

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG



POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DECOLONIZADORA

CANOAS, 2020

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

**POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DECOLONIZADORA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M969p Munsberg, João Alberto Steffen.
Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural
decolonizadora [manuscrito] / João Alberto Steffen Munsberg – 2020.
138 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.
“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Ensino médio - Politécnico. 2. Interculturalidade. 3. Juventude –
Protagonismo. 4. Decolonialidade. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 371.214

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

**POR UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DECOLONIZADORA**

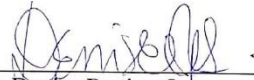
Tese aprovada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
La Salle – UNILASALLE.

Aprovado pela Banca Examinadora em 03 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



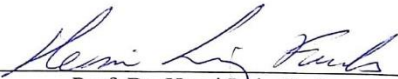
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Presidente da Banca - Orientador



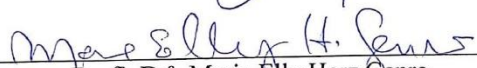
Prof.ª. Dr.ª. Denise Regina Quaresma da Silva
Examinadora



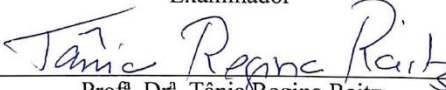
Prof.ª. Dr.ª. Hildegard Susana Jung
Examinadora



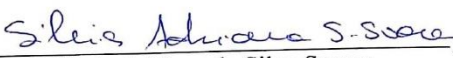
Prof. Dr. Henri Luiz Fuchs
Examinador



Prof.ª. Dr.ª. Maria Elly Herz Genro
Examinadora



Prof.ª. Dr.ª. Tânia Regina Raitz
Examinadora



Silvia Adriana da Silva Soares
Secretária

AGRADECIMENTOS

Este autor-pessoa – licenciado em Geografia, aqui tomando o lugar de geógrafo – ousa transitar por caminhos outros, dialogando com todas as vozes presentes nesta narrativa, inclusive as vozes ítalo-germânicas de berço e as clássicas greco-latinas marcantes na formação acadêmica.

Eu, neste momento em primeira pessoa do singular, João Alberto – do hebraico, João, “agraciado por Deus” e do teutônico, Alberto, “brilhante” –, preciso agradecer a todas essas vozes que me constituíram pessoa, professor-pesquisador e autor desta narrativa, a todo instante sussurrando palavras definidoras de sentido da vida e do mundo. Então, agradeço:

a Deus – único, criador e do bem –, manifesto em todas as compreensões humanas e respectivas denominações;

ao Gilberto Ferreira da Silva – Gilberto, do germânico, “garantia ilustre” –, orientador e voz interrogante, provocante, inspiradora e motivadora, que me permite conjugar “falo eu, falas tu, falamos nós” nesta tese;

à banca examinadora, primeiros destinatários deste escrito, com seus atributos identitários e valorativos, nas pessoas de Denise Regina Quaresma da Silva¹ (Denise, do francês, “criadora das águas”, e Regina, do latim, “rainha”, “senhora absoluta” ou “a maior”), Henri Luiz Fuchs (do germânico, Henri, “o governante da casa”, e Luiz, “combatente glorioso”), Hildegard Susana Jung (Hilde, do germânico, “donzela da batalha”, e Susana, do hebraico, “pureza”), Maria Elly Herz Genro (Maria, provavelmente do hebraico, “a vidente”, ou do sânscrito, “a virtude”, e Elly, do hebraico, “o meu Deus é excelso”) e Tânia Regina Raitz (do latim, Tânia, “pertencente ao pai”, e Regina, “rainha”, “senhora absoluta” ou “a maior”), vozes com quem muito dialoguei em pensamento ao longo desta viagem investigativa;

aos meus progenitores e primeiros educadores, Alfredo (*in memoriam*) e Iracema, vozes que ecoam neste “ser professor”, extensivo aos meus irmãos (Henrique Daltro, Cláudio Alfredo, Sérgio Luís, Lurdes Helena e Paulo Adalberto) que contribuíram na/para minha constituição pessoal;

¹ Dedicar-se a pesquisas sobre questões de gênero. Despertou em mim o interesse por temas relativos à igualdade de todos e todas. Por questão técnica, permitam-me – Denise e todos e todas –, utilizar, neste escrito, a forma de tratamento convencional.

aos meus amigos irmãos mais próximos Paulo Henrique, Ademir e Luiz Fernando, por todos os compartilhamentos;

a todas as secretárias que digitaram meus manuscritos (*ipsis literis*) e me inseriram no mundo da informática, sobretudo a Tânia Mücke (*in memoriam*);

a todos os colaboradores do Colégio PVSINOS, em toda a trajetória de convívio e crescimento profissional;

a todos os alunos com quem tive a oportunidade de aprender a ser professor;

a todos os pares que comigo compartilharam o processo de formação docente;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudo;

à Universidade La Salle (UNILASALLE) que, com o rigor científico da magnífica equipe docente e especialmente por meio da participação no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), me fez pesquisador; e, enfim,

a todas as outras vozes que, de alguma forma, estão presentes neste autor-pessoa e nesta tese.

RESUMO

Esta “viagem investigativa” tem como objetivo geral analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. A investigação ampara-se nos estudos desenvolvidos pelo coletivo de pesquisadores que integram o Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de campo do tipo analítica, com abordagem qualitativa. A produção dos dados foi realizada em 2014, mediante aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, em 30 escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Na análise dos dados e discussão dos resultados utilizaram-se a técnica de análise temática de Gibbs (ATG) e a análise discursiva bakhtiniana (ADB). Como ancoragem teórica, pressupostos de Walsh (*pedagogias decoloniais*, com ênfase na interculturalidade), Sposito e Pais (juventudes), Bhabha e Santiago (entre-lugar), Candau (interculturalidade), entre outros autores, alicerçaram a pesquisa. O documento-base da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), sobre a reestruturação do ensino médio e implantação da proposta pedagógica, constituiu-se em texto propulsor para a análise discursiva. Tendo no horizonte os objetivos estabelecidos – geral e específicos –, prospectando significações e sentidos nos discursos das quatro instâncias educacionais – regulatória, discente, docente e teórica –, constatou-se que: a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil; o protagonismo juvenil oportuniza a preparação para a intervenção na realidade; a atuação crítica na sociedade transforma a realidade; protagonismo e intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade. Logo, diante dos resultados, confirma-se a tese: A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Palavras-chave: Ensino médio politécnico. Protagonismo juvenil. Intervenção na realidade. Interculturalidade. Decolonialidade.

RESUMEN

Este "viaje investigativo" tiene como objetivo general analizar las potencialidades de la Enseñanza Media Politécnica como propuesta pedagógica inscrita en la perspectiva de la educación intercultural decolonizadora. La investigación se basa en los estudios desarrollados por el grupo de investigadores que forman parte del Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GPEI), vinculado a la línea de investigación Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle (UNILASALLE), Canoas - RS. Metodológicamente, esta es una investigación de campo del tipo analítico, con un abordaje cualitativo. Los datos fueron producidos en 2014 mediante la aplicación de un cuestionario a 658 estudiantes y 30 profesores coordinadores del Seminario Integrado, en 30 escuelas públicas estatales en el Estado de Río Grande do Sul. En el análisis de datos y en la discusión de los resultados fue utilizada la técnica de análisis temático de Gibbs (ATG) y el análisis discursivo de Bakhtin (ADB). Como fundamentación teórica, hipótesis de Walsh (*pedagogías decoloniales*, con énfasis en la interculturalidad), Sposito y País (juventudes), Bhabha y Santiago (entre-lugar), Candau (interculturalidad), entre otros autores, fueron la base de la investigación. El documento-base de la Secretaría de Educación del Estado de Río Grande do Sul (SEDUC-RS), sobre la reestructuración de la enseñanza media y la implementación de la propuesta pedagógica, se constituye en un texto propulsor para el análisis discursivo. Teniendo en el horizonte los objetivos establecidos – generales y específicos – prospectando significados y sentidos en los discursos de las cuatro instancias educativas – reguladora, estudiantil, docente y teórica – fue constatado que: la propuesta pedagógica de la Enseñanza Media Politécnica se enfoca en el protagonismo juvenil; el protagonismo juvenil permite la preparación para la intervención en la realidad; la actuación crítica en la sociedad transforma la realidad; el protagonismo y la intervención en la realidad son presuposiciones de la interculturalidad; la interculturalidad se constituye en una estrategia para la decolonialidad. Por lo tanto, ante los resultados, se confirma la tesis: La propuesta pedagógica de la Enseñanza Media Politécnica tiene potencial para ser implementada en la perspectiva de la educación intercultural decolonizadora.

Palabras clave: Enseñanza media politécnica. Protagonismo juvenil. Intervención en la realidad. Interculturalidad. Decolonialidad.

ABSTRACT

This “investigative trip” aims to analyze the potential of the Polytechnic High School teaching as a pedagogical proposal inserted in the perspective of the decolonizing intercultural education. The research is based on the studies developed by the researchers of the Research Group on Intercultural Education (GPEI), related to the research line Teacher Education, Theories and Educational Practices of the Post-Graduate Program in Education of the La Salle University (UNILASALLE), Canoas - RS. Methodologically, this is an analytic field research with a qualitative approach. Data production was performed in 2014, by applying a questionnaire to 658 students and 30 coordinating teachers of the Integrated Seminar, in 30 state public schools of Rio Grande do Sul. Gibbs’ analysis technique (ATG) and Bakhtin’s discourse analysis (ADB) were used for the data analysis and discussion of the results. As a theoretical anchor, Walsh’s assumptions (*decolonial pedagogies*, with emphasis on interculturality), Sposito and Parents’ (youths), Bhabha and Santiago’s (between places), Candau’s (interculturality), among other authors, supported the research. The base document of the Rio Grande do Sul State Department of Education (SEDUC-RS) about the restructuring of the high school system and the implementation of the pedagogical proposal, became a driver text for the discourse analysis. In view of the established objectives – general and specific –, prospecting meanings and nuances in the discourses of the four educational bodies – regulatory, student, teacher and theoretical – it was found that: the pedagogical proposal of the Polytechnic High School focuses on youth protagonism; the youth protagonism makes it possible to prepare for intervention in reality; critical action in society transforms reality; protagonism and intervention in reality are presuppositions of interculturality; interculturality is a strategy for decoloniality. Therefore, in view of the results, the thesis is confirmed: The pedagogical proposal of the Polytechnic High School has the potential to be implemented from the perspective of the decolonizing intercultural education.

Keywords: Polytechnic High School. Youth protagonism. Intervention in reality. Interculturality. Decoloniality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Correspondência entre questões e objetivos	19
Mapa 1 – Distribuição geográfica das CREs no Rio Grande do Sul	39
Figura 1 – Estrutura organizativa do Ensino Médio Politécnico	43
Figura 2 – Descortinando a decolonialidade	68
Figura 3 – Estrutura organizativa de análise temática conforme Gibbs (ATG)	79
Figura 4 – Estrutura organizativa da dialogia dos enunciados conforme Bakhtin	80
Figura 5 – Sujeitos do enunciado	85
Figura 6 – Etapas do dispositivo analítico de ADB	91
Figura 7 – Esquema dos interlocutores em conversas cruzadas	93
Quadro 2 – Práticas pedagógicas e atividades correlatas	96
Figura 8 – Esquema dialógico dos códigos analíticos	97

LISTA DE SIGLAS

ADB – Análise Discursiva Bakhtiniana
ATG – Análise Temática de Gibbs
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Comissão da Educação Básica
Conae – Conferência Nacional de Educação
CPERS/Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CREs – Coordenadorias Regionais de Educação
CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem
CSET – Curso Superior de Teologia
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMP – Ensino Médio Politécnico
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FME/SL – Fórum Municipal de Educação de São Leopoldo
FTD – FTD Sistema de Ensino
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GM/C/D – Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
GPEI – Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural
GPS – Sistema de Posicionamento Global
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISAEC – Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA–RS – Plano Plurianual do Governo Estadual do Rio Grande do Sul

PPDA – Projeto Político-Pedagógica de Apoio

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEdu Unilasalle – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro
Universitário La Salle

PT – Partido dos Trabalhadores

PVSinos – Colégio PVSINOS

RS – Rio Grande do Sul

SAE – Steffen Assessoria Educacional

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SciELO – Scientific Eletronic Library Online

Seduc-RS – Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SI – Seminário Integrado

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura

Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Unilasalle – Universidade La Salle – Canoas/RS

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Univates – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE SÍMBOLOS

En/n – Estudante; número sequencial e CRE

Pn – Professor: número da CRE

SUMÁRIO

PESQUISA: UMA VIAGEM INVESTIGATIVA	13
1 PONTO DE PARTIDA	16
1.1 Justificativa	27
1.2 Trajetórias do viajante	28
1.3 Pilares teórico-metodológicos	33
2 LÓCUS GEOEPISTÊMICO	34
2.1 O lugar da investigação	35
2.2 Percorrendo a configuração teórica do Ensino Médio Politécnico	41
2.3 Produções sobre o Ensino Médio Politécnico	44
2.3.1 Teses sobre o Ensino Médio Politécnico	45
2.3.2 Dissertações sobre o Ensino Médio Politécnico	46
2.4 Produções em diálogo	56
3 PILARES TEÓRICOS DECOLONIAIS	63
4 POR UM “CAMINHO OUTRO”	71
4.1 Meandrando por trilhas sinuosas e rios de águas turvas	72
4.2 Viajando com Bakhtin	81
4.3 Técnica bakhtiniana de análise de enunciado	89
4.4 Dispositivo analítico de ADB	90
5 ENCRUZILHADAS: CONVERSAS CRUZADAS	92
5.1 Instâncias educacionais	95
5.2 Sob a mira da luneta	97
5.2.1 Protagonismo juvenil	99
5.2.2 Intervenção na realidade	104
5.2.3 Interculturalidade	109
6 PONTO DE CHEGADA	119
APOCALIPSE NÃO!	122
REFERÊNCIAS	124

PESQUISA: UMA VIAGEM INVESTIGATIVA

Pesquisar é viajar, desbravando campos e prospectando minas. Campos reais e imaginários. Minas subterrâneas e a céu aberto; minas que concentram riquezas, esperando pela prospecção.

Viajar é transitar por caminhos – conhecidos ou não –, é percorrer caminhos e conhecer outros lugares e outras culturas. Viajar é descobrir outros mundos, é ser um viajante, um errante... interrogante, comunicante, falante! Dialogante!

Viajante é aquele que viaja, que transita por caminhos, que percorre estradas largas e trilhas estreitas ou rios caudalosos, que visita outros lugares. O viajante é um observador, como um geógrafo que, por natureza, alimenta-se da paisagem, fita os detalhes, mira o horizonte e busca encontrá-lo. A curiosidade produzida por incertezas e estranhamentos insere-o no mundo dos pensamentos, da imaginação e dos sonhos. O viajante divaga. E se encontra no mundo dos humanos – pensando, refletindo, dialogando consigo (e com todos que constituíram e o cercam).

Viajante carrega na bagagem uma mala contendo documentos, ferramentas e instrumentos (bússola, binóculo, caneta, bloco de anotações, livros de bordo e outros). Ah. O viajante de hoje não se esquece do *smartphone* e do GPS. Mas nem precisaria disso para se situar, se localizar. O movimento aparente do Sol o conduz ao destino. Ao chegar ao/no ponto alvejado se depara com novo horizonte, como “linhas de fuga” num espaço em perspectiva.

Anoitece. O lusco-fusco embaralha a retina do viajante-observador. Rapidamente, escuridão. O viajante vislumbra o alto celestial e encontra o Cruzeiro do Sul. E eis que no horizonte surge a Lua prateada, como que num gesto de orientar o transeunte errante (apesar do GPS). Ah! Orientação. “Suleação” – o Sul é referência ao andante. Alvorada. Amanhecer. O Sol brilha no horizonte. Novamente luz. A viagem continua.

Em seu percurso, o viajante pode se deparar com “novos” obstáculos de toda ordem – crateras, inundações, deslizamentos, corredeiras, ventanias, tempestades elétricas, tornados, ciclones e furacões. Eventos reais ou pesadelos. De repente se encontra em encruzilhadas ou bifurcações sem indicativos de direções. Olha ao redor e o que observa parece ser um espaço vazio, impreciso – um mundo desconhecido, “fim do mundo”. Todavia, ao se focar nos elementos da paisagem percebe a riqueza de recursos disponíveis. Isso gera segurança e aguça a imaginação. A mente voa, o

sujeito se afasta do local e percebe o todo, e se compreende inserido nesse espaço – hemisfério austral. Decide-se por uma direção.

E o andante errante prossegue a viagem, fitando e admirando os encantos paradisíacos – exóticos, para os “descobridores” colonizadores – de Abya Yala². Como que seguindo as pegadas dos Guarani no “Caminho de Peabiru”³ em busca da “terra sem mal”⁴, ou percorrendo os “caminhos incas”⁵ trilhados pelos quíchuas, depara-se com uma cosmovisão “outra” – *tahuantinsuyu*⁶. O viajante observa a paisagem, capta e registra os detalhes, descreve e analisa a realidade de Pachamama⁷. “Viagem pitoresca”, como a de Johan Moritz Rugendas através do Brasil, de 1827 a 1835? Não. Viagem investigativa, inusitada e pictórica, sim, mas onde a excentricidade é situar este mundo do Sul na centralidade.

Nessa nova etapa da viagem, novas realidades, novas imagens, novos olhares, novas leituras de mundo, novas culturas. O viajante – como geógrafo desbravador – sonha com um mundo melhor, um “mundo outro” possível. Perspectiva outra: decolonialidade⁸. Dialogar é preciso. Polifonia! Ouçam as vozes presentes nesta narrativa.

² *Abya Yala*, na língua do povo Kuma (Colômbia), significa “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento”. A expressão é usada como contraponto à designação de América. Disponível em: latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala. Acesso em: 22 jul. 2019.

³ “Caminho de Peabiru”, na língua guarani significa “caminho forrado”, “caminho antigo de ida e volta” ou “caminho da montanha do sol”. Liga o Pacífico ao Atlântico, de Arequipa, Moquega e Tacna, passando por Cuzco, no Peru, a São Vicente/SP e Florianópolis/SC.

⁴ “A ‘terra sem mal’ é esse lugar privilegiado, indestrutível em que a terra produz por si mesma os seus frutos e não há morte.” (CLASTRES, 1978, p. 30).

⁵ A “Trilha Inca”, *Qhapaq Ñan* em idioma quíchua, quer dizer “Estrada do Rei”. Estende-se da Colômbia ao Chile, como que serpenteando a cordilheira andina.

⁶ *Tahuantinsuyu* se refere à divisão territorial do Império Inca em quatro regiões, identificadas com os pontos cardeais, tendo Cusco como ponto de convergência do universo, segundo a cosmovisão andina e sua concepção quadripartite. Ver Arcuri, 2009.

⁷ *Pachamama*, divindade e princípio explicativo na visão de mundo dos povos quíchua e aimará, significa “Mãe Terra”, representando a natureza em sua totalidade.

⁸ A opção pelo uso do termo “decolonialidade” e derivações decorre do fato de o antepositivo **de** refletir com maior intensidade as noções de negação e de afastamento, separação e repulsa do que o prefixo **des**, este bastante enfraquecido devido ao vulgarismo de que se reveste atualmente.



Mapa invertido, criado em 1943, por Joaquín Torres García (1874-1949).

“A América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e imutáveis que os europeus exportavam para o Novo Mundo.

[...]

Sua geografia deve ser uma geografia de assimilação e de agressividade, de aprendizagem e de reação, de falsa obediência.”

(SANTIAGO, 2000, p. 16).

1 PONTO DE PARTIDA

*“Para os geógrafos, a cartografia –
diferentemente do mapa: representação de
um todo estático – é um desenho que
acompanha e se faz ao mesmo tempo que
os movimentos de transformação da
paisagem. Paisagens psicossociais também
são cartografáveis. A cartografia, nesse
caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo
que o desmanchamento de certos mundos –
sua perda de sentido – e a formação de
outros: mundos que se criam para expressar
afetos contemporâneos, em relação aos
quais os universos vigentes tornaram-se
obsoletos.”*

(ROLNIK, 2016, p. 23).

Ponto de partida sugere começo de um percurso. Neste caso, a introdução do relato de uma viagem investigativa. Sim, introduzindo. Partindo. Partindo em busca de um “lugar outro”. Ou quiçá, um “mundo outro”.

Partindo. Por que o gerúndio? Porque esta forma nominal dos verbos indica ação, movimento, dinamismo; refere um acontecer progressivamente. A coisa anda, flui. O pensamento voa. Ideias brotam. Tudo se move. Corpos e mentes se agitam, se chocam, rompem barreiras, ultrapassam limites. Existem limites? Partir – deixar um local, sair de um lugar; buscar um “lugar outro”. Lançar-se a... Movimento, ação, andanças.

Cartografando! Novamente o gerúndio. Na epígrafe do portal da primeira estação desta estrada, Rolnik (2016) atesta o sentido que se quer dar à narrativa desta viagem investigativa: substantivar os movimentos de transformação da paisagem – natural e humanizada –, isto é, transformação da realidade, desmanchando os mundos da modernidade/colonialidade e criando mundos da solidariedade na perspectiva da decolonialidade. E nessa direção, a América Latina – diga-se hoje, Abya Yala –, assume, de forma insurgente, irreverente e ousada, seu lugar no mapa da civilização ocidental, como refere Santiago (2000) na epígrafe de abertura.

Considera-se que a desterritorialização, movimento de esvaziamento físico ou simbólico de um território, na Abya Yala constituiu-se, e ainda continua, numa estratégia dos grupos hegemônicos para a dominação dos povos originários. A ocupação ou apropriação dos espaços na Abya Yala pelos conquistadores europeus remete para o conceito de territorialidade que, segundo Corrêa (1996), é entendida como um conjunto de práticas e suas expressões físicas e simbólicas, empregadas na apropriação dos espaços geográficos por grupos sociais, no caso os europeus. Desterritorialização e reterritorialização simbólicas na Abya Yala significaram a tentativa de apagamento da memória dos povos originários, subalternizados pelos conquistadores. Mas os povos subalternizados resistem, pois a essência de seu ser, sua dimensão ontológica, não foi compreendida pelo colonizador e, portanto, não foi colonizada.

Viagem é deslocamento, movimento; tem ponto de partida, percurso cartografado e ponto de chegada. Ao longo desse percurso existem elementos naturais e humanizados que caracterizam a paisagem, a qual desperta curiosidade. Ah, sim: sede de conhecimentos! Ir além do conhecido, desmanchar fronteiras, pular

muros, construir pontes. Afinal, a construção de uma tese exige muita inspiração e transpiração, unindo razão e emoção.

Neste ponto você é convidado a dialogar sobre problemas, objetivos e tese da pesquisa, a opção pela decolonialidade, a justificativa – envolvendo trajetória pessoal, profissional e acadêmica –, os pilares teórico-metodológicos e a estrutura do texto.

De onde se parte?

Esta investigação deu continuidade ao estudo realizado em nível de mestrado no PPGEdu Unilasalle – Canoas – RS, cuja dissertação recebeu o título de “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes” (MUNSBURG, 2015). No desenrolar dessa pesquisa, emergiu com bastante força a questão do protagonismo juvenil no espaço escolar, o que alarga o horizonte temático na direção de uma perspectiva outra.

Qual é a problemática inspiradora? E qual é o objetivo geral da investigação?

A viagem investigativa buscou resposta para o seguinte problema: “O Ensino Médio Politécnico constitui-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora?” Esta questão conduz à definição do objetivo geral da pesquisa, qual seja: “Analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.”

O desdobramento do problema e do objetivo geral resultou no estabelecimento de três questões e respectivos objetivos específicos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1 – Correspondência entre questões e objetivos

PROBLEMA	OBJETIVO GERAL
O Ensino Médio Politécnico constitui-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora?	Analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.
	
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1 – O que define uma proposta pedagógica como decolonizadora?	1 – Entender uma proposta pedagógica que prepara para a transformação da realidade como inserida na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.
2 – Que pressupostos ou princípios do Ensino Médio Politécnico podem ser considerados como decolonizadores da educação?	2 – Identificar os pressupostos ou princípios do Ensino Médio Politécnico que se constituem em categorias da educação intercultural decolonizadora.
3 – Uma proposta pedagógica de educação intercultural decolonizadora é viável no contexto brasileiro?	3 – Propor a implantação, em contexto brasileiro, de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Fonte: Autoria própria (2019).

Qual é a tese configurada nesta viagem investigativa?

De reflexões acerca das questões e objetivos emergiu a hipótese que se configurou como tese a ser defendida: “A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora”. O texto produzido como relato da investigação intitula-se “Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora”, pois se tem a pretensão de que contribua para se pensar numa “proposta outra” para a educação no país.

Esclareça-se que, ao se pensar uma proposta pedagógica outra, não se pretende construir um novo documento, mas sim afirmar a potencialidade da proposta do Ensino Médio Politécnico como estratégia educacional decolonizadora. A intenção é, pois, problematizar e analisar a importância desse projeto sob o viés da decolonialidade.

Como se entende a escola na perspectiva decolonial?

De início, escola é pensada como instituição formadora de sentido equívoco, pois tanto pode atuar de maneira conservadora e limitadora quanto libertadora,

dependendo da práxis. De qualquer forma, a escola é um espaço de devir – vir a ser, tornar-se, converter-se, transformar-se em –, um espaço de *estar sendo*, em função do caráter dinâmico que encerra o processo educativo.

Tempo e espaço são dimensões indissociáveis e constantes presentes no cotidiano das pessoas. Assim, pensar a escola como espaço de protagonismo juvenil implica compreender a relação espaço-tempo no âmbito escolar. Esse espaço é múltiplo, constituído de uma diversidade de espaços interligados e complementares. Nele interagem, cotidianamente, os sujeitos protagonistas de sua construção. Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola é entendida como um espaço histórica e socialmente em processo inacabado de construção. Nessa perspectiva, a escola é um espaço de devir, de vir a ser, de tornar-se, de transformar-se, sendo construída num movimento ininterrupto por seus atores, especialmente os estudantes. Paz (1983, p. 218), descrevendo o espaço afirma:

Nos rodeia e nos sustenta e o sustentamos e o rodeamos. Somos a sustentação do que nos sustenta e o limite do que nos limita. Somos o espaço em que estamos [...]. A fronteira de onde eu termino e começa o outro, o alheio, está em perpétuo movimento, em contínua erosão.

O contexto escolar é um lugar de vivências, cujos limites espaciais oferecem resistências e concomitantemente sofrem transgressões de parte dos sujeitos. São esses atores que constroem, em sua historicidade, o espaço escolar.

Em termos espaciais, propriamente, os estudantes atuam em entremeios e entre-lugares. “Entremeio” implica movimentos de entrecruzamentos, deslizamento entre, deslocamentos num ambiente fronteiro. Já “entre-lugar” é tomado no sentido de descentrar, deslocar, mudar de lugar. Bhabha (2013) pensa os entre-lugares como um “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.” (p. 20). Isso implica focalizar os processos produzidos na articulação de diferenças culturais. Conforme Guatelli (2012, p. 134), “Delimitar e, ao mesmo tempo, deslimitar [...] passaria a ser a estratégia para a construção do *entre*, de uma situação indefinida e potente o suficiente para o devir, para práticas sociais não delimitadas.”

Entre-lugar compreende abertura ao porvir (vir a ser), por se constituir. Trata-se de espaço de articulação, de transgressão e de ultrapassamento, o que remete a

processos de desconstrução/reconstrução no contexto escolar. Para o intelectual Silviano Santiago (2000), a noção de “entre-lugar” se reporta a um lugar não essencializado, que é a América Latina em relação à Europa. No epílogo antológico do ensaio seminal de “Uma Literatura nos Trópicos” define:

Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana. (SANTIAGO, 2000, p. 26).

Avançando para além da perspectiva linguística de análise do autor, compreende-se o entre-lugar como um espaço em que ocorre o choque entre as culturas europeia e indígena, de modo especial; lugar em que se opera a transgressão à cientificidade moderna/ocidental, apontando para uma possível teoria decolonizadora.

Mignolo (2017) traz o conceito de pensamento fronteiriço. Para o pensador, os corpos precisam se desprender e pensar nas fronteiras do mundo moderno/colonial. “Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente da situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial.” (MIGNOLO, 2017, p. 20). O pensamento fronteiriço decolonial, em sentido histórico-social, situa-se no espaço limite entre capitalismo e comunismo, desprendendo-se do liberalismo e do social-comunismo.

Outro conceito que se relaciona à atuação social dos sujeitos é “zona de contato”, entendido por Mary Louise Pratt (1999) como espaço intermediário de negociação entre duas culturas.

Sob uma perspectiva do contato, um fenômeno como a segregação, por exemplo, consistiria não simplesmente na separação ou isolamento mútua, como vem sendo definido pela própria segregação, mas como uma forma de ajuntamento que assume a copresença social e historicamente estruturada de grupos dentro de um espaço – uma **zona de contato**. (PRATT, 1999, p. 12, grifo nosso).

Nessa perspectiva, as fronteiras assumem centralidade, enquanto que os centros homogêneos são marginalizados. Para a autora,

Uma perspectiva da fronteira, ou “de contato”, garante a práticas culturais étnicas e à produção intelectual étnica um tipo específico de autoridade na zona de contato. Obviamente deve ser possível a intelectuais étnicos, sem

renunciar a sua etnia, fazer reivindicações enquanto intelectuais e líderes de todos; [...]. (PRATT, 1999, p. 14).

Zona de contato, espaço fronteiriço, fronteira – espaço que implica outro olhar, “teoria outra”. “Caminho outro” ...

Sintetizando, para avançar. O espaço escolar é múltiplo, constituído de pluralidades – diversidade de autores – que interagem numa “zona de contato” (PRATT, 1999), isto é, um ambiente fronteiriço, intermediário, de negociação entre culturas. Espaço de entremeio, entre-lugar e ação, dimensões integradas pela noção de movimento. Entremeio diz respeito a entrecruzamentos, deslocamentos essencialmente equívocos. Entre-lugar (SANTIAGO, 2000; BHABHA, 2013) compreende a ideia de abertura ao porvir num processo de articulação dos sujeitos para transgressão e ultrapassamento. Ação, no contexto em foco, implica iniciativa “para”, isto é, protagonismo dos sujeitos.

Traz-se, aqui, o conceito de juventude. Trata-se de um conceito polissêmico e até polêmico, sendo pensado no plural. Buscando-se uma compreensão o mais abrangente possível, utiliza-se a concepção de Novaes *et al.* (2006), empregada pelo Conselho Nacional de Juventude.

A juventude é tradicionalmente considerada como uma fase de preparação para uma vida adulta, reduzindo-se as ações voltadas aos jovens unicamente à preocupação com sua escolarização. Mas a vivência juvenil na contemporaneidade tem se mostrado mais complexa, combinando processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social. (NOVAES *et al.*, 2006, p. 20).

Nessa perspectiva, apesar da categorização etária – jovem, no Brasil, é considerado o cidadão com idade compreendida entre 15 e 29 anos –, o que ganha importância é a multiplicidade de dimensões da vida juvenil, especialmente o trabalho, a cultura e a educação como dimensões constitutivas do ser jovem hoje (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

O desconhecimento da realidade juvenil tem provocado desencontros entre diversas esferas e/ou setores, tais como: condição juvenil *versus* poder público, condição juvenil *versus* escola, escola *versus* mundo do trabalho. Desconhecendo o perfil, as demandas, os interesses e as expectativas dos jovens, políticas públicas resultam ineficazes. A escola, por sua vez, não consegue motivar os estudantes

devido às práticas educativas desinteressantes. Jovens carregam a marca da mudança, almejam transformar o mundo. Mudança ocupa centralidade e é elemento comum na experiência dos jovens. Vive-se uma sociedade planetária, caracterizada por diversidade, mudança e fragmentação.

A juventude – uma categoria *inventada* pelos adultos – mantém-se, mas os seus gostos, atitudes, sonhos e sentidos tornam-se cada vez mais difíceis de somatizar. A experiência social contemporânea marca as **identidades juvenis** com um profundo desejo de viver em grupo, fazer-se na relação com o outro. O *eu* é relacional e móvel para responder a uma contemporaneidade que exige flexibilidade (Melucci, 1992). Se a **sociedade contemporânea** gera **demandas amplas e complexas**, não oferece os meios para a inserção dos jovens, que fazem, das **práticas culturais, formas de expressão**, convivência e, por que não, bandeiras de lutas. (SOUZA, 2004, p. 47, grifo nosso).

Os jovens vivem intensamente os desafios e as contradições desse tempo, com todas as rupturas e possibilidades. No mundo líquido, “[...] juventude é incerteza e possibilidade.” (SOUZA, 2004, p. 62).

Marília Pontes Sposito estuda a relação juventude e educação. Dentre suas concepções, destaca que os jovens podem “[...] transformar o sentido da escola no projeto de vida, ao dar um novo significado para o conhecimento, para a informação e para a cultura.” (2000, p. 90). A pesquisadora destaca que é necessário dialogar com esses atores. “Trata-se de pensar a escola como mais um dentre os espaços propícios à constituição de sujeitos que tentam compreender sua presença no mundo e buscam construir projetos em condições desafiadoras e adversas impostas pela sociedade atual.” (SPOSITO, 2000, p. 90). É preciso buscar uma aproximação entre a “cultura escolar” e o “mundo dos jovens”, defende a autora.

Um conceito que merece atenção na pesquisa, relacionado ao conceito de juventude, é “cultura juvenil”. José Machado Pais (1990) entende por cultura juvenil “[...] o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais.” (p. 163). Para o autor, “[...] é necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus *contextos vivenciais, quotidianos* [...]” (PAIS, 1990, p. 164). Em síntese, Pais considera “juventude” como uma construção sociológica.

Ainda sobre essa temática, Carles Feixa Pampols, considerado o antropólogo das *culturas juvenis*, ressalta:

Según la acepción maximalista, éstas refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. Según la acepción minimalista, definen la aparición de *microsociedades juveniles*, con grados significativos de autonomía respecto de las *instituciones adultas*, que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la II Guerra Mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico, educativo, laboral e ideológico. (FEIXA, 1996, p. 73-74).

Pluralidade, diversidade, multiplicidade e mutabilidade são características da essência da juventude. Como já dito, tempo e espaço são dimensões indissociáveis e constantes presentes no cotidiano das pessoas. No tange ao âmbito escolar, o espaço é múltiplo, constituído de uma diversidade de espaços interligados e complementares, sempre se renovando, e, portanto, histórica e socialmente em construção.

Como construção social, a escola é um espaço de contrastes, de diversidades e de heterogeneidade. A escola é, também, um espaço de encontro entre o Estado e as classes subalternizadas, isto é, um espaço de relações de poder. O espaço escolar é histórica e socialmente construído para atender às necessidades da sociedade. A escola como espaço de entremeio, de entre-lugar e de ação contribui para a constituição da pessoa, a formação humana e a preparação para o trabalho. Em outras palavras, a escola participa da/na constituição, formação e preparação dos sujeitos para a vida em sociedade. Fundamentalmente, escola é espaço de ensino e de aprendizagem. Mas, de nada adiantaria ensinar se não houver condições de aprendizagem – entende-se que aprender é condição pessoal, carregada de subjetividade. E isso remete a uma condição outra, sem a qual a função da escola é incompleta: possibilitar o protagonismo juvenil.

Ser protagonista significa ser ator principal, assumir centralidade, atuar decisivamente num processo e lutar por ideais na perspectiva de uma formação ético-política-estética. Dito de outra forma, significa agir de modo responsável, politicamente correto – crítica, política e socialmente –, nos parâmetros da cidadania, em prol da coletividade.

Mas, cidadania em que perspectiva? Na perspectiva defendida por Adela Cortina (2005): cidadania plena, ativa e cosmopolita. Cidadania plena, envolvendo os aspectos sociais, econômicos, civis e interculturais. Cidadania ativa, com protagonismo dos sujeitos, contemplando valores componentes da ética cívica, como liberdade, igualdade, solidariedade, diálogo e respeito aos outros. Cidadania

cosmopolita, no sentido revolucionário, com empoderamento dos sujeitos na luta por justiça social e equidade social, em âmbito local e global. Em suma: “O reconhecimento da cidadania social é *conditio sine qua non* na construção de uma cidadania cosmopolita que, por ser justa, faça com que todos os homens se sintam e se saibam cidadãos do mundo.” (CORTINA, 2005, p. 210).

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico prioriza o protagonismo juvenil, fato esse que a coloca na esteira de projetos pedagógicos que buscam preparação dos jovens para a transformação da realidade. Entretanto, a pesquisa realizada durante a construção da dissertação de mestrado (MUNSBURG, 2015) demonstrou um certo distanciamento entre a proposta e a prática, não atingindo todos os objetivos estabelecidos.

Essa é a paisagem que sintetiza a configuração da investigação. Resumindo: a escola como espaço de devir e de entremeio, entre-lugar e ação para constituição pessoal, formação humana e preparação para o trabalho, com protagonismo juvenil no Ensino Médio Politécnico, tudo isso na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

O que faltou para a concretização da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico?

Busca-se a resposta numa perspectiva outra: a educação intercultural decolonizadora. Entende-se que a decolonização – do saber, do ser e do poder – seja o caminho para que a escola contribua, efetivamente, para a formação de sujeitos transformadores da realidade em busca de um mundo outro. A descrição da realidade revela incompletude do geografar. Para mudar a realidade é necessário geografação (ação transformadora), ampliando a articulação entre protagonismo juvenil e perspectiva decolonial via interculturalidade. Assim, esta viagem investigativa – sempre nos trilhos dos objetivos da pesquisa – desvenda a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como objeto de estudo para a compreensão do “outro” no papel de sujeito transformador da realidade.

Que concepção de projeto pedagógico orienta esta investigação?

Na busca de uma proposta pedagógica outra, Kramer (2007) traz importante contribuição. Analisando a multiplicidade de políticas públicas educacionais, vê nessa diversidade a potencialização do diálogo e o incentivo à construção de propostas pedagógicas.

Significa ainda entender que uma proposta não se implanta de fora no outro (nos professores!), mas se planta com, junto, na prática cotidiana e em meio a seus embates, confrontos e divergências. O conhecimento disponível, o estudo teórico e o reconhecimento das histórias anteriormente vividas por professores e alunos, adultos e crianças e do saber consolidado na e para a prática são, assim, fundamentais. (KRAMER, 2007, p. 185).

No que se refere às propostas pedagógicas, a pesquisadora critica a homogeneização, defendendo a pluralidade. “Pluralidade, muitos caminhos, este é o mote contrário ao que defende uma alternativa que se considera única, que imagina trazer a “boa” resposta [...]” (KRAMER, 2007, p. 187).

Por que a opção pela perspectiva decolonial?

Para Barría Mancilla (2014, p. 223), “[...] todo projeto [político e pedagógico], se bem não é a transformação em si, anuncia e projeta, no mesmo movimento, o sujeito da construção da sociedade desejada, isto é, traz implícito um sujeito a ser ‘formado’.” Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de formação de cidadãos verdadeiramente críticos, capazes de conhecer, compreender e interpretar o sistema-mundo em que vive, para que sejam sujeitos da mudança, protagonistas da transformação da realidade.

Ainda conforme Barría Mancilla (2014, p. 224), “[...] um projeto pedagógico descolonial não pode se reduzir a uma simples substituição de conteúdos ou histórias contadas do ponto de vista dos oprimidos que, nesse movimento, tornar-se-iam opressores.” Não se trata, pois, de construir uma outra proposta pedagógica – no sentido de mais uma. Uma proposta pedagógica decolonial precisa ser entendida como um movimento político, social e cultural – portanto, ideológico – voltado para a transformação da realidade. E nisto reside a perspectiva de uma educação intercultural decolonizadora.

Optar por pensar uma proposta pedagógica na perspectiva da decolonialidade transcende o horizonte educacional. Para Mignolo (2017, p. 31), “[...] a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de ‘estudo’, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer.” (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Decolonialidade implica insurgência contra a racionalidade pretensamente universal e homogeneizadora – a racionalidade da modernidade/colonialidade. A opção pela decolonialidade é carregada de convicção político-epistêmica. Para isto, Mignolo corrobora:

A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 30).

O sujeito da decolonialidade transpira engajamento político, intencionalidade política. Em outras palavras, o sujeito que defende a decolonialidade – do ser, do saber e do poder – identifica-se como um ativista ou militante político-existencial no contexto social da Abya Yala. Nessa perspectiva, a aproximação deste autor-pessoa com os referenciais decoloniais situa-se no campo da ação político-educacional, transcendendo uma posição analítica do objeto.

1.1 Justificativa

Para que serve uma pesquisa?

No caso de pesquisa em educação, Alves (1991) enfatiza que deve ser indicada a relevância do estudo nos três domínios: a) contribuição para a construção do conhecimento – revisão inicial da literatura pertinente, destacando a lacuna ou inconsistências; b) utilidade para a prática profissional – apresentação de dados que evidenciem a incidência do problema e os custos sociais e econômicos; c) significância para a formulação de políticas – citação de planos de governo, artigos de especialistas ou revisão de literatura que apontem a necessidade da pesquisa sobre o tema.

A pesquisa é como uma viagem – uma “viagem investigativa”. Essa viagem é cartografada ao longo do percurso e a paisagem é geografizada. Noções de espaço – geográfico, social, político, cultural – ocupam a mente do pesquisador: entremeio, entre-lugar, “espaço fronteiriço”, “zona de contato”, abertura ao porvir, ponto de contato. Pesquisar é viajar – percorrer caminhos, metodologias. O pesquisador é um viajante – observa, registra dados, descreve e analisa esses dados, discute os resultados e perspectiva a transformação da realidade. Nessa direção, o roteiro da viagem investigativa inclui mirantes para descortinar o Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, perpassando o espaço escolar e seus atores principais (estudantes e professores) para se pensar em mudança da realidade.

A escola configura-se como espaço do estudante – adolescente, jovem. O estudante tem consciência da importância da escola e do estudo para sua formação, como demonstrou a pesquisa sobre “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes”. Assim, compreender as juventudes – seus interesses e expectativas, seus espaços de atuação na escola como sujeitos – é fundamental para a formulação de políticas educacionais e para a melhoria das práticas educativas na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Eis, pois, a justificativa para a pesquisa.

1.2 Trajetórias do viajante

E qual é a trajetória pessoal, profissional e acadêmica deste pesquisador?

Descrever uma trajetória de vida é pensar autobiograficamente, como propõe a pesquisa (auto)biográfica, que “[...] analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos [...] incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida.” (ABRAHÃO, 2010, p. 5). É uma questão ontológica. Pensa-se no eu, no próprio ser. Então, escreve-se na primeira pessoa do singular.

Qual é minha trajetória pessoal? Em outras palavras, quem sou eu?

Instantaneamente, brota até do inconsciente a resposta: professor! Exclamativamente, ou talvez imperativamente, professor. Licenciado em geografia – professor de geografia. Sujeito de atuação no campo educacional com viés geográfico.

Diga-se de passagem, que, em decorrência de minha formação e atuação profissional, esta investigação é carregada de quatro dimensões de participação, todas elas entrelaçadas, a saber: como professor, gestor escolar, formador de docentes e pesquisador. Tais experiências me credenciam a tomar posição como autor teórico, especialmente no tocante à metodologia e à episteme. E neste texto – enunciação, diálogo, escrita acadêmica – estou presente como autor-pessoa, enunciador, falante, viajante, sentipensante, interrogante e respondente, sempre na condição de sujeito dialógico responsivo.

Venho de uma família de pequenos agricultores do sul do Rio Grande do Sul. Sou o primogênito de uma prole de seis. Lembro-me do sonho de criança: ser médico. Aos oito anos ingressei na então escola primária. Minha alfabetizadora era de uma família do tipo patriarcal (17 filhas e um filho). E qual era a formação da maioria delas?

Normalista. Desde o início, eu gostava de estudar e tinha mais facilidade em aprender do que meus colegas. Passei a auxiliar a professora numa classe multisseriada. Mudei de foco: queria ser professor.

Ao concluir o ensino primário, fiz um curso de treinamento agropecuário de um ano, quando conheci um professor que havia se formado na Escola Normal Evangélica de São Leopoldo. Sabedor do meu sonho em ser professor, motivou-me a estudar nessa instituição, então já em Ivoti. Prestei exame de admissão ao curso normal ginásial. Cursei o ginásial e o colegial em cinco anos, pois, por orientação da instituição, conclui o ensino secundário por meio de “exames de artigo 99”. Imediatamente realizei vestibular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) para Licenciatura em Estudos Sociais. Obtive bolsa de estudos da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC) para os cursos superiores. Formei-me em três cursos: Licenciatura em Estudos Sociais e em Geografia pela UNISINOS e em Ensino Evangélico pelo Curso Superior de Estudos Teológicos (CSET) da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Mundo humanístico!

E a trajetória profissional?

Já no segundo ano de estudos acadêmicos passei a lecionar no Instituto Pré-Teológico, e posteriormente no Colégio Sinodal e em escolas da rede pública estadual, todas em São Leopoldo. Em 1978 fui contratado pelo Preparatório Vale do Rio dos Sinos (PVSinos) para lecionar nos cursos pré-vestibular e preparatório para o supletivo. Em 1985 adquiri a empresa, que se constituiu no Curso e Colégio PVSinos, onde atuei até janeiro de 2017, tendo exercido todas as atividades pedagógicas e de gestão administrativa. Durante anos atuei em sala de aula e, a partir da prática educativa, ministrando cursos e oficinas para professores de educação básica, o que me impossibilitou de prosseguir na área de pesquisas.

Em 2010 fui contratado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – (URI) para atuar como docente e na coordenação do Projeto Lições do Rio Grande. O referido projeto capacitou cerca de 22.000 professores da rede pública estadual, com ênfase em metodologia de projetos, interdisciplinaridade e ensino por competências. A partir daí, passei a ministrar oficinas e cursos de formação continuada para professores de educação básica de todas as redes. De 2011 a 2013 atuei, também, como palestrante pelo FTD Sistema de Ensino e de 2014 a 2016 ministrei palestras pelo Sistema de Ensino Maxi, da Abril Educação. Em 2012 criei a

SAE – Steffen Assessoria Educacional para atender às escolas da rede pública estadual na implantação do Ensino Médio Politécnico.

Em 2013, passei a integrar o Fórum Municipal de Educação de São Leopoldo (FME/SL), representando o Ensino Privado. Assim, na qualidade de membro efetivo do FME/SL, participei da construção do Plano Municipal de Educação de São Leopoldo, aprovado em 2015. Em dezembro daquele ano fui eleito Presidente do FME/SL para o biênio 2015-2017.

Qual é minha trajetória acadêmica?

Como já referido, em nível de graduação formei-me em Licenciatura em Estudos Sociais (Unisinos), Licenciatura em Geografia (Unisinos) e Licenciatura em Ensino Evangélico (CSET). Já a primeira especialização que cursei foi Metodologia do Ensino Superior, na Unisinos. Na década de 1990 cursei o Mestrado em História, na mesma instituição, tendo concluído todas as cadeiras do Programa de Pós-Graduação. Entretanto, antes de concluir a dissertação, assumi 28 turmas de Geografia no Curso Unificado de Porto Alegre e nas unidades do interior do Estado. Em função disso, perdi o prazo de defesa da dissertação e não o conclui.

Em 2013, buscando qualificação e atualização profissional, ingressei no Mestrado em Educação do PPGEdu Unilasalle, como aluno especial. Novos olhares, novos horizontes, novas perspectivas. Habilitei-me como aluno regular do referido programa, com o intuito de pesquisar e poder contribuir para a transformação da realidade educacional no Rio Grande do Sul. Assim, cursei o Mestrado em Educação, cuja pesquisa estava relacionada com o campo de atuação profissional, pois ao realizar oficinas e/ou palestras em escolas públicas estaduais, observei que havia um relativo distanciamento entre a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico e a prática docente.

A coleta de dados rendeu grande quantidade de informações disponíveis, de abrangência estadual, o que permite múltiplas análises. São dados de 30 cidades, 30 escolas, isto é, 30 realidades diferentes a serem cruzadas, comparadas, confrontadas, acrescentando-se, também, a visão dos professores orientadores do Seminário Integrado. Portanto, há muito a ser percorrido na viagem investigativa para além do curso de doutorado na Unilasalle. A linha do horizonte nunca é atingida por quem a busca. Mas está logo ali, com suas surpresas, para ser perseguida com tenacidade.

O estudante constitui-se na centralidade da educação escolar. Assim sendo, precisa ser compreendido como sujeito no processo de ensino e aprendizagem, pois

aprender é um ato individual, pessoal. Os docentes precisam conhecer os estudantes e reconhecer a necessidade de eles serem protagonistas da aprendizagem, como meio de formação para intervirem na transformação da realidade.

No sentido do anterior, a investigação se enquadra na linha de pesquisa “Formação de professores, teorias e práticas educativas” do PPGEdu Unilasalle, a qual procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nas diferentes modalidades de ensino.

Em estreita conexão com a linha de pesquisa, situam-se os estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), contribuindo para a elaboração de subsídios teórico-metodológicos na perspectiva da decolonialidade. Em suas reflexões, o coletivo do GPEI lança suspeição sobre teorias, metodologias e verdades apregoadas pela tradição intelectual eurocentrada da modernidade/colonialidade e entra no “giro decolonial”, mudando de olhar e de percepção sobre a realidade dos povos da Abya Yala.

Assim, posicionando-se geoepistemicamente, integrantes do grupo já defenderam trabalhos acadêmicos na linha da decolonialidade, dos quais citam-se: a) teses – “Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial,” 2017, de Pablo Eugênio Mendes, “Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber”, 2018, de Jorge Luiz Ayres Gonzaga, “A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala”, 2019a, de Henri Luiz Fuchs, e “Formação continuada de professores e prática docente: a pesquisa-ação como experiência formadora”, 2019, de André Luciano Alves; b) dissertações – “Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida: horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina”, 2017, de Carolina Schenatto da Rosa, e “A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre ‘ser’ professor do ensino médio”, 2019, de Tatiane Peres Zawaski.

O Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, líder do grupo, é o responsável por desafiar este pesquisador a pensar sob a perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Além da liderança do grupo e da parceria nas investigações, o professor é o orientador indicado para compartilhar a construção da tese. Seu desempenho na orientação da pesquisa em nível de mestrado recomendou a

continuidade do trabalho, agregando conhecimentos e experiência ao novo empreendimento investigativo.

O GPEI oportunizou-me realizar um giro epistêmico – o “giro decolonial” (do Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – GM/C/D) a partir de um “pensamento outro” (de Abdelkebir Khatibi). “Sentipensando” sobre “Discurso sobre o colonialismo” (Aimé Césaire), “Pele negra, máscaras brancas” e “Os condenados da terra” (Frantz Fanon) e “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (Albert Memmi), além de vasta literatura decolonial, senti as feridas abertas pela colonialidade nos corpos racializados e subalternizados que vivem em Abya Yala. Daí a opção geoepistêmica de pensar desde onde estou e sou, mesmo aceitando que intelectuais críticos europeus façam *mea culpa* e condenem a colonialidade. Mas eles não carregam as feridas como os colonizados. Então, advogo o direito de ousar dizer e escrever o que penso de “modo outro”. E como canta Raul Seixas, eu prefiro ser essa metamorfose ambulante⁹.

Como professor da educação básica, já reproduzi conceitos e pensamentos de autores de livros didáticos sem questionar, confiando nas “verdades” que aprendi durante a formação inicial, formação essa alicerçada nos princípios e pressupostos da racionalidade eurocêntrica da modernidade/colonialidade. Durante muito tempo defendi “aquela velha opinião formada sobre tudo”. Já ensinei sobre descobrimento do Brasil, povos primitivos, selvagens e exóticos da América, conceitos de progresso e desenvolvimento, oriundos do mundo de poder hegemônico, como meta a ser alcançada pelos subdesenvolvidos. Já considerei culturas outras como subalternas. Já admiti binarismos como algo natural. Mas transformei-me, e hoje falo a cada um dos meus ex-alunos – e até mesmo aos outrora parceiros de conversas de bar – que: “eu vou desdizer / aquilo tudo que eu lhe disse antes / eu prefiro ser / essa metamorfose ambulante / do que ter aquela velha opinião / formada sobre tudo”. Nessa perspectiva, busco apoio em Aníbal Quijano: “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.” (QUIJANO, 2005, p. 126).

O modo outro de pensar e de escrever passa por estar situado geoepistemicamente no sul global. Afinal, eu sou do Sul.

⁹ Fonte: file:///studiosol-a.akamaihd.net/letras/static/img/logo_impressao.vd0717be8.png?v=3.

Até aqui, escrevendo em primeira pessoa do singular, tenho dito.

1.3 Pilares teórico-metodológicos

Tese é a proposição científica de uma ideia ou concepção que se julga verdadeira. Implica a investigação sobre um objeto, dentro de uma temática, com fundamentação teórica e metodológica, chegando à confirmação de algo inédito. O ineditismo provoca a imaginação do autor, ou melhor, pensador. Este, na qualidade de pesquisador é convidado a criar, ousar e transgredir regras, métodos e teorias. Advoga-se o direito de ousar escrever esta tese de um modo outro, tornando o texto duro, cartesiano, numa narrativa fluida, quase poética, mas sem se desviar do rigor científico fundamentado na curiosidade, na descoberta e no novo. Estilo outro, mas escrita acadêmica.

Pensar desde onde se é e se está, isto é, um pensar geoepistêmico desde o Sul, significa repensar as relações hegemonia/dependência resultantes da modernidade/colonialidade. Neste sentido, opta-se por tecer uma teia teórico-metodológica que articule decolonialidade, análise temática e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB) em consonância com os objetivos da tese.

A tese foi pensada como uma viagem, durante a qual o viajante vai geografando a paisagem ao longo de seu percurso em terras da Abya Yala. Assim, sua estruturação é apresentada como “Uma viagem investigativa”, cujo percurso compreende seis paragens ou estações, a saber: 1 Ponto de partida – introdução; 2 Lócus geoepistêmico – o contexto da pesquisa; 3 Pilares teóricos decoloniais – fundamentação teórica; 4 Por um “caminho outro” – metodologia; 5 Encruzilhadas: conversas cruzadas – análise e discussão; e 6 Ponto de chegada – considerações finais.

Viajar é transitar por caminhos – conhecidos ou não –, é percorrer caminhos e conhecer outros lugares e outras culturas. Viajar é descobrir outros mundos, é ser um viajante, um errante... interrogante! Pensante! O viajante se situa no lócus sociogeográfico da investigação. Situa-se no lugar. Observa, mapeia e descreve o que vê. Mas, como, bem destaca Ortiz Ocaña, descrição não é realidade, é configuração, palavras. É o que se vê.

2 LÓCUS GEOEPISTÊMICO

“La investigación educativa no debe configurar un conocimiento científico objetivo. Todo pensamiento y todo conocimiento es una configuración conceptual, no podemos pensar sin configuraciones sígnicas. El ser humano es una configuración sígnica, un signo, y la investigación también. Todo lo que el investigador dice, se lo dice a otra persona o a sí mismo. La descripción no es lo mismo que lo que se describe. El mapa no es el territorio. No podemos conocer ‘la cosa en sí’. Solo conocemos las descripciones. Solo conocemos los mapas. La ciencia tiene un límite que es puesto por el lenguaje. Somos cautivos del significado.”

(ORTIZ OCAÑA, 2017, p. 102).

Desde onde se pensa?

Pensa-se desde onde se vive. Desde o contexto vivenciado e investigado. Pensa-se, geopistemicamente, desde o Sul. Numa atitude a contrapelo da colonialidade, opta-se por Abya Yala, heterônimo de América Latina. Abya Yala insurge-se contra a hegemonia de uma América Latina impregnada de colonialidade.

Viajante é aquele que “viaja”, que transita por caminhos, que percorre estradas largas e trilhas estreitas, que visita outros lugares. O viajante é um observador, como um geógrafo que, por natureza, alimenta-se da paisagem, fita os detalhes, mira o horizonte e busca encontrá-lo. Carrega na bagagem uma mala contendo documentos, ferramentas e instrumentos (bússola, binóculo, caneta, bloco de anotações, livros de bordo e outros). Ah. O viajante de hoje não se esquece do smartphone e do GPS. Ao chegar ao/no ponto alvejado se depara com novo horizonte, como “linhas de fuga” num espaço em perspectiva.

Nesta paragem discorre-se sobre o contexto desde onde são produzidos os dados, compreendendo âmbitos nacional e regional. Na sequência, apresenta-se a proposta do Ensino Médio Politécnico consubstanciada em produções que analisaram a temática em profundidade (MUNSBURG, 2015; GONZAGA, 2018).

2.1 O lugar da investigação

Qual é o contexto do ensino médio no Brasil?

O censo escolar da educação básica de 2018, que apresenta o desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostra uma tendência de melhora das taxas de rendimento escolar em relação aos censos anteriores. No caso do ensino médio, de 2014 para 2018, a taxa de aprovação cresceu de 80,3 para 83,4%, a taxa de reprovação caiu de 12,1 para 10,5% e a taxa de abandono caiu de 7,6 para 6,1%. (BRASIL, 2019). Todavia, os índices de repetência e de evasão (abandono) ainda são altos em relação às metas do PNE e se comparados aos de outros países da Abya Yala.

A educação brasileira não é olhada com prioridade pelos governantes porque se caracteriza como elitista, assim se pensa, servindo aos interesses das classes hegemônicas, isto é, com foco na preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. A reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei n. 13.415/2017, demonstra convergência entre diretrizes dos reformadores empresariais e interesses

do governo. (BEZERRA; ARAÚJO, 2017). Com base em análise documental, os autores destacam os seguintes pontos de encontro:

crítica ao excesso de disciplinas e falta de interesse dos estudantes pelo modelo anterior de ensino médio, reforçando a ineficiência corroborada pelos resultados das avaliações externas; estabelecimento de percursos escolares – ou itinerários formativos –, enfatizando a flexibilização do currículo; destaque ao discurso do *projeto de vida* dos estudantes; formação técnica integrada ao currículo básico; expansão dos canais para o estabelecimento de parcerias público-privadas; expansão do ensino em tempo integral; ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 613-614).

Os autores concluem que o alinhamento percebido entre empresários e governo é decorrente da interlocução e trânsito que estes setores possuem nos centros de poder, “[...] resultando na subordinação da agenda educacional ao consenso construído pelos empresários.” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 614).

De que forma essa reforma do ensino médio poderá ser decolonizadora? Pensa-se que o “protagonismo juvenil”, mediante a escolha de um percurso formativo mais alinhado com o perfil e o “projeto de vida” de cada um, possa se constituir em estratégia para compreensão da realidade local e desencadeamento de processos de transformação social.

Pesquisa realizada por Taurtuce *et al.* (2018), junto às secretarias estaduais e distrital de educação, identificou como grande desafio do ensino médio atrair e manter os jovens na escola. Essa questão é atestada por diversos estudos nas últimas décadas, mostrando que há um distanciamento crescente entre os jovens e as escolas. A legislação educacional instituiu políticas e programas que buscam solucionar esse desafio. Todavia, tais medidas estão longe de cumprir as finalidades formativas previstas na Lei nº 9.394/1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fixadas pela Resolução nº 2/2012.

Tartuce *et al.* (2018, p. 500) destacam:

Flexibilização, opções para os alunos, diversidade no conteúdo do ensino médio, possibilidade de aprofundar-se em disciplinas com as quais se tem maior afinidade, escola de ensino integral e diferentes tipos de ensino profissional, aspectos presentes em nossa legislação desde a LDB, que ganharam força com as DCNEM 2012 e são recorrentemente apontados como alternativas para atrair e manter os jovens no ensino médio.

Nessa direção vai a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) ao estabelecer os itinerários formativos flexíveis. Segundo as pesquisadoras, “[...] a diversificação da oferta pode suscitar maior desigualdade educacional e social.” (TARTUCE *et al.*, 2018, p. 501). Quanto aos conteúdos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) procura atender aos interesses dos jovens, levando em consideração a realidade local, mas o sucesso depende da forma como é implantada e implementada. Muito além da legislação, o alcance dos objetivos está vinculado à realidade das escolas, que, por isso, merecem atenção das políticas públicas na busca de uma educação efetivamente inclusiva.

Qual é o contexto da pesquisa, isto é, lócus sociogeográfico?

Territorialmente, é todo o Estado do Rio Grande do Sul, dividido em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

A realidade educacional do Estado, tomando-se como referência o “Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010”, realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) e publicado em 2012, apresentava como maiores problemas diagnosticados as altas taxas de reprovação e de abandono, o que repercute no elevado percentual de distorção idade-série no ensino médio registrada em 2010 (39,7% na 1ª série e de 33,8% no total). Em 2006, as taxas gerais relativas ao ensino médio no Rio Grande do Sul registraram 21,2% de reprovação e 15,4% de abandono. Comparando-se as taxas de aprovação (63,4% em 2006 e 66,1% em 2010), constatou-se que o avanço no período foi de 2,7%. Já as taxas de rendimento registraram reprovação de 21,6% e abandono de 12,3%.

Quanto ao quesito matrícula inicial, o Estado registrou 1.158.486 matrículas da rede estadual (47,0% do total geral). O ensino médio regular representava 17,0% do total geral de matrículas do Estado (411.485). No período de 2006 a 2010 ocorreu redução da matrícula inicial de ensino médio na rede estadual, especialmente da 1ª série (45,5%).

Os resultados gerais da análise evidenciaram que no ensino médio, cuja idade esperada é de 15 a 17 anos, o Rio Grande do Sul possuía, em 2010, um contingente de 531.667 indivíduos, dos quais 455.323 (86,0%) estavam matriculados. Isso significa que 76.344 jovens (14,0%) estavam fora da escola. A taxa de escolarização líquida (indicador que identifica o percentual da população matriculada no nível adequado) registrava 287.947 estudantes de ensino médio (54,0% na série

adequada). Considerando a distorção idade-série no ensino médio, o poder público precisava implementar uma política educacional eficaz, para atingir a meta de universalização do atendimento na faixa etária de 15 a 17 anos definida para o período de governo. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Em 2009 o governo federal, por meio da portaria nº 971, lançou o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, com a finalidade de integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, induzindo os entes federativos a realizarem a reestruturação curricular do ensino médio, com suporte técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). (JUNG, 2016). Utilizando-se dos recursos desses programas, e com base nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o governo do Rio Grande do Sul empreendeu a reestruturação curricular que resultou na proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

O contexto do ensino médio no Rio Grande do Sul é analisado por Azevedo e Reis (2013), idealizadores da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, que afirmam que os estudantes ingressam nessa etapa com rica bagagem sociocultural, com visão de mundo e projetos de vida construídos em vivências. Todavia, não encontram na escola a satisfação de seus desejos e necessidades devido à ausência de diálogo entre as partes envolvidas – escola, professor, estudante e família. (MUNSBURG, 2015).

Tendo esse cenário educacional como desafio, o governador Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT), monta o Plano de Governo 2011-2014, estabelecendo como prioridade para a área a reestruturação curricular da educação básica, especialmente o ensino médio. A partir de um documento-base intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, elaborado por especialistas, instaura-se o processo de construção coletiva da proposta pedagógica, desenvolvido no segundo semestre de 2011, envolvendo cerca de 40 mil profissionais da educação e representantes de todos os segmentos das comunidades escolares. Tal processo compreendeu discussão e debate em cinco etapas sucessivas e progressivas: escolar, municipal, regional, inter-regional e estadual. Foram realizadas conferências municipais (nos municípios em que há escolas de ensino médio), 30 conferências regionais (uma em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE)), nove conferências inter-regionais (envolvendo CREs próximas) e a conferência estadual

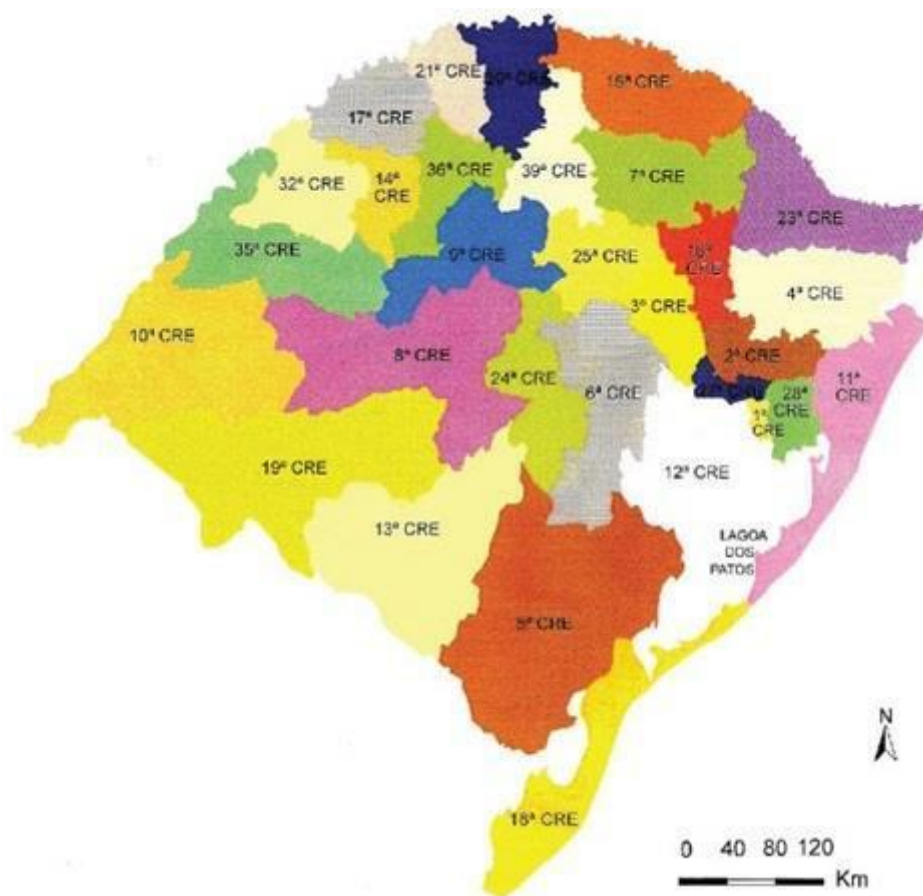
(em Porto Alegre, com a participação de 450 delegados eleitos nas etapas anteriores). (AZEVEDO; REIS, 2013).

Em efeito, é implantada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como política pública (GOBO; PITHAN DA SILVA, 2017), implementada progressivamente de 2012 a 2014. A gestão Tarso Genro encerra 2014 com as seguintes taxas de rendimento no ensino médio da rede pública estadual: a) taxa de aprovação – 73,8%; b) taxa de reprovação – 17,2%; c) taxa de abandono – 9,0%. (GONZAGA, 2018). Os números, comparados aos de 2010, atestam o sucesso, mesmo que relativo, da proposta pedagógica do EMP.

Qual é o campo de produção dos dados?

O campo de pesquisa compreende 30 escolas públicas estaduais de área urbana, com oferta de ensino médio, sendo uma escola de cada cidade-sede de CRE no Rio Grande do Sul. Dessa forma, geograficamente todo o território do Estado está representado, como se observa no Mapa 1.

Mapa 1 – Distribuição geográfica das CREs no Rio Grande do Sul



Fonte: Silva; Weschenfelder, 2010.

Quem são os sujeitos da pesquisa?

O Ensino Médio Politécnico foi implantado nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul em 2011. A proposta pedagógica foi implementada progressivamente a partir de 2012, começando pelo primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, os concluintes de 2014 cursaram os três anos pela nova estrutura. Essa é a população-alvo da investigação, acrescida de professores orientadores do Seminário Integrado de cada escola pesquisada.

Responderam à pesquisa 658 estudantes concluintes do ensino médio em 2014 e 30 professores orientadores do Seminário Integrado, um de cada escola. Os estudantes são jovens. Integram diversas “juventudes”, distintas culturas juvenis, até mesmo por conta da dimensão geográfica abrangida pela investigação.

O que define uma proposta pedagógica como decolonizadora?

Esta primeira questão específica direciona para o primeiro objetivo específico, qual seja: Entender uma proposta pedagógica que prepara para a transformação da realidade como inserida na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, definindo o seguinte conceito referencial:

A Educação Intercultural parte da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347).

Nessa perspectiva, a pesquisadora reforça a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula*.” (CANDAU, 2016, p. 349).

A educação intercultural decolonizadora, notadamente, compreende três aspectos a serem trabalhados: a decolonização dos conhecimentos (o saber), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização da história (o poder). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas num tecido único – a colonização do pensamento, do imaginário. Daí a importância da educação intercultural como estratégia para a decolonização.

Cabe destacar o papel da escola e do currículo no que se refere à implementação de um processo educacional verdadeiramente intercultural. A escola

é a instituição social em cujo espaço se processa tanto a produção quanto a reprodução da cultura, podendo ocorrer tanto a desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos diferentes quanto a naturalização das desigualdades. Daí que o currículo escolar precisa ser construído de forma a possibilitar “olhares outros” e “abordagens outras”, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretende produzir. Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo do estudante no contexto e/ou espaço escolar. Pensar a educação nessa perspectiva não é idealismo; é possível.

2.2 Percorrendo a configuração teórica do Ensino Médio Politécnico

Que lógica sustenta e orienta a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico?

A leitura dos documentos indica que ela está assentada em princípios e conceitos sob a ótica marxista, especialmente o que tange à formação humana construída a partir da inserção e participação no mundo do trabalho, já que este é considerado categoria fundante do ser social. Nesse sentido, o documento-base – “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” – parece apontar para a necessidade de superação de dicotomias na relação educação–trabalho, como educação manual x trabalho intelectual e instrução propedêutica x instrução profissional. A solução a esse desafio estaria fundamentada no trabalho como princípio educativo. (MUNSBURG, 2015).

O conceito de trabalho como princípio educativo remete para a reflexão sobre o processo de constituição e formação humana, em sentido amplo, buscando compreender a realidade para poder transformá-la. Nesse sentido, a análise a seguir é esclarecedora.

[...] compreendemos que o conceito de trabalho como princípio educativo nos remete a pensar na lógica do mundo cultural humano como um mundo criado, produzido, pela atividade humana em sociedade. Todas as formas de ver, pensar, teorizar, simbolizar, são criações humanas, logo, são produções mediadas da atividade humana. O conhecimento que o homem produz sobre o mundo, portanto, não é o próprio mundo, mas uma realidade cultural construída socialmente. (PITHAN DA SILVA, 2016, p. 126-127).

Depreende-se, pois, que o trabalho como princípio educativo propicia a formação humana para o enfrentamento das contradições do mundo do trabalho na perspectiva da decolonialidade, preparando o jovem para a intervenção na realidade.

Nesse sentido, Cortina (2005) traz as concepções de cidadania econômica e cidadania civil. Para a filósofa, “[...] a empresa não é entendida como um tipo de máquina, orientada exclusivamente para a obtenção do benefício material, mas como um grupo humano, que se propõe a satisfazer necessidades humanas com qualidade.” (CORTINA, 2005, p. 82). Assim, os trabalhadores são considerados como fonte de riqueza, diferentemente da mais-valia de cunho capitalista. Afirma: “[...] a principal fonte de riqueza dos povos é a qualificação dos que neles trabalham, é a qualidade dos seus recursos humanos, [...]” (*Ibid.*, p. 114). Em sequência, a autora defende o educar para a constituição da cidadania, processo em que o cidadão, movido pelo sentimento de pertença, se veja como protagonista do/no contexto social, intervindo ativamente para a transformação da realidade.

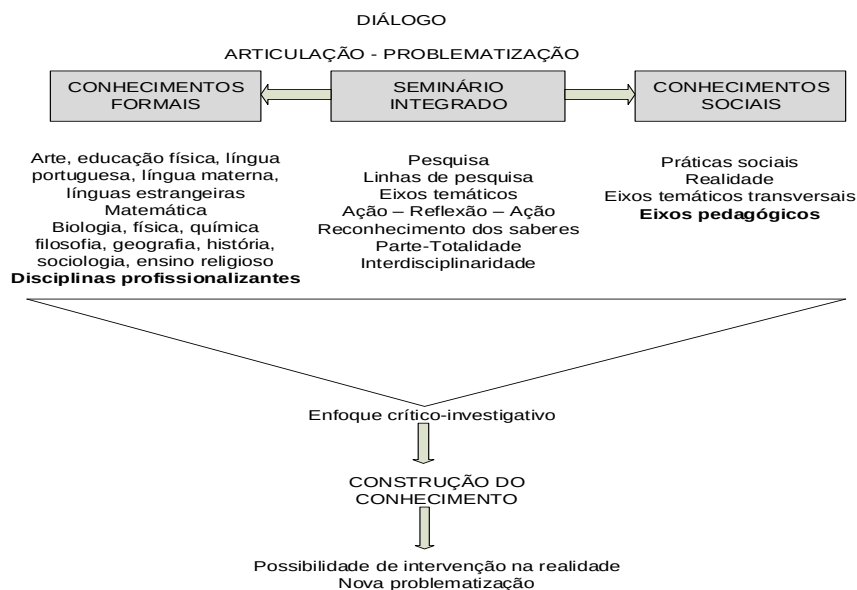
Que pressupostos ou princípios do Ensino Médio Politécnico podem ser considerados como decolonizadores da educação?

A resposta a esta segunda questão específica articula-se com o objetivo específico correlato: Identificar os pressupostos ou princípios do Ensino Médio Politécnico que se constituem em categorias da educação intercultural decolonizadora.

A Figura 1 apresenta a operacionalização do Ensino Médio Politécnico, com foco no Seminário Integrado¹⁰.

¹⁰ O Seminário Integrado é o eixo articulador e problematizador do currículo, promovendo o diálogo entre conhecimentos formais e sociais.

Figura 1 – Estrutura organizativa do Ensino Médio Politécnico



Fonte: Azevedo; Reis (2013, p. 194), adaptado.

A análise do esquema organizacional e do documento-base do Ensino Médio Politécnico permite identificar os conceitos estruturantes da proposta pedagógica e sua operacionalização, com ênfase nos seguintes aspectos: a) diálogo articulação–problematização; b) Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo; c) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; d) trabalho como princípio educativo; e) pesquisa como princípio pedagógico; f) direitos humanos como princípio norteador; g) politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta; h) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; i) contextualização como fenômeno histórico; j) reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; k) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; l) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; m) relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos; n) relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; o) avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática; p) formação integral do educando como direito social (MUNSBURG, 2015).

É sabido que esse rol de princípios que estruturam a proposta do EMP não fora de todo executado durante o período em que vigorou. Todavia, a análise desse conjunto de princípios e conceitos estruturantes da proposta pedagógica permite pensar que se trata de uma proposta na perspectiva decolonizadora, pois estão presentes os pressupostos básicos – protagonismo juvenil, formação para intervenção na realidade e interculturalidade. Assim entendido, a possibilidade de consecução ultrapassa os limites da utopia e se situa no horizonte do “inédito viável”.

2.3 Produções sobre o Ensino Médio Politécnico

Neste trecho da viagem investigativa, o viajante percorre as estradas da produção sobre a temática. A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico foi construída em 2011, para ser implantada e implementada progressivamente, a partir do ano seguinte, nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

O que foi produzido de mais relevante, cientificamente, sobre o tema em questão, tendo em vista os propósitos desta investigação?

Para o levantamento da produção, foram consultados, inicialmente, os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando-se o descritor “ensino médio politécnico” (MUNSBURG, 2015). Complementarmente, utilizou-se o descritor “reestruturação curricular no ensino médio politécnico”, optando-se por consultar apenas o banco de teses e dissertações da Capes. O recorte temporal teve como limite a data de 30 de junho de 2018, exceto a tese de Jorge Luiz Ayres Gonzaga, defendida em novembro de 2018.

A consulta realizada, atenta aos objetivos desta pesquisa, resultou na seleção de 63 produções, sendo 8 teses e 55 dissertações. Ressalte-se que nesta revisão foram consideradas apenas as produções que se enquadram integralmente no tema da investigação – Ensino Médio Politécnico –, tendo em vista os objetivos que se busca atingir. No cômputo geral, as produções analisadas contemplam os princípios norteadores da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico – dentre os quais se prioriza o protagonismo juvenil e os princípios afins, como pesquisa e interdisciplinaridade – nas instâncias regulatória, discente e docente.

Na análise a seguir, colocam-se em foco os principais temas abordados por cada pesquisador, especialmente os que se referem, de forma explícita ou implícita, aos códigos analíticos extraídos dos enunciados de cada instância educacional. Adota-se como critério sequencial para análise: a) nível – teses, seguidas das dissertações; b) ano de conclusão – do mais distante ao mais recente; c) autor – ordem alfabética dentro do ano. Fogem à regra, a dissertação de Munsberg (2015) e a tese de Gonzaga (2018), que são abordadas a parte, em tópico subsequente.

2.3.1 Teses sobre o Ensino Médio Politécnico

A tese de Mozena (2014), intitulada “Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul”, é a primeira do gênero a abordar, mesmo que sem a devida profundidade pela exiguidade de tempo, a proposta pedagógica do EMP. A pesquisadora analisa enunciados das instâncias governamental, especializada e escolar, desde a implantação da LDBEN de 1996, e afirma que, no caso do EMP, “[...] os professores permanecem sem orientações e exemplos adequados sobre a interdisciplinaridade e, provavelmente, continuam com as práticas desenvolvidas durante os cursos das Lições do Rio Grande.” (MOZENA, 2014, p. 19).

Bedin (2015) também trata do tema interdisciplinaridade, mas no âmbito do EMP. O pesquisador enfatiza a participação dos estudantes na realização de pesquisas socioantropológicas, as quais oportunizam a compreensão da sociedade local e a correspondente preparação para intervenção na realidade.

Pinto (2015), por sua vez, focou seu estudo no Seminário Integrado como espaço de construção do conhecimento. Destaca a importância da avaliação emancipatória, envolvendo a participação da comunidade escolar em articulação com as práticas pedagógicas investigativas.

Zambon (2015) analisa o impacto da reestruturação curricular no ensino médio a partir das experiências dos sujeitos atuantes no Seminário Integrado. A pesquisadora reconhece o potencial da proposta, mas elenca uma série de dificuldades para a sua implementação, tais como aspectos culturais impregnados na educação, tanto de ordem pessoal quanto de formação profissional. Para não se falar de forma mais dura sobre o narrado, dir-se-ia que persiste uma tendência à acomodação dos professores.

Firme (2017), com sua tese “Seminário Integrado: as faces do reconhecimento do outro para professores de ciências participantes do cirandar”, estuda as relações entre professores e educandos no espaço do Seminário Integrado. A professora-pesquisadora destaca o protagonismo dos jovens no processo de aprendizagem e a presença do outro de forma colaborativa na execução das atividades pedagógicas.

Gonçalves (2017) realiza estudo sobre a politecnia fundamentado em pressupostos marxistas. O pesquisador diverge do apregoado pela proposta pedagógica, afirmando que o EMP visa a inserção do jovem no mercado de trabalho, em prol das demandas do capital. Entende-se que isso possa ocorrer, desde que com objetivos e práticas dissimuladas e desvirtuadas em relação ao estabelecido na proposta defendida.

Rebello (2017) realizou estudo sobre concepções teórico-metodológicas e práticas pedagógicas no âmbito do Seminário Integrado. A pesquisadora afirma que, em relação à interdisciplinaridade, o EMP atingiu seus objetivos, oportunizando a articulação teoria–prática mediante pesquisas no Seminário Integrado, o que contribui para a formação de sujeitos protagonistas.

Por fim, Reis (2018) analisa limites e possibilidades do EMP a partir de estudo de caso múltiplo. Afirma que a política pedagógica se assenta em concepções socialistas e na Educação Popular. Sinaliza que o Estado, como gestor da educação, não obteve suporte político necessário para a implementação da proposta pedagógica como política de Estado que contemplasse, especificamente, os interesses das classes populares.

2.3.2 Dissertações sobre o Ensino Médio Politécnico

Balsan (2012) realizou estudo tendo como objetivo investigar o nível de politização dos professores e se este condiciona o comprometimento político frente ao contexto educacional. Em sua dissertação, afirma “[...] que o trabalho dos professores ainda está extremamente fragmentado aos moldes do trabalho fabril e reforçado pela formação tecnicista muito presente nas concepções e práticas escolares.” (BALSAN, 2012, p. 160). Enfatiza, ainda, a necessidade de “[...] ruptura com o que se tem em termos de educação, principalmente ao que se refere ao próprio individualismo e o poder centralizador que se faz das instituições sociais, enquadrando-se nelas a escola pública [...]”. (BALSAN, 2012, p. 163).

Felix (2013) abordou o tema reformas curriculares no Brasil. O professor assinala que as políticas públicas são atravessadas pelo contexto social e devem responder às suas necessidades. No que se refere ao EMP, destaca o SI como instrumento pedagógico relevante, uma vez que propõe soluções locais numa perspectiva outra, diferente do modelo hegemônico.

Schossler (2013), na sua pesquisa, objetivou verificar se e em que aspectos o Seminário Integrado, que tem foco em trabalhos com projetos interdisciplinares, pode contribuir para a formação de alunos e pesquisadores. Em suas considerações finais, a autora afirma que o Seminário Integrado contribui para a formação de alunos mais autônomos e preparados para realizar novas pesquisas. Entretanto, são evidentes as dificuldades encontradas para a realização de um trabalho verdadeiramente integrado, isto é, de modo interdisciplinar.

Zanon (2013) desenvolveu estudo sobre o Seminário Integrado, no qual identificou como eixos estruturantes educar pela pesquisa e contextualização. E é exatamente isso que aproxima a investigação com a proposta do Ensino Médio Politécnico. Os alunos, segundo a professora-pesquisadora, tornaram-se investigadores, questionadores, o que evidencia o protagonismo juvenil.

Aline Alves (2014) investigou as implicações e contradições geradas pela reforma curricular no contexto da prática. Constatou que a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico sofreu muitas resistências, mas houve avanços no que se refere à autonomia da unidade escolar para a construção de um currículo contextualizado, a formação pedagógica dos professores e a implementação da educação pela pesquisa.

Araujo (2014) detectou que a proposta pedagógica implantada pela Seduc-RS não foi bem compreendida pelos docentes, provavelmente pela falta de diálogo e de preparação. Em que pese os entraves, há esforço por parte dos professores em busca da mudança da rotina das aulas, pois o ensino tradicional “[...] começa a ceder espaço para a pesquisa na escola, a qual favorece a participação do sujeito.” (ARAUJO, 2014, p. 71), propiciando que os estudantes participem do processo de reconstrução do conhecimento.

Marcia Machado (2014) investigou a prática em sala de aula e em projetos, enfocando interdisciplinaridade e contextualização. A professora constatou que estes princípios orientadores da proposta do EMP não foram assimilados satisfatoriamente pelos professores. Percebe-se, pois, que apesar de instituída, a interdisciplinaridade

continua distante de uma efetiva prática pedagógica em sala de aula, visto que os professores não tiveram a necessária compreensão e formação para tanto.

Mello (2014) pesquisou sobre a implementação do EMP no lócus escolar. Diz que os fundamentos da proposta não são novos, já estando presentes em diversos documentos normativos e em pesquisas acadêmicas. A pesquisadora ressalta que a implementação de uma proposta epistemológico-pedagógica requer a compreensão dos contextos históricos para que se perceba a realidade.

Ribeiro (2014) analisou a reestruturação curricular do EMP e as contradições da prática pedagógica. Considera que – apesar das limitações decorrentes da falta de recursos –, a proposta possibilitou a adoção de práticas pedagógicas enriquecedoras dos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a discussão de conceitos essenciais para a compreensão da realidade.

Rodrigues (2014) abordou, como tema, ações pedagógicas com enfoque na teoria das inteligências múltiplas. A pesquisadora constatou que as atividades promoveram a complexificação das ideias prévias dos estudantes, bem como o desenvolvimento da autonomia no processo de criação, em consonância com a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Em suas considerações afirma: “[...] os alunos mostraram-se receptivos e reflexivos quanto ao conteúdo abordado, estabelecendo conexões entre suas ideias e fatos históricos, bem como destacando a aplicação de determinados conteúdos no cotidiano.” (RODRIGUES, 2014, p. 112). O trabalho articula protagonismo do educando com contextualização.

Scherer (2014) avaliou a forma como se deu a implantação da proposta pedagógica do EMP. Aponta como problemas a falta de capacitação dos professores e a falta de recursos necessários à implementação da reestruturação curricular. Afirma que se tratou de uma política de governo, buscando visibilidade, orientada para a preparação de mão de obra barata para o mercado de trabalho neoliberal.

Tamanini (2014) defendeu a dissertação “A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza”. Os resultados da investigação evidenciam entraves e avanços na implementação do educar pela pesquisa. Dentre os entraves, destacam-se a dificuldade de compreensão da proposta pedagógica – devido a falhas na implementação pela Seduc-RS – e a falta de preparo dos professores para o entendimento holístico da estratégia da pesquisa, limitando a atitude pesquisadora em sala de aula. Por outro lado, foram considerados como avanços o diálogo com os alunos, o acesso aos seus conhecimentos prévios, o

desenvolvimento da autonomia do estudante e a evolução da sua capacidade argumentativa.

Vasconcelos (2014) realizou estudo para verificar o potencial de articulação do Seminário Integrado na construção de conhecimentos e na integração das disciplinas. A pesquisadora constatou que houve protagonismo do aprendiz, onde o professor desempenhou o papel de mediador da aprendizagem. A utilização de estratégias diversificadas envolveu as diferentes áreas do conhecimento e diversas formas de exploração dos conteúdos.

Alexandre (2015) analisou a implementação da reestruturação curricular do EMP. Avalia que a proposta se inscreve na perspectiva de mudança do ensino médio, pensada em nível nacional desde a década de 1980. Considera que houve incompreensão por parte dos docentes, muito porque a Seduc-RS não promoveu a formação necessária à implementação do EMP.

Luiz Carlos Alves (2015) dissertou sobre “Politecnia, pesquisa e trabalho como princípios educativos: aprendizagens construídas na vivência do Seminário Integrado”. Observa que a falta de formação adequada dos docentes e a carência de recursos materiais e humanos prejudicaram a implementação da proposta do EMP. Porém, ressalta que a participação dos educandos em pesquisas desenvolvidas no SI proporcionou-lhes melhor aprendizagem e construção da autonomia.

Hellen Araujo (2015) dedicou-se a analisar a ocorrência da interdisciplinaridade e da pesquisa em sala de aula, no âmbito da proposta de reestruturação curricular do EMP. Constata que houve resistência à proposta pelos professores como mecanismo de defesa, que não ocorreu interdisciplinaridade, em função do empoderamento de cada disciplina, e que a pesquisa como princípio pedagógico apresentou variações e incompreensões.

Bühning (2015) analisou o princípio do ensino pela pesquisa no EMP. Elenca vários empecilhos à implementação da proposta pedagógica. Destaca que a pesquisa no espaço do SI é uma possibilidade de construção do conhecimento, apesar de não ter sido implementada adequadamente.

Carminatti (2015) realizou pesquisa com foco na interdisciplinaridade. A pesquisadora afirma que a interdisciplinaridade está presente nas práticas pedagógicas e que os saberes docentes podem contribuir na construção de práticas interdisciplinares e do currículo. Todavia, persistem algumas dificuldades que

impedem o desenvolvimento de um trabalho efetivamente integrado, como a incompreensão da proposta pedagógica.

Dworakowski (2015) teve como objetivo verificar de que maneira o componente curricular de física pode ser inserido no SI. Aborda um tema específico da disciplina, não contemplando uma análise da proposta pedagógica do EMP no todo.

Farias (2015) desenvolveu a pesquisa intitulada “O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno”, tendo como objetivo verificar como a concepção de politecnia pode contribuir para a emancipação dos sujeitos. O autor relata que os respondentes apontam que o EMP, por meio do SI – como espaço de pesquisa e interdisciplinaridade –, contribuiu para a emancipação dos sujeitos. O estudo permitiu concluir que o EMP oportunizou aos educandos a compreensão da realidade social em que estão inseridos, preparando-os para a intervenção nessa realidade.

Felix Junior (2015) discorreu sobre o EMP e o mundo do trabalho a partir do SI. Constata que ocorreram mudanças significativas nos processos de aprendizagem no espaço do SI, impactando no fazer pedagógico dos docentes. Ressalta os componentes político e ideológico presentes na proposta de reestruturação curricular.

Fracaro (2015) investigou sobre trabalho como princípio pedagógico, especialmente em termos de articulação no currículo e no SI. Considera o EMP como uma organização pedagógica e epistemológica em conformidade com as tendências contemporâneas, propondo a construção de processos educativos por meio da pesquisa e da interdisciplinaridade.

Frank (2015), em dissertação intitulada “Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho”, analisou a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Destaca que a proposta de reestruturação curricular promove o protagonismo juvenil por meio da pesquisa desenvolvida no espaço do SI, contribuindo para a construção da autonomia dos sujeitos.

Homem (2015) abordou o tema da politecnia no ensino médio. Afirmar que os sistemas sociais e educacionais interagem entre si. Daí que as mudanças na educação requerem embasamento nos princípios democráticos e de liberdade. Critica a desvalorização dos docentes e da educação de modo geral.

Kuntz (2015) defendeu a dissertação intitulada “Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma formação integral?”. Assinala que a proposta

contempla a interdisciplinaridade e a formação integral do educando. Enfatiza a participação dos educandos nas pesquisas no SI como ponto positivo, o que evidencia o protagonismo juvenil.

Maia (2015) analisou os desafios e possibilidades do EMP. Informa que a proposta de reestruturação curricular alterou concepções e práticas pedagógicas de docentes e discentes. O pesquisador destaca que as atividades desenvolvidas no SI oportunizaram o protagonismo dos educandos. Por fim, lamenta que a proposta pedagógica não tenha tido continuidade no governo seguinte.

Müller (2015) estudou sobre a realização de uma atividade específica no contexto do EMP. O autor limitou-se a utilizar o espaço do SI para o desenvolvimento da atividade, não analisando a proposta propriamente.

Peres (2015) pesquisou sobre desafios do EMP na visão de gestora e de docentes. Destaca a melhoria dos índices de aprovação e a redução dos índices de evasão. Considera o SI como ponto positivo do EMP, proporcionando o exercício da pesquisa. A autora lamenta a extinção do espaço de pesquisa pela gestão de governo seguinte.

Pontes (2015) dissertou sobre o trabalho docente de professores de educação física a partir da implementação do EMP. Ressalta que o espaço pedagógico do SI e o sistema de avaliação emancipatória foram os aspectos mais importantes da proposta, mas que a reestruturação curricular necessitaria de mais tempo para ser consolidada.

Schu (2015) analisou o cotidiano dos encontros do componente curricular Seminário Integrado. A pesquisadora teve como objetivo refletir sobre a relação dos alunos com a escola e com o saber a partir de suas vivências e suas relações com o trabalho. Constata que as atividades eram desenvolvidas de forma interdisciplinar, apesar da dificuldade de envolver todos os professores num trabalho integrado e colaborativo. Isso evidencia que os professores ainda não incorporaram uma atitude interdisciplinar, necessitando de formação continuada para o trabalho, pois o Seminário Integrado, por si só, não dá conta de uma integração efetiva. A mudança curricular do EMP, para a pesquisadora, “[...] 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.” (SCHU, 2015, p. 206). É preciso compreender e pôr em prática, com os alunos, o educar pela pesquisa, buscando a valorização do saber.

Mayara Souza (2015) investigou sobre a percepção dos estudantes em relação ao SI. Aborda as dificuldades apontadas pelos respondentes para a implementação da proposta do EMP, tais como o despreparo dos docentes e a falta de apoio da Seduc-RS. Destaca, todavia, a relevância da proposta pedagógica no sentido de oportunizar o protagonismo do educando no processo de aprendizagem, notadamente como pesquisador.

Teffili (2015) estudou as mudanças no ensino de matemática no âmbito do EMP. A professora registra que ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, no processo de aprendizagem dos educandos e na estrutura curricular, aproximando conhecimentos matemáticos e realidade social vivenciada pelos educandos. Ressalta que as pesquisas oportunizaram o protagonismo dos educandos e que a reestruturação curricular promoveu a interdisciplinaridade.

Vian (2015) tratou da relação entre pesquisa e professor-pesquisador no EMP. Observa que os professores não compreenderam o conceito de politecnia, que há várias concepções de pesquisa e que o EMP tem potencial para o incentivo à pesquisa.

Vianna (2015) estudou sobre a educação politécnica, envolvendo as relações entre experiências docentes e políticas públicas educacionais, bem como entre trabalho como princípio educativo e política neoliberal. Registra a ocorrência de resistência à implementação da proposta do EMP, muito devido à incompreensão por parte dos professores.

Aquino (2016) desenvolveu estudo para verificar, sob a ótica dos estudantes, como ocorreu a implementação do EMP. Constata que os estudantes se sentiram protagonistas do processo de aprendizagem mediante a atuação nas pesquisas desenvolvidas no SI. Em extensão, a investigação confirmou que o EMP reconfigurou a experiência escolar, garantindo relações mais intensas e carregadas de sentido entre estudantes e escola.

Balado (2016) procurou compreender como se deu a implantação e implementação do EMP sob o ponto de vista da gestão escolar e de docentes. Observa que apesar de a proposta sofrer ressalvas, devido à incompreensão dos princípios norteadores, o projeto político pedagógico (PPP) da escola pesquisada incorporou os conceitos fundantes do EMP. A autora assinala que a proposta foi bem aceita por professores e equipe diretiva em decorrência da percepção de que o ensino médio necessita de mudanças.

Madke (2016) investigou sobre a relação entre trabalho educativo e desenvolvimento profissional dos professores. Identifica a necessidade de formação continuada dos docentes para o exercício na perspectiva do EMP, oportunizando a intervenção qualitativa na organização curricular. A pesquisadora constata que a pesquisa, especialmente no espaço do SI, potencializou o protagonismo dos educandos no processo de aprendizagem.

Marchetto (2016), em sua pesquisa, teve como objetivo verificar os fatores que interferiram na ressignificação política do EMP no contexto da prática. Registra que o viés marxista da proposta sofreu ressignificações, sobretudo pelas deficiências de atuação da Seduc-RS que não esclareceu as concepções e os conceitos norteadores da reestruturação curricular. Tudo isso provocou, segundo a autora, resistências à implementação da proposta.

Pereira (2016) abordou o tema ciência, tecnologia e sociedade no EMP, em pesquisa realizada no espaço do SI. Considera o SI como disciplina, mas realça a relevância desse espaço pedagógico de pesquisa, qualificando o processo de aprendizagem.

Roos (2016) investigou sobre limites e avanços da implementação da reestruturação curricular do EMP. Sinaliza que as limitações verificadas se devem à falta de estrutura das escolas e à formação continuada deficiente. Ressalta, entretanto, que o SI e a avaliação emancipatória impactaram positivamente nas práticas docentes.

Josiane Silva (2016) estudou o tema ciência, tecnologia e sociedade no SI. A pesquisadora cita vários entraves para a implementação da proposta do EMP, como incompreensão das concepções norteadoras e de sua finalidade, além da falta de capacitação dos professores. Não obstante, afirma que os educandos ressaltaram a potencialidade do SI como espaço de construção de conhecimentos.

Silveira (2016) discorreu sobre o ensino de história no EMP. Deixa claro que a implementação da proposta carece de recursos e de valorização dos docentes. Assevera que sem a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação não é possível implementar uma mudança pedagógica.

Orides Souza (2016) analisou o EMP sob o aspecto conceitual, buscando entender se a reestruturação curricular se fundamenta no conceito de politecnia ou no conceito de polivalência. Constata que houve espaço para ressignificações das concepções fundantes, gerando diversas interpretações. Em que pese as

dificuldades, o pesquisador ressalta a relevância do EMP para os processos de aprendizagem e de humanização da escola.

Caputo (2017), com a dissertação intitulada “Juventudes e o Ensino Médio Politécnico: a construção do conhecimento – uma outra dialética”, teve como objetivo verificar a postura dos educandos frente à proposta do EMP, considerando o distanciamento que há entre os jovens e outras configurações curriculares. A pesquisadora constata que a instituição escolar tem dificuldade para perceber o papel dos jovens como interlocutores no processo de aprendizagem e que essa interlocução dá sentido ao aprender. De outra parte, destaca que o EMP oportuniza a interação entre jovens e escola, evidenciando a presença de vozes outras no espaço escolar.

Marcos Corrêa (2017) desenvolveu pesquisa com que procurou compreender como ocorreu a implementação da proposta do EMP e como são construídas as políticas públicas em seus contextos sócio-históricos. Assinala que a falta de continuidade da proposta no Rio Grande do Sul se deve à inexistência de uma política pública educacional em nível nacional, cujos projetos de reformas estão sempre atrelados às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Tábata Corrêa (2017) analisou a atuação curricular de professores de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul no contexto do EMP, com foco no SI e nos princípios norteadores da proposta pedagógica. A pesquisadora constata que os princípios pedagógicos orientadores da atuação curricular estão ausentes nas práticas dos professores da escola pesquisada, predominando práticas curriculares naturalizadas pela tradição cultural e institucional da escola. Todavia, a autora considera que a proposta de reestruturação curricular do EMP provocou tensionamento sobre o currículo praticado nessa escola.

Cruz (2017) dissertou sobre “A reestruturação curricular do ensino médio: implicações mútuas entre Seminário Integrado e práticas pedagógicas”. A pesquisadora avalia que a proposta do EMP é relevante para a formação de estudantes com visão crítica, pois o SI oportuniza aprendizagens a partir de saberes relacionados à realidade social em que estão inseridos.

Hertz (2017) pesquisou sobre “O Ensino Médio Politécnico: um aprendizado para o ensino médio”, tendo como objetivo compreender como o espaço do SI impactou nas esferas de ciência, cultura, trabalho e tecnologia e nos processos de aprendizagem. Dentre as constatações, a pesquisadora destaca que o SI oportunizou aos educandos a articulação dos conhecimentos com a realidade vivenciada.

Porciúncula (2017) realizou estudo sobre a relação entre EMP e realidade tecnológica vivenciada por professores e educandos. O objetivo foi compreender se a proposta de reestruturação curricular, como política pública, potencializou o desenvolvimento da aprendizagem com recursos tecnológicos, promovendo, assim, o protagonismo dos jovens no processo de aprendizagem. A autora registra que os educandos desenvolveram processos que estimulam a construção do conhecimento, o trabalho coletivo e a autonomia.

Rocha (2017) analisou a integração curricular no contexto da proposta do EMP, buscando identificar entraves e possibilidades para a implementação da referida proposta. Tece críticas às concepções conceituais, metodológicas e pedagógicas e propõe alternativas para a superação dos entraves.

Nelso Santos (2017) pesquisou sobre a implementação do EMP no Rio Grande do Sul. Considerou a proposta diferenciada e avançada em relação a outras configurações curriculares em âmbito nacional, desacomodando os docentes e provocando discussões sobre práticas pedagógicas. Avalia o SI como inovação pedagógica.

Silva (2017) investigou sobre experiências de avaliação da educação física conforme o sistema de avaliação emancipatória da proposta de EMP. O autor identifica tensões e contradições nas práticas avaliativas. Registra que no processo avaliativo preponderam elementos que privilegiam a regulação em detrimento da participação e da emancipação. Há, portanto, um distanciamento entre a proposta do EMP e a realidade educacional percebida nas escolas.

Gama (2018) avaliou a proposta curricular do EMP com foco em ciência, tecnologia e sociedade na construção das aprendizagens. Desenvolveu um projeto articulando o contexto social vivenciado pelos estudantes com seus projetos de vida. Trata-se, pois, de preparação para intervenção na realidade.

Gobo (2018) produziu a dissertação intitulada “O ensino médio politécnico no estado do Rio Grande do Sul: o princípio pedagógico da pesquisa e a reconstrução dos saberes docentes na escola pública”, investigando em que medida o SI e o ensino com pesquisa provocaram mudanças nos saberes dos professores de SI. A pesquisadora constatou que os docentes assumiram um papel reflexivo sobre sua atuação profissional, o que resulta na reconstrução de seus saberes e de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, segundo Gobo, a pesquisa encontra na escola o lugar privilegiado para a formação continuada dos docentes.

Perpassando as produções ora apresentadas, mira-se, novamente, para os códigos analíticos que são analisados na estação 5 deste percurso narrativo. Considerando-se os princípios e conceitos norteadores da proposta pedagógica do EMP, é possível identificar e agrupar as produções sob dois guarda-chuvas temáticos: protagonismo juvenil e intervenção na realidade, ambos componentes da interculturalidade.

O guarda-chuva protagonismo juvenil abarca, além do próprio conceito, as noções de cidadania e participação. Tratam dessa temática, de forma explícita, os seguintes pesquisadores: Alves (2015), Aquino (2016), Araujo (2014), Caputo (2017), Farias (2015), Frank (2015), Kunz (2015), Madke (2016), Maia (2015), Munsberg (2015), Porciúncula (2017), Schu (2015), Souza (2015), Teffili (2015) e Vasconcelos (2014).

Já o guarda-chuva intervenção na realidade engloba, principalmente, os conceitos de interdisciplinaridade, Seminário Integrado, pesquisa e politécnica, todos com foco na formação integral dos sujeitos e, por efeito, preparando-os para a transformação da realidade. Abordam a temática e os conceitos afins os seguintes pesquisadores: Alves (2014), Alves (2015), Bedin (2015), Corrêa (2017), Cruz (2017), Dworakowski (2015), Farias (2015), Felix (2013), Felix Junior (2015), Firme (2017), Fracaro (2015), Frank (2015), Gama (2018), Gonçalves (2017), Hertz (2017), Mozena (2014), Müller (2015), Munsberg (2015), Pereira (2016), Pinto (2015), Rebello (2017), Reis (2018), Santos (2017), Silva (2016), Vasconcelos (2014) e Zambon (2015).

Vasculhando as produções, o viajante se deparou com uma diversidade de análises, críticas, sugestões e proposições. Todavia, nessa gama de ideias e pensamentos, não encontrou pesquisas que abordassem a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Mais um indício de que esta viagem investigativa leva o viajante a lugares outros do conhecimento. A viagem continua. E o viajante – pensante, falante – dialoga, na sequência, com quem compartilha pensamentos, desafios e esperança.

2.4 Produções em diálogo

O que a pesquisa já realizada por ocasião do mestrado – que é ponto de partida para esta investigação – já evidenciou?

A pesquisa realizada em 2014/2015 buscou resposta para o seguinte problema: “O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas de estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul?” Na perspectiva da problemática, foi definido o objetivo geral da pesquisa: “Analisar a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico.” Da articulação entre problema e objetivo resultou o tema da investigação: “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes”.

Perpassando o estado da arte, no que se refere ao Ensino Médio Politécnico, constatou-se que havia um vasto campo a ser investigado sobre a proposta pedagógica implantada em 2011, especialmente o que concerne aos interesses dos estudantes. As demandas da realidade discente não eram tratadas com profundidade e intensidade necessárias nos estudos relacionados à temática. Assim sendo, foi relevante compreender a percepção dos estudantes sobre a proposta de reestruturação curricular em relação aos seus interesses e necessidades, pois o trabalho da escola precisa estar articulado com tais demandas (MUNSBURG, 2015).

O referencial teórico para se pensar o Ensino Médio Politécnico apoiou-se nos conceitos “pensamento complexo” (do pesquisador Edgar Morin), “modernidade líquida” (do filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman) e “contorno antropológico” (do antropólogo e etnólogo Georges Balandier). Morin, considerando-se o conjunto de suas obras (2001, 2013a e 2013b), contribui diretamente para a compreensão das medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico, especialmente o que se refere a pesquisa, saberes, conhecimento, currículo, relação parte-totalidade, teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e formação humana. As preocupações de Bauman com a educação perpassam toda sua obra, sem deter-se especificamente no tema. De modo geral, pode-se pensar nas repercussões da fluidez, isto é, na volatilidade do momento atual da modernidade. Fundamentalmente, pensar a educação com Bauman é tentar compreender a “modernidade líquida” em seus fluxos e como isso interfere na formação das juventudes (BAUMAN, 2001). Com base na teoria do “contorno antropológico”, qual foi a contribuição de Balandier (1997) para a pesquisa? Basicamente possibilitou entender, compreender e analisar a realidade, especialmente a social, tendo em vista a formação humana para transformar essa realidade (MUNSBURG, 2015).

A investigação realizada nessa fase se enquadrou na abordagem qualiquantitativa (mista), entendida como uma técnica de métodos mistos, que envolve a coleta de dados simultânea, obtendo-se informações numéricas e textuais a partir de questões fechadas e abertas. Essa abordagem, portanto, utiliza dados quantificáveis, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Assim sendo, por meio de procedimentos analíticos, os dados foram preparados e interpretados. Inicialmente, o tratamento dos dados da questão aberta seguiu a Técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Todavia, devido à grande quantidade de material coletado, foi necessário adotar um método mais adequado, mas de igual forma pertinente e coerente com os propósitos desta pesquisa. Optou-se, então, por realizar análise temática segundo o método de Gibbs (2009). Trata-se de um método interpretativo que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética, porém segura e confiável (MUNSBURG, 2015).

Como resultados mais expressivos da pesquisa, pode-se considerar o fato de que 51% dos respondentes apontaram como aspectos positivos do Ensino Médio Politécnico as seguintes práticas pedagógicas e respectivas ações: a) práticas interdisciplinares – projetos interdisciplinares e integração de conteúdos; b) práticas investigativas – mostras científicas, pesquisas de campo e aulas práticas; c) práticas do cotidiano – preparação propedêutica, projetos de vida e contextualização dos conteúdos; d) práticas político-cidadãs – projetos sociais e protagonismo juvenil; e) práticas interculturais – projetos culturais, respeito à diversidade cultural e integração multicultural; f) práticas do trabalho – preparação para o trabalho e escolha da profissão.

Em que pese esses resultados, percebeu-se que houve um distanciamento entre a proposta oficial e sua implementação na realidade escolar, entre teoria e prática. As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico não atenderam satisfatoriamente às demandas dos estudantes. Apesar de valorizar o protagonismo juvenil, constatou-se que os espaços escolares disponíveis para a atuação dos estudantes ainda são inexpressivos, restritos. Ainda prepondera, na prática, uma escola cerceadora da autonomia dos sujeitos. Ao que parece, seria preciso ouvir mais a voz dos principais sujeitos da educação: estudantes e professores. É necessário analisar suas perspectivas, seus pontos de vista, em busca da articulação consensual dos interesses e das demandas em termos de formação humana.

As principais críticas ao Ensino Médio Politécnico (EMP), incluindo o Seminário

Integrado (SI), apontadas por 48% dos respondentes, são:

o EMP não prepara para a continuidade dos estudos porque houve redução da carga horária dos componentes curriculares do núcleo comum, os temas e conteúdos trabalhados não são cobrados nos exames de seleção; o EMP não prepara para o trabalho porque é mal planejado, desorganizado, sem objetivos definidos e não houve capacitação dos gestores e professores; a avaliação emancipatória é prejudicial porque não valoriza os saberes, utiliza conceitos vagos e pareceres descritivos imprecisos, nivela os alunos por baixo e visa apenas melhorar os índices educacionais do Estado; os professores são despreparados porque não houve capacitação adequada e não compreendem a proposta pedagógica; o SI é inútil, inaproveitável e desnecessário porque é desorganizado, sem planejamento, sem infraestrutura e recursos adequados e necessários, não ocorre interdisciplinaridade, não preparando para a continuidade dos estudos nem para o mundo do trabalho. (MUNSBURG, 2015, p. 160).

Os argumentos explicativos para as referidas críticas evidenciam que, na prática, é preciso ouvir mais a voz dos estudantes e dos professores, buscando uma articulação consensual dos interesses e das demandas desses sujeitos com a proposta pedagógica. As críticas, contudo, não desmerecem o potencial transformador da proposta pedagógica, pois os fatores intervenientes são externos à mesma, não atingindo seu cerne conceitual e epistêmico.

Constatou-se que os estudantes têm consciência da importância dos estudos para sua formação, mas reivindicam escola com educação de qualidade, com professores comprometidos, conteúdos relevantes e aprendizagem significativa, o que aponta para a concepção de educação republicana de direito público subjetivo. E isso já é indicativo do protagonismo juvenil que permeia a proposta.

Para dialogar com os achados da dissertação (MUNSBURG, 2015), explanados acima, coteja-se a tese “Reestruturação Curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber”, defendida por Gonzaga (2018). O professor-pesquisador, integrante do GPEI, traz para a discussão a questão pedagógica sob a perspectiva da decolonialidade, em articulação com a dialética marxista e a educação popular freireana, analisando amplamente a proposta pedagógica e apontando entraves e avanços ocorridos durante sua vigência (2011-2014).

Gonzaga (2018) realizou profunda e exaustiva análise sobre entraves e avanços da implantação e implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, especialmente como proposta de reestruturação curricular. Consideram-se esses aspectos como essenciais, em termos comprobatórios do potencial

decolonizador da proposta, para a análise discursiva empreendida nesta viagem investigativa.

Os principais entraves elencados pelo professor-pesquisador, percebidos ao longo de sua enunciação, são: a) falta de política pública nacional que pense a educação a longo prazo e que a trate efetivamente como prioridade; b) oposição política do CPERS/Sindicato, negando-se a dialogar sobre as questões epistemológicas e pedagógicas que instrumentalizavam a proposta e, dessa forma, potencializando a resistência dos docentes; c) falta de estrutura da Seduc-RS para promover uma formação profunda e sistemática em tão pouco tempo; d) distanciamento entre as IES formadoras de docentes e a educação básica, resultando em formação inicial e continuada descoladas da realidade; e) precariedade da organização pedagógica da rede pública estadual, historicamente arcaica e anacrônica; f) falta de uma política educacional voltada à realidade das classes populares; g) organização disciplinar da educação, dificultando a ação docente de maneira interdisciplinar; h) despreparo dos docentes para o trabalho interdisciplinar; i) preponderância de um ensino propedêutico, voltado para o acesso ao ensino superior, sendo este de caráter elitista, meritório e reprodutivista; j) dificuldade em promover um trabalho coletivo dos docentes, exigência da interdisciplinaridade, em função da necessidade de trabalharem em mais de uma escola; k) falta de articulação interdisciplinar entre a parte geral e a parte diversificada do currículo; e) dissociação entre teoria e prática, decorrência da colonialidade que impera na organização curricular, não contemplando o protagonismo dos educandos; m) dificuldade dos docentes em se apropriar das concepções orientadoras da proposta curricular; n) uso ideológico do conceito mundo do trabalho como sendo mercado de trabalho; o) incompreensão da concepção de avaliação emancipatória como processo de aprendizagem, não como processo de coerção (centrado na avaliação quantitativa e meritocrática); p) falta de formadores experientes para atuar nas escolas, desenvolvendo práticas pedagógicas condizentes com a proposta curricular; q) falta de infraestrutura adequada nas escolas, que não contam com laboratórios equipados tecnologicamente e nem com profissionais capacitados para darem apoio aos docentes e discentes; r) incompreensão em relação à distribuição da carga horária entre a parte geral e a parte diversificada; e s) isolamento da Seduc-RS de parte de outros segmentos da sociedade, como as IES, o CPERS/Sindicato e o próprio governo federal na figura do Ministério da Educação.

Quanto aos avanços apresentados pela proposta de reestruturação curricular, segundo Gonzaga (2018), destacam-se: a) o Seminário Integrado como espaço pedagógico de articulação do currículo, isto é, espaço articulador da interdisciplinaridade e da pesquisa; b) a pesquisa como princípio pedagógico, vinculada ao projeto vivencial, propiciando o protagonismo dos estudantes na redescoberta de conhecimentos, na construção de novos conhecimentos e na transformação da realidade; c) o trabalho como princípio educativo, ressaltando a interação sociedade-natureza; d) a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora, desenvolvida no Seminário Integrado; e) a concepção metodológica da proposta, compreendendo princípios como interdisciplinaridade, autonomia, cidadania, aprendizagem significativa e protagonismo juvenil, dentre outros; f) a concepção de conhecimento de currículo, fundamentada nas dimensões epistemológica, filosófica, socioantropológica e psico-sociopedagógica; g) centralidade do educando como protagonista do processo de aprendizagem; h) a avaliação emancipatória como processo de aprendizagem e formativo; i) o reconhecimento dos saberes e vivências dos educandos como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; j) a relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; e k) o Ensino Médio Politécnico qualificou os processos de aprendizagem e pedagógicos na etapa final da educação básica.

Considerando-se a interação dos pesquisadores no GPEI e a revisão de literatura sobre o objeto de estudo – Ensino Médio Politécnico – realizada para as pesquisas em questão (MUNSBURG, 2015; GONZAGA, 2018), foca-se nos achados dessas pesquisas como relevantes para pensar a potencialidade da proposta pedagógica do EMP na perspectiva da decolonialidade. Como holofotes, essas narrativas projetam raios luminosos em espelhos refratários, iluminando em perspectiva decolonial.

Julga-se oportuno esclarecer que os empecilhos à implementação da proposta – apontados tanto nas teses e dissertações tratadas anteriormente quanto nas produções referenciais de Munsberg (2015) e Gonzaga (2018) – não invalidam sua relevância como proposta com potencial na perspectiva intercultural decolonizadora. Os aspectos identificados como avanços ratificam tal expectativa, como a análise dos enunciados das instâncias educacionais evidencia.

Após o trabalho de prospecção das produções de pesquisadores sobre o objeto de estudo, o viajante se sente nos pilares de sustentação teórica. É uma parada na

próxima estação, não para descanso, mas sim, para dialogar com teóricos, especialistas em decolonialidade.

3 PILARES TEÓRICOS DECOLONIAIS

“[...] es preciso detallar las condiciones o requisitos para comprender el paradigma científico emergente, un paradigma ‘otro’: asumir una actitud fenomenológica, poner entre paréntesis nuestras creencias, dar un salto conceptual y epistémico, indisciplinar la investigación en educación, y sobre todo la desobediencia epistemológica.”
(ORTIZ OCAÑA, 2017, p. 102).

Epistemes, teorias, paradigmas, pensamentos, pressupostos, ideias, conceitos. O viajante se encontra pensando no mundo do conhecimento, viajando no mundo das ideias. E aí emerge a geoepisteme como problema paradigmático. Em outras palavras, aborda-se a fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geoepistêmico.

Geografias situam-se em territórios, reais ou simbólicos. Territórios que condicionam identidades. Assim, territorialização significa a criação de vínculos identitários, relação de pertencimento, assentamento. Quando há mudança de lugar, deslocamentos, afastamentos, tem-se a desterritorialização. E desterritorialização supõe sempre o processo de reterritorialização, um novo assentamento, ou melhor, o assentamento em um novo território, pois território é a base das geografias.

O horizonte está logo ali, ao alcance dos olhos. Porém, inalcançável em termos reais. Mira-se, mas não se consegue capturá-lo. Capta-se com os olhos, mas continua lá, atraindo e desafiando o viajante observador. A busca do horizonte é um caminhar contínuo, permanente, inacabado, por vezes utópico, mas realizável. E o viajante errante falante continua interrogante. Questiona a si e aos demais atores sociais sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade.

Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” E explica:

‘Colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes. (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Para o GM/C/D, a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares), do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”) e do saber (marginalizando sistemas de conhecimento diferentes).

O GM/C/D adotou a expressão “giro decolonial” como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da

modernidade/colonialidade.” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). O “giro decolonial”, na expressão de Maldonado-Torres (2008), mostra a decolonização como um projeto inacabado, sendo apenas o início de uma mudança radical. Para o pensador,

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

A decolonização do poder, do ser e do saber somente é viável, segundo o referido autor, mediante uma atitude decolonial, isto é, uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações.

Para o sociólogo Aníbal Quijano, a crítica do paradigma eurocêntrico da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, porém sem negar tal racionalidade. É preciso agir com desprendimento das vinculações da racionalidade/modernidade com a colonialidade. E arremata:

La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad. (QUIJANO, 1992, p. 19-20).

Pretender alguma universalidade pressupõe reconhecimento e aceitação como uma racionalidade “outra”, com a consequente libertação das relações interculturais das amarras da colonialidade. Assim, no campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo.

Como resistir à colonialidade hoje? Rolnik (2016, p. 22) indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?”

Dentre muitos modos de resistência, ressaltam-se ações na perspectiva da decolonialidade. Conforme Borsani e Quintero (2014, p. 16),

Las historias, los cuerpos y las memorias que la prepotencia colonial obliteró, son las que la decolonialidad atiende y ubica en el centro de la escena epistémica y política, desmontando la colonialidad del poder, que ha operado en la construcción de los procesos de subalternización.

A resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro” em toda sua essência: de outro lugar, outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”.

Mas, o que se entende por “pensamento outro”? Um pensamento diferente da racionalidade moderna/colonial/eurocentrada. Diferente em quê? No lugar desde onde se pensa, nos princípios que advoga e na finalidade. Diferente para quê? Para possibilitar condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizadas racialmente. Como? Por meio de ações e práticas que contribuam para a decolonização do poder, do ser e do saber a partir da interculturalidade e da decolonialidade.

Sintaticamente, “pensamento” é substantivo. Termo-núcleo e determinado, enquanto que “outro” é adjetivo (modificador do substantivo), termo caracterizador e determinante. “Pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geoepistemicamente. “Pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro).

Para a compreensão desse pensamento, aqui se inscrevem outros conceitos prospectados principalmente dentre pensadores latino-americanos do GM/C/D) e seus seguidores.

El proyecto decolonial de estos autores, pero en especial la manera en que lo concibe Aníbal Quijano, a quién Walter Mignolo le confiere gran importancia para el giro decolonial, radica en la capacidad de pensar el desmantelamiento de la matriz colonial desde una doble articulación, en su aspecto analítico, que implica la revisión crítica de lo que es aceptado como verdad o como forma de conocer el mundo, y desde su aspecto programático, que implica el desprendimiento o *de-linking* epistémico. (LIÉVANO, 2015, p. 65).

Um conceito basilar desta viagem investigativa é interculturalidade, aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir. O tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. Conforme a pesquisadora, a interculturalidade

[...] se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción

que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. (WALSH, 2005a, p. 45).

Aponte-se, inicialmente, que a pesquisadora é uma ativista em prol do binômio decolonialidade-interculturalidade.

La decolonialidad y la interculturalidad no son, para mí, temas de raíz académica. Son ejes, apuestas y horizontes de lucha, de luchas que, en maneras múltiples, pretenden enfrentar los patrones del poder moderno/colonial y apuntar a la construcción de un vivir distinto. Claro es que desde estas luchas podemos teorizar (WALSH, 2014, p. 48-49).

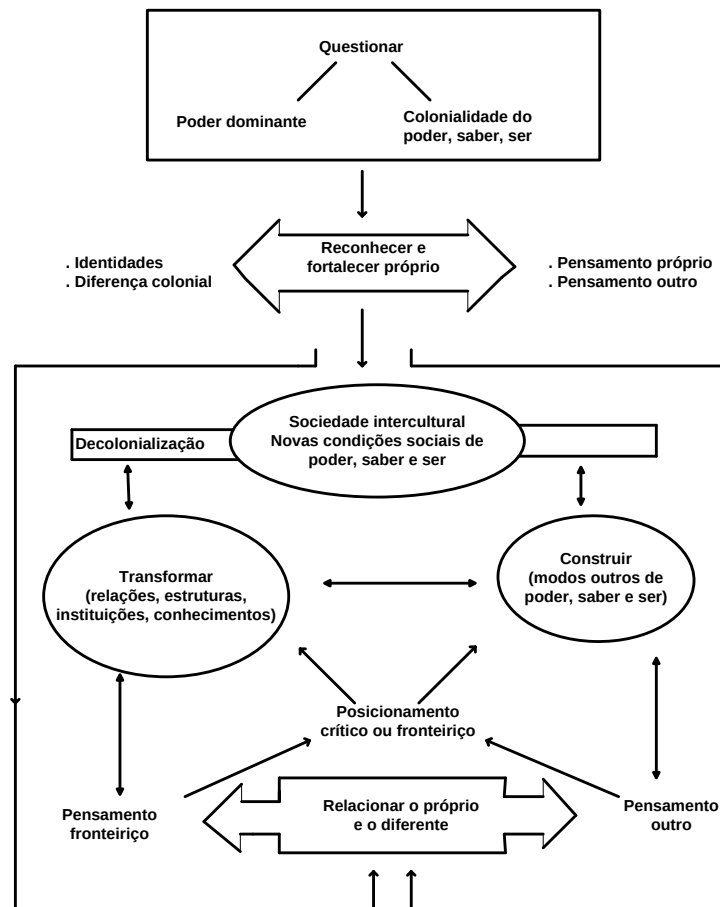
Decolonialidade e interculturalidade estão entrelaçadas como apostas e propostas. Walsh entende interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005a, p. 47).

A caminhada da pesquisadora é assim sintetizada:

Al enfrentar – en las calles, las cortes y los sistemas educativos – la injusticia social, la negación de derechos, y el racismo y la racialización estructural e institucional, incluyendo el racismo lingüístico y epistémico, y afianzar por la transformación de estas estructuras, instituciones y relaciones sociales con criterios de equidad, igualdad, justicia y dignidad entre todos y todas – reconociendo y dando espacio para el derecho a la diferencia y de lo propio (educación bilingüe siendo un ejemplo) –, fuimos apuntando y construyendo lo que hoy se conoce como la interculturalidad – crítica y con sentido decolonial – y avanzando la interculturalización en acción y proyecto. (WALSH, 2014, p. 49).

Walsh fala em interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar impregnados pela lógica racial, moderno-colonial-eurocentrada. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a decolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a decolonialidade (veja-se Figura 2).

Figura 2 – Descortinando a decolonialidade



Fonte: Walsh (2005a, p. 49), adaptado.

Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber. O questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, “pensamento outro”. Reconhecer e fortalecer a si próprio remete ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber. E isso já se manifesta como decolonização.

Concomitantemente, o reconhecimento e o fortalecimento de si próprio implicam relacionar o próprio e o diferente, resultando de um lado o pensamento outro e de outro lado o pensamento fronteiro. Pensamento outro e construção de modos outros de poder, ser e saber inter-relacionam-se mutuamente. O mesmo acontece entre pensamento fronteiro e transformação de estruturas, instituições, relações e conhecimentos. Pensamento outro e pensamento fronteiro articulam-se constituindo

o chamado posicionamento crítico ou fronteiroço, o qual contribui para construir modos outros e transformar realidades.

Esses pensamentos como que se fundem na elaboração do pensamento decolonial. Construção e transformação dessas instâncias são processos contínuos de decolonização, culminando na formação de uma sociedade intercultural, com novas condições sociais de poder, ser e saber em contínua retroalimentação. Portanto, a decolonialidade é processo, movimento contínuo na busca da decolonização. Como se percebe, decolonizar é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se busca com esta investigação.

No debate da interculturalidade faz-se necessário estabelecer distinções entre termos e/ou enfoques. Conforme Silva (2006), utiliza-se o termo “[...] multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade.” (p. 145). Mas, convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro”. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145). Há, portanto, proposta de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio mutuamente enriquecedor.

Na mesma linha de pensamento, entende-se que a interculturalidade crítica, mais especificamente via educação intercultural, seja o caminho para a decolonização, pois se constitui num projeto de transformação das relações em todas as instâncias, enfrentando processos discriminatórios e promovendo o diálogo intercultural. Walsh esclarece essa relação:

El interculturalizar y de(s)colonizar van, en este sentido, de la mano. La comprensión de esto era que la descolonización requería el proceso y proyecto de la interculturalización. Es decir, requería construir relaciones entre pueblos, conocimientos, cosmovisiones y maneras de estar en y con el mundo basadas en condiciones de respeto, dignidad e igualdad, así transgrediendo la hegemonía, dominación e imposición capitalista, eurocéntrica, occidental y neoliberal, y encaminando cambios a nivel político-estructural como también epistémico-existencial. La interculturalización fue así entendida por las organizaciones indígenas como herramienta necesaria en el de(s)colonizar, un instrumento impulsor tanto de intervención y transformación como de creación de condiciones de relación diferentes. (WALSH, 2014, p. 53).

Em sentido amplo, interculturalizar pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de

um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais. Mas, na prática, como decolonizar? Como interculturalizar?

Walsh indica o caminho para decolonizar e interculturalizar a educação:

La decolonialidad y la interculturalidad están de esta forma entrelazados. Entendidas desde las luchas pasadas y presentes, son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos de un continuo marchar, de una acción perene – desde ‘abajo’ – tanto de fisurar y agrietar como de construir, crear y encaminar. Requieren, de esta manera, no sólo nuestra vigilancia persistente de los dispositivos y nuevas reconfiguraciones del poder ahora ‘progresista’, sino también un aprendizaje mismo sobre estos dispositivos y reconfiguraciones nacionales y regionales – ecuatorianas, argentinas, bolivianas, suramericanas –, aprendizajes que podrían contribuir a nuevamente articular fuerzas ante la actual fragmentación, y prender luces en medio de – y esclareciendo – las tinieblas, que nublan la luz del día y con ella el sendero por pensar-hablar-escribir-andar-actuar. (WALSH, 2014, p. 75-76).

Pensar, falar, escrever, andar e atuar. Ações concretas, experiências. Este é o caminho na ótica de Walsh. Caminhar (seguir um percurso, um método) é pesquisar. Caminho também é método. E o método expressa o pensamento do pesquisador; expressa a organização criteriosa da investigação.

O viajante se aproxima de outra estação. Reflete sobre os pilares teóricos decoloniais e reafirma suas convicções. Constata que a colonialidade está presente na educação brasileira, mas que o giro decolonial é viável. Convence-se de que insistir e resistir é preciso para mudar a situação. Assume que a interculturalidade – como projeto político, social, cultural, epistêmico, ético e pedagógico – é, efetivamente, importante estratégia para a decolonização da educação. Reafirma que a interculturalidade pressupõe desmanchar estruturas excludentes e solapar pilares coloniais que sustentam velhos discursos moderno-ocidentais hegemônicos.

O viajante chega em outra paragem. Nessa estação, pensa sobre o caminho percorrido e o próximo trajeto. A viagem continua. Avante!

4 POR UM “CAMINHO OUTRO”

“Nunca nos conoceremos a nosotros mismos. Eso es imposible. Porque la esencia de nuestro ser esta mediada por el lenguaje. No es lo mismo la cosa en sí que la palabra que la nombra. El territorio no se representa en el mapa tal como es. Los humanos nunca conocemos el territorio, sólo conocemos mapas, configuraciones conceptuales comprensivas. Lo que llamamos realidad es la configuración conceptual comprensiva que hemos configurado a través del lenguaje. Sin palabras no tendríamos la posibilidad de nombrar esa realidad. Por eso afirmo que somos un signo. Y por eso afirmo que no podemos conocer nunca la cosa en sí ni a nosotros mismos, porque estamos condenados al lenguaje y al significado. Refiguramos la realidad cada vez que hablamos.”

(ORTIZ OCAÑA, 2017, p. 98).

Caminhos existem muitos. O método indica rumos, direções, percursos em busca dos resultados, os achados. Então, qual é o caminho a ser seguido? Cabe a este pesquisador seguir um já traçado ou construí-lo, desbravando o mundo desconhecido. Caminho ou descaminho?

Inicialmente se mira para o percurso já trilhado, para, então, seguir caminhando e mirando o horizonte. Parece fácil encontrá-lo, mas ele se confunde com outras linhas. Linhas de fuga? Linhas outras! Novos horizontes. Meandros reais, encruzilhadas conceituais!

4.1 Meandrando por trilhas sinuosas e rios de águas turvas

A área das ciências humanas, com destaque para o campo da educação, passa por constantes confrontos teóricos e metodológicos. Tais embates se agudizam à medida que a circulação de ideias se intensifica, ocorrendo rupturas e rompimento de fronteiras do e no pensamento. Nesse sentido, o momento atual requer “olhares outros”, como destaca Kramer (2007):

[...] questiono a sacralização e o encarceramento da linguagem, a imposição dos jargões, a neutralidade que pretensamente seria preciso encontrar ou seguir nas ciências humanas e sociais; com eles destaco a necessidade de se consolidar uma forma outra de produzir conhecimento científico. Enfatizo, também, que é preciso redimensionar os paradigmas de cientificidade e ampliar o próprio escopo da interdisciplinaridade a partir da qual a educação é concebida e percebida [...] (KRAMER, 2007, p. 184).

É na perspectiva de um olhar outro que esta investigação é pensada e traçada: uma viagem investigativa tecida nas teias da educação intercultural decolonizadora. Sem a pretensão de se agarrar ao que os críticos designam como “anarquismo epistemológico” ou “pluralismo metodológico” de Feyerabend (2011), em “Contra o método”, mas concordando com a essência de seu pensamento, busca-se, no desenrolar desta tese, trilhar caminhos outros – caminhos ou descaminhos? – sob olhares outros. Quais? Os caminhos da decolonialidade. Afinal, não há apenas uma racionalidade, uma epistemologia, um pensamento, um paradigma e nem apenas uma verdade. Portanto, não se trata de descaminhos – desvios, desregramentos –, pois até o anarquismo tem suas regras. Nessa direção, o cientista exorta:

[...] o mundo que desejamos explorar é uma entidade em grande parte desconhecida. [...] Prescrições epistemológicas podem parecer esplêndidas

quando comparadas com outras prescrições epistemológicas ou com princípios gerais – mas quem garante que sejam o melhor modo de descobrir não somente uns poucos “fatos” isolados, mas também alguns profundos segredos da natureza? (FEYERABEND, 2011, p. 34).

Para o pensador, a ciência é um modo de conceber o mundo. Assim, cada realidade passa pelo filtro das retinas do sujeito, expressando a sua concepção de mundo, sua cosmovisão. E isso se reveste de sentido histórico, essencialmente ideológico, mas plural. Por isso, longe de um pensamento simplista, pode-se indagar por metodologia(s) outra(s), de caráter pluriversal e com validade científica.

No livro “Método; métodos; contramétodo” a organizadora faz um convite “[...] para a aventura do exercício epistemológico pelo universo tantas vezes fechado pelas certezas, que, se tão certas se sentissem, não se fechariam tão assustadas a qualquer ameaça de rompimento.” (GARCIA, 2003, 4. capa). Integra a obra o texto “O feitiço do método”, uma produção da professora e pesquisadora argentina Denise Najmanovich. Mas, o que se entende por feitiço do método?

Agora, a ilusão do método se baseia em que uma vez chegados à meta podemos inventar retroativamente um caminho direto que una o fim e o princípio – amparados na virtude da clareza expositiva e do aproveitamento pedagógico –; trata-se, enfim, de reescrever a história complexa substituindo-a por uma fábula com desenvolvimento linear e final feliz.

O feitiço do método reside nessa possibilidade de reescrever a história, depurar o passado, exorcizar a complexidade e inventar uma estrada onde haja somente uma pegada difusa ou uma rede de trilhas entrecruzadas. As coordenadas cartesianas – justamente – nos permitem situar dois pontos quaisquer no globo terrestre e uni-los com uma linha. Mas isso não implica de maneira alguma que seja possível chegar de um ao outro caminhando em linha reta. A simplicidade dos mapas não é correlata à do território: é uma abstração geométrica que descarta o relevo concreto, o clima e suas variações, os predadores e seus afãs, os pântanos e seus riscos, as bifurcações e seus perigos. (NAJMANOVICH, 2003, p. 31-32, grifo nosso).

Para a autora, a ciência moderna é fruto do hibridismo entre tradições empiristas e racionalismo matematizante. O método, inicialmente, significou uma abertura no mundo do conhecimento, um novo caminho científico. Mas suas pretensões o conduziram a um novo fechamento, o que não anula sua importância científica. O método produziu desconstruções, desconfortos, conflitos, disputas, confrontos, tensões. Os cientistas modernos surgem num mundo em crise (época de profundas transformações, de questionamentos sobre as relações de poder e sobre as “verdades”). Sobre esse cenário, Casagrande e Sarmento (2014, p. 31) corroboram, destacando que:

A sociedade contemporânea, em oposição ao pensamento e à estruturação conceitual da sociedade moderna, permite que entrem em cena múltiplas possibilidades de fundamentação do conhecer e do agir. Agora, a unidade da razão passa a ser entendida em sua pluralidade de vozes, e a ciência é convidada a revisar seu estatuto de legitimidade, seu *modus operandi* e seus efeitos.

O método precisa ser contextualizado. Assim, o método nas ciências sociais, e mais especificamente na educação, deve ser pensado no contexto atual. Najmanovich (2003, p. 34-35) afirma:

Só renunciamos ao fetiche do método e podemos ainda desdobrar uma infinidade de dispositivos, construir caminhos, trilhas e estradas, ou escolher ir através do campo ou entre o mato, ou preferir o bosque à estrada. Renunciar ao método não implica cair no abismo do sem sentido, mas abrir-se à multiplicidade de significados.

E como que geografizando, a autora conclui:

A ilusão de possuir um método que garantisse o acesso à verdade funcionou ao mesmo tempo como escudo protetor e como lança de ataque para fazer-lhe lugar numa nova forma de conhecer, inspirada e baseada na tradição geométrica e matematizante, porém também ligada às práticas dos engenheiros e dos magos, de comerciantes e artistas, **formando uma complexa rede de relações e fluxos, de intercâmbios e influências mútuas, de misturas e hibridações que a versão positivista da história da ciência tem deixado no silêncio e na escuridão.** (NAJMANOVICH, 2003, p. 61, grifo nosso).

Não há dúvida de que a comunidade científica se interroga sobre a racionalidade moderna, questionando princípios tidos como universais. Em meio a essa situação de crise epistêmico-paradigmática surgem proposições de um “pensamento outro”, o que também implica alternativas metodológicas outras.

Ortiz Ocaña questiona a exigência de objetividade, em ciências sociais e humanas, o que considera um argumento colonizador (ORTIZ, 2017; ORTIZ OCAÑA, 2017). Nesse sentido, Ortiz Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo (2018, p. 123) asseveram: “Nos impusieron una forma ‘universal’ de conocer: el método científico, cimiento del enfoque positivista y empírico analítico.” Os autores propõem avançar na direção de decolonizar as ciências sociais e humanas, configurando um paradigma “outro” – um paradigma decolonial –, fundamentado numa epistemologia decolonial, a “decolonialogia”. Esta ciência decolonial implementaria uma ciência da educação decolonial, a “decoloniagogia”. Portanto, busca-se uma construção metodológica que

articule teorias e pedagogias numa perspectiva “outra”, impulsionada desde a exterioridade da episteme eurocêntrica, isto é, desde um lugar “outro” – o sul global.

É possível uma metodologia decolonial? Uma não, muitas. Porque não se postula o estabelecimento de outra metodologia de quilate universal para fazer frente ao método eurocentrado. Porque plurais são as culturas, os pensamentos, as epistemes. Postula-se, então, a utilização de uma episteme outra dentre as muitas possíveis, e, em continuação, uma metodologia outra pensada desde o sul. Para Borsani (2014, p. 164), nessa metodologia,

[...] felizmente y no como una especie de falla, no hay posibilidad de un único diseño y / o protocolo metodológico cuando de abordajes decoloniales se trata. Y ello es así porque la decolonialidad pone en jaque el legado moderno del conocimiento en el que las metodologías han jugado un rol protagónico y disciplinador, presentándonos como garantía de conocimiento riguroso o cosa por el estilo.

A pensadora reitera que a metodologia decolonial não possui um protocolo metodológico como o modelo da ciência moderna. Uma metodologia decolonial caracteriza-se mais como uma reconstrução *a posteriori* da investigação. É no rumo da confluência de rios meandrados que se aventura este viajante. “Caminhos outros” embasados em “pensamento outro”.

A metodologia de pesquisa tem como objetivo planejar a pesquisa, estabelecendo os procedimentos metodológicos a serem realizados na caracterização do ambiente e do objeto, com demonstração de seu recorte, e prevendo a execução de cada etapa até os resultados finais. Resumindo, pode-se afirmar que a metodologia de pesquisa visa estabelecer os procedimentos metodológicos para execução do projeto e obtenção dos resultados previstos.

Na formulação do problema foram considerados estudos anteriores, depoimentos de especialistas e conhecimento do contexto (intuição do pesquisador). Nesse sentido, Alves (1991) destaca:

[...] três tipos de situação como origem de problemas de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática. (ALVES, 1991, p. 57).

A investigação proposta, nesta investigação, se enquadra na abordagem qualitativa, obtendo-se informações textuais a partir de enunciados extraídos de

questões abertas, documentos e obras de especialistas. A análise qualitativa é, sempre, carregada de percepções e concepções do pesquisador, pois é uma leitura de mundo, um olhar pessoal sobre a representação da realidade. Essa abordagem, portanto, não utiliza dados quantificáveis na interpretação de fenômenos e atribuição de significados.

Quanto aos objetivos, trata-se de pesquisa explicativa, ancorada na investigação descritiva já realizada. No que se refere aos procedimentos, constitui-se em pesquisa de campo, com coleta de dados de uma amostra por conveniência e intencional – tipo de amostra não probabilística, em que se parte do conhecimento prévio da população e dos seus elementos. A utilização da amostra intencional deveu-se à premência em realizar a coleta de dados. Por comodidade, utilizou-se a escolha de escolas das cidades-sede das 30 Coordenadorias Regionais de Educação. Para a definição da escola de cada coordenadoria, considerou-se como critério a localização urbana. Todas as escolas classificadas como tal participaram do sorteio.

Em função da representatividade, a amostra abrangeu escolas públicas da rede estadual que ofertam ensino médio, uma de cada cidade-sede de CRE. Os participantes do estudo são estudantes do 3º ano do ensino médio (concluintes em 2014), de uma turma do diurno de cada escola definida para a pesquisa.

O pesquisador é o principal instrumento de pesquisa. Como tal, deve utilizar técnicas em que emprega diretamente os sentidos. “De fato, a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Estes, porém, são frequentemente complementados por outras técnicas.” (ALVES, 1991, p. 60). Assim, os instrumentos utilizados neste estudo foram questionários com questões fechadas e abertas. Esses questionários buscavam traduzir em dados os objetivos específicos da pesquisa. Para isso, as questões se caracterizam pela exaustão, pela objetividade e pela clareza.

Com o questionário aplicado a estudantes, teve-se como objetivos: a) identificar as demandas e os interesses da realidade discente; b) identificar o grau de atendimento das demandas da realidade discente pelo Ensino Médio Politécnico; e c) identificar se as medidas propositivas e as práticas pedagógicas implantadas nas escolas atendem às demandas da realidade discente.

Ao elaborar-se o questionário, levou-se em consideração: a) se as questões permitem chegar aos objetivos da investigação; e b) como serão utilizadas as

respostas. Para aprimorar a qualidade dos instrumentos de coleta de dados, os questionários foram testados com sujeitos dos respectivos segmentos a serem pesquisados. O pré-teste do questionário é fundamental inclusive para o delineamento da amostra, para a relevância da coleta de dados e para a análise dos dados.

O questionário foi submetido a 102 respondentes (estudantes do 3º ano do Ensino Médio Politécnico) de duas escolas de São Leopoldo. A partir de observações sobre o preenchimento, foram realizados ajustes de questões e de desdobramento de itens.

A coleta de dados consistiu em aplicação de um questionário a estudantes e professores coordenadores do Seminário Integrado, contendo questões fechadas (para caracterização dos sujeitos respondentes e referentes ao tema de investigação) e uma questão aberta. A organização dos dados se deu por meio de um processo contínuo, identificando dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. O estudo foi planejado de modo a obter confiabilidade, expressa por credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade.

Os procedimentos para análise dos dados são: 1º) análise documental, utilizando-se o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011), o “Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico” (RIO GRANDE DO SUL, 2012a) e a obra “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática” (AZEVEDO; REIS, 2013); 2º) análise dos relatos coletados por meio do questionário, com utilização da técnica de Análise de Temática de Gibbs (2009) – ATG; e 3º) análise dos relatos (respostas à questão aberta) e dos documentos, com base na Análise Discursiva de Bakhtin (2003; 2014) – ADB.

A construção do modelo de análise considera o aproveitamento dos dados já coletados, os quais receberam novo tratamento, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa. Para preservar a identidade dos respondentes na análise de resultados, adotou-se o processo de anonimização com utilização de localizador. Os sujeitos da pesquisa citados são designados por Estudante (E), com números sequenciais respondente/CRE – ex.: E1/1, e Professor (P) e número da CRE – ex.: P1.

Arrolam-se, a seguir, os procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados conforme o método de Gibbs (2009), a saber: 1) pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante” para a constituição do

corpus; 2) digitação dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador; 3) leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciem os temas gerais; 4) identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens em nível categórico e analítico; 5) codificação dos relatos; 6) codificação dos temas a partir de passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); 7) elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos; 8) agrupamento dos termos por categoria; e 9) descrição, análise e discussão das categorias temáticas.

Quanto à análise dos dados e discussão dos resultados, enfatiza Gibbs (2009): “Na análise, você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação.” (p. 61). Utilizando-se o critério semântico na ATG, os códigos descritivos foram classificados e agregados em categorias que, com base nos mesmos procedimentos – classificação e agregação –, resultaram nos códigos analíticos – os temas – comuns às quatro instâncias. Em outras palavras, a codificação dos temas a partir de enunciados afins, de acordo com as categorias definidas *a priori*, conflui para o agrupamento de termos e configuração das categorias temáticas, as quais são descritas, analisadas e discutidas em processo dialógico que envolve as quatro instâncias educacionais.

A Figura 3 apresenta a estrutura organizativa de análise temática conforme Gibbs. A partir da leitura dos textos (discursos), é elaborado um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões. Utilizando-se o critério semântico, os termos são classificados em categorias e subcategorias. Passando da descrição ao nível analítico, estabelecem-se os temas.

Figura 3 – Estrutura organizativa de análise temática conforme Gibbs (ATG)



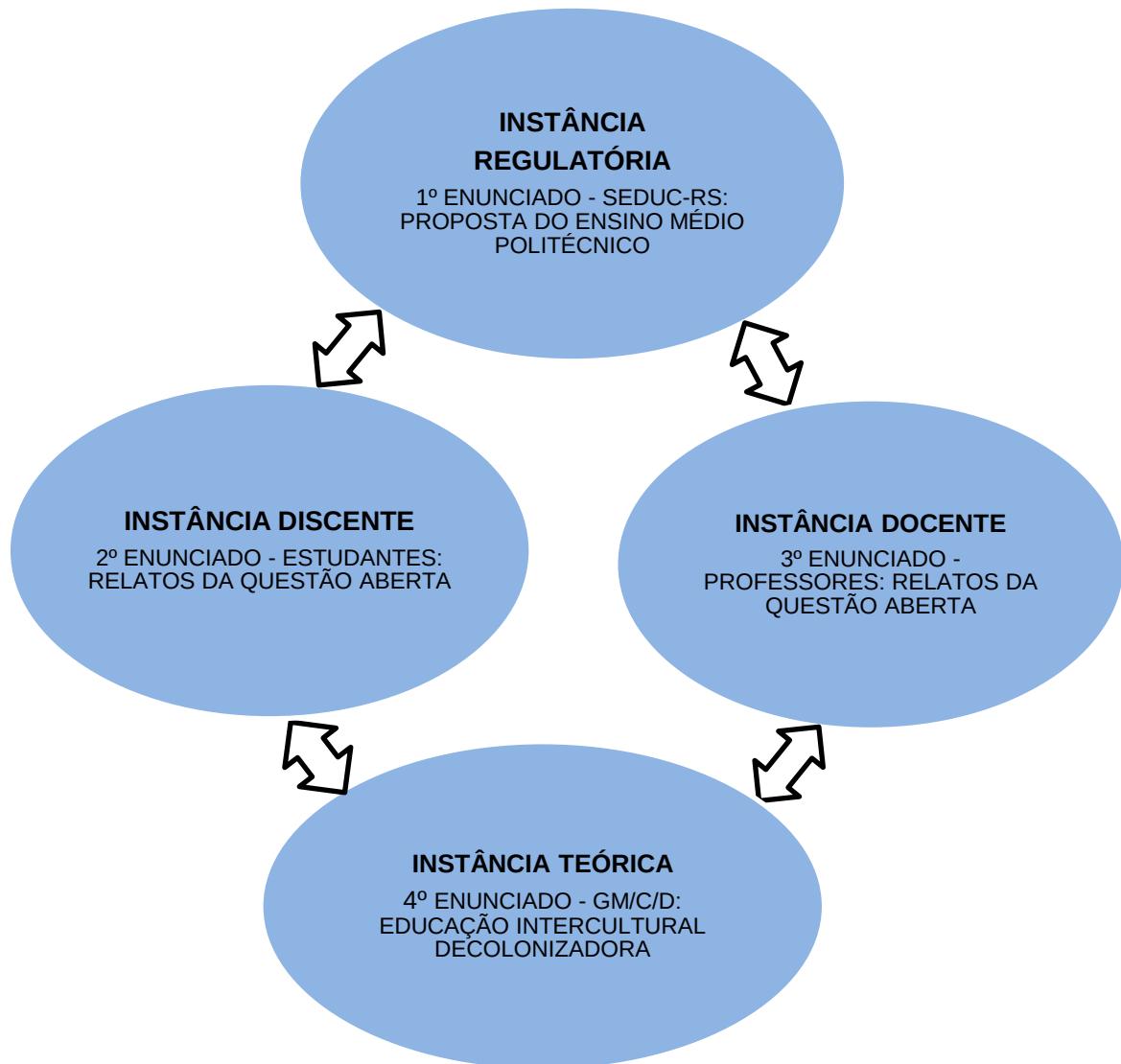
Fonte: Autoria própria (2019).

Esses temas serviram de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada instância – regulatória, discente, docente e teórica –, os quais são analisados conforme a ADB¹¹, cuja visão de mundo e aporte para a compreensão de enunciados envolve a relação dialógica “eu-mundo-outro” (o indivíduo situado no mundo em interação com o outro) e a dialogia dos enunciados (Figura 4). Essas instâncias situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa

¹¹ A opção pela ADB decorre de inspiração em duas pesquisas relevantes estruturadas sob essa ótica. Veneu (2012) iluminou o caminho quanto ao aspecto metodológico e Mozena (2014) contribuiu com a organização dos enunciados em instâncias educacionais.

interatividade.

Figura 4 – Estrutura organizativa da dialogia dos enunciados conforme Bakhtin



Fonte: Autoria própria (2019).

Na visão bakhtiniana, o homem fala a outro homem, produzindo discurso, por meio dos quais se realiza a leitura do próprio homem em busca de sua compreensão. Todavia, é preciso considerar que a leitura dos enunciados também reflete o olhar do pesquisador. Assim, os pressupostos bakhtinianos que fundamentam a visão de mundo deste pesquisador se constituem em faróis teórico-metodológicos ao longo dos caminhos desta viagem investigativa. O princípio dialógico, conceito que ocupa centralidade no pensamento bakhtiniano, reúne sujeito, história e contexto social.

Esse processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares relacionados às pedagogias decoloniais – práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver – de Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

4.2 Viajando com Bakhtin

Objetivamente, quais são as contribuições de Bakhtin nesta viagem investigativa? Em outras palavras, que conceitos bakhtinianos “suleam” o arranjo metodológico que ilumina o percurso desta investigação?

Em respeito ao cabedal de conhecimentos e à capacidade de compreensão e de interpretação dos leitores, entende-se ser prescindível trazer para este estudo questões polêmicas, tais como: se a análise bakhtiniana é ou não discursiva, bem como discussões em torno dos conceitos-chave enunciado, polifonia, ideologia e linguagem. Parte-se do pressuposto de que a analítica bakhtiniana constitui-se plenamente em análise discursiva (FARACO, 2007 e 2009; BRAITT, 2014 e 2016).

Em consonância com os objetivos desta investigação, os seguintes conceitos, concepções e/ou pressupostos bakhtinianos articulam-se na teia narrativa: dialogismo (princípio dialógico); diálogo – diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos (instâncias discursivas); palavra e tema; texto (discurso ou enunciado) como objeto das ciências humanas; enunciado como unidade de análise; enunciado concreto e enunciação; pergunta e resposta; gêneros do discurso; discurso verbal e discurso extraverbal (contexto social); análise discursiva – explícito (dito) e implícito (não-dito); análise enunciativa – “método sociológico”; sujeitos do enunciado; falantes (autores); autor-pessoa como sujeito social, cultural e histórico; horizonte social; relações dialógicas; interação “eu-mundo-outro”; visão de mundo; língua e elementos linguísticos essenciais à análise.

Nesta viagem investigativa, vasculham-se cartografias na busca de novas fronteiras metodológicas, ou ainda melhor, entre-lugares metodológicos. E, nos labirintos epistemológicos, ouve-se uma sinfonia geográfica geoepistêmica. Acordes outros, executados de outras bandas, de outras paragens. Sons gerados no Sul ecoam como brados de inconformismo com a colonialidade; gritos de resistência, de

re-existência – questão existencial. O viajante pensa, fala. Viajante, pensante, falante – sujeito de discurso.

Neste ponto da viagem, anuncia-se que o dialogismo é o conceito articulador do pensamento bakhtiniano. Conforme Flores e Teixeira (2009, p. 147),

O dialogismo é como um axioma da teoria bakhtiniana, que atravessa diferentes noções aí desenvolvidas: linguagem, palavra, signo ideológico, sujeito, estilo, compreensão etc. Tal axioma promove a enunciação como centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, o evento que constitui o sujeito na interação viva com vozes sociais.

O exposto indica que a concepção dialógica de linguagem, isto é, o dialogismo, sustenta a teoria enunciativa bakhtiniana, onde enunciação desencadeia o dialogismo. O diálogo se constitui num espaço de tensão entre vozes sociais. Daí poder-se afirmar que a concepção dialógica de linguagem sustenta a teoria enunciativa. (BAKHTIN, 2003). Todo enunciado implica diálogo expresso em bivocidade, plurivocidade ou heteroglossia.

No campo desta viagem investigativa, Bakhtin considera o texto (ou o discurso) como o objeto das ciências humanas. Sobre isso, Barros (2007, p. 23) esclarece:

Ao tratar em seus escritos do texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta já as duas concepções do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos.

Especificando, a autora afirma que quanto ao objeto, o texto é definido como objeto significativo ou de significação, produto da criação ideológica ou de uma enunciação, dialógico e único. Já quanto ao método, trata-se de uma “compreensão respondente”, isto é, interpretação. “O sujeito procura *interpretar* ou *compreender* o outro sujeito em lugar de buscar apenas *conhecer* um objeto”. (BARROS, 2007, p. 24). Evidencia-se, pois, o caráter dialógico entre os sujeitos destinador e destinatário.

O dialogismo entre interlocutores compreende os seguintes aspectos: a interação como princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras dependentes da relação entre os sujeitos; a intersubjetividade antecede à subjetividade; e há dois tipos de sociabilidade – entre sujeitos e entre sujeitos e grupo social. Quanto ao dialogismo entre discursos, Bakhtin ressalta que o discurso é sempre social, já que os interlocutores são seres sociais. Daí a concepção de “diálogo entre discursos”, em que, por sua vez, o texto se constitui em “tecido de muitas vozes”

(uma polifonia). Polifonia pode ser identificada, inclusive, em discursos contraditórios internamente ou de ambiguidade narrativa. O “discurso de outrem” integra o discurso citado (indo além do tema) e a enunciação citada (explicação de *o que se diz?*). “O discurso citado é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN, 2014, p. 150).

Diálogo pressupõe que as formas usadas na citação do discurso “[...] refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal, que é fundamental também para o diálogo.” (BAKHTIN, 2014, p. 152). Não há neutralidade no discurso. “A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.” (ORLANDI, 2015, p. 7). Complementando: “O efeito metafórico, o deslize [...] é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade.” (ORLANDI, 2015, p. 78). Pela ideologia, pensamento, linguagem e mundo se relacionam.

O enunciado é a “real unidade” da comunicação discursiva. “Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 274). Para o linguista, “Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes.” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Conforme Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 6), “[...] um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.” Em outras palavras, o dito e o não-dito. Considera-se enunciado “[...] todo material linguístico proferido por um falante e emoldurado pelo material linguístico de outros falantes [...]” (VENEU, 2012, p. 111). Um enunciado compreende uma dimensão concreta, expressa em palavras, e uma dimensão presumida. Em outras palavras, a análise de um enunciado precisa considerar, de modo mais específico, duas dimensões: a verbal (o texto, a fala) e a extraverbal (o contexto). Entretanto, “O individual e o subjetivo têm por trás, o social e o objetivo.” [...] Nesse sentido, “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do nós.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 8). Trata-se de uma abordagem sociológica.

O enunciado concreto é a unidade real da comunicação e sustenta as relações dialógicas eu-mundo-outro. Como já referido, o enunciado é singular, único, irrepetível, pois as palavras – mesmo que repetidas – estão situadas em contextos e

momentos históricos diferentes. Para além disso, as relações dialógicas determinam as características do enunciado: a) influência das vozes sociais e interlocutores – há entrecruzamento de vozes e hierarquia social; b) responsabilidade – o enunciado é resposta a enunciados precedentes e provoca resposta do destinatário; e c) conclusibilidade – a atitude responsiva do enunciador provoca alternância dos sujeitos falantes. (BAKHTIN, 2003; 2014).

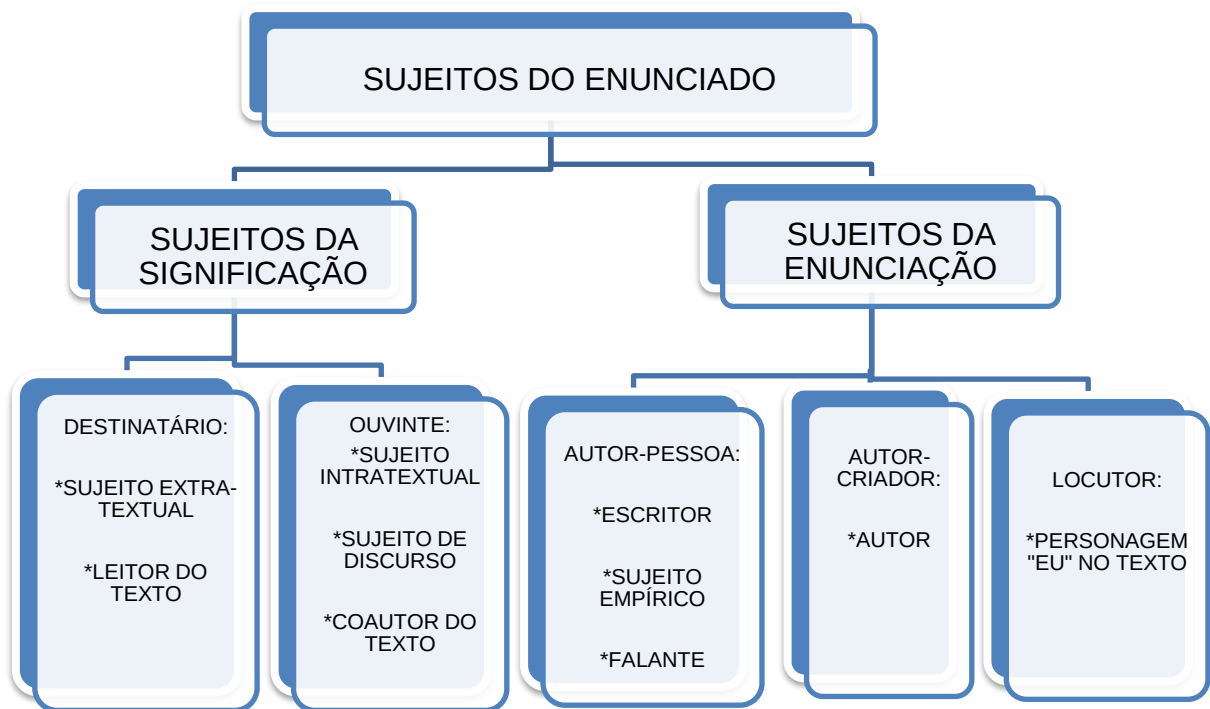
Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. Diferentes cronótopos de quem pergunta e de quem responde e diferentes universos do sentido (eu e o outro). A pergunta e a resposta do ponto de vista da terceira consciência e do seu mundo “neutro”, onde tudo é substituível e fatalmente se despersonaliza. (BAKHTIN, 2003, p. 408).

Venturelli (2007) destaca que é no “cronotopo da estrada” onde Bakhtin situa as definições espaço-temporais. “Na estrada ocorrem os encontros [...]” (p. 265). A possibilidade de resposta é assegurada por três elementos: exauribilidade do objeto, vontade discursiva do falante e formas de construção do gênero. Ressalte-se que “O objeto é inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade [...] no âmbito de uma ideia *definida do autor*.” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Bakhtin (2003) aborda a alteridade entre sujeitos do enunciado, distinguindo sujeitos da significação e sujeitos da enunciação. Quanto aos primeiros, distingue dois tipos: a) destinatário – sujeito extratextual, identificado como leitor do texto; b) ouvinte – sujeito intratextual, sujeito de discurso, coautor do texto. Já no que se refere aos sujeitos da enunciação, Bakhtin (2003) propõe a seguinte diferenciação: a) autor-pessoa – o escritor, sujeito empírico, identificado como falante; b) autor-criador – o autor, propriamente dito; c) locutor – personagem que fala “eu” no texto. Depreende-se, pois, que no discurso verbal há a interação dialógica de autor herói (objeto ou personagem) e ouvinte.

A Figura 5 apresenta o esquema dos sujeitos do enunciado conforme Bakhtin.

Figura 5 – Sujeitos do enunciado



Fonte: Autoria própria (2019).

Um conceito basilar na ADB é tema.

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. (BAKHTIN, 2014, p. 134).

Na concepção bakhtiniana, tema tem o sentido de “unidade temática”, de caráter singular, único. Tema corresponde ao sentido da enunciação completa. Para Bakhtin, a distinção entre tema e significação fica clara em conexão com “o problema da compreensão”. “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2014, p. 137). E mais:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. (BAKHTIN, 2014, p. 137).

É nessa linha de raciocínio que Bakhtin (2014, p. 67) afirma: “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças

sociais.” Conforme Flores e Teixeira (2009, p. 150), “[...] na perspectiva bakhtiniana, a matéria linguística adquire significação num processo ativo e responsivo, isto é, intersubjetivo.”

No que se refere à língua, Bakhtin tece as seguintes considerações:

As línguas são concepções de mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarnçada. Nessas condições excepcionais, torna-se impossível qualquer dogmatismo linguístico e verbal, qualquer ingenuidade verbal. (BAKHTIN, 1999, p. 415).

É o próprio semiólogo russo quem esclarece: “A verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.” (BAKHTIN, 2014, p. 127). Na concepção bakhtiniana, “enunciação” também é entendida como “discurso”, e este como “palavra”, o que implica dialogismo.

A significação da enunciação [...] é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada; ela se compõe de todas as palavras que fazem parte dela, das formas de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação interrogativa, etc. (BAKHTIN, 2014, p. 134).

No campo da linguagem, enunciação diz respeito à atividade social e interacional do enunciador no processo comunicativo com o enunciatário, resultando no enunciado. A enunciação compreende, portanto, sujeitos e contexto que dão sentido ao enunciado: quem enuncia, para quem enuncia, o que enuncia, onde, como e quando ocorre, para que e por que enuncia, além de outros aspectos que possam ser acrescentados à análise. A análise discursiva contempla o dito e o não-dito. Exemplificando: ao se analisar o dito educação “intercultural decolonizadora” está implícito o não-dito educação “monocultural colonizadora”. Isso evidencia que o sentido produzido no discurso não está só nas palavras (discurso verbal), mas também no contexto extraverbal, isto é, na relação com a exterioridade. Compete ao analista observar as paráfrases, relacionando o dito com o não-dito, bem como os efeitos metafóricos na produção de sentido. “O processo de produção de sentidos está sujeito ao desliz, havendo sempre um “outro” possível que o constitui.” (ORLANDI, 2015, p. 78).

A ADB é uma ferramenta de investigação e busca de compreensão das significações espaciais e culturais na Abya Yala. A análise discursiva permite examinar, nas narrativas, a forma como as significações constituintes de determinada visão de mundo (*Weltanschauung*) são articuladas no discurso – no caso do campo de interesse desta investigação, o discurso dos grupos dominantes.

A visão de mundo na perspectiva bakhtiniana é pautada nas relações sociais, históricas e culturais. O homem é “[...] um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente.” (FARACO, 2007, p. 101). É na interação com o “outro” que a pessoa se constrói social e historicamente como sujeito.

Considerando que Bakhtin entende texto como um conjunto coerente de signos, a linguagem é expressão da vida real. Afinal, na concepção bakhtiniana a língua é um fenômeno essencialmente social. Nessa linha de pensamento,

Para Bakhtin, o que constitui a realidade fundamental da linguagem é essa atividade sociossemiótica – que se dá não entre indivíduos isolados que apenas atualizariam um sistema objetivo ou que apenas expressariam uma subjetividade dada *a priori*, mas entre indivíduos socialmente organizados, isto é, constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva. Por essa linha, Bakhtin estatui um senso amplo de social para o sujeito e a linguagem. (FARACO, 2007, p. 103).

Ressalte-se que, no conjunto de sua obra, Bakhtin considera o social como constitutivo do sujeito. Assim, na voz do indivíduo está presente a voz do outro, o que implica conceber o homem em seu processo histórico. Nesse campo, a palavra se constitui num fenômeno essencialmente ideológico e o signo é parte da realidade. O pensador afirma:

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos. As leis dessa realidade são as leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. (BAKHTIN, 2014, p. 36).

Para além disso e complementarmente, Bakhtin destaca: “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (BAKHTIN, 2014, p. 38). Isso significa que a palavra expressa sempre as transformações sociais.

Ainda na abrangência da filosofia da linguagem, notadamente como filosofia do signo ideológico, Bakhtin estabelece as seguintes regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infraestrutura). (BAKHTIN, 2014, p. 45).

Depreende-se, dessas regras, que no processo de interação social o signo ideológico situa-se no “horizonte social” de determinado contexto. Nesse sentido, palavras evocam realidades sociais. Em efeito, o próprio Bakhtin afirma: “Eu vivo em um mundo de palavras do outro.” (2003, p. 379). Segundo Faraco, Tezza e Castro (2007, p. 11), “[...] Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro: o que foi dito merece ser ouvido.”

Nessa perspectiva, a história de vida deste autor-pessoa – autor desta tese – é marcada pela alteridade, ou seja, “[...] os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus.” (FARACO, 2007, p. 106). Dito de outro modo, há uma relação dialógica “eu-mundo-outro” expressa nas interações sociais, nos signos e nas visões de mundo, estas compreendidas como ideologia.

Na visão bakhtiniana, a palavra diálogo encerra a ideia de interação e tensão.

De fato, qualquer enunciado concreto, de um modo ou outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos. (BAKHTIN, 1997, p. 80).

Portanto, as relações dialógicas num determinado contexto são carregadas de dissonâncias, indo além de significação social positiva. Nas palavras de Faraco (2009, p. 68), dessas relações “[...] pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa.” E completa afirmando que as relações dialógicas compreendem “[...] interação linguística num território socialmente situado, e são entendidas como espaços de tensão entre enunciados, ou espaços de luta entre vozes sociais.” (FARACO, 2009, p. 69).

Na análise discursiva articulam-se três dimensões: a inteligibilidade (sentido referido à língua), a interpretação (considerando-se o texto e o contexto) e a compreensão (explicitação dos processos de significação presentes no texto, produzindo sentido). Nesse âmbito, instaura-se a construção de um dispositivo teórico da interpretação no rigor do método utilizado para compreender como o objeto simbólico (enunciado ou texto) produz sentido. O dispositivo teórico se completa com o dispositivo analítico construído pelo analista. “O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.” (ORLANDI, 2015, p. 25). Eis, pois, o que diferencia uma análise de outra sobre um mesmo *corpus*.

4.3 Técnica bakhtiniana de análise de enunciado

A análise enunciativa, na concepção bakhtiniana, é operacionalizada com a aplicação do “método sociológico”, assim por ele designado. O assunto é abordado na terceira parte de “Marxismo e filosofia da linguagem”. Já no ensaio “Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica”, assinado por Voloshinov, Bakhtin analisa um enunciado concreto, isto é, um enunciado que compreende o verbal (o dito) e o extraverbal (o presumido). A situação analisada é considerada como um exemplo de ADB. Tomando-se por base as obras supracitadas, apresenta-se, a seguir, uma síntese dos procedimentos metodológicos.

Bakhtin situa: “Como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal que o engendra? [...] Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz ‘Bem.’ A outra não responde.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 6). Para o leitor ou ouvinte, isoladamente o enunciado “Bem.”, numa única palavra, é ininteligível. Mas, para os dois interlocutores o enunciado é carregado de sentido e significação. Quem está de fora só encontrará sentido e significado do colóquio se analisar o “contexto extraverbal” do enunciado. Conforme Bakhtin, o contexto extraverbal compreende: “[...] 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 7).

No colóquio, os interlocutores: a) observavam pela janela que começava a nevar (“conjuntamente visto”); b) sabiam que era maio (“conjuntamente sabido”); e c)

estavam saturados com o inverno e esperavam a primavera (“unanimemente avaliado”). Tudo isso é o não-dito (o presumido) no dito (a palavra “Bem.”). Agora que se conhece o “horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes”, o enunciado “Bem.” é compreensível.

“Como se relaciona o horizonte extraverbal com o discurso verbal, como o dito se relaciona com o não-dito?” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 7). O enunciado concreto como um todo significativo compreende o percebido e o presumido como partes constitutivas. Logo, é possível perceber que “O individual e o subjetivo têm por trás, aqui, o ‘social’ e o ‘objetivo’”. Em outras palavras: “O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base de ‘nós’.” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 8).

4.4 Dispositivo analítico de ADB

O dispositivo analítico para a análise discursiva compõe-se das etapas descritas a seguir.

1 - Identificação e seleção dos enunciados

Com base nas categorias analíticas (unidades temáticas) identificadas segundo a ATG, foram selecionados os enunciados correspondentes a cada instância.

2 - Leitura exaustiva dos enunciados

Mediante leitura aprofundada, foram identificados elementos linguísticos passíveis de análise: léxico, sintaxe, estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante, relação com outros participantes e conclusibilidade.

3 - Articulação entre material linguístico e objeto de pesquisa

Estabelecimento de relações entre o material linguístico identificado, os conceitos referenciais bakhtinianos, os problemas e os objetivos de pesquisa.

4 - Identificação do contexto extraverbal e sua articulação com os elementos linguísticos

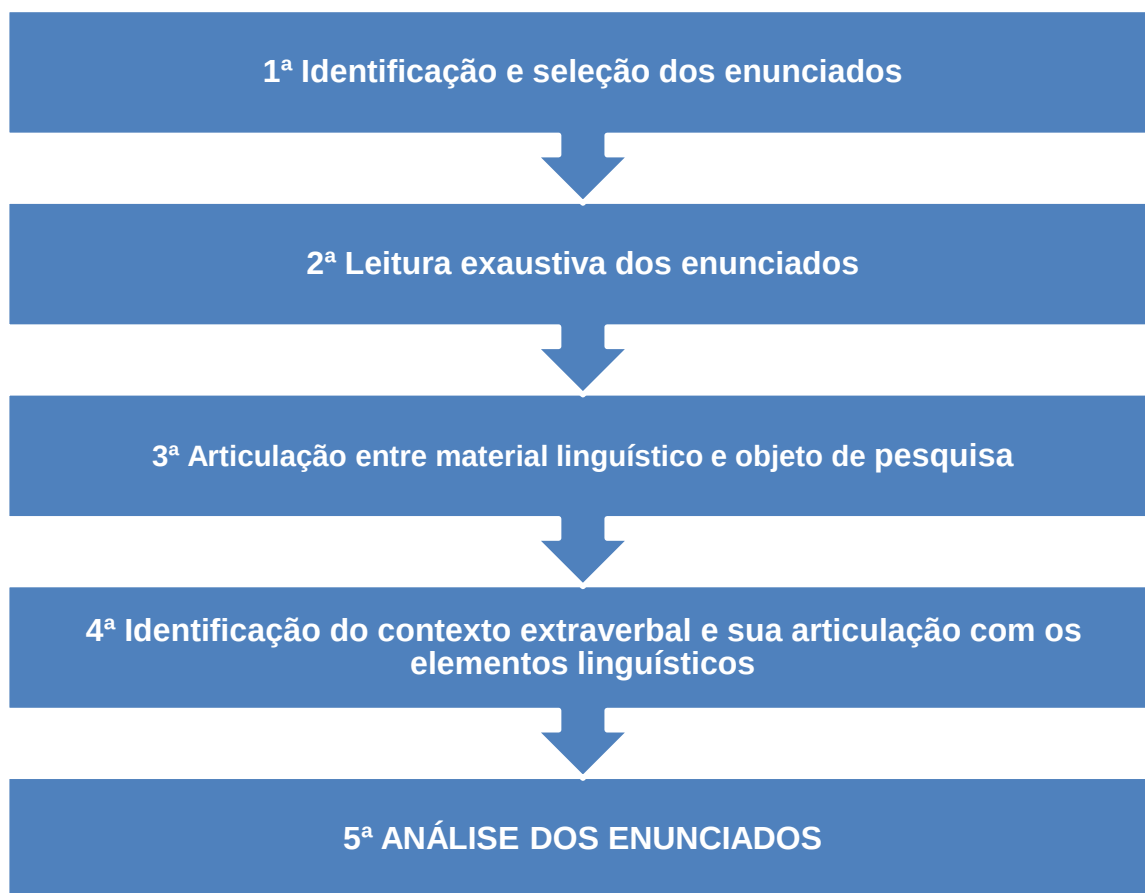
Estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e do contexto extraverbal, propiciando a descrição da realidade sócio-histórica.

5 - Análise dos enunciados

Trata-se da análise e discussão dos resultados, articulando elementos linguísticos, contexto extraverbal, conceitos bakhtinianos, problemas e objetivos da pesquisa.

A Figura 6 representa a estruturação do dispositivo analítico adotado.

Figura 6 – Etapas do dispositivo analítico de ADB



Fonte: Autoria própria (2019).

Os textos selecionados de cada instância – os enunciados – foram, inicialmente, analisados à luz da ATG, extraíndo-se as unidades temáticas, isto é, as categorias analíticas. A seleção temática compreendeu a leitura dos enunciados, identificando-se, nos fragmentos discursivos, conceitos explícitos e implícitos para possíveis racionalizações.

E aqui está o viajante, aproximando-se de mais uma estação. Neste trecho de sua viagem, deparou-se com muitas curvas de percurso, mas encontrou setas metodológicas indicando a direção da viagem. Trilhas foram demarcadas. Ao longo do caminho, marcos de descobertas e achados foram registrados. O horizonte se abriu ao seu redor.

Na estação 5, o viajante se encontra com muitos outros sujeitos. Diálogos entre atores brotam de todas as instâncias educacionais. E o viajante analisa os enunciados. Entrecruzamentos de ideias. Encruzilhadas: conversas cruzadas!

5 ENCRUZILHADAS: CONVERSAS CRUZADAS

“La investigación educativa no debe analizarse de manera separada de la vida humana cotidiana. La vida es inicio (primeridad), la investigación es fin (segundidad), y el pensamiento o reflexión es el mediador (terceridad) entre la vida y la investigación. Vivir, pensar e investigar, es lo mismo. Constituyen una configuración tríadica.”

(ORTIZ OCAÑA, 2017, p. 102).

Nesta paragem ou estação, o viajante, que também é falante e autor-pessoa, lança mão de seus registros – sobre dados recolhidos ao longo dos percursos e trajetórias – para analisar os achados e discutir os resultados. Como pesquisa no campo educacional, esta viagem é uma análise ancorada na experiência de vida do pesquisador. Nas palavras de Ortiz Ocaña (2017), na epígrafe desta estação, a análise é reflexão entre a vida e a investigação. Viver, pensar e investigar formam uma tríade.

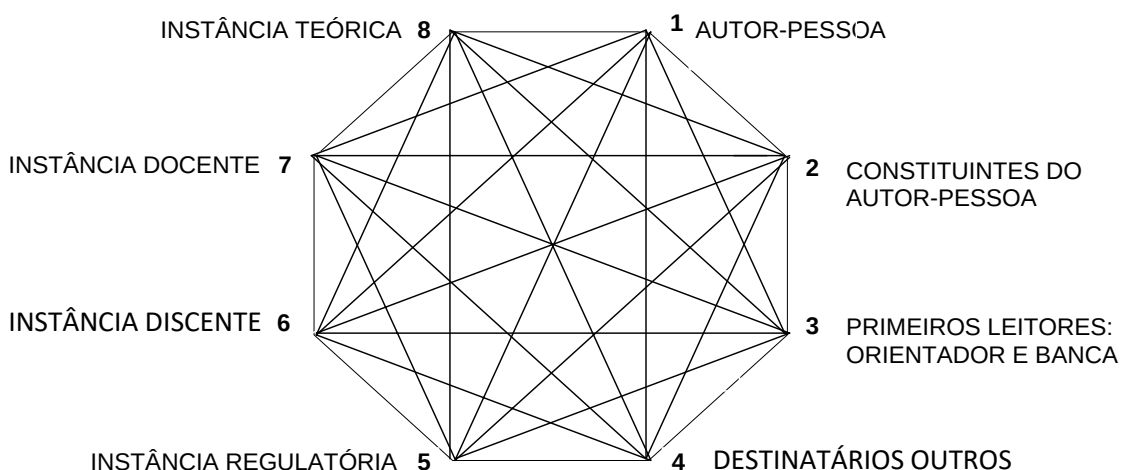
Diálogos entre discursos, mais pontualmente entre enunciados, e entre interlocutores nos discursos e/ou nos enunciados se cruzam e se entrecruzam na trama analítica. Diálogo entre sujeitos culturais:

Ese diálogo es también una urdimbre simbólica. En tanto sujetos culturales, en el mismo momento en que la comunidad habla, es hablada; de igual modo, las personas expresan su mundo y sus percepciones, y a la vez expresan el orden hegemónico del que forman parte. (HUERGO; MORAWICKI, 2010, p. 143).

Quem conversa com quem nas encruzilhadas desta viagem investigativa?

Como a ADB é um método de compreensão respondente, isto é, um método sociológico (BARROS, 2007), os sujeitos do discurso ou enunciado são interativos no interior de seus discursos. Em conversas cruzadas, além desses sujeitos dos discursos, o diálogo se trava entre interlocutores desta narrativa e, por extensão, entre os discursos das quatro instâncias educacionais. Veja-se a teia tramada na Figura 7, a seguir.

Figura 7 – Esquema dos interlocutores em conversas cruzadas



Como se observa na representação, oito interlocutores dialogam entre si: este falante (autor-pessoa) ouve as vozes de seus constituintes – responsáveis por sua constituição e formação – e de seu orientador e da banca examinadora como primeiros leitores, dialoga com os destinatários finais – futuros leitores – e com os falantes de cada instância.

Toda a pesquisa está encharcada de cultura: é expressão de cultura mediante compreensão e interpretação. Postado no Sul, o viajante se vê em encruzilhadas. Para. Pensa. As rotas que se cruzam levam a diferentes lugares, a diferentes mundos culturais. Rotas que levam e trazem. Trazem interlocutores enunciadores de pensamentos que se cruzam, que se articulam para expressar convergências e divergências. Ao focar nos elementos da paisagem – natural e humanizada – o viajante percebe a diversidade de recursos de culturas outras.

Nesta etapa da viagem, o autor-pessoa se encontra com outros interlocutores. Diálogos são desencadeados. Enunciados são desenleados. Responsivamente, nova enunciação exterioriza-se. E aqui, segundo Mignolo (2017, p. 15), “[...] não importa tanto o que é, mas o que as pessoas que dialogam a favor ou contra entendem que é. O que importa é a enunciação, não tanto o enunciado.” (MIGNOLO, 2017, p. 25). Na teia narrativa combinam-se dispositivo teórico (teoria da decolonialidade) e dispositivo analítico (ADB). Nesse entrelaçamento, perguntas e respostas geram novas perguntas, entremeando a enunciação deste autor-pessoa numa abordagem sociológica.

Sob esse prisma, Mignolo assinala:

Colocar em interrogação a enunciação (quando, por quê, onde, para quê) nos dota do conhecimento necessário para criar e transformar, e que parece necessário para imaginar e construir futuros globais; isso constitui o coração de qualquer investigação decolonial. Por quê? Porque o conhecimento é criado e é transformado de acordo com desejos e necessidades particulares assim como em resposta a exigências institucionais. O conhecimento está ancorado em projetos com uma orientação histórica, econômica e política. (MIGNOLO, 2017, p. 24).

Explorando a citação acima, percebe-se a ênfase atribuída à construção do conhecimento na perspectiva decolonial, interrogando a enunciação com ancoragem no contexto e visando a transformação da realidade.

É nessa dimensão que se inscreve esta narrativa, refletindo-se sobre a terceira questão específica: Uma proposta pedagógica de educação intercultural

decolonizadora é viável no contexto brasileiro? A resposta a esta questão encontra respaldo no terceiro objetivo específico: Propor a implantação, em contexto brasileiro, de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. A análise dialógica dos enunciados de cada instância educacional agrega elementos que consubstanciam a resposta.

5.1 Instâncias educacionais

Neste ponto da viagem, a dialogia dos enunciados apresenta como estrutura organizativa o entrecruzamento de: a) instância regulatória – abordando enunciados da proposta do Ensino Médio Politécnico implantado pela Seduc-RS; b) instância discente – analisando enunciados retirados dos relatos dos estudantes; c) instância docente – analisando enunciados extraídos de relatos dos professores orientadores do Seminário Integrado; e d) instância teórica – articulando os enunciados com conceitos e pressupostos da educação intercultural decolonizadora.

As narrativas evidenciadas pelos sujeitos arrolados nas instâncias dialógicas revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, transformação da realidade e interculturalidade. O enunciado, sob a ótica bakhtiniana, pode ser um texto ou uma palavra – unidade comunicativa –, constituinte de recorte do real. O texto é expressão do contexto, sendo a linguagem uma esfera integrada às práticas sociais e, portanto, constitutivamente dialógica. (BAKHTIN, 2014).

A instância regulatória – a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) –, como entidade mantenedora das escolas da rede pública estadual, é analisada, essencialmente, com base em enunciados extraídos do documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”. Buscando detalhamento sobre concepções que sustentam a proposta, utiliza-se a obra “Restauração do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática”, organizada por Azevedo e Reis (2013).

O *corpus* da instância discente compreende, inicialmente, 576 relatos de estudantes que responderam à questão aberta do questionário: “Sobre o Ensino Médio Politécnico, relate uma atividade desenvolvida na sua escola que você tenha gostado muito, ou que considera inaproveitável para sua formação, e explique por quê.” Esta questão buscava compreender quais práticas pedagógicas contribuem

para a formação discente, preparando os estudantes para atuação transformadora na sociedade. Utilizando-se a ATG, procedeu-se à leitura dos textos, sendo identificadas 654 citações alusivas à temática em nível descritivo. Destas, 333 correspondem a práticas pedagógicas e respectivas atividades, como sintetizado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas e atividades correlatas

PRÁTICAS	CITAÇÕES	ATIVIDADES
Práticas interdisciplinares	96	Atividades realizadas de forma integrada entre os professores dos diversos componentes curriculares e, de maneira especial, no Seminário Integrado.
Práticas investigativas	80	Aulas práticas, projetos de pesquisa e participação em eventos científicos.
Práticas do cotidiano	32	Projeto vivencial, pesquisas socioantropológicas e contextualização dos conteúdos trabalhados em aula.
Práticas político-cidadãs	40	Projetos sociais, trabalhos em equipe e ações solidárias.
Práticas interculturais	49	Ações educativas de respeito às diversidades de toda ordem.
Práticas do trabalho	36	Atividades relacionadas ao mundo do trabalho, especialmente a compreensão das formas, da organização, das possibilidades e da preparação para o trabalho.

Fonte: Munsberg, (2015, p. 116), adaptado.

A instância docente é analisada a partir das respostas à questão aberta: “Sobre o Ensino Médio Politécnico, relate uma situação de aprendizagem significativa, desenvolvida na Escola, que os estudantes tenham gostado muito, ou que consideraram inaproveitável para a formação deles, e explique por quê.” Esta questão foi respondida pelo professor responsável pelo Seminário Integrado ou pelo coordenador pedagógico de 29 das 30 escolas participantes da pesquisa. A análise dos relatos com base na ATG resultou nos seguintes códigos analíticos e respectivas quantidades de citações: protagonismo (21) e, conjuntamente, interculturalidade e intervenção na realidade (27). Estes códigos compreendem duas categorias muito evidenciadas: ações para formação humana (17) e ações para preparação para o trabalho (16).

A instância teórica centra-se nos pressupostos de pensadores latino-americanos, especialmente integrantes do GM/C/D, com ênfase na interculturalidade. Este conceito permeia toda a narrativa desta tese, dialogando com os demais códigos analíticos – protagonismo dos sujeitos (discentes e docentes) e intervenção na realidade. Em efeito, definiram-se os três códigos analíticos, como que confluente de uma rede hidrográfica, desembocando na educação decolonizadora (veja-se Figura 8).

Figura 8 – Esquema dialógico dos códigos analíticos



Fonte: Autoria própria (2019).

5.2 Sob a mira da luneta

Toda investigação parte da curiosidade do pesquisador, isto é, de suas perguntas, seus questionamentos. E a pergunta desencadeadora desta viagem investigativa é esta: O Ensino Médio Politécnico constitui-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora? Este é o problema central desta pesquisa, gerando o objetivo geral: Analisar as potencialidades

do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Este viajante investigador constitui-se socialmente como interlocutor de sujeitos enunciantes (gestores, discentes, docentes e pensadores) e como autor-pessoa imbuído de caráter social, cultural e histórico. Afinal, como diz Bakhtin (2014), o discurso é sempre social. Isto significa que o individual existe como sombra do social. Nessa dimensão, este falante dialoga com interlocutores formadores de seu pensamento e de seu ser ontológico, histórica e geograficamente situado; dialoga com os autores de cada instância educacional – gestores, discentes, docentes e teóricos; dialoga com seus leitores, num primeiro momento, o orientador e a banca examinadora; dialoga, em efeito, com todos os enunciatários, futuros leitores.

No que diz respeito ao Ensino Médio Politécnico, registre-se a experiência profissional como gestor pedagógico e professor do Colégio PVSINOS e como professor formador, ministrante de cursos de formação continuada para professores da rede pública estadual. Os resultados da implantação da reestruturação curricular no Colégio PVSINOS – uma escola privada – evidenciaram a relevância da proposta pedagógica, notadamente no que se refere ao Seminário Integrado. Foi possível constatar que este apresenta potencial desencadeador do protagonismo juvenil e propulsor de ações formativas para transformação da realidade. Já a atuação como professor formador possibilitou o contato com docentes da rede pública estadual, o que contribuiu para compreender a realidade educacional e os entraves e avanços na e da implementação do Ensino Médio Politécnico.

Como já referido, a utilização da ATG no estudo dos códigos descritivos possibilitou identificar três códigos analíticos presentes nas quatro instâncias, de forma explícita ou presumida, a saber: protagonismo, transformação da realidade e interculturalidade. Estes códigos perpassam toda a narrativa desta tese, constituindo-se em conceitos centrais para a compreensão da concepção de educação decolonizadora.

Sob a mira da luneta, no campo linguístico esta análise prioriza a semântica, explorando mais o sentido das palavras do que a função sintática. A sintaxe pode entrar na análise como coadjuvante analítica quando um enunciado assim exigir.

No desenrolar deste escrito acadêmico, a compreensão responsiva ativa de Bakhtin, bem como Orlandi e outros, auxiliaram na formulação das respostas aos questionamentos. Ao tratar de “gêneros do discurso”, Bakhtin destaca sua dimensão

dialógica, um *continuum* ininterrupto de perguntas e respostas na esfera dos interlocutores (BAKHTIN, 1999). Por conseguinte, a análise dos códigos analíticos – protagonismo, intervenção na realidade e interculturalidade – busca respostas para os seguintes questionamentos: O que dizem a Seduc-RS e os criadores da proposta? O que dizem os discentes? O que dizem os docentes? O que dizem os teóricos?

Já para a análise de sentido dos enunciados consideram-se, sempre que exigível, os seguintes elementos: Quem enuncia? Para quem enuncia? O que enuncia? Onde enuncia? Quando enuncia? Como enuncia? Para que enuncia? Por que enuncia? Qual o efeito do que foi enunciado? Qual o significado do que foi enunciado no contexto educacional?

Mirando no horizonte a teia do dispositivo analítico, perguntas traçam o fio condutor da análise. E responsivamente vozes ecoam interpretando os enunciados carregados de sentido, descortinando ditos e não-ditos, verbal e extraverbal, sobre os códigos analíticos.

5.2.1 *Protagonismo juvenil*

O código analítico protagonismo juvenil está no cerne da proposta pedagógica do EMP. Apesar de não ser novidade, pois é previsto na legislação normativa da educação básica, nesta proposta o protagonismo juvenil assume, explícita e fortemente, outra conotação: preparação dos jovens como cidadãos críticos para a intervenção transformadora na/da realidade.

Na direção do exposto acima, é função da escola oportunizar o protagonismo juvenil, isto é, o jovem como ator principal da trama educacional – ou seria drama? –, assumindo centralidade na relação espaço-tempo no âmbito escolar, atuando decisivamente no processo de ensino-aprendizagem e lutando por seus ideais.

O que diz a instância regulatória sobre protagonismo juvenil?

A Seduc-RS enuncia, em 2011, uma proposta pedagógica que tinha como finalidade a reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul, pois o currículo de então não atendia os interesses dos estudantes. Quem enuncia, portanto, são os gestores da educação pública estadual, tendo como enunciatários toda a comunidade gaúcha, mas priorizando a interlocução com os sujeitos da educação escolar (equipes diretivas, professores e estudantes).

Já na introdução do documento-base é enfatizado o tema protagonismo juvenil:

[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, **priorizando o protagonismo do jovem**, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6, grifo nosso).

Evidentemente, o tema protagonismo juvenil não é novidade na legislação normativa da educação básica. O inovador, conforme os próprios idealizadores da proposta, é um outro fazer educativo, uma tentativa de sistematização da formação dos jovens com foco na preparação para a intervenção na realidade. Conforme o documento, as contradições do mundo do trabalho na contemporaneidade exigem da “[...] escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

Corroborando o anterior, comparecem os pensadores da reestruturação curricular: “Escola é espaço de produção da vida, de construção coletiva, de formação cidadã, de complexificação das formas humanas de ação e reflexão no mundo.” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 243). A citação clarifica o que a proposta pedagógica estabeleceu como a escola pretendida.

A reestruturação curricular contempla a politecnia como princípio organizador da proposta do Ensino Médio Politécnico, tendo em vista a formação científico-tecnológica e sócio-histórica para transformar a realidade. Para tanto, compreende a organização dos conteúdos escolares a partir da realidade e com protagonismo do estudante. Sobre a temática, lê-se:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 16).

Está implícito, no anterior, a intenção de formação dos estudantes como sujeitos para atuação cidadã, o que implica protagonismo dos jovens no processo de aprendizagem. Neste sentido, a base socioantropológica disponibiliza os sistemas simbólicos empregados na articulação entre sujeito aprendente e objeto de aprendizagem. Complementando o dito aqui, afirma-se que a proposta pedagógica considera a pesquisa como “[...] o processo que, integrado ao cotidiano da escola,

garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

O que diz a instância discente sobre protagonismo juvenil?

O protagonismo dos estudantes propiciado pela proposta pedagógica do EMP ganha luz ao se analisar seus ditos no que concerne a práticas do cotidiano e práticas político-cidadãs, acrescidos de posicionamentos críticos em relação ao SI e ao próprio EMP.

O relato de E1/24 sinaliza, de início, que o SI é positivo, destacando suas contribuições. O protagonismo dos estudantes fica evidente na escolha dos temas de pesquisa, como expresso no excerto a seguir.

Seminário Integrado, pois possibilitou aos estudantes uma pesquisa aprofundada sobre os temas escolhidos pelos mesmos. Contribuindo para o empenho dos alunos na realização dos trabalhos, aprendizagem do assunto, explicação para o público e sua autoavaliação de desempenho. Além de contribuir em uma futura realização de trabalho na universidade, pois já teremos tido uma base de como é realizado um seminário. (E1/24).

O estudante E2/39 corrobora o enunciado acima, explicitando que os projetos cujos temas são escolhidos pelos participantes se tornam interessantes. Afirma:

“No seminário, é feito projetos completos, onde os alunos devem escolher o tema, portanto, a maioria das atividades tornam-se muito interessantes pelo fato de ser um assunto de nossa escolha.” (E2/39).

O protagonismo juvenil também é ressaltado, enfaticamente, no seguinte enunciado:

FALA JUVENTUDE. Através deste projeto, como o próprio nome diz, os alunos tiveram voz e puderam interagir dentro da escola. Foi muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente de um projeto tão enriquecedor de conhecimento. (E3/8).

A aluna E3/8, gênero identificado no texto, expressa seu sentimento e compreensão do papel reservado aos discentes na descrita. O título em caixa alta ressalta o aspecto valorativo atribuído ao projeto. Fala, voz e interação – atuação preparatória para intervenção na realidade, desenvolvendo projetos sociais e ações solidárias na comunidade.

O protagonismo dos jovens não se restringe à exaltação de aspectos positivos da proposta pedagógica. Para além disso, os estudantes expressam seu

descontentamento quando as práticas não atendem seus interesses, fato que também demonstra participação e tomada de posição crítica. É o contrapeso à proposta. No sentido do aqui dito, o relato de E4/4 é taxativo:

“OBRIGUE-ME! Nada do SI foi útil, pois fazer projetos desinteressantes, os quais ninguém dá a mínima, não agrega em absolutamente nada.” (E4/4).

“OBRIGUE-ME!” é um período com função de locução interjectiva, traduzindo o sentimento espontâneo do estudante. É um “grito instintivo” (CUNHA, 2010), encharcado de indignação. É imperativo. É um brado corajoso, sugerindo que a proposta fora imposta verticalmente à comunidade escolar.

Outro aspecto criticado pelos respondentes – e que se constituiu em forte entrave para o sucesso da proposta – é a falta de preparo dos professores para o fazer pedagógico focado na interdisciplinaridade e no protagonismo dos discentes. O estudante E5/28 dá um recado aos gestores:

Não gostei de nenhuma aula do politécnico, pois é perda de tempo. Os professores não são preparados adequadamente para tal ensinamento. Diversas vezes eu vim para a escola fazer e assistir politécnico e os professores não passavam nada, um ficava olhando para a cara do outro. Totalmente desnecessário, se querem fazer o Ensino Médio do Politécnico que o façam bem feito! (E5/28).

Seguindo a linha de abordagem crítica, o relato de E6/15 é um hipertexto rico de significação. O estudante descreve:

É perda de tempo, perda de conteúdo, e mais uma forma de nos colocar atrás dos alunos que estudam em colégio particular. Se eu for pobre quando crescer vai ser culpa do politécnico, pois eu como estudante, preciso de uma base, alicerce, juntamente com a força de vontade, que só depende de mim. Mas não tenho condições de concorrer com um aluno que estuda conteúdo sem parar no ensino privado. Politécnico não cai em ENEM, não cai em VESTIBULAR. EU QUERO AULA! AULA DE QUALIDADE, DE VERDADE. (E6/15).

O enunciado “EU QUERO AULA! AULA DE QUALIDADE, DE VERDADE.” é uma afirmação eloquente, expressiva e carregada de significados. “EU QUERO AULA!” é uma frase imperativa afirmativa, vindo complementada por uma frase explicativa. Esta clarifica o tipo de aula exigida pelo falante. O discurso é fulminante no que diz respeito aos pontos críticos da proposta. O dito é um alerta aos gestores e professores e o não-dito é claro: na escola desse estudante os conteúdos trabalhados não contemplam as expectativas discentes. Expresso de outro modo, o fazer pedagógico está distante do que prevê a reforma curricular em análise.

Na mesma direção vem o discurso de E7/27:

O Ensino Médio Politécnico é o maior fracasso ou o maior sucesso da história, não sei se o plano do governo era melhorar ou destruir a educação, mas creio que tenha sido a segunda opção.

[...]

Queria trazer a revolta de todos com este ensino confuso, mal planejado, mal ensinado e mal preparado imposto ao RS, mesmo fugindo da proposta original, espero que meu apelo seja fundamental quem sabe, em uma esfera regional, para uma mudança séria e fundamental para a educação estadual. (E7/27).

Trata-se de um discurso do tipo arrematador. O estudante fala por si e por seus colegas, quiçá também por professores e gestores escolares, contra a maneira como a reforma curricular foi implantada e implementada. O autor expressa inconformismo com o sistema vigente e esperança de mudança para/na educação no âmbito estadual.

Na acepção do anterior, o diálogo se dá, fortemente, com este pesquisador. Daí o desafio para pensar e propor uma proposta pedagógica na perspectiva decolonial.

O que diz a instância docente sobre protagonismo juvenil?

Retomando o já dito, o protagonismo juvenil teve 21 citações nos relatos dos 29 docentes que responderam à questão aberta, assinalando iniciativas dos estudantes na realização de projetos.

Traz-se, para a discussão inicial, o texto de P13.

ATIVIDADE “CINEMA NA ESCOLA”, DESENVOLVIDA DE FORMA INTEGRADA NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO NAS DISCIPLINAS DE ARTES E SEMINÁRIO INTEGRADO.

FOI PERCEPTÍVEL O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA EXECUÇÃO DA PROPOSTA ONDE, DE FORMA PROTAGONISTA, PRODUZIRAM CURTAS COM TEMÁTICAS RELEVANTES NO CONTEXTO EM QUE ESTÃO INSERIDOS.

DESTACO A APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, POIS, DE FORMA PROTAGONISTA, CRIARAM OS ROTEIROS ATÉ CHEGAREM NA EDIÇÃO DA IMAGEM. (P13).

A atividade desenvolvida pelos estudantes mobilizou as mais variadas competências e habilidades de forma integrada e contextualizada. Pesquisas sobre “temáticas relevantes no contexto em que estão inseridos”, realizadas ao longo do processo de produção dos curtas, possibilitaram aos jovens o conhecimento da realidade social em que vivem, projetando a intervenção na realidade. A atividade em questão insere-se no chamado projeto vivencial, envolvendo pesquisas

socioantropológicas, contextualização dos conteúdos, ações educativas de respeito às diversidades, ações solidárias e atuação comunitária.

O docente P39 confirma o que foi assinalado por estudantes sobre o código analítico, sinalizando que a participação dos alunos na escolha dos temas de pesquisa, isto é, os jovens sendo protagonistas, resulta em maior interesse no processo de ensino-aprendizagem. O respondente relata:

De suma importância alunos do Ensino Médio desenvolveram atividades através de projetos, é visível o crescimento destes alunos. Propiciar conhecimento, trabalho em equipe, interpretação, leitura, postura na apresentação, desenvolvendo novas habilidades. O que percebemos nos alunos que tiveram a oportunidade de escolher o tema de seu trabalho, propiciando focar na área que ele tem interesse, isto fez com que os alunos tivessem mais interesse e com espírito de pertencimento. (P39).

5.2.2 Intervenção na realidade

O código analítico intervenção na realidade é marcante na proposta pedagógica do EMP, sendo referido tanto por estudantes quanto por docentes. Expressa-se, essencialmente, pelas seguintes proposições: diálogo articulação–problematização; Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador; interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; contextualização como fenômeno histórico; reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos; relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; e formação integral do educando como direito social.

O que diz a instância regulatória sobre formação para transformação da realidade?

A Seduc-RS, instância gestora da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, afirma a escola como espaço promotor do diálogo dos saberes, bem como

reconhece o poder que tem essa instituição para transformar a realidade. O documento-base destaca:

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Ao mesmo tempo em que enfatiza o poder transformador da escola, o documento sinaliza que existem limites, refletindo as desigualdades de acesso a uma educação de qualidade para todos. O dito reforça a necessidade de mudança do/no fazer pedagógico. E isso requer abertura para ações e práticas coletivas. Daí que se traz a interdisciplinaridade como estratégia adequada para a formação de sujeitos transformadores da realidade. Diz o texto:

A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

A fragmentação do conhecimento em disciplinas dificulta a compreensão da realidade como um todo. O mundo real é uno, englobando todas as dimensões naturais e humanas. Portanto, as disciplinas precisam dialogar. A interdisciplinaridade é um processo que exige atitude, comprometimento e ousadia dos docentes. Os professores interdisciplinares estão abertos para o diálogo, possibilitando o estudo de temáticas transversalizadas e a integração de conhecimentos com o mundo do trabalho. De acordo com a proposta da Seduc-RS, a interdisciplinaridade ocorre por meio de projetos construídos no espaço do Seminário Integrado, articulando conhecimentos formais e conhecimentos sociais.

Quanto ao Seminário Integrado, o documento-base estabelece:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 27).

Viajando pelo dito e o não-dito nos enunciados, pergunta-se: Por que o órgão gestor da educação pública estadual enuncia formação para transformação da realidade? Porque os diagnósticos apontavam altos índices de abandono e de reprovação. Para que a proposta do Ensino Médio Politécnico? Para reter o estudante na escola, mediante uma proposta curricular que viesse ao encontro dos anseios dos jovens, preparando-os para intervirem na realidade social.

O que diz a instância discente sobre formação para transformação da realidade?

Numa visão de campo aberto, abrangendo o conjunto de práticas pedagógicas, os estudantes elencam diversas contribuições de projetos para sua formação para intervenção na realidade. Dentre essas, citam-se: conhecimento e compreensão da realidade, interação com pessoas de diferentes segmentos sociais e conscientização sobre o respeito aos outros e à diversidade de toda ordem.

O relato de E8/20 corrobora o dito acima. O estudante afirma:

O desenvolvimento de projetos sociais e pesquisas de campo trouxeram mais conhecimentos para nossa vida social e educacional. A busca pelo aprimoramento do saber, nos indicou o melhor caminho a ser seguido no campo da educação. (E8/20).

O enunciado ressalta o papel dos projetos sociais e das pesquisas de caráter socioantropológico – como estabelece a proposta pedagógica do EMP – para a formação dos estudantes, preparando-os para a intervenção na realidade. O mergulho dos estudantes nos problemas da comunidade alerta-os para a necessidade de mudanças da realidade.

Na mesma direção, o respondente E9/9 assinala a relevância dos projetos desenvolvidos no SI para a compreensão dos problemas sociais.

Achei muito interessante o trabalho de seminário integrado, pois além de nos fornecer conhecimentos extras sobre diversos problemas sociais ainda aprendemos sobre como realizar um trabalho acadêmico. Além disso, foi realizada uma feira para expor todos os trabalhos que foi uma atividade dinâmica e divertida que nos proporcionou conhecimento sobre diversos assuntos. (E9/9).

Considerando-se que o currículo escolar compreende conteúdos formais e vivenciais, estes expressos por valores praticados no cotidiano, evidencia-se a importância da dimensão curricular para a formação de sujeitos críticos, capacitados

para a mudança de seu mundo. Por meio de projetos vivenciais, os estudantes são despertados para a solução de problemas sociais no contexto comunitário, o que atesta a importância da proposta pedagógica.

Em que pese tais constatações, permanece o contraditório da proposta de reestruturação curricular. Eis um enunciado que confirma diversos entraves já descritos ao longo desta narrativa:

Primeiro, gostaria de relatar a falta de preparo dos professores (até porque eles não têm um preparo para isso, falta também espaço e professores disponíveis para dar aula). Não adianta vir na aula de tarde, pois não se tem aula, os professores não dão aula e os alunos não estudam. É aquele velho ditado “os professores brincam que ensinam e os alunos brincam que aprendem”. Vale também lembrar que o governo obriga os alunos passarem de ano. Falta vontade de ensinar, de aprender, de querer, de amar o que se ensina. Falta estrutura, conhecimento, tudo. E infelizmente não tem o que fazer, o que mudar. (E10/7).

O primeiro problema relatado pelo estudante é a falta de preparo dos professores para o trabalho na linha pedagógica proposta, subentendida em seu texto como interdisciplinar. É pacífico considerar-se que os professores são sujeitos executores da proposta na ponta do sistema em âmbito escolar. É imprescindível que esses sujeitos tenham formação adequada para a implementação de mudanças. Sobretudo, é preciso considerar que não houve tempo suficiente para a necessária compreensão e apropriação do projeto de reestruturação curricular. Mas, como constatado em pesquisa anterior,

[...] entende-se que os conceitos estruturantes e os princípios fundantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico não deveriam causar estranheza aos docentes, pois integram os programas mínimos de formação inicial. Em segundo lugar, a referida proposta é fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais, as quais deveriam ser de conhecimento de todos os agentes educacionais. Em terceiro lugar, a formação continuada pressupõe especialização científica. E não menos importante, a busca de conhecimentos relativos a epistemologias, teorias, metodologias, estratégias e práticas deve integrar a opção pessoal de cada educador. Afinal, aprendizagem é condição individual carregada de intencionalidade. (MUNSBURG, 2015, p. 154).

Outro problema apresentado diz respeito ao SI. O respondente sugere que as aulas ocorrem em contraturno, porém sob a ótica do que se convencionou chamar de “pacto da mediocridade”, segundo o qual os professores fazem de conta que ensinam e os alunos fazem de conta que aprendem. O estudante aponta como outros problemas interferem na qualidade da educação: em relação aos professores, a falta

de vontade para ensinar, no que tange aos alunos, a falta de vontade para aprender e, quanto à mantenedora, a falta de estrutura adequada na escola.

Diante de tantos entraves para o sucesso da proposta de reestruturação curricular, o estudante mostra-se frustrado e sem esperança de mudança para melhor. Ah, sim – esperança! No discurso de abertura do XIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, o professor Henri Fuchs exorta: “É tempo de darmos as mãos e juntarmos forças para fazer renascer a esperança em tempos estranhos. É hora de construir a utopia em meio às distopias que permeiam as relações entre os seres humanos.” (FUCHS, 2019b, p. 1). Portanto, há esperança de mudança, sim.

O que diz a instância docente sobre formação para transformação da realidade?

A resposta se fundamenta nos relatos de três respondentes, os quais abordam atividades que oportunizam conhecer a realidade, condição essencial para intervenção transformadora do *statu quo*.

A professora P25 – gênero identificado no texto – assinala que o SI foi importante para que professores e alunos da escola conhecessem a realidade social da comunidade. Mediante pesquisas, identificaram problemas sociais do entorno e refletiram criticamente em busca de soluções. Trata-se de experiência formadora de cidadãos para intervenção na realidade. Eis o relato:

A disciplina de Seminário Integrado em meu ponto de vista foi primordial para ampliar durante este ano letivo o espaço de discussão e reflexão de temas que os jovens consideram importante. Juntamente com os educandos foi escolhida a temática qualidade de vida, neste trimestre o enfoque dado à qualidade de vida no ambiente do trabalho.

Durante as aulas foram inúmeras as situações de aprendizagem significativas, visto que houve envolvimento dos alunos e professores em pesquisar a realidade social circundante, questionado, pesquisado, problematizando aspectos sociais e pessoais assumindo assim uma postura crítica.

Como educadora consciente do meu papel de incentivadora da iniciação de pesquisa, orientei os alunos na escolha de uma empresa próxima à escola para que assim pudessem pesquisar sobre a qualidade de vida no trabalho. Os educandos tiveram a oportunidade de inovar, compartilhar com o grupo novas descobertas, usar novas tecnologias, por meio dessas práticas, os conhecimentos foram assimilados mais fácil, de forma prazerosa, criando outras possibilidades de explorar a capacidade argumentativa no confronto de ideias, posicionando-se diante de problemáticas sociais. (P25).

Na direção do enunciado anterior, P35 ressalta que a pesquisa socioantropológica possibilitou aos estudantes conhecer a realidade dos bairros onde residem, tomando ciência dos problemas que enfrentam. Apesar dos resultados

positivos sinalizados, ficou o indicativo de que os estudantes precisam ser melhor orientados nas pesquisas, como conclui o respondente.

No primeiro ano do E. M. Politécnico trabalhamos com o tema Meio Ambiente e Qualidade, onde os estudantes pesquisaram a realidade dos bairros onde moravam. Acredito que foi pra eles, uma experiência significativa, pois partiram da sua realidade, visualizaram os problemas do seu bairro. Acredito que os estudantes precisam ter um norte, alguém que os oriente, inclusive na escolha dos assuntos que surgem na pesquisa socioantropológica. (P35).

O P8 descreve a produção de um curta, tendo como motivação a Semana da Consciência Negra.

Construção conjunta de alunos e professor de SI de um filme (curta), intitulado “A droga do preconceito”, com roteiro elaborado pelos estudantes. Foi produzido durante as aulas e em turno inverso. Como finalização da Semana da Consciência Negra, foi apresentado às turmas do Ensino Médio Politécnico e Curso Normal, e as críticas foram muito produtivas, sendo válida a mensagem principal do vídeo de que o preconceito está dentro de nós. (P8).

Com roteiro elaborado pelos próprios estudantes, o filme intitulado “A droga do preconceito” passou a mensagem de que “o preconceito está dentro de nós”. Dessa forma, a atividade mobilizou os estudantes para refletirem, de modo integrado, nos três códigos analíticos: protagonismo, formação para intervenção na realidade e interculturalidade.

5.2.3 Interculturalidade

Clarificando a concepção assumida por este autor-pessoa sobre o tema, traz-se a corroboração de Guerrero Arias (2010, p. 249-250): “La interculturalidad debe ser vista como una propuesta de poder, como una fuerza insurgente y liberadora que abre la perspectiva de una distinta dimensión de la existencia individual y colectiva para nuestras sociedades.” É nessa perspectiva, reforça-se, que se pensa a proposta pedagógica em análise.

No que tange especificamente ao foco desta pesquisa, o código analítico interculturalidade engloba práticas interculturais identificadas na proposta de reestruturação curricular do ensino médio. Essas práticas constituem-se em ações educativas voltadas às diversidades e estão relacionadas às seguintes medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico: direitos humanos como princípio norteador,

trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana e formação integral como direito social.

O que diz a instância regulatória no sentido da interculturalidade?

Explicitamente, não há referência, no documento-base, à interculturalidade como estratégia educativa. Mas em diversas passagens o conceito está implícito, especialmente no que se refere à diversidade, ao respeito às diferenças, e, sobretudo, à ênfase dada para o protagonismo juvenil e para a preparação para intervenção na realidade.

Para além do documento propriamente, a obra publicada pelos mentores da proposta traz pressupostos e concepções de uma educação intercultural, como se observa no enunciado a seguir.

É necessário considerar que a escola, como espaço da diversidade, deve sempre organizar seu trabalho pedagógico por meio de uma forma curricular flexível, de uma pedagogia relacional, dialógica, com avaliação emancipatória e gestão democrática. Aí, a diversidade constitui o sustentáculo gerador de outro fazer educativo: aquele pautado na igualdade e no respeito à pluralidade nas formas de relacionamento social. Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 243).

Os autores destacam a escola como espaço da diversidade. E diversidade é considerada elemento gerador de “outro fazer pedagógico”, fundamentado na pedagogia relacional, ou seja, na dialogia reflexiva.

Segundo Silva (2001; 2004), a sociedade contemporânea, ao mesmo tempo agente e produto da globalização econômica e tecnológica, configura-se como sociedade multicultural, caracterizada, fundamentalmente, pela multiétnicidade, pelo hibridismo e pela migração. Trata-se de uma sociedade em movimento com intensas transformações espaciais, culturais e sociais.

O que diz a instância discente no sentido da interculturalidade?

De forma introdutória ao tópico, afirma-se: “Integração social, respeito às diferenças, convivência na diversidade, trabalho em equipe, compreensão da interdependência dos sujeitos, aprender a ser e a conviver são contribuições de práticas interculturais para a formação integral dos estudantes.” (MUNSBURG, 2015, p. 136).

O código analítico interculturalidade é abordado, representativamente, nesta narrativa, por cinco respondentes. O primeiro se refere, brevemente, à realização de uma “gincana multicultural”. Descreve:

A realização de uma gincana multicultural, envolvendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, em conjunto com todos os professores e funcionários da escola.

Além de fazer com que os alunos se conheçam, aprendam a trabalhar em equipe, fez com que praticássemos ações sustentáveis como recolhimento de garrafas pet e óleo saturado e assim colaborássemos para a preservação do meio ambiente. (E11/6).

A temática integração multicultural – que se designa como interculturalidade – envolve atividades que proporcionam a convivência dos sujeitos, respeitando as diferenças a partir da compreensão da diversidade. Assim, projetos culturais e diversidade cultural são atividades focadas prioritariamente em aspectos da cultura, tanto em âmbito local quanto global.

No mesmo sentido do anterior, E12/9 refere:

“Gostei muito da gincana tradicionalista pois fez todas as turmas participarem, em conjunto. O seminário foi muito importante pois pesquisamos sobre um assunto e assim adquirimos cada vez mais conhecimento.” (E12/9).

A gincana com temática tradicionalista envolveu toda a escola, proporcionando aos estudantes um mergulho na cultura gaúcha. “Trata-se de uma atividade inserida no movimento de preservação da cultura regionalista, porém caracterizando-se como uma prática educativa intercultural, promovendo a interação dos estudantes, independentemente de suas origens étnico-culturais.” (MUNSBURG, 2015, p. 134).

O estudante E13/19 descreve outro projeto na linha da cultura local:

A Vertente da Canção Nativista Estudantil, foi o único projeto que acrescentou algo para minha vida pessoal, como na parte de dinheiro, interagir com pessoas diferentes, com várias opiniões, entrar em acordo com certo grupo, dialogar, etc.

Isso fez com que me qualificasse um pouco, sobre esse mundo de acordo trabalho. (E13/19).

Vertente, fonte de um manancial. O termo “vertente” expressa o sentido do projeto. Verter é transbordar, brotar, ter origem em. Muito embora considerado o único válido, segundo o jovem, o projeto fez brotar talentos e contribuiu significativamente para a formação de sujeitos integrados no seu mundo, na sua realidade, caracterizando-se como um projeto de vida na concepção do estudante.

Um projeto essencialmente intercultural é o descrito por E14/16:

“Gostei muito da noite gastronômica, pois conhecemos várias pessoas, etnias e as culturas das mesmas, os pratos típicos e a confraternização com os pais e amigos.” (E14/16).

Tendo como mote a culinária, a atividade propiciou o conhecimento e interação de diferentes etnias com seus elementos culturais. Nessa atividade são percebidas duas características de uma sociedade multicultural: multietnicidade e identidade híbrida, plural. Para Silva (2004, p. 298), multietnicidade consiste na “[...] presença de vários grupos étnicos no interior de uma mesma sociedade.” Já identidade híbrida ou plural é entendida como resultado do cruzamento de culturas distintas, convivendo em um mesmo espaço geográfico.

O estudante E15/18 relata um projeto interdisciplinar, envolvendo pesquisa de cunho socioantropológico e de formação para a cidadania, realizado numa praça da cidade.

Uma atividade de bom proveito, realizada nas aulas de seminário integrado, foi nossa pesquisa sobre o espaço cultural e econômico da praça Tamandaré. A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade. (E15/18).

A atividade se insere no conjunto de todas as práticas pedagógicas definidas metodologicamente: prática interdisciplinar – realizada no espaço do SI; prática investigativa – realização de pesquisa; prática do cotidiano – levantamento socioantropológico; prática político-cidadã – estudo sobre planejamento urbano e aspectos administrativos; prática intercultural – compreensão e valorização da cultura local; e prática do trabalho – estudo do aspecto econômico da praça.

Perpassando os relatos dos estudantes, pode-se concluir: “Projetos dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socioantropológico.” (MUNSBURG, 2015, p. 131).

O que diz a instância docente no sentido da interculturalidade?

Toma-se como enunciado representativo da instância docente o relato de P16, o qual complementa o descrito pelo estudante E14/16. O relato traz vários indicativos de que a proposta pedagógica do EMP se alinha à perspectiva de educação intercultural decolonizadora.

Todas as atividades propostas em seminário integrado têm o intuito de desenvolver o aluno integralmente, pensando que o dever da escola é preparar o aluno não apenas profissionalmente, mas como um cidadão crítico e participativo em nossa sociedade.

Assim, as atividades abrangem apresentações artísticas (teatro, dança, produção de vídeos, etc.), pesquisa científica, pesquisa de campo e produção do projeto científico.

Desde 2012 são desenvolvidos projetos como forma de integrar os conteúdos das disciplinas, além de desenvolver as habilidades de nossos alunos, tornando a escola um ambiente acolhedor para toda a comunidade escolar.

No ano passado lançamos a 1ª Noite Gastronômica, momento para os alunos apresentarem seus trabalhos e uma oportunidade para a família vir à escola e prestigiar o que os alunos produziram sobre a alimentação saudável. Neste ano, por solicitação dos alunos, já que a atividade foi considerada proveitosa e interessante, foi realizada a 2ª Noite Gastronômica - Sabores do Sul, sendo o tema estudado o “Rio Grande do Sul sob o olhar de Simões Lopes Neto”. Além da mostra, os alunos também produziram um conto de terror, o qual foi apresentado em forma de vídeo e, também,

representaram um conto do livro Contos Gauchescos de Simões Lopes Neto, em forma de teatro, o qual foi apresentado para toda a escola. Os trabalhos desenvolvidos na escola podem ser prestigiados pela página da rede social. (P16).

Submetendo o texto a uma verificação de práticas pedagógicas presentes, observa-se que estão implícitas práticas interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, político-cidadãs e, notadamente, interculturais. O professor ressalta, de início, a função da escola, para além do aspecto profissional: preparação do aluno para o exercício da cidadania, como sujeito crítico e participativo na sociedade. Assim, o projeto “Noite Gastronômica” reúne as condições para o alcance dos objetivos no âmbito da interculturalidade, oportunizando a interação de toda a comunidade escolar em torno de elementos da cultura local.

Depreende-se do enunciado que o SI, eixo articulador e problematizador do currículo na proposta pedagógica do EMP, promove o protagonismo juvenil, pois os alunos participaram do processo em todas as etapas, conhecendo e compreendendo a realidade social da comunidade, o que os prepara para a intervenção transformadora no/do seu mundo.

O que diz a instância teórica sobre protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade?

Considerando a vinculação conceitual e as interlocuções entre os códigos analíticos, opta-se por discorrer de modo articulado sobre os temas no diálogo com os teóricos. De forma responsiva, dialoga-se, sobretudo, com o pensamento e as concepções de Catherine Walsh, expressos no conjunto de sua obra, centrais para a compreensão dos códigos analíticos. Para a pensadora, a interculturalidade implica

processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’, o que recomenda analisar os três códigos de forma articulada.

Em sequência do anterior, ressalta-se que a interculturalidade se apresenta como estratégia essencial para a superação da “colonialidade pedagógica” na Abya Yala. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Sobre a temática, Walsh (2005b, p. 25) afirma:

El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro – un pensamiento crítico de/desde otro modo –, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad [...]; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global.

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade latino-americana, valorizando a diversidade de povos e culturas.

De outra parte, Guerrero Arias alerta:

[...] la interculturalidad es una realidad que aún no existe; es una tarea política, es una utopía posible, es una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados. (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 247).

O pesquisador entende que a interculturalidade ainda é uma utopia, mas possível e necessária; é um vir a ser, é devir. E, como na visão do geógrafo viajante, interculturalidade é um horizonte a ser buscado, constantemente, apesar de que seja uma linha em fuga. Na trilha da esperança com Freire (2011), vislumbra-se o “inérito viável” – sonho possível, utopia realizável, esperança em/para vencer as “situações-limite” a que cada pessoa é submetida, cotidianamente, na perseguição ao “ser mais”.

Em retorno e corroborando o pensamento de Walsh, Candau e Russo (2010, p. 166) afirmam: “A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nessa perspectiva, os processos educativos são fundamentais.”

Por meio de processos educativos questiona-se a colonialidade e propõe-se uma sociedade “outra”. Daí a relevância de se construir uma proposta pedagógica na perspectiva decolonial, o que requer ampla mudança de enfoque na educação.

Com essa visão, Silva (2004, p. 298) discorre:

A mudança do enfoque da escola para uma atuação que considera a multiculturalidade presente em nossos espaços sociais obriga que se repense também todos os outros componentes da atuação educativa na perspectiva intercultural.

Ante o dito, considera-se que essas mudanças de que fala o professor-pesquisador precisam envolver todos os sujeitos da educação, em todas as instâncias educacionais, com ações eficazes na busca da preparação efetiva para a intervenção na realidade. Assim, a diversidade – em todas as dimensões – que constitui a sociedade encontra eco do brado por mudanças.

Em acordo, Piza e Pansarelli (2012, p. 27) assinalam:

A diversidade, expressa por uma espécie de polifonia, em que grupos sociais passam a ter espaços nos quais podem *dizer sua própria palavra* – para usar uma expressão de Paulo Freire –, coloca em crise o modelo de uma epistemologia e racionalidade únicas.

Diversidade implica a existência de outras vozes, vozes que querem ser ouvidas em igualdade de condições e oportunidades. Diversidade implica, também, outras racionalidades, isto é, outras epistemologias, além da eurocêntrica, ou num sentido mais amplo, norte-ocidental moderna. Desta forma, não há espaço, no mundo da contemporaneidade, para monólogos expressos por uma univocidade científica. Ora, a epistemologia moderna, hegemônica por autoimposição, subalterniza os dominados, os outros. A “Eu-ropa”, narcisisticamente, se coloca no/como centro do mundo. Esse “eu” precisa passar por uma catarse, sentar-se no divã e, valendo-se de suas próprias teorias, exorcizar seu complexo de superioridade.

Em derivação do anterior, a Europa converte-se em objeto de estudo por epistemes outras – no plural, sim –, como as “epistemologias do sul” (SANTOS, 2010) e, sobretudo, a decolonialidade – porque geoepistemicamente do Sul – em suas diversas matizes. Nessa cartografia outra, a Europa ganha assento na lateralidade, lado a lado, numa situação dialogicamente horizontal.

Para Mignolo (2017), a modernidade é uma narrativa, não uma ontologia. Assim, a retórica da modernidade/colonialidade expressa a visão pretensamente

universal de uma racionalidade local – a europeia. No mesmo sentido, Liévano (2015, p. 57) afirma: “[...] los patrones desarrollados en Europa, en una parte de ella, además, podían ser aplicados a otras latitudes, terminando por construir el imaginario de que la ciencia social es eurocéntrica, es decir, un efecto de metonimia en la ciencia.”

A cultura da colonialidade está internalizada pelos colonizados. Significações simbólicas de relações de poder político hegemônico, dominação, exploração econômica e subalternização cultural e humana estão internalizadas nas mentes dos colonizados como que naturais. A colonialidade é assimilada como decorrência natural da inferioridade dos outros em relação aos padrões ocidentais do norte global.

Segundo Liévano (2015), os sujeitos só podem ser decolonizados desde realidades de seu cotidiano. “Esto es, decolonizar el sujeto en cuatro de sus aspectos integradores: el saber, el pensar, el sentir y el actuar, como un programa voluntario que asumen los maestros y los estudiantes, para transformar las formas de relacionarse con la cultura.” (LIÉVANO, 2015, p. 55).

Na linha de pensamento do anterior, tem-se:

Por lo mismo, el cruce entre etnografía y educación popular implica un posicionamiento ético-político (en la medida en que no intenta avasallar la identidad cultural del otro) y pedagógico o estratégico: es desde la experiencia del otro que podremos hablar al sujeto al cual nos referimos en los discursos y en las revistas especializadas; mientras que hacerlo, además, aumentará las posibilidades de que las personas se sientan aludidas ante la invitación a hacer juntos un proceso de transformación (subjetivo y político-cultural). Es un proceso, entonces, De allí que Acaso es el punto de partida para iniciar juntos un camino que revierta la colonización de la subjetividad, tan vinculada a la educación en clave de escolarización, y a las prácticas políticas con signo moderno e iluminista. (HUERGO; MORAWICKI, 2010, p. 143).

De acordo com o acima dito, reforça-se a ideia de que é superlativo a busca de mudança nas relações sociais, no reconhecimento (por falta de melhor termo) do “outro”, no modo de pensar e atuar no âmbito educacional e no campo político. Na mesma direção, Sacavino (2016) afirma que a decolonização das subjetividades se constitui num processo de reconstrução das identidades desde olhares que valorizam os diferentes sujeitos, por meio de estratégias específicas para cada contexto educacional.

Ainda conforme Huergo e Morawicki (2010), o processo de transformação (subjetivo e político-cultural) está

[...] anclado en el diálogo, no como un armónico ponerse de acuerdo, sino como espacio de encuentro, conflictivo pero productivo, de ideas, percepciones y modos de actuar en relación con ese mundo que se vivencia todos los días. Por eso, desde el punto de vista etnográfico, ese “diálogo” ha de ser el objeto de la descripción densa que hemos alentado en el análisis de la escuela como espacio social. (HUERGO; MORAWICKI, 2010, p. 143).

Em consonância com o dito, os autores anunciam que “[...] la problematización como proceso formativo es la que permite desarrollar un proyecto decolonial con los otros, reconociéndolos en sus condiciones materiales y simbólicas de vida.” (HUERGO; MORAWICKI, 2010, p. 143). Sobressai-se, nesse cenário, o papel da escola como espaço social formativo para a intervenção na realidade. Escola é, em essência, espaço de encontro, de relações, de interação entre os sujeitos, propiciando a percepção e a compreensão do mundo em que se vive e o desencadeamento de ações em prol da transformação dessa realidade, sabidamente injusta.

Encaminhando para a finalização deste capítulo, dialoga-se com Guerrero Arias:

Una conclusión que no podemos olvidar, es que la construcción de una sociedad intercultural, pasa además necesariamente, por la lucha por la transformación de las condiciones estructurales de la sociedad actual, que nada tiene que ver con cuestiones culturales o étnicas, y que hacen que se mantengan y reproduzcan esas condiciones de dominación hegemónica de un grupo sobre otro; pues mientras no sea transformada la situación de miseria, exclusión, discriminación, desigualdad, racismo, dependencia y dominación del sistema capitalista globalizador, homogeneizante y neoliberal dominante sobre nuestras sociedades, es decir mientras no se supere la situación de colonialidad del poder, del saber y del ser, muy difícilmente tendremos sociedades interculturales. (GUERRERO ARIAS, 2010, p. 250-251).

Para ser atingida a interculturalidade em seu sentido pleno, Guerrero Arias enfatiza a necessidade de superação da situação de colonialidade – colonialidade do poder, do saber e do ser. Nesta direção, a educação intercultural decolonizadora precisa avançar, pois, em três frentes de atuação: na decolonização da história (o poder), na decolonização dos conhecimentos (o saber) e na decolonização das subjetividades (o ser). E esse processo de decolonizar via interculturalidade implica superar o eurocentrismo, oportunizando a convivência de sociedades plurais, questionando e desconstruindo os discursos hegemônicos, as padronizações e os binarismos. Isso requer ações efetivas no campo educacional. No dizer de Daniel Mato (2017), a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos

professores-pesquisadores em relação ao papel da academia: não basta teorizar, é preciso agir; não basta dialogar, é preciso colaborar.

E o viajante chega à última estação do percurso de sua viagem investigativa. Um final inconcluso, porque continua a pensar e a interrogar, porque inacabado é o processo de transformação da realidade e porque incompletude parece ser a marca registrada no dna dos humanos. Dito de outro modo e para além, o viajante se depara com a última estação do seu percurso, mas continua mirando o horizonte, tentando descrever, caracterizar e compreender a sociedade para, então, sistematizar uma proposta pedagógica que oportunize a intervenção na realidade. Perspectiva!

6 PONTO DE CHEGADA

“Nos dicen que el investigador debe transformar la sociedad, que toda investigación debe estar orientada a la transformación de la sociedad. Otra falacia. El investigador no transforma la sociedad (aunque nos duela y nos cueste creerlo). Lo más que puede hacer un investigador es describirla, caracterizarla y comprenderla. El investigador sí puede y debe autotransformarse. Pero son los actores sociales quienes transforman la sociedad (aplicando los aportes del investigador). Metafóricamente: los resultados de una investigación son un mensaje que escribimos en un papel y lo ubicamos dentro de una botella cerrada que lanzamos al mar. Quien encuentre la botella, lea el mensaje y lo aplique, será quien transforme la sociedad: su entorno social más cercano.”

(ORTIZ OCAÑA, 2017, p. 101).

Se há ponto de partida, por que não haveria ponto de chegada? Em sua viagem investigativa este viajante percorreu longo percurso, parou em cinco estações até chegar aqui. Não é ponto final, última estação, porque a missão de um transeunte docente é existencial, ontológica. Este viajante – errante, falante, interrogante – constitui-se um sujeito ideológico, histórico, político, social, cultural e existencial, com responsabilidade perante a sociedade. Conforme Ortiz Ocaña (2017), o pesquisador não pode transformar a sociedade – acrescenta-se, com sua tese –, mas pode autotransformar-se, e, para além disso, traçar caminhos para que os atores sociais intervenham na realidade.

A viagem investigativa decorreu de inquietações, interrogações, de parte deste viajante. E, concordando com Bakhtin (2003), cada resposta a uma pergunta gera outra pergunta. Logo, não há ponto final. O ponto de chegada é apenas mais uma estação no caminho do viajante. Até aqui foram formuladas e respondidas várias perguntas. E a pergunta geradora da investigação é esta: O Ensino Médio Politécnico constitui-se numa proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora?

A análise discursiva bakhtiniana provoca atitude responsiva, a começar pelo dito e o não-dito no título desta narrativa. O dito: por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. O não-dito: percebe-se que, no Brasil, ainda prevalece uma visão de educação monocultural colonizadora, calcada em pressupostos da racionalidade moderna ocidental, com suas supostas verdades científicas. Portanto, análise discursiva contempla o verbal e o extraverbal. Assim, prospectando significações e sentidos nos discursos das quatro instâncias educacionais – regulatória, discente, docente e teórica –, constatou-se que: a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil; o protagonismo juvenil oportuniza a preparação para a intervenção na realidade; a atuação crítica na sociedade transforma a realidade; protagonismo e intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade. Logo, diante dos resultados, confirma-se a tese: A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial para ser implementada na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Eis que o viajante continua a pensar: resposta gera pergunta, perguntas. Em que uma proposta pedagógica decolonizadora se diferencia de outras propostas? É

necessária uma proposta pedagógica decolonizadora para formar cidadãos para o protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade?

Uma proposta pedagógica decolonizadora rompe com os paradigmas da racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Somente uma proposta pedagógica intercultural decolonizadora pode, efetivamente, oportunizar o rompimento com/da colonialidade do saber, do ser e do poder, tão naturalizada em propostas pedagógicas conservadoras. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder).

Educação intercultural decolonizadora pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos desenvolvimentistas, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, mediante ações cooperativas, colaborativas, reflexivas e dialógicas. Sob essa ótica, interculturalidade é estratégia que oportuniza a convivência de sociedades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais que naturalizam desigualdades produzidas sob o viés – abominável – da racialidade.

Nesse cenário, este viajante vislumbra no horizonte um grande desafio, o papel da academia na formação docente – formar para construir, não para reproduzir – e na proposição de currículos interculturais, isto é, sob olhares outros e abordagens outras, com conteúdo, procedimentos, atitudes, posturas e relações que privilegiem o protagonismo do estudante, mirando a formação para intervenção transformadora da realidade. Esperança. Não utopia, inédito viável!

APOCALIPSE NÃO!

Apela-se aos leitores desta narrativa para que continuem a leitura – melhor seria ouvir a voz do ancião Guaraní e sentipensar – para compreender um pouco mais de um “pensamento outro”, uma racionalidade outra, uma episteme outra, uma cosmovisão outra. “Apocalipse não!” para salvar a Pachamama.

“Lo que la sabiduría de Karai Miri Poty nos ha enseñado:

Y el anciano Guaraní habló desde la sabiduría de su corazón y desde el poder del espíritu de su propia palabra, y esto es lo que nos ha enseñado:

Que es muy triste que tengamos que traducir el espíritu de la palabra para poder comprendernos...

...Que somos incapaces de escuchar y entender el poder del espíritu de la palabra y es por eso que nos estamos perdiendo a nosotros mismos, que estamos perdiendo nuestro propio camino y también estamos perdiendo el camino para encontrarnos con los demás, con los otros...

...Que es por eso, que el mundo está enfermo, que la madre tierra hoy agoniza, pues el hombre blanco es un devorador que nunca se sacia, pues le importa más el dinero que la vida...

...Que es importante que aprendamos a rezar por el bienestar del mundo; que es urgente que empecemos a curar las heridas de nuestra madre tierra, si queremos seguir tejiendo la vida...

...Que debemos aprender a crear, a ser nuestra propia agua, nuestro propio sol, nuestra propia tierra...

...Que, para ello, debemos venir a aprender a caminar por nuevos caminos, para que fluya en libertad la palabra, pues la palabra es libre y fluye con el fluir del cuerpo...

...Que los seres humanos debemos reencausar nuestro camino y nuestro caminar...

...Que debemos aprender a ser puentes para una nueva existencia...

...Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo...

...Que la única forma de reencausar el camino, es desde la fuerza del corazón y para ello, hay que tener siempre encendido fuego en el corazón, que no debemos dejar que nunca este fuego se apague...

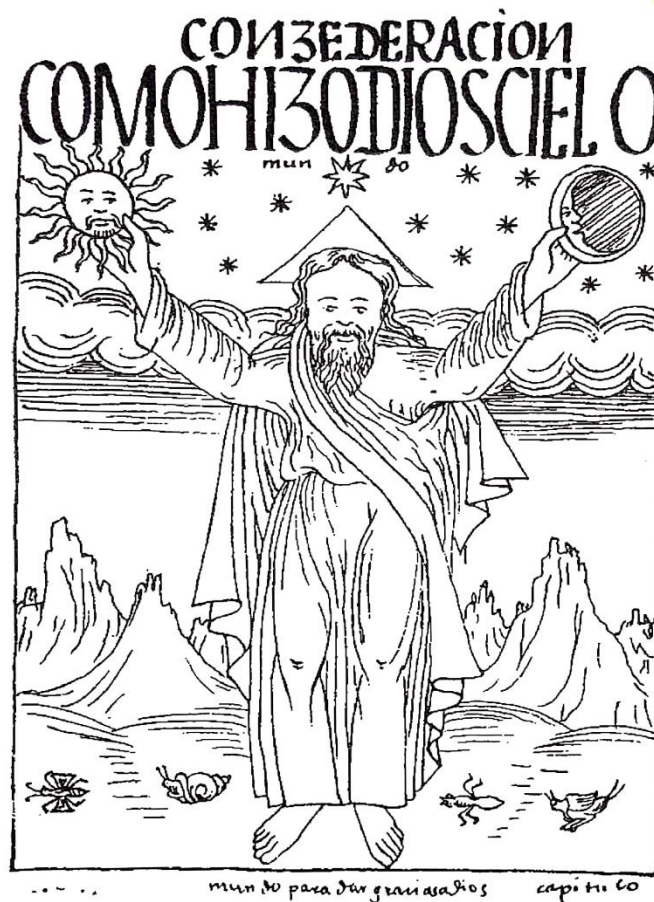
...Que tenemos la gran responsabilidad de ser guardianes del fuego del corazón, para que esté siempre encendido, iluminando nuestros pasos y caminos por la vida...

...Que debemos mantener siempre encendido el fuego del corazón, para que reviva el espíritu de la palabra, pues solo así podremos reencontrarnos con los demás, con los otros, pero, sobre todo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos...

...Que el espíritu de la palabra, que da vida el fuego del corazón, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el cosmos..."

(GUERRERO ARIAS, 2010, p. 11-12).

12



Consideración / como hizo Dios cielo, mundo / mundo para dar gracias a Dios.

296

¹² Como Deus criou o mundo. Imagem extraída de: Guaman Poma de Ayala, tomo 2, 1993.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ARCURI, Marcia. O *Tahuantinsuyu* e o poder das *huacas* nas relações centro x periferia de Cusco. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 8, p. 37-51, 2009.

ALEXANDRE, Josiane Machado. **Reestruturação curricular**: estudos de casos múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio**: um estudo a partir do contexto da prática. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

ALVES, André Luciano. **Formação continuada de professores e prática docente**: a pesquisa-ação como experiência formadora. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

ALVES, Luiz Carlos de Santis. **Politecnia, pesquisa e trabalho como princípios educativos**: aprendizagens construídas na vivência do Seminário Integrado. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

AQUINO, Laurence Sanzi. **A experiência escolar em tempos de Ensino Médio Politécnico**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ARAUJO, Hellen Gregol. **A (re)existência dos professores, a (inter)disciplinaridade e a pesquisa em sala de aula**: compreensões por meio do Cirandar sobre a (re) estruturação curricular do Ensino Médio no RS. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2015.

ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do Ensino Médio Politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola**: estudo de caso. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: EUNB, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALADO, Maria do Carmo Lopez. **Materialização do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2016.

BALANDIER, Georges. **O contorno**: poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BALSAN, Etiane Fagundes Braga. **Comprometimento político dos professores**: resgate e busca nas tramas das práticas escolares. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRÍA MANCILLA, Claudio Andrés. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul**: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a cultura popular de Nossa América. Orientadora: Regina Leite Garcia. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. proj. gráf. 2014. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEDIN, Everton. **A emersão da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico**: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos

processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. 2015. 514 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BORSANI, María Eugenia. Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a *posteriori*. **Astrolabio Nueva Época**, Córdoba, Argentina, n. 13, p. 146-168, 2014.

BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo escolar da educação básica – 2018**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edb.pdf>. Acesso em: 20 de. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BÜHRING, Cláudia Schvingel Klein. **O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico** – Rio Grande do Sul. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CAPUTO, Sabrina. **Juventudes e o Ensino Médio Politécnico: a construção do conhecimento – uma outra dialética.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARMINATTI, Bruna. **A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas no norte do Rio Grande do Sul.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; SARMENTO, Dirléia Fanfa. A pesquisa-ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional. *In*: RANGEL, Mary; CASAGRANDE, Cledes Antonio; RAMIREZ, Vera Lúcia (orgs.). **Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa.** Niterói: Intertexto, 2014.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal.** São Paulo: Brasiliense, 1978.

CORRÊA, Marcos Britto. **Discursos contraditórios e/ou avanços contidos: Ensino Médio Politécnico, o estado e suas implicações no trabalho pedagógico.** 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e ocupação: um exemplo. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território: globalização e fragmentação.** São Paulo: Hucitec /Anpur, 1996.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados.** 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

CRUZ, Janice de Fátima Preuss da. **A reestruturação curricular no Ensino Médio**: implicações mútuas entre Seminário Integrado e práticas pedagógicas. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2017.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**: edição de bolso. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre: L&PM, 2010.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

DWORAKOWSKI, Luiz Antonio de Quadros. **Construção e interpretação de gráficos de cinética**: uma proposta para o Ensino Médio Politécnico. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: a ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed., 1. reimpr. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). 4. ed. **Diálogos com Bakhtin**. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

FARIAS, Vanderlei Goulart. **O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

FEIXA PAMPOLS, Carles. De las culturas juveniles al estilo. **Nueva Antropología**, México, v. XV, n. 50, p. 71-89, out. 1996. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15905005>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

FELIX, Adriani Mello. **Práticas curriculares no RS**: as (poli)técnicas de governo. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FELIX JUNIOR, Paulo Roberto Marczuk. **Ensino Médio Politécnico e o mundo do trabalho**: entendimento a partir das narrativas dos professores do Seminário Integrado no contexto do Cirandar – Furg. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2015.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

FIRME, Márcia von Frühauf. **Seminário Integrado**: as faces do reconhecimento do outro para professores de ciências participantes do cirandar. 2017. 132 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2017.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164, 2º sem. 2009.

FRACARO, Graciane Copetti. **O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul**: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

FRANK, Neusa Maria Machado de Oliveira. **Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania**: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019a.

FUCHS, Henri Luiz. **Resistência e esperança em tempos estranhos**. [discurso de abertura do XIII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire]. 22 nov. 2019b. Texto impresso.

GAMA, Anelize Cardoso da. **Análise de uma hipótese curricular desenvolvida no Ensino Médio Politécnico com enfoque em CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**: aprendizagens construídas. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOBO, Rosmari Marodin. **O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do sul**: o princípio pedagógico da pesquisa e a reconstrução dos saberes docentes na escola pública. 2018. 221 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2018.

GOBO, Rosmari Marodin; PITHAN DA SILVA, Sidinei. A experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: rupturas, desafios e perspectivas. *In*: AZEVEDO, José Clóvis de; REI, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais: debates e perspectivas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2017.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **O Ensino Médio politécnico na região de Rio Grande - RS (2012-2016)**: análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia. 2017. 271 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2018. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe. **Nueva coronica y buen gobierno**. Tomos 1 y 2. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1993. Tomo 1. Disponível em: http://www.bibliotecayacucho.gob.ve.fba/index.php?id=97&backPID=103&begin_at=72&tt_products=75. Acesso em: 20 jan. 2020.

GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe. **Nueva coronica y buen gobierno**. Tomos 1 y 2. Lima: Fondo de Cultura Económica, 1993. Tomo 2. Disponível em: http://www.bibliotecayacucho.gob.ve.fba/index.php?id=97&backPID=103&begin_at=72&tt_products=76. Acesso em: 20 jan. 2020.

GUATELLI, Igor. **Arquitetura dos entre-lugares**: sobre a importância do trabalho conceitual. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida – miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

HERTZ, Ivele Anicet. **O Ensino Médio Politécnico**: um aprendizado para o ensino médio. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2017.

HOMEM, Cléber Fernando. **A reforma da educação e a dimensão da politecnia aplicada no ensino médio**: estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HUERGO, Jorge; MORAWICKI, Kevin. Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. **Nómadas**, n. 33, p. 129-145, oct. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/norma/n33/n33a10.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação e formação continuada: uma análise do pacto nacional do ensino médio – percalços, desafios e possibilidades.** Curitiba: CRV, 2016.

KRAMER, Sonia. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamim e Mikhail Bakhtin. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin.** 4. ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

KUNZ, Magali Seidel. **Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma formação integral?** 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

LIÉVANO, Edilson Silva. Enseñar e investigar desde un enfoque decolonial. **POLEMIKÓS**, v. 1, n. 10, 2015. Disponível em: <http://190.242.99.229/index.php/polemikos/article/view/537/508>. Acesso em: 5 ago. 2019.

MACHADO, Marcia Maria Bremm. **Temas meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental no ensino de biologia: um estudo sobre as práticas dos professores do ensino médio de Sapucaia do Sul, RS.** 2014. 46 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MADKE, Patrícia. **Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores** – implicações no ensino no nível médio. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2016.

MAIA, Átila de Machado. **Ensino Médio Politécnico no RS: desafios e possibilidades.** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./oct. 2008.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS.** 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. **LASA FORUM**, vol. XLVIII, n. 3, verano 2017. Disponível em: <http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>. Acesso em: 20 ago. 2017

MELLO, Andrelisa Goulart. **A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar.** 2014. 188 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MENDES, Pablo Eugênio. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MORIN, Edgar. **O método: as ideias**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

MOZENA, Erika Regina. **Investigando enunciados sobre interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. Orientadora: Fernanda Ostermann. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MÜLLER, Daniel Ânderson. **Ensino e aprendizagem de estatística no contexto do Ensino Médio Politécnico pelo desenvolvimento de uma pesquisa de campo**. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NOVAES, Regina Célia Reyes *et al.* (orgs.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORTIZ, Alexander. **Decolonizar las Ciencias Sociales: hacia una investigación decolonizante**. Barcelona: Editorial Academia Española, 2017.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Madalena; PEDROZO CONEDO, Zaira Esther. **Decolonialidad de la educación**: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimadalen, 2018.

ORTIZ OCAÑA, Alexander. Decolonizar la investigación en educación. **Praxis**, Santa Marta, Colômbia, v. 13, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2017.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns atributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

PAZ, Octávio. **Sombras de obras**. Barcelona: Seix Barral, 1983.

PEREIRA, Daniel de Souza. **A Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como uma proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

PERES, Cristina Scaglioni. **Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes**: um estudo de caso. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PINTO, Isis Saraiva. **As implicações da reestruturação curricular nas escolas da rede estadual da 18ª CRE da SEDUC-RS**. 2015. 151 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PITHAN DA SILVA, Sidinei. As transformações sociais e a educação profissional integrada ao ensino médio: o princípio educativo do trabalho e o caráter do currículo escolar. In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Ensino médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do Ensino Médio politécnico**: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PORCIÚNCULA, Elis Regina Madeira da. **O Ensino Médio Politécnico e a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos e professores em duas escolas de Pelotas - RS**. 2017. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2017.

PRATT, Mary Louise. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. **Travessia**, Florianópolis, n. 38, p. 7-29, 1999. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/14665/13434>. Acesso em: 17 jul. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima(?), n. 13 (29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://problematicascuales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-129.

REBELLO, Ana Paula Santos. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: estudos das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza**. 2017. 276 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

REIS, Jonas Tarcísio dos. **Limites e possibilidades do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Porto Alegre**. 2018. 292 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos. **O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: reestruturação curricular e contradições da prática**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). **Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012b.

ROCHA, Jucenir Garcia da. **A integração curricular no contexto da proposta politécnica do RS: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos Alberto ribas/CECAR**. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

RODRIGUES, Talissa Cristini Tavares. **O ensino de óptica em física: repensando as ações pedagógicas com enfoque na teoria das inteligências múltiplas**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

ROSA, Carolina Schenatto da. **Toda a idade é certa se a educação é ao longo da vida: horizontes de(s)coloniais para política de educação de jovens e adultos na América Latina**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2017.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-202.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Nelso dos. **Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: concepções, desenvolvimento e gestão**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCHERER, Susana Schneid. **A implantação da proposta pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SCHOSSLER, Daniela Cristina. **Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013.

SCHU, Angela Maria Pacini. **Ensino Médio Politécnico e a relação dos alunos com o saber**. 2015. 274 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação

em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre**. 2001. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). **Educação**, Porto Alegre, a. XXVII, n. 2(53), p. 283-302, maio/ago. 2004.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA, João Luís Coletto da. **A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico**: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz, Santa Cruz do Sul, 2017.

SILVA, Josiane Marques. **Enfoque ciência-sociedade-tecnologia nos Seminários Integrados**: potencialidades e desafios identificados a partir de uma proposta para o ensino de física. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, Mozart Linhares da; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Sujeitos rasurados: uma análise da construção da identidade afrodescendente a partir dos espaços educativos no território do Rio Grande do Sul. **Rev. Mal-Estar e Subjetividades**, Fortaleza, UNIFOR, v. X, n. 1, 2010, p. 265. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVEIRA, Carlos José Borges. **O Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul**: possibilidades para o ensino de história e a educação histórica. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2016.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Santiago, v. 12, n. 20, p. 47-69, jun. 2004.

SOUZA, Mayara Medaglia Leães de. **Percepções de estudantes do Ensino Médio Politécnico sobre as atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Seminários Integrados no âmbito das ciências da natureza**. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Orides Messias Maia de. **Ensino Médio Politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul**: politecnica ou polivalência? 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 73-94, 2000. Disponível em: <https://ensinosociologi.milharal.org/files/2010/09/Sposito2000.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

TAMANINI, Tiago Amador. **Educar pela pesquisa**: uma estratégia para a implementação de um Ensino Médio Politécnico na área de ciências da natureza. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia L F.; NUNES, Marina M. R. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 478-504, abr./jun. 2018.

TEFFILI, Fabíola Carla Andreatta. **Mudanças no ensino de matemática no Rio Grande do Sul**: um estudo sobre o Ensino Médio Politécnico. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

VASCONCELOS, Franceline Elena Oliveira. **A inserção de tópicos de astronomia no Ensino Médio Politécnico, o Seminário Integrado e a articulação do conhecimento**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2014.

VENEU, Aroaldo Azevedo. **Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho**: uma análise bakhtiniana. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VENTURELLI, Paulo. Deus e o diabo no corpo dos meninos – sexualidade, ideologia e literatura: diálogos. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4 ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

VIAN, Vanessa. **Ensino Médio Politécnico**: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

VIANNA, Rafael de Brito. **Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do Ensino Médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul**. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. 1976. Disponível em: www.academia.edu/19347967/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005a. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em: 3 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Introducción. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: UASB – Abya Yala, 2005b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ayala Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ayala Yala, 2017.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC-RS**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZANON, Rosana. **Educação matemática, formas de vida e alunos investigadores: um estudo na perspectiva da etnomatemática**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013.

ZAWASKI, Tatiane Peres. **A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre “ser” professor do ensino médio**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.