

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EMERSON LIZANDRO DIAS SILVEIRA**

**OS SENTIDOS DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O  
ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1991-2014)**

**São Leopoldo**

**2020**

EMERSON LIZANDRO DIAS SILVEIRA

**OS SENTIDOS DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO  
MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1991- 2014)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de concentração: Currículo e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2020

S587s Silveira, Emerson Lizandro Dias.

Os sentidos de qualidade nas políticas curriculares para o ensino médio no estado do Rio Grande do Sul (1991-2014) / Emerson Lizandro Dias Silveira. – 2020.

180 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.”

1. Ensino médio – Rio Grande do Sul. 2. Eficácia no ensino. 3. Currículos. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

EMERSON LIZANDRO DIAS SILVEIRA

**OS SENTIDOS DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O  
ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL(1991-2014).**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação, pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS.

Área de concentração: Currículo e Formação de  
Professores.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva- UNISINOS

---

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani- UPF

---

Prof. Dr. José Luiz Schifino Ferraro – PUC-RS

---

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – UNISINOS

---

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

---

Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir a tese, quero agradecer....

Ao professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva, a quem tive a oportunidade de conhecer na academia e com quem descobri que precisamos sempre beber em todas as fontes para que o conhecimento não se limite a uma corrente de pensamento. Agradeço por sua disponibilidade, sua forma exigente, crítica e norteadora que facilitaram o alcance de meus objetivos. A você, professor, meus irrestritos agradecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que propiciaram meu amadurecimento como pesquisador.

À minha mãe, minha eterna cúmplice de tudo, forjadora do meu caráter e essência, que desde quando eu era pequeno, me dizia que o caminho de tudo era a Educação.

A mim e a todos os percalços que se impuseram nesta trajetória.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo examinar os sentidos de qualidade emergentes das políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul no período entre 1991 e 2014. A metodologia de análise documental baseou-se nos pressupostos teóricos derivados da sociologia da educação contemporânea, principalmente nos aportes de Young (2014) e Ball (2013) sobre o campo dos Estudos Curriculares num contexto econômico-político internacional, marcado pela estreita relação entre mercado e educação. Como resultados ressaltam-se que, no período de análise, as distintas políticas curriculares postas em prática alinharam-se a um contexto internacional, marcado pela influência da racionalidade econômica no currículo, tanto na formação de professores como nos sistemas de avaliação. Agrega-se a isso uma ampla discursividade em torno do conceito de qualidade da educação, que perpassou as respectivas políticas educacionais, levadas a cabo por governos de distintos matizes ideológicos que se revezaram no poder entre 1991 e 2014 no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil), ora assumindo sentidos vinculados à performance acadêmica dos estudantes e das instituições, ora atrelada a sentidos de qualidade social, com forte preocupação social e agenda cidadã. Acrescenta-se o fato de que cada política colocada em prática sofre uma ruptura em face da alternância de governos, impossibilitando a consecução de seus objetivos. Desse modo, observou-se que, mesmo assumindo sentidos de qualidade por vezes antagônicos, as políticas analisadas apresentam similaridade em definir processos que iam de encontro com a regulação e controle típico de mercado, sinalizadas pelas agências internacionais que redirecionaram o papel da escola desde os anos de 1990. Ao final do estudo, defende-se que a qualidade do Ensino Médio no Brasil trata-se de um horizonte a ser perseguido e só poderá, de fato, ser concretizada com a hibridização dos dois sentidos, quais sejam: o acolhimento das demandas sociais e a defesa de conhecimentos com foco na performance acadêmica dos estudantes.

**Palavras chave:** Ensino Médio. Currículo. Qualidade da Educação. Rio Grande do Sul.

## ABSTRACT

This research aimed to examine the meanings of quality emerging from curricular policies for high school in the state of Rio Grande do Sul in the period between 1991 and 2014. The methodology of documentary analysis was based on theoretical assumptions derived from the sociology of contemporary education, mainly in the contributions of Young (2014) and Ball (2013) on the field of Curriculum Studies in an international economic-political context, marked by the close relationship between the market and education. As a result, it is emphasized that, during the analysis period, the different curricular policies put into practice aligned with an international context, marked by the influence of economic rationality in the curriculum, both in teacher training and in assessment systems. Added to this is a wide discursiveness around the concept of quality of education, which permeated the respective educational policies, carried out by governments of different ideological nuances that took turns in power between 1991 and 2014 in the State of Rio Grande do Sul (Brazil), sometimes assuming meanings linked to the academic performance of students and institutions, sometimes linked to meanings of social quality, with a strong social concern and citizen agenda. It adds the fact that each policy put into practice suffers a rupture due to the alternation of governments, making it impossible to achieve its objectives. Thus, it was observed that, even assuming meanings of quality that are sometimes antagonistic, the analyzed policies show similarity in defining processes that went against the regulation and typical market control, signaled by the international agencies that redirected the role of the school since the 1990s. At the end of the study, it is argued that the quality of Secondary Education in Brazil is a horizon to be pursued and can, in fact, only be realized with the hybridization of the two senses, namely: the acceptance of demands and the defense of knowledge with a focus on students' academic performance.

**Keywords:** High School. Curriculum. Quality of Education. Rio Grande do Sul.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo examinar, a través del análisis documental, los significados de calidad que emergen de las políticas curriculares para la escuela secundaria en el estado de Rio Grande do Sul en el período comprendido entre 1991 y 2014. La metodología de análisis de documentos se basó en suposiciones teóricas derivadas de la sociología de la educación contemporánea, principalmente en las contribuciones de Young (2014) y Ball (2013) en el campo de los Estudios Curriculares en un contexto económico-político internacional, marcado por la estrecha relación entre el mercado y la educación. Como resultado, se enfatiza que, durante el período de análisis, las diferentes políticas curriculares se pusieron en práctica alineadas con un contexto internacional, marcado por la influencia de la racionalidad económica en el currículo, tanto en la formación docente como en los sistemas de evaluación. A esto se agrega una amplia discursividad en torno al concepto de calidad de la educación, que impregnó las políticas educativas respectivas, llevadas a cabo por gobiernos de diferentes matices ideológicos que tomaron turnos en el poder entre 1991 y 2014 en el Estado de Rio Grande do Sul (Brasil), a veces asumiendo significados vinculados al desempeño académico de estudiantes e instituciones, a veces vinculados a significados de calidad social, con una fuerte preocupación social y una agenda ciudadana. Agrega el hecho de que cada política puesta en práctica sufre una ruptura debido a la alternancia de los gobiernos, lo que hace imposible alcanzar sus objetivos. Por lo tanto, se observó que, incluso asumiendo significados de calidad que a veces son antagónicos, las políticas analizadas muestran similitud en la definición de procesos que iban en contra de la regulación y el control típico del mercado, señalados por las agencias internacionales que redirigieron el papel de la escuela desde el Década de 1990. Al final del estudio, se argumenta que la calidad de la Educación Secundaria en Brasil es un horizonte a perseguir y, de hecho, solo puede realizarse con la hibridación de los dos sentidos, a saber: la aceptación de las demandas y la defensa del conocimiento con un enfoque en el rendimiento académico de los estudiantes.

**Palabras clave:** Escuela secundaria. Plan de estudios Calidad de la educación. Río Grande del Sur.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evasão Escolar no Ensino Médio (em percentual .....	44
Figura 2 - Capa PMQE .....	117
Figura 3 - Excertos do “Educação para Crescer” .....	118
Figura 4 - Sugestão didática- PMQE .....	118
Figura 5 - Sugestão Avaliação PMQE.....	119
Figura 6 - Capa PRC – Documento básico e Documento intermediário.....	122
Figura 7 - PRC – Fundamentos Teóricos – PRC – Caderno Temático- Língua Portuguesa..... .....	125
Figura 8 - Capa – Cadernos Temáticos RCLRG .....	133
Figura 9 - Escala de Proficiência – Matemática- 1º ano E.M.....	138

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização no Brasil- 1999-2015 .....	144
--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses de Doutorado .....	26
Quadro 2 - Dissertações de Mestrado.....	26
Quadro 3 - Artigos Científicos .....	27
Quadro 4 - Conjunto de documentos governamentais .....	28
Quadro 05 - Conjunto de Programas Governamentais.....	28
Quadro 6 - Categorias de sistematização dos Programas .....	111
Quadro 7 - Grupos de sentido elaborados a partir dos programas governamentais colocados em prática no RS .....	113
Quadro 8 - Essência da proposta do Padrão Referência de Currículo.....	124
Quadro 9 - Quadro Referencial – PRC - Língua Portuguesa – Ensino Médio.....	127
Quadro 10 - Sugestões Didáticas do PRC .....	128
Quadro 11 - Organograma do Boa Escola para Todos.....	130
Quadro 12 - Sugestão de distribuição de carga horária. ....	134
Quadro 13 - Sugestões didáticas- 1ª Série do Ensino Médio. ....	135
Quadro 14 - Habilidades, conteúdos e procedimentos das Lições do Rio Grande.....	136
Quadro 15 - Matriz de referência – 1º ano do Ensino Médio Matemática .....	137
Quadro 16 - Cronograma Constituinte escolar .....	141
Quadro 17 - Constituinte escolar - Temáticas .....	142
Quadro 18 - Excertos da Constituinte Escolar .....	146
Quadro 19 - Distribuição da carga horária do EMP .....	151

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Projeções do PNE.....	84
----------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Constituinte Escolar
CEFETs	Centros federais de educação tecnológica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCENM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PMQE	Programa Melhoria da Qualidade do Ensino
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRC	Padrão Referencial de Currículo
RCLRG	Referencial Curricular Lições do Rio Grande
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação RS
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SMTEC	Secretaria de Educação Média e tecnologia
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>15</b>
<b>1 A CARTOGRAFIA DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>2 OS ESTUDOS CURRICULARES COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE .....</b>	<b>35</b>
2.1 ESCOLARIZAÇÃO E DILEMAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS....	39
2.2 EXPANSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.....	43
<b>3     POLÍTICAS     CURRICULARES     EM     PERSPECTIVA:     BREVE</b>	
<b>CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOLÓGICA.....</b>	<b>50</b>
3.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	63
<b>4 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE EM</b>	
<b>EDUCAÇÃO.....</b>	<b>70</b>
4.1 OBSERVAÇÕES INICIAIS SOBRE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E AS	
RAZÕES PARA AFERI-LA.....	70
4.1.1 A qualidade da educação na perspectiva da universalização do acesso	
e fluxo escolar .....	76
4.1.2 A qualidade da educação na perspectiva da avaliação em larga escala	
.....	79
4.1.3 A qualidade da educação enquanto relevância social .....	85
<b>5 O EXAME DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....</b>	<b>90</b>

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO RS .....	96
5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA LEITURA DOS PROGRAMAS CURRICULARES DO RS .....	102
<b>6 OS SENTIDOS DE QUALIDADE NAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL (1991-2014) .....</b>	<b>105</b>
6.1 OS JOGOS DE SENTIDOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL .....	107
<b>6.1.1 Qualidade como performance.....</b>	<b>113</b>
<b>6.1.2 Programa Melhoria da Qualidade do Ensino (1991-1994) .....</b>	<b>114</b>
<b>6.1.4 Padrão Referencial de Currículo.....</b>	<b>120</b>
<b>6.1.5 Lições do Rio Grande .....</b>	<b>129</b>
<b>6.1.6 Qualidade como promoção da cidadania.....</b>	<b>139</b>
<b>6.1.7 Constituinte Escolar.....</b>	<b>140</b>
<b>6.1.8 Ensino Médio Politécnico .....</b>	<b>147</b>
<b>7 REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DE QUALIDADE, SEUS PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA.....</b>	<b>157</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O trabalho do pesquisador, embora muitas vezes solitário, é permanentemente planejado, confrontado e desafiado por pessoas, contextos ou novas ideias. Sendo assim, também é uma tarefa coletiva que se encontra dentro das redes de saber e poder, sendo continuamente repensado, reconfigurado e reavaliado no decorrer de um percurso investigativo. E, por mais original que possa vir a ser, leva sempre um traço e um formato que é do outro. Dito isso, atento que nossas invenções, problematizações ou - como muitos preferem - construções, na maioria das vezes carregam resquícios do que lemos, do que ouvimos e de nossas interações com o outro. Assim, nossas invenções são formas abertas para repensar o mundo em que vivemos.

Por entender que não há uma forma final a ser conquistada, mas - sim - uma multiplicidade de formas de abordagem, esclareço que este estudo não carrega o desejo de totalidade; pois, parte justamente do entendimento de que não há essa totalidade a ser alcançada. O propósito é, dessa forma, responder a uma problematização num tempo e espaço definidos. Mais modestamente, em nosso estudo, manifestamos a preocupação em tornar inteligíveis determinadas digressões históricas.

Assim, esse texto carrega uma série de significados por meio dos quais hoje me permito olhar de forma diferenciada para os caminhos que fui percorrendo nesta trajetória de quatro anos. Por isso mesmo, a disputa pela significação, aqui registrada em forma de texto, já fora interceptada por questões outras que não permitem o controle total dos sentidos (RAMOS, 2014), nem mesmo a garantia de que estes são “os verdadeiros” significados, mas que enquanto materialidade discursiva, ganham a condição de serem colocados “no verdadeiro”, à medida em que se propõem a historiarem o movimento discursivo do “fazer pesquisa” no campo do currículo. O escopo geral que orienta a escrita desta tese, então, encontra-se na busca de uma história do currículo do Ensino Médio.

A tese aqui apresentada nasce da inquietude de minha trajetória como professor e coordenador pedagógico da rede pública estadual, em função dos recorrentes discursos relativos à qualidade da educação gaúcha que me acompanham desde o ingresso na rede estadual, no ano de 1993. Pude assistir, como membro de variadas comunidades escolares por onde passei, a alternância de políticas educacionais que traziam em sua lógica operativa ou em seu título uma sistemática preocupação com uma educação de qualidade. Políticas educacionais foram edificadas e substituídas no Estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre os anos de 1991 e 2014, explicitando genericamente intenções com vistas à melhoria da qualidade



do ensino, tanto por governos ideologicamente progressistas, quanto por aqueles mais conservadores. Sob esta perspectiva, nasce a inquietação que move a pesquisa aqui apresentada: **Que sentidos de qualidade embasam as políticas educacionais na organização curricular no Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014?**

“Educação de qualidade” e “qualidade da educação” são expressões recorrentemente repetidas nos documentos e discursos que acompanham as propostas de ação no terreno educativo, geralmente a partir da década de 1990. É de conhecimento tácito no mundo acadêmico que este conceito carece de elementos balizadores que definam, afinal, de que tipo de qualidade estamos falando, bem como os desdobramentos desse discurso na aplicação de políticas educacionais nos sistemas de ensino públicos<sup>1</sup>.

A qualidade do ensino tem sido foco de discussão intensa, especialmente na educação pública. “Educadores, dirigentes políticos, jornalistas, economistas, empresários e técnicos em planejamento têm ocupado boa parte do cenário educacional emitindo receitas, soluções técnicas e, não raro, sugerindo a incompetência dos educadores para produzir soluções que conduzam a qualificação do ensino” (BOTTOS, 2008, p.23). Nas palavras de Carvalho (2004, p. 329), o conceito de qualidade é identificado de formas distintas, pois,

para uns, qualidade em educação deve resultar na aquisição de diferentes “competências”, que capacitarão aos alunos a se tornarem trabalhadores diligentes; para outros líderes sindicais, pessoas letradas ou consumidores conscientes. Ora é evidente que, embora algumas dessas perspectivas sejam compatíveis, outras são alternativas ou conflitantes, pois a prioridade dada a um aspecto pode dificultar ou inviabilizar outro. Uma escola que tenha como objetivo maior- e, portanto, como critério máximo de qualidade- a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as “competências” que definiram a qualidade em uma proposta educacional significariam um fracasso ou ausência de qualidade. (CARVALHO, 2004, p. 329).

A existência de um campo de disputas e diferentes concepções acerca dos significados da temática “qualidade em educação” é reconhecida também por Campos (2006), para quem essa competição é marcada por antagonismos, nos quais esta noção se insere em diferentes projetos políticos, ideologias, utopias e tendências pedagógicas. Fonseca (2009, p.154), por sua vez, atenta que:

---

<sup>1</sup>Um conjunto variado de investigações tem sinalizado para a multiplicidade de significações que o conceito de qualidade na educação tem recebido. Valeria a pena destacar os estudos de Freitas (2005), Esquinsani (2013) e Dourado e Oliveira (2009).

uma reflexão acurada com respeito à qualidade da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. (FONSECA, 2009, p. 154).

Desta forma, os fluxos de sentido que entram no jogo da definição do que vem a ser qualidade da/na educação se hibridizam com os que “procuram hegemonizar a definição de uma escola de qualidade, oferecendo outras possibilidades para entrar na luta pela significação dessa expressão” (RAMOS, 2014, p.55), na qual as certezas assumem mais discursos do que efetivamente projetos que sedimentem a qualidade a ser atingida (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Os fluxos de sentido que entram no jogo da definição alteram-se no espaço-tempo em função de novas questões e exigências que emergem em cada presente. Em outras palavras, podemos descrever uma intensa luta política acerca do que conta como qualidade na educação.

A partir destas considerações, esta tese tem como principal objetivo compreender as relações estabelecidas entre o contexto econômico-político internacional que emerge após a década de 1970 e as políticas educacionais no Ensino Médio, colocadas em implementação no Brasil a partir do início da década de 1990. Em paralelo, interessa-nos também identificar que sentidos de qualidade revestem distintas políticas curriculares, implementadas a partir da década de 1990, tendo como espaço de análise o Estado do Rio Grande do Sul.

Do ponto de vista teórico, o presente estudo inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares<sup>2</sup>. Tal campo acadêmico tem estado na centralidade da agenda educacional brasileira a partir da década de 1990, muito em função do questionamento do papel da escola e o que se deve evidenciar no ofício de ensinar e aprender, num contexto marcado pela emergência de novos paradigmas oriundos da sociedade informacional (WERTHEIN, 2000). Desta forma, a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central na agenda educacional brasileira, aparecendo sinalizada em todos os marcos normativos e legais instaurados após a promulgação da LDBEN 9394/96, estando circunscritas nas contínuas reformas curriculares levadas a cabo, bem como em inúmeras pesquisas acadêmica e nas distintas correntes epistemológicas que discutem a Teoria do Currículo (YOUNG,

---

<sup>2</sup>De acordo com Pacheco(2006), o campo dos Estudos Curriculares pode ser caracterizado como um campo epistemológico com fronteiras muito permeáveis dada a diversidade de abordagens sobre prática de formação, educação formal e informal, e processos organizativos sobre os quais se assentam as proposições curriculares postas em prática nos contínuos projetos de reestruturação da Educação básica.

2014). Apoio-me nesta perspectiva epistemológica para propor, sob as lentes do campo do currículo, lançar um olhar sobre o conceito de qualidade da/na educação como porta de entrada do debate relacionado às reivindicações históricas de democratização (RAMOS, 2014).

A escolha pelo Ensino Médio se deve à percepção de que boa parte das políticas de reestruturação curricular na Educação Básica teve como centralidade esta etapa de ensino no recorte temporal escolhido desta tese (1991 a 2014). O recorte histórico temporal escolhido é justificado pois compreende o período em que houve efetivamente a apresentação de uma proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul. No contexto do Estado do Rio Grande do Sul, destacam-se contínuas resoluções e pareceres que sinalizavam gradativas alterações na estrutura e funcionamento do ensino, notadamente em questões de organização curricular. Essas gradativas alterações propostas por uma agenda educacional nacional ampla, tem como uma de suas explicações a estreita ligação com a conjuntura econômica internacional, evidenciando-se novos modelos de regulação fundados numa racionalidade técnica cuja lógica de produção e reprodução tem raízes na racionalidade econômica instaurada a partir da década de 1990 (BALL, 2013; YOUNG, 2014; MOREIRA, 2014).

Justifica-se ainda o fato de que em função de um conjunto de diretrizes e leis levadas a cabo pelo Ministério da Educação, o Estado do Rio Grande do Sul alinhou-se a esta discursividade em torno das questões curriculares e colocou em prática políticas curriculares que visavam qualificar esta etapa do ensino e traziam consigo a preocupação com a “qualidade da educação”. Estes projetos fazem parte de uma agenda local, observada a partir da década de 1990, período em que o proponente passa a vivenciar no interior de Escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul a inserção dessas políticas propositivas.

Nesse sentido, procuro - nesta tese - historicizar o percurso constitutivo das políticas curriculares levadas a cabo no Estado do Rio Grande do Sul, não numa linha de processo evolutivo, mas procurando evidenciar as grandes discontinuidades, rupturas e momentos em que as mesmas se entrelaçam, buscando entender a construção histórica do currículo gaúcho como processo social no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, conflitos de interesses, necessidades de legitimação e propósitos de dominação. Ao reescrever este percurso histórico, estarei atento aos conceitos emergentes, às disputas por significado, aos delineamentos acerca da organização escolar e às ambivalências que perfazem o próprio conceito de qualidade.

É igualmente importante frisar que uma história de currículo não se restringe às deliberações formais daquilo que deva ser ensinado na escola, tais como diretrizes, leis, normas e guias curriculares, mas que se investigue os processos informais e interacionais pelos quais aquilo é legislado, sendo frequentemente sistematizado e aplicado. Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se entender a história do currículo como:

uma história social, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado. [...] sem deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (SILVA, 2013).

Dito isso, esta tese tem como pressuposto a história do currículo no referido contexto, fundamentando-se metodologicamente a partir da operacionalização da noção de “qualidade da educação”, atributo que tem pautado as propostas de políticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul. No recorte temporal escolhido, inscrevem-se cinco iniciativas governamentais com perspectivas de orientar percursos formativos, propostas de organização curricular e sistemas de avaliação, que se imbricam em relações com as diretrizes posicionadas pelo Ministério da Educação<sup>3</sup>. Assim sendo, esta investigação será operacionalizada a partir da análise de um conjunto de documentos, divididos em dois grupos: a) um conjunto de documentos governamentais nacionais e internacionais (resoluções, diretrizes e recomendações) publicadas entre os anos de 1990 e 2014; b) conjunto de políticas curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, implantadas por governos no mesmo recorte temporal.

Embora saibamos que a área de Educação, assim como tantas outras áreas do conhecimento estão permeadas de grandes verdades, apelos salvacionistas e discursos politicamente corretos, destaco que esta tese parte de um conjunto de ideias que pode ser constantemente (re)pensado, aprofundado e discutido. Digo isso sob a perspectiva de um pesquisador que busca continuamente, através de seu objeto de pesquisa, enxergar de perto e com diferentes lupas os detalhes do que está saliente ou acessível e, ainda, os diferentes ângulos e dimensões da discursividade pedagógica acerca da temática *qualidade em educação*. Busco produzir um olhar atento e contínuo, que privilegia outras possíveis relações, novos vestígios e recorrências.

---

<sup>3</sup>Tal como ampliarei ao longo deste estudo, os programas selecionados para a análise foram: Programa Melhoria da Qualidade do Ensino (1991-1994), Padrão Referencial de Currículo (1995-1998), Constituinte Escolar (1999-2002), Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2007-2010) e Ensino Médio Politécnico (2011-2014).

Desta forma, faz-se possível compreender a pesquisa como uma possibilidade de aprender e ver de diferentes modos pois,

[...] levamos a efeito, às vezes, enormes batalhas conceituais que necessitam ser colocadas em palavras para tomar corpo e se constituir em saberes em condições de novamente entrar na arena do interminável debate das ideias. Nesse sentido, escrevemos para nós mesmos, escrevemos para dar passagem a ideias e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente. (PEREIRA, 2013, p. 214).

Ao atentar para esta noção de estar atento ao interminável debate de ideias, coloco-me como pesquisador comprometido e interessado com a Educação, que olha sobre o passado para compreender o presente e que busca nesses espaços de debates, motivos para pensar o novo. Com o quadro de intencionalidades aqui exposto, desejo que nessa construção teórica possamos ver espaços em branco, fronteiras desconhecidas e possibilidades de pensar. Portanto, essa proposição de tese traduz umas das tantas possibilidades de problematização da questão da qualidade da educação na relação entre conjuntura econômica do capitalismo contemporâneo neoliberal e as políticas educacionais postas em prática no Brasil e, neste recorte em específico, no Estado do Rio Grande do Sul a partir da década de 1990 no Ensino Médio.

Cabe ainda reforçar que, por variados caminhos e perspectivas teóricas, a qualidade da educação tornou-se um discurso recorrente, repetido e sinalizado nas políticas educacionais e no conjunto de reformas empreendidas e levadas a cabo a partir da década de 1990, apontando para necessidades prementes de “melhorar”, “qualificar”, “ajustar” ou ainda desenvolver mecanismos que levem à tão almejada qualidade ainda que este conceito não esteja claro o suficiente, assim como os meios para a sua consecução (OLIVEIRA; DOURADO, 2009).

Organizei o capítulo que inaugura as linhas e traçados deste trabalho de pesquisa com o desejo de apresentar os pontos que marcam as fronteiras móveis desta tese, propondo-me ao desafio de pensar como ela foi construída, as articulações que elegem minhas afirmações que representam um enfoque situado no tempo e espaço. Desse modo, apresento a instigação de construir um trabalho filiado ao campo do currículo marcando sua posição na defesa da insistência e importância da problematização de um objeto já tão explorado pelas teorizações curriculares críticas.

Procuro, assim, no primeiro capítulo, pensar nas articulações que foram feitas no próprio exercício de construção desse trabalho ao tratar da articulação entre conhecimento, currículo e qualidade. Considero essas expressões não como categorias a serem investigadas isoladamente, mas como pontos que definem a posição das lentes, a escala do olhar, o interesse

por este ou aquele ângulo na imagem. Entendo que situar de forma mais ampla cada um desses elementos e posicionar-me com e a partir do ponto de vista de algumas discussões permite o entendimento tanto dos encaminhamentos teórico-metodológicos quanto dos desdobramentos na escolha do cenário e do olhar para a empiria. Explicito os eixos de discussão em torno da qual essa tese se estrutura, apresentando o mapeamento realizado no campo acadêmico acerca da temática central desta tese, evidenciando algumas de minhas filiações e identificações com o campo do currículo.

No segundo capítulo, intitulado “Os Estudos Curriculares como grade de inteligibilidade”, procuro pensar nas articulações que foram feitas no próprio exercício de construção desse trabalho ao tratar da articulação entre conhecimento, qualidade e políticas curriculares. Proponho pensar aqui: que lugares cada um desses termos/conceitos, anteriormente mencionados, ocupam na pesquisa? Entendo que situar de forma mais ampla cada um desses elementos e posicionar-me com e a partir do ponto de vista de algumas discussões permite o entendimento tanto dos encaminhamentos teórico-metodológicos quanto dos desdobramentos na escolha do cenário e do olhar para o campo empírico.

No terceiro capítulo, intitulado “Políticas curriculares em perspectiva: breve contextualização sociológica”, discuto os pressupostos teóricos que explicitam as transformações político-econômicas efetivadas a partir da década de 1990. Transformações estas que redimensionam o papel dos Estados-Nação e que reorientam as políticas curriculares no mundo contemporâneo. Que aproximações e distanciamentos são possíveis de serem empreendidos quando se analisa a história do currículo gaúcho? Quais elementos centrais que perpassam política, economia e currículo podem ser estabelecidos para a compreensão das diretrizes implementadas? Tais questões atravessarão a composição do referido capítulo.

No quarto capítulo, nomeado “Considerações históricas sobre o conceito de qualidade na educação”, procuro, a partir da literatura disponível, identificar as distintas concepções sobre o conceito de qualidade em educação, desenvolvidas por pesquisadores da área da educação através de estudos sobre políticas públicas e currículo. Por meio do diálogo com as construções teóricas do capítulo 3, busco anunciar possibilidades de apropriação dessa teoria a fim de pensar as definições de currículo, de conhecimento escolar, de sentidos de qualidade da educação presentes nas distintas propostas curriculares implementadas no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014.

O capítulo 5 busca caracterizar o contexto das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil e Rio Grande do Sul, relacionando-as às transformações produzidas pelo

sistema capitalista na economia mundial, que se desdobra em ajustes as legislações colocadas em prática no Brasil a partir de 1990, com vistas a ajustar as políticas curriculares às necessidades do mercado.

Nos capítulos 6 e 7, mapearei as concepções de currículo e conhecimento escolar nas políticas curriculares colocadas em práticas no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014, buscando identificar os sentidos de qualidade que as mesmas preconizaram durante os ciclos de gestão em que foram apresentadas, definindo seus pressupostos, pontos de convergência e divergência construindo referências analíticas para o entendimento dos processos de escolha e significação dos programas.

Em síntese, após ter construído este percurso analítico, posso afirmar que minha tese é a seguinte: As políticas curriculares colocadas em prática no Estado do Rio Grande do Sul, entre 1991 e 2014, inserem-se no contexto econômico marcado pela emergência das relações globais de produção que influenciam na tomada de decisões quanto as formas organizativas da Educação Básica. Estas decisões ancoram-se na perspectiva de direcionar contínuas reformas curriculares, que incorporam princípios da economia de mercado nas concepções de escola, currículo e avaliação. A busca pela qualidade da educação permeia a consecução das políticas colocadas em prática no Estado do Rio Grande do Sul. Sentidos de qualidade que evocam uma estreita associação entre economia e educação, cuja forma operacional percebe a escola e o processo educativo como engrenagens de um processo produtivo, cujos percursos formativos, organização curricular e sistema de avaliação constituem-se em eficientes dispositivos curriculares, cujo objetivo maior é o planejamento sistemático de ações que visam o controle, a eficácia e a mensuração de resultados com vistas ao ranqueamento e à competição dessas políticas. Ainda que os sentidos de qualidade sejam divergentes na análise dos programas curriculares, ora orbitando entre a perspectiva de qualidade como performance e ora como direito social, todos eles carregam entre si formas operativas semelhantes no que tange à normatização e definição de estratégias organizativas, seguindo receituários que estão intrínsecos na legislação educacional brasileira.

Ao final do estudo, defende-se que a qualidade do Ensino Médio no Brasil se trata de um horizonte a ser perseguido e só poderá, de fato, ser concretizada com a hibridização dos dois sentidos, quais sejam: o acolhimento das demandas sociais e a defesa de conhecimentos com foco na performance acadêmica dos estudantes. Reitero a importância de colocar este texto em discussão com minha comunidade científica. Que meus futuros leitores, a começar pelos membros da banca examinadora, sintam-se à vontade para dialogar com as considerações deste

estudo, seja criticando-as no que for conveniente, seja aprimorando meu olhar sobre as políticas curriculares para o ensino médio implementadas contemporaneamente.



## 1 A CARTOGRAFIA DA PESQUISA

Dedico o primeiro capítulo desta tese para apresentar meu percurso como pesquisador, assumindo a condição de eterno aprendiz, imerso em minhas convicções e vontades no movimento de fazer uma pesquisa no campo dos Estudos Curriculares, com o objetivo de compartilhar os traçados da construção de um objeto tão disputado como é a política de currículo no Brasil.

Ao iniciar o curso de Doutorado, no ano de 2016, detive-me em pesquisar o campo das políticas curriculares, tendo como eixo norteador as relações produzidas pela lógica do capitalismo contemporâneo nas contínuas reformas curriculares que o país atravessou ao longo das últimas duas décadas. Esta escolha, como já mencionado anteriormente, é proveniente de minha trajetória profissional na rede pública estadual na qual, atuando como professor e coordenador pedagógico, acompanhei a implementação de programas de reestruturação curricular ou de alinhamento pedagógico tendo como bandeira principal a busca pela melhoria da qualidade do ensino ou da educação gaúcha.

Pretendo, assim, entrar na disputa pela definição dos sentidos de qualidade nas políticas curriculares, investindo no seu entendimento como um objeto incontornável nos debates educacionais contemporâneos (FREITAS, 2005). Nesse contexto, considero como potente a abordagem curricular para pensar a multiplicidade de formas e sentidos que revestem os processos de significação no desenvolvimento de tais políticas. Para tal, selecionei para este primeiro capítulo, alguns pontos de pauta para, num tom de conversa, compartilhar o que vou chamar de cartografia das políticas, adotando a perspectiva de que quanto mais me aproximo do objeto, mais pessoal torno meu olhar e o traçado daquilo que escrevo.

A montagem de uma tese não é uma tarefa fácil, tampouco ocasional. Ela envolve inquietações e insatisfações que se articulam, questionando, indagando e reorientando nosso olhar a medida em que aproximamos ou afastamos nossa lente do objeto. Pude visualizar mais claramente a definição de meu problema de tese a partir dos diálogos teóricos no grupo de práticas de pesquisa PPGEdu/Unisinos - Currículo e práticas pedagógicas no Ensino Médio. Como espaço de formação e diálogos, no grupo buscou-se essa aproximação para pensar, mais especificamente, questões que se entrecruzam na tríade: currículo, Ensino Médio e conjuntura econômica internacional.

Optei em não me render às cobranças em categorizar meu trabalho como qualitativo, etnográfico, de inspiração A ou B. Atenho-me a descrever as escolhas feitas e os problemas diante da organização do material empírico e de que forma fui hibridizando teoria-metodologia

para tratar questões de meu interesse. Argumento que a questão do método é semelhante à composição de uma pintura em tela, isto é, em buscar reunir procedimentos, tomando emprestadas algumas estratégias já utilizadas por outros pesquisadores e redesenhá-las de acordo com nossa problemática, reinventando caminhos que possam servir de traçado para outros. Não acredito em um manual de metodologia a ser seguido. Estarei, artesanalmente, seguindo alguns passos para explicitar minha subjetividade, isto é, o lugar teórico de onde falo; interrogar, suspeitar, compor, decompor, observar, descrever, justificar aproximações e distanciamentos para produzir e analisar o objeto investigado.

Qual o arranjo discursivo, incluindo práticas, instituições, conceitos, pressupostos e teorias, atribui a constatação da qualidade de um processo educacional? Tal questão mostra-se pertinente ao viabilizar a análise de um conjunto de programas governamentais colocados em prática no Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1991 e 2014, tomando como referência o contexto histórico econômico pós 1990, no qual emergem diretrizes internacionais que apontam novas lógicas aos processos educacionais de acordo com a agenda econômica internacional.

Buscou-se um olhar retrospectivo sobre os programas curriculares visando vislumbrar os desdobramentos e as rupturas ocorridas num recorte histórico recente para indicar a construção da pergunta norteadora dessa pesquisa, a saber: **que sentidos de qualidade embasam as políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014?**

Voltar-se ao passado se faz necessário a fim de gerar algum estranhamento diante do discurso no qual estamos cercados – de que algo não vai bem com a educação e por isso buscar a qualidade é urgente-, salientando as rupturas históricas nas práticas e conceitos operacionalizadas pelos sistemas de ensino. Buscar discontinuidades parciais ou totais, que se expressam diferente da ideia de que estamos num processo linear de busca pela qualidade, mas revelar a construção de um objeto possível - a qualidade da educação- e as diversas tentativas de sua edificação discursiva e política.

Com o intuito de perceber e entender os sentidos de qualidade, consultei as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBTIC) e, no Portal de Domínio Público, o acervo de dissertações, teses e artigos científicos que versam sobre a abordagem escolhida. A busca desses dados foi delimitada ao período entre 1991 e 2014, utilizando os seguintes

descritores: “Políticas Curriculares”, “Qualidade da educação”; “Qualidade de ensino”; “Globalização e educação”.

Nesse exercício de busca, selecionei dez artigos, três dissertações e sete teses, que passaram a servir de apoio na construção do processo investigativo acerca das distintas abordagens em torno do conceito de qualidade em/na/da educação. Para a escolha dessas produções, levei em consideração pesquisas que tivessem como ênfase analítica Educação e Globalização da economia; Políticas educativas e currículo e Avaliações de larga escala. Ao longo da tese, me apoio em recortes destas pesquisas como suportes para pensar referências analíticas sobre o sentido de qualidade num outro recorte de espaço e tempo. Abaixo estão relacionadas essas produções:

Quadro 1 - Teses de Doutorado

<b>Tese</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição/ano</b>
1 Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal	Adilson César de Araújo	UNB/2011
2 Qualidade da educação escolar: discursos, práticas e representações sociais	Maria Eliza Nogueira Oliveira	UNESP/2015
3 Políticas educacionais X Qualidade da educação: avaliação, limites e desafios da educação brasileira na segunda metade do século XX	Harley de Araújo	UFUBR/2010
4 Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, Contextos e desafios	Fátima Cristina de M. Alves	PUCRJ/2007
5 Por um sentido público da qualidade de educação	Vandré Gomes da Silva	UNESP/2008

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 2 - Dissertações de Mestrado

1 Qualidade na escola e Qualidade da escola: as repercussões da cultura do exame em duas escolas públicas de Duque de Caxias	Claudia de Souza Lino	UERJ/2014
2 Qualidade da educação: consenso e diversidade	Joana Borges Buarque de Gusmão	USP/2010
3 Qualidade da Educação: subsídios para a promoção de políticas públicas	Adriano Vieira	UINCAMP/2008

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 3 - Artigos Científicos

<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Revista/ano</b>
1 Concepções de qualidade da Educação básica forjadas por meio. De avaliações em larga escala	Sandra Zákia Souza	Revista Avaliação, v.19, 2014
2 Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo Econômico e a responsabilidade social	Marília Fonseca	Cadernos Cedes, Campinas, 2009
3 Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites	Alicia Bonamino	Educação e Sociedade, Campinas, 2009
4 Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública	Luiz Carlos de Freitas	Cadernos Cedes, 2005
5 A qualidade da educação: Perspectivas e desafios	Luiz Fernandes Dourado; João Ferreira de Oliveira	Caderno Cedes, Campinas, 2009
6 Educação e qualidade: duas faces do mesmo direito	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	Revista Diálogo Educacional, 2013
7 Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação	Romualdo Portela de Oliveira; Gilda Cardoso de Araújo	Revista brasileira de educação, RJ, 2005
8 Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola	Alicia Bonamino, Sandra Zákia de Souza	Educação e pesquisa, SP, 2012
9 Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública	Luiz Carlos de Freitas	Educação e Sociedade, SP, 2005
10 O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado	Luiz Antônio Cunha	Educação e Sociedade, Campinas, 2007

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As considerações dispostas em revistas científicas foram tomadas como discursos de caráter epistemológico/acadêmico, mas nem por isso dotados de qualquer neutralidade política, pelo contrário, como discursos que esboçam concepções de engajamento ou de crítica às concepções oficiais que apontam a questão da qualidade da educação no Brasil. Esses escritos, desenvolvidos através de artigos, trazem à tona diversos posicionamentos sobre o objeto “qualidade educacional” de modo a entender que ele não é um dado preexiste ao discurso expresso nos documentos que o preconizam, mas que o mesmo se institui no embate discursivo entre a academia e as instituições políticas.

A partir deste exercício de buscar reflexões sobre política educacional e qualidade educativa, selecionei o material empírico sobre o qual a problematização se desenvolveu. Para dar conta desse empreendimento, foram separados dois grupos distintos de documentos. No primeiro grupo, denominado de *Conjunto de documentos governamentais*, encontram-se as legislações orientadoras das políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1990 e os

documentos internacionais dos organismos multilaterais que orientam as tomadas de decisão de educação no Brasil. No segundo grupo, denominado *Conjunto de Políticas curriculares de Estado*, as diretrizes estabelecidas como referenciais para a orientação, construção e alinhamento de políticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 4 - Conjunto de documentos governamentais

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>
<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>	1996
<i>Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a educação Básica (Res n°04/2010)</i>	2010
<i>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res n°02/2012)</i>	2012
<i>PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais- Documento orientador do Ministério da Educação</i>	1997
<i>Matrizes de Referência do ENEM – MEC</i>	2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 05 - Conjunto de Programas Governamentais

<b>Referenciais</b>	<b>Período</b>
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Projeto Melhoria da qualidade de Ensino. Porto Alegre. 1994. Considerações Teórico-práticas para o redimensionamento curricular	1991-1994
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Projeto Melhoria da qualidade de Ensino. Porto Alegre. 1994. O papel do professor- Uma questão a pensar	1991-1994
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Padrão Referencial de Currículo: Documento básico. Porto Alegre, 1996	1995-1998
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Padrão Referencial de Currículo: Documento intermediário. Porto Alegre, 1997	1995-1998
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Padrão Referencial de Currículo: Fundamentos Teóricos. Porto Alegre, 1998	1995-1998
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Padrão Referencial de Currículo: Área de códigos e linguagens Porto Alegre, 1998, 75p.	1995-1998
RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Princípios e diretrizes para a educação estadual. Corag, 2000	1999-2002
Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. Cadernos temáticos. Corag, 2000	1999-2002
Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v.1	2007-2010
Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v.2	2007-2010
Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, V.3, Parte 1	2007-2010
Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, V.3, Parte 2	2007-2010

Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências da Natureza e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009 v.4	2007-2010
Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009 v. 5	2007-2010
Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Porto Alegre: SE/DP, 2011	2011-2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O conjunto de documentos selecionados – documentos e programas governamentais – foi tomado como um conjunto de documentos de cunho político que sustentam o ponto de vista do poder e da normatização, pois expressam representações políticas por meio de concepções de escolarização e currículo de que elas se revestem, além dos objetivos perseguidos por elas para atingir o propósito de qualificar a educação gaúcha. Este estudo não investigou in loco os reflexos de uma concepção de educação e de uma prática de governo a ela atrelada (dimensão que ensejaria contato com os sujeitos envolvidos na consecução das respectivas propostas), de modo que esta tese se limitou aos meios - programas curriculares - pelos quais as propostas de qualificar o ensino gaúcho foram pensadas e postas em prática.

Entre essas propostas investigadas, foram incluídos programas de formação continuada de professores e de reestruturação curricular, colocadas em prática num recorte de tempo que vai de 1991 a 2014, durante o mandato de cinco governadores filiados a partidos políticos distintos. As fontes utilizadas para a coleta dos dados foram os documentos oficiais que divulgaram e orientaram a implantação dessas políticas na rede estadual de ensino e constituíram os instrumentos que deveriam formar os professores, alinhar uma perspectiva curricular, sistema de avaliação e metodologias que atingissem a consecução dos objetivos da política educacional<sup>4</sup>.

Ao longo do período escolhido como recorte de análise, alternaram-se políticas curriculares de natureza ideológica diferenciadas e desenvolvidas por métodos também diferenciados, sendo sucessivamente implantadas por iniciativa da gestão pública. Fundamentados em concepções específicas da relação entre educação, trabalho e prática social, governos e gestores públicos visaram encaminhar alternativas que possibilitassem o rompimento com problemas educacionais históricos persistentes- evasão, repetência e resultados obtidos em avaliações de larga escala. Partindo das premissas básicas da legislação

---

<sup>4</sup> Importante salientar que não se trata de avaliar os resultados das propostas implementadas, mas servir de recurso metodológico ao desenvolvimento do projeto de tese.

em vigor, foram colocados em prática programas governamentais com o intuito de adequar o sistema educacional gaúcho às prerrogativas legais postuladas pelo Ministério da Educação. Busquei, junto ao sistema de documentação da Secretaria de Estado da Educação, cópias das diretrizes políticas dos programas de governo, assim como os cadernos dos cinco programas curriculares que foram implantados entre 1991 e 2014, a saber: Programa Melhoria da Qualidade do Ensino (1991-1994), Padrão Referencial de Currículo (1995-1998), Constituinte Escolar (1999-2002), Lições do Rio Grande (2007-2010) e Ensino Médio Politécnico (2011-2014).

De posse dos documentos, iniciei um exercício de análise e de sistematização a partir de uma tabela de análise documental, onde busquei compilar as seguintes informações fundamentais para levar cabo à tarefa de identificar os sentidos de qualidade da referida política educacional, buscando os seguintes elementos: a) Caracterização do programa; b) Concepção de currículo e avaliação; c) Legislação educacional que orienta o programa; e) Princípios de orientação metodológica; f) Excertos dos documentos que identificam as concepções de currículo, avaliação, metodologia e concepção de qualidade da/na educação.

Chama atenção, numa análise preliminar, que os cinco programas governamentais distinguem-se quanto à sua lógica de operacionalização:

- a) Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino (1993-1994): constitui-se em um conjunto de orientações didáticas para fins de formação continuada de docentes da rede estadual, apresentando considerações para o redimensionamento curricular e reflexões sobre a prática docente (RIO GRANDE DO SUL, 1994);
- b) Padrão Referencial de Currículo (1995-1998): primeira tentativa, após a promulgação da Constituição de 1988, de fomentar a discussão e implementação de um referencial curricular que garantisse um conjunto de aprendizagens organizadas em rede para todas as escolas da rede estadual.
- c) Constituinte Escolar (1999-2002): programa governamental de participação popular que propõe “assegurar diversificados fóruns e espaços de debate, de reflexão e de formulação de propostas pela comunidade escolar. Vislumbrava-se um processo capaz de garantir as condições necessárias para articular a democracia direta e livre, a partir de cada unidade de ensino, com a democracia representativa, na busca de consensos possíveis para o estabelecimento dos princípios e diretrizes fundantes e orientadores da educação pública”. (MORO; BEDIN, 2007). Ao final de intensos debates e consultas populares a todos os segmentos da sociedade, 25 temáticas foram

elencadas como caminhos orientadores para processos de formação continuada dos educadores;

- d) Programa Lições do Rio Grande (2007-2010): constituído de um conjunto de referenciais curriculares por áreas do conhecimento alinhados a um sistema de avaliação de larga escala, demonstrando claramente seu alinhamento com uma lógica organizativa de currículo baseado na aquisição de Competências e Habilidades.
- e) Reestruturação Curricular Ensino Médio Politécnico (2011-2014): política de reestruturação do Ensino Médio, tomando como referência a resolução nº 02/2012 do CNE/CBE, destacando o trabalho como princípio educativo, a ampliação da interdisciplinaridade e a retórica da qualidade social em educação que viria a partir dos resultados da proposta.

Além desta tabela de análise documental, utilizei um quadro comparativo dos cinco programas curriculares, objetivando identificar dentro de cada documento o contexto histórico de implantação do mesmo, os objetivos de sua implantação, os procedimentos e metodologias para atingir os objetivos da proposta e os resultados alcançados. Este exercício teve como finalidade perceber que relações as políticas educacionais colocadas em prática com os cinco programas curriculares estabelecem com o conjunto de documentos de ordem normativa (diretrizes e resoluções) publicado pelo Ministério da Educação a partir da década de 1990. Além disso, pode-se neste exercício distinguir e comparar as estratégias utilizadas em cada programa para colocar em prática sua política e definir as distintas concepções de qualidade que os referidos programas anunciavam.

De posse da sistematização desse conjunto de programas a partir desse exercício de análise, busquei sustentação teórica para a construção da tese, me apoiando em pesquisadores de distintas tradições teóricas, destacando David Harvey, Milton Santos, Richard Sennett, Michael Young, Stephen Ball e Claude Lessard. Estes autores, a seu modo, desenvolvem pesquisas que têm como foco distintas lógicas de compreensão sobre conhecimento escolar e currículo, evidenciando em seus estudos as transformações operadas nas consecuições de reformas curriculares nos contextos que se inserem, possibilitando, desta forma, utilizar as contribuições destes autores para o desdobramento da tese.

A tese em questão busca inspiração nos estudos das políticas curriculares para o Ensino Médio desenvolvidas no Brasil após 1990, tendo como fio de condução a compreensão do contexto político econômico internacional e as transformações sofridas pela Educação lançando



mão de problematizações nas seguintes estruturas no cenário contemporâneo: globalização e neoliberalismo, Estado e políticas educacionais, conhecimento e qualidade educativa. Há, na literatura selecionada dos atores supracitados anteriormente, reflexões aprofundadas acerca das interconexões globais que impactam a Educação, evidenciando formas como os Estados nacionais vêm sendo desafiados diante de uma agenda político-econômica “mundializante”, incorporando esta agenda aos preceitos que direcionam as reformas curriculares, aqui nesta tese representadas pelos cinco programas curriculares.

Ao fazer a incursão teórica, busquei a sustentação metodológica para dar cabo da consecução da tese, entendendo que os contínuos programas curriculares colocados em prática no Rio Grande do Sul constituem-se a ponta de um processo que tem relações diretas com as transformações provocadas no campo econômico desde o final da década de 1980 e refletem sobre as políticas educacionais das nações ocidentais.

Tendo em vista a identificação dos sentidos de qualidade nas políticas educacionais para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, pautei a seleção de pesquisas educacionais que versavam sobre reformas curriculares, conhecimento e qualidade educativa, identificados nos quadros 1, 2 e 3, citados anteriormente. De posse destes, estabeleci um exercício de fichamento das referidas pesquisas, para buscar os posicionamentos e definições sobre o conceito de qualidade. Ao fazer este exercício, identifique as seguintes considerações teóricas:

- 1) De acordo com as últimas avaliações, o Brasil tem avançado no oferecimento de uma educação de qualidade, especialmente se levada em consideração a ampliação do acesso à escola em todos os níveis de ensino (OLIVEIRA, 2009). No entanto, dados internacionais revelam que nosso país ainda está muito aquém do que se considera uma educação escolar de qualidade;
- 2) Após a promulgação da Constituição de 1988, implementaram-se, no Brasil, políticas ancoradas na visão da necessidade de redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais, acirrando tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários. Isso favoreceu a perspectiva de qualidade cuja lógica passa a operar sobre as ideias de eficiência e produtividade, revelando a face empresarial sobre a educação. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005);
- 3) Motivado por dados internacionais, o governo brasileiro vem realizando políticas de avaliação em larga escala com o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e traçar metas para alcançar os níveis dos países desenvolvidos. Essas políticas vêm

gerando uma nova organização/gestão das atividades pedagógicas no espaço escolar que acabam influenciando significativamente a autonomia da escola conquistada e garantida constitucionalmente (OLIVEIRA, 2009);

- 4) As políticas de avaliação em larga escala predeterminam o que cada escola deve eleger como prioridade em seu currículo, justamente porque os profissionais da educação que atuam dentro das escolas não possuem formação suficiente para delinear, democraticamente, um projeto político-pedagógico coerente com as realidades escolares e as necessidades de seus alunos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2003);
- 5) As concepções de qualidade da educação escolar presentes nos documentos oficiais estão pautadas em recomendações de organismos internacionais (FREITAS, 2005).
- 6) Os discursos sobre a qualidade da educação escolar que, historicamente construídos, influenciam a organização do espaço escolar, não avançaram juntamente com as novas demandas sociais manifestas no século XXI (ESQUINSANI, 2013). Embora seja possível identificar certa consciência a respeito da afirmação, a prática pedagógica continua sendo realizada nos moldes tradicionais e isso se deve a uma série de fatores que inclui as condições salariais, processos de formação continuada e estrutura deficiente, o que afeta a maioria das escolas públicas brasileiras.
- 7) Além da recorrência do atributo “qualidade” como performance na maioria das publicações, um outro conceito recente remete a qualidade a uma construção social, que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação, buscando compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum (SILVA, 2018).

Conforme mencionado, esses apontamentos se constituíram nas referências iniciais, obtidas através do fichamento das pesquisas selecionadas, identificando as similaridades, as divergências e o sentido de qualidade atrelado na proposição. Embora esses discursos previamente identificados estejam melhor apresentados e analisados num capítulo subsequente, nossa leitura do material demonstrou que a análise da qualidade da educação escolar compreende inúmeras variáveis que constituem o campo das representações sociais sobre o tema escolhido.

Durante este exercício analítico apresentado, buscamos inferências e informações que permitissem, ao longo do desenvolvimento da tese, responder questões que permitissem elucidar os sentidos de qualidades dessas políticas. Sendo assim, que tipos de estratégias e

práticas podem ser percebidas na consecução dos programas e/ou projetos de governo no Estado do Rio Grande do Sul? O que esses projetos ou programas de Estado põem em operação? Que relações esses projetos e programas de Estado estabelecem com o contexto educacional posterior a 1990? Operando nesta perspectiva de análise, buscamos referenciais analíticos que apresentem uma investigação de contexto macroeconômico, que evidenciem o alinhamento das políticas educacionais levadas a cabo pelas nações ocidentais e as em desenvolvimento, no período posterior a 1990.

Nesse movimento, ora me aproximo, ora me distancio tanto das questões e interrogações que orientam as reflexões de alguns de meus interlocutores (BALL, 2011; LESSARD 2016; POPKEWITZ, 1997) quanto dos argumentos teóricos mobilizados nos debates curriculares para sustentá-las. Estes são os debates que direcionam formas de operacionalização da organização dos sistemas de ensino e das escolhas do que se constitui como um conjunto de processos de escolarização e de currículo a serem direcionadas ao fazer escolar, tanto no ambiente escolar como no não-escolar.

Em síntese, ao longo deste capítulo, pretendi apresentar as articulações que foram feitas no exercício de construção da tese ao tratar da articulação entre conhecimento, currículo e qualidade, explicitando os eixos de discussão em torno dos quais busco situar de forma mais ampla cada um desses elementos. Explicitarei os eixos de discussão em torno da qual essa tese se estrutura, apresentando o mapeamento realizado no campo acadêmico acerca da temática central desta tese, evidenciando algumas de minhas filiações e identificações com o campo do currículo, para analisar os sentidos de qualidade da/na educação nas políticas educacionais colocadas em prática no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014. No próximo capítulo, será realizada uma imersão nas investigações de inúmeros pesquisadores dos Estudos Curriculares. Busco analisar as diferentes concepções dos pesquisadores, suas aproximações e divergências quanto ao campo do currículo, tendo em vista sua centralidade na agenda educacional brasileira.

## 2. OS ESTUDOS CURRICULARES COMO GRADE DE INTELIGIBILIDADE

Tal como evidenciado no capítulo anterior, escolhi o campo dos Estudos Curriculares como grade de inteligibilidade para construir uma investigação das políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Os Estudos Curriculares situam-se, na atualidade, como um dos campos centrais das políticas educacionais, muito em função do questionamento do papel da escola e o que se deve evidenciar no ofício de ensinar e aprender numa sociedade marcada pela emergência de novos paradigmas oriundos da sociedade informacional (YOUNG, 2014). Tendo como referência as políticas educacionais levadas a cabo pelo Estado brasileiro após a promulgação da lei 9394/96, bem como a contingência do momento atual em que se discute e implementa-se uma Base Nacional Comum Curricular, é imprescindível a problematização acerca dos desdobramentos das políticas curriculares que se apresentam no momento como centrais no cenário educacional brasileiro.

Os Estudos Curriculares constituem-se como parte integrante das investigações de inúmeros pesquisadores na área de educação, bem como estão presentes na agenda dos Estados contemporâneos que se apoiam nestes com vistas a organização dos sistemas escolares (LESSARD, 2016). As diferentes concepções de autores, aproximações e divergências, referentes ao campo do currículo, sinalizam para uma ampla área de estudos, com inúmeras possibilidades de pesquisa. Conforme Sacristán (2013, p. 20),

desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas reguladoras do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino aprendido; ou seja se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse Instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da Instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, podemos entender que o currículo, desde o advento da escola moderna<sup>5</sup>, efetiva-se como “um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar a escolarização” (GOODSON, 2013, p. 21). Engendra-se através de um ordenamento, uma cartografia de ensino sobre a qual se desenham contornos, fisionomias, trajetos e perspectivas de como ações no processo de ensino

---

<sup>5</sup>A escola, tal como conhecemos hoje, consolida-se entre o final do século XVIII e início do século XIX, alinhada à lógica fabril que se instituiu na Europa Ocidental, centrada em atividades rotineiras, padronizadas, vigilância hierárquica, exames e sanções normalizadoras. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2014).

e de aprendizagem devem ser desencadeadas, estando justapostas ou isoladas, dando a nítida sensação, conforme o ângulo que se observa, que assume uma “função unificadora e organizadora do percurso educativo” (SACRISTÁN, 2013). Por outro lado, na maioria das transposições práticas reforçam fronteiras e delimitam seus componentes ou disciplinas.

No momento em que o debate nacional em torno da definição de uma proposta curricular nacional se intensifica, os estudos curriculares se apresentam como um campo de embate entre perspectivas distintas, que revelam na essência dos posicionamentos o que deve constituir esse currículo e de que tipo de construção ele demanda. Nesse sentido, conforme afirma Pacheco (2005), duas grandes vertentes de pensamento em torno da teoria do currículo são identificadas na atualidade: por um lado, as propostas que veem o currículo como conjunto de conteúdos e, de outro, as que defendem a ideia de que o currículo é constituído por um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão da referida instituição, sendo definida como o que Moore e Young (2001) chamam de “currículo instrucional” e “currículo identidade”.

A partir da identificação destas vertentes teóricas, algumas questões são centrais no entendimento das políticas educacionais contemporâneas que colocam o currículo como centralidade: quem define o currículo e a favor de quem é produzido? Que culturas são legitimadas a partir daí? Quais conhecimentos são evidenciados?

Partindo dessas indagações, podemos inferir que as discussões sobre o currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica, evidenciam um primeiro campo de significação: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Isto é, constituem-se numa construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas (MOREIRA; CANDAU, 2007). Importa destacar que tais conhecimentos e práticas são expostos a novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Dito isso, é importante salientar que o significado do currículo sempre esteve atrelado a percursos formativos associados à lógica de reprodução de conteúdos (SACRISTÁN, 2013; MOREIRA, 2012; PACHECO, 2006), limitando, muitas vezes, o significado dos objetivos educacionais que devem permitir ao ser humano a criação de um mundo desejável que lhe motive a melhorar e estabelecer metas para si e imaginar ideais de vida. Sendo assim, o currículo como centralidade dentro das políticas educativas necessita de um redimensionamento conceitual constituindo-se, em termos práticos, por tudo o que ocupa o tempo escolar, sendo algo mais do que matérias ou áreas a ensinar. (SACRISTÁN, 2013). Essa

perspectiva conceitual vai ao encontro da ideia de que a educação e a produção do conhecimento nos tempos atuais são marcadas pela transitoriedade e por contínuas modificações no cenário econômico, que passam a balizar distintas concepções que norteiam as trajetórias de desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, fomentando atitudes e sensibilidades para a sua compreensão e inserção num cenário em contínua transformação.

Sob esta perspectiva, Moreira (2012, p.189) propõe outro delineamento:

Desafiar o viés monocultural do currículo; desestabilizar a hegemonia da cultura ocidental no currículo, socializar para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando seu caráter relacional e histórico; questionar as representações, as imagens, os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicitar as relações de poder neles expressas.

Diante do exposto, compreende-se que “fazem-se desejáveis programas e currículos que favoreçam ao aluno a crítica ao seu ambiente cultural e a familiaridade como novas e distintas formas de expressão cultural”. (MOREIRA, 2012, p.189). Desta forma, confrontam-se novos conhecimentos e saberes, possibilitando, assim, que o currículo expresse a construção de um conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais são capazes de modificar comportamentos que irão repercutir na identidade desses indivíduos. Logo, a função que o currículo exerce sobre os sujeitos no processo de aprendizagem é explícita, pois o currículo produz influências diretas e significativas na prática pedagógica (MOREIRA; CANDAU, 2007), uma vez que representa a opção de uma política educacional. Digo isso tendo em vista que na incursão nos programas curriculares colocados em prática no Estado do Rio Grande do Sul, identificamos distintas concepções que revelam:

um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis [...] pois as decisões tomadas afetam sujeitos [...] implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedade. (SACRISTÁN, 2013, p.23).

Desta forma, “a importância fundamental do currículo para a escolarização reside no fato de que ela é a expressão do projeto cultural e educacional [...] projeto esse onde são expressadas forças, interesses e valores” (SACRISTÁN, 2013, p.24). O modo como a estrutura curricular é organizada e colocada em prática pelos sistemas de ensino e desenvolvida pela escola influencia sobremaneira a forma pela qual o estudante se apropria do conhecimento escolar e como se relaciona em sociedade (MOREIRA; CANDAU, 2007). Além disso, delinea também a forma como o estudante compreende e pensa o mundo.

Nesta perspectiva, discutir o tema “currículo” e suas relações com a produção do conhecimento, na atualidade, é complexo, uma vez que inúmeras propostas de reestruturação curricular têm sido desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, orientadas por operações performáticas e mercadológicas impostas a partir da década de 1990. A escolha de uma proposta, sua fundamentação e estrutura, inevitavelmente seleciona e organiza conhecimentos. Cada estrutura, seja unidade escolar ou sistema de ensino, fazem parte sujeitos únicos (estudantes e professores) que compartilham contextos diversificados onde o conhecimento se reconstrói.

Discutir currículo, bem como colocar em prática mecanismos para sua operacionalização em diferentes níveis, nos leva a pensar que:

as propostas precisam expressar a valorização do conhecimento escolar, matéria prima do currículo, cujo acesso precisa ser garantido a todos os estudantes, para que corresponda a instrumento de luta política por maiores oportunidades na sociedade. Ensinar conhecimentos é obrigação da escola; é parte crucial, mesmo, de sua função política. (MOREIRA, 2012, p. 191).

Desta forma, em tempos de transitoriedade e de profundas modificações na estrutura produtiva, a escolarização e a definição de políticas curriculares instigam questões importantes que se constituem como centrais nos Estudos Curriculares contemporâneos: O que é relevante que todos os alunos aprendam ao saírem da escola? Que currículo responde às demandas do momento do contexto atual? Indagações estas que precisam estar atentas ao desenvolvimento tecnológico que marca nossa época, buscando expressar na sua consecução propósitos de inovação que não estejam apenas atrelados a uma lógica mercadológica e padronizante, mas que propiciem o desenvolvimento de uma escolarização que garanta instrumentos indispensáveis para que se transformem as condições da natureza, as situações de vida e as potencialidades humanas.

Young (2013) destaca dois imperativos quando discute currículo. Segundo o autor, a educação é uma atividade prática e especializada, onde se trata de fazer coisas com e para os outros, capacitando os indivíduos a adquirirem conhecimentos que os levem além da experiência profissional, através de formas de conhecimento especializado, potencializando e ampliando as oportunidades de aprendizado, coisas que indubitavelmente os indivíduos não poderiam adquirir ou fazer sem ir à escola.

O autor enfatiza que as relações que podem se estabelecer entre currículo, conhecimento e poder envolvem questionamentos que versam sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende, e quais as maneiras de se relacionar no espaço educativo. Isso

denota o fato de que o currículo é sempre resultado de escolhas, seleções e diferenciações que não são aleatórias, mas, sim, condicionadas por pressupostos, interesses e intenções historicamente construídas.

Refletir sobre o currículo implica, entretanto, pensá-lo não apenas no âmbito da sua construção, mas também, do seu desenvolvimento: as práticas políticas e administrativas, as condições estruturais, organizativas, materiais, a formação dos professores, a maneira como ganha materialidade no âmbito da escola. “Por representar o interesse de quem o constrói, o currículo apresenta-se como potencial disseminador de ideias, propagador de ideologias, construtor de hegemonias”. (RESENDE; SILVA; LELIS, 2014).

Nessa perspectiva, problematizar e teorizar currículo pressupõe o entendimento dos processos de escolarização e os desdobramentos de distintas políticas curriculares levadas a cabo pelos países ocidentais nas últimas décadas (LESSARD, 2016). Dessa forma, entende-se as razões pelas quais os currículos existentes no Brasil continuam a manter condições de acesso e qualidade distintos na medida em que eles selecionam, sequenciam e determinam as progressões de aprendizagem conforme a estrutura de interesses sociais mais amplos, sendo portanto “um projeto de formação que é decidido na divergência de propostas e que necessita de um constante diálogo para que ao nível de práticas haja um sentido de orientação, permanentemente avaliado”. (PACHECO, 2006, p. 263). O currículo, portanto, pode ser lido como o resultado dos embates travados entre grupos/instituições distintos para o controle da sociedade, denotando o poder de quem tem condições de estabelecer quais conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos na escola, quais as formas adequadas de tal processo se dar, como devem se efetivar as relações nesse local, constituindo-se na atualidade um grande desafio para sua implementação. Desta forma, a discussão acerca dos Estudos Curriculares constituiu hoje num dos grandes desafios contemporâneos da educação, juntamente com a universalização do acesso e a igualdade de oportunidades educacionais, que explorarei a seguir.

## 2.1 ESCOLARIZAÇÃO E DILEMAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEOS

O processo de escolarização promovido nas instituições escolares é parte intrínseca de nossa realidade e de nossas vidas, constituindo-se numa experiência tão natural que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, dos seus significados e das funções que cumpriu, cumpre ou poderia vir a cumprir. Posiciona-se como um repertório variado de experiências que poderia ampliar os sentidos públicos atribuídos à escolarização. Trata-se, conforme Sacristán (2011, p. 12), de:



[...] um conglomerado simbólico de significados, valores, de aspirações e de expectativas de comportamento que agem nas formas de pensar, de querer e de relacionar-se com membros da sociedade. Imagens que agem implícita e explicitamente na formação das aspirações que temos- como indivíduos e como sociedade-para podermos ser diferentes (melhores?) do que somos. (SACRISTÁN, 2011, p. 12).

Sendo assim, a escola como invenção da humanidade - uma instituição social e histórica - pode ser compreendida através das especificidades de cada contexto em que se desenvolve também como prática cultural. Neste sentido, podemos entender que continuamente está sendo reinventada para atender às demandas oriundas da dinamicidade dos distintos processos econômicos e sociais que se estruturam ao longo do tempo e espaço, contribuindo “para sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, num mundo e em um porvir melhores, nutrindo a crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade”. (SACRISTÁN, 2001, p. 21).

Destacar a contingência e a historicidade da escola significa perceber que “os processos de escolarização atuais são uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização, podendo ser reinventados na medida em que esses processos aceleram-se e na medida em que os sujeitos sociais agem sobre eles” (CAREGNATO; MEINERZ, 2011, p.44). A escola, como instituição pública, laica e gratuita, surge historicamente no contexto da modernidade europeia, tendo como deveres a transmissão de conhecimentos e geração de um processo de homogeneização cultural. (LIBÂNEO, 2007). O processo de escolarização, iniciado a partir de então, passa a designar o estabelecimento de processos e políticas educativas concernentes à organização de redes ou instituições, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

A ideia de escola pública e obrigatória para todos data dos séculos XVIII e XIX, idealizada no contexto de desenvolvimento econômico oriundo da Revolução Industrial, que potencializava a necessidade de processos de escolarização capazes de qualificar os indivíduos às demandas do mercado de trabalho. (GOODSON, 2013). Sob esta perspectiva, a instituição da escolarização carregou consigo sentidos atrelados a processos de construção de currículos e desenhos pedagógicos centrados na profunda crença de que a organicidade fabril e o profundo racionalismo das práticas e a transmissão de conhecimentos sistematizados pela humanidade por si só seriam capazes de alavancar o processo produtivo:

as técnicas e a tecnologia assumem papel de destaque. Busca-se o que funciona bem, sendo a ciência positivada a sua base. A homogeneidade é o ideal de referência, e com isso se aplainam as diferenças, em favor de um geral e um universal abstratos. (GATTI, 2005, p. 597).

Desta perspectiva, práticas pedagógicas centradas no gerencialismo, na técnica e no planejamento tal qual preconizadas pelos modelos taylorista e fordista, criam uma identidade e uma marca de escolarização ao longo da modernidade e o século XX, tendo sua consecução no espaço escolar onde constitui-se como “uma instituição sólida, com poucas mudanças através dos séculos, e uma poderosa maquinaria, ainda hoje, na formação, no disciplinamento e no processo civilizatório empreendido pelas sociedades modernas”. (COSTA, 2007, p. 54).

No entanto, a partir dos desdobramentos da revolução técnico-científica do século XX e dos novos paradigmas impostos pela sociedade da informação que atingem os campos das produções científica e econômica, somos levados a compreender que os alicerces fundantes deste processo de escolarização não respondem mais as questões de nosso tempo. (GOODSON, 2013). Os avanços tecnológicos e científicos, a reestruturação produtiva, as mudanças no mundo do trabalho e a intensificação dos meios de comunicação são exemplos de transformações (LIBANEO, 2007). Gatti (2005, p. 596), ao analisar este contexto de transformações, questiona o papel da escolarização e a compreensão dos processos educacionais atuais, ao afirmar que:

o entendimento destes, seja em sistemas seja nas escolas ou nas salas de aula, representa um desafio aos estudiosos da educação, e isso tem demandado que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto. Para essa compreensão, não há como se furtar ao confronto com as críticas emanadas do movimento histórico-cultural que se interroga sobre a modernidade e sua possível superação: a constituição do espaço que viria a ser o da pós-modernidade. (GATTI, 2005, p. 596).

Ancorado nessa perspectiva de análise, é possível afirmar que os dilemas educacionais contemporâneos, que se apresentam com força na atualidade, são desdobramentos dessa continuidade/descontinuidade da modernidade, pois remetem a pensar desafios consideráveis no tocante à educação, para que se compreenda a tessitura das relações no ensinar e no aprender, bem como a heterogeneidade contextual em que tais relações ocorrem, e que concepção de currículo daria conta da gama de individualismos e heterogeneidades sociais que chegam à escola na atualidade. Como equalizar acesso, permanência e qualidade em tempos que

a descoberta das instabilidades em vários sistemas, o uso do conceito de caos, de probabilidade, a consideração da irreversibilidade do tempo, entre tantas mutações em conceitos antes formulados como certezas, trazem uma nova perspectiva da natureza. As diferenciações sócio-humanas também emergem como fatos e, assim, a variabilidade humana, as heterogeneidades, e não as unicidades são enfatizadas. (GATTI, 2005, p. 600).

A revolução tecnológica em curso, os novos padrões de produção e os conceitos de ciência e verdade são continuamente refutados e colocados sob questionamento, pairando a lógica da transitoriedade de fluxos e informações. Esses eventos fundam nas relações de trabalho vazios culturais, éticos, representacionais, cujos impactos são incertos e causam tensões. (GATTI, 2005). Tratam-se de tensões e incertezas que se apresentam com força no campo dos estudos curriculares, tendo em vista a tênue fronteira que observamos entre educação e transformações econômicas, evocando a “existência de uma crise no conceito de razão, nas formas de abordagem da natureza, do homem, da cultura e da própria produção do conhecimento” (GATTI, 2005, p. 600).

No entanto, ao observarmos o desenvolvimento da ciência e da tecnologia na atualidade, percebemos que esse discurso expõe certa obsolência, o que gera críticas quanto à sua validade em tempo que as verdades são passageiras e os referenciais de pensamento transitórios. Ao apresentar-se como um campo de disputas e tentativas de definição, o currículo escolar encontra-se no centro das contínuas reformas curriculares no Ensino Médio, o que revela uma falta de identidade mesmo tendo em vista a indefinição de que tipo de currículo é o ideal, num contexto em que o ideal é impossível de se constituir, dada a multiplicidade de fatores que incidem nas escolhas teóricas e pedagógicas<sup>6</sup>. Essa tendência de contínuos encaminhamentos com vista a reformar o Ensino Médio é marcada por ciclos de políticas cujas propostas abarcam inúmeros preceitos da lógica de mercado, mostrando uma tendência de direcionamento a flexibilização e individualização do percurso formativo dos estudantes.

Tais inquietações, expressas nesta seção, constituem-se em alguns dos dilemas contemporâneos da educação e estão na lente dos estudiosos do campo das políticas curriculares no Brasil e em outros países (PACHECO, 2003). Recorro aqui a um recorte de escala de análise para priorizar temas que se revelam de fundamental importância no contexto de minha pesquisa, tendo relação direta como o campo dos Estudos Curriculares bem como a linha de condução desta tese.

---

<sup>6</sup> O debate sobre o Ensino Médio no Brasil sinaliza que esta etapa da educação Básica vem passando por inúmeras transformações desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996, transformações essas na sua forma de organização, estrutura, objetivo e finalidades, constituindo-se num desafio para a formulação de políticas educacionais que lhe confirmem uma identidade até o momento não objetivada. (MOEHLECKE, 2012).

## 2. 2 EXPANSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

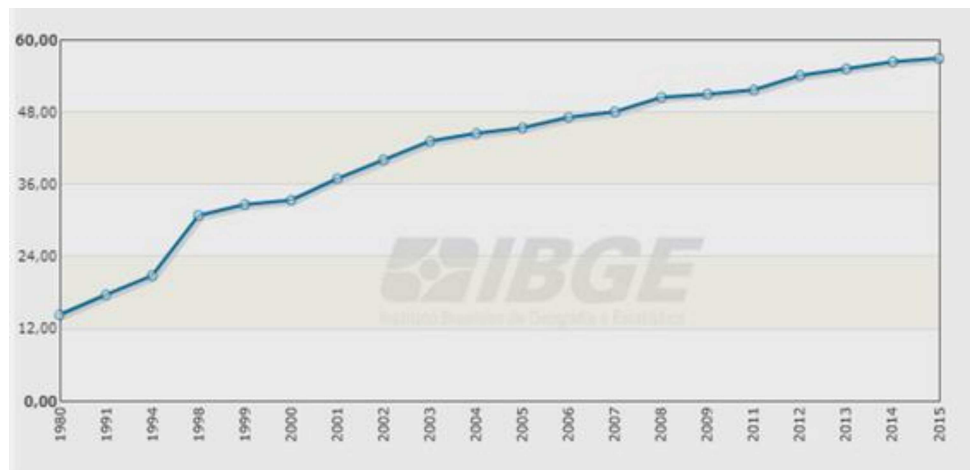
O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, constitui-se, na atualidade, num território onde se cruzam caminhos definindo, em parte, trajetórias educacionais e sociais para indivíduos e grupos sociais (GOMES et al., 2018). Ao longo do tempo, edificou-se relativa concordância quanto à ampliação do acesso e ao prolongamento dos estudos, sendo ampliada a escolaridade obrigatória até ao término ou quase da educação média ou secundária. Contudo, ao se abrir um leque de escolhas e seleções, na verdade, mais seleções que escolhas, o terreno se torna delicado, instável mesmo, fruto da falta de identidade ou real significado do mesmo, pois,

o ensino médio representa apenas três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades em seus momentos de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Diferenciados interesses advogam posições e disputam poderes, ora preservando entre muros certos territórios, ora se abrindo a propostas emergentes, tais como as proposições para a educação que temos vivenciado em contínuas reformas curriculares que esta etapa da Educação Básica tem sofrido desde sua criação e, especificamente, nesta análise no período posterior à década de 1990. A década de 1990 assinala a “inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui” (KRAWCZYK, 2011, p. 754). Destaca-se a centralidade das políticas educativas no âmbito do estado brasileiro, que operacionaliza a sua oferta, expansão e formas organizativas com a publicação de inúmeras resoluções, decretos e legislações educacionais no período posterior à promulgação da Constituição de 1988. Estas decorrem da implementação de políticas de correção de fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do Ensino Fundamental, produzindo aumento de demandas por mais escolarização, bem como novas exigências atreladas as transformações no mundo do trabalho que passam a nortear a produção dos percursos formativos e das propostas curriculares desenvolvidas. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

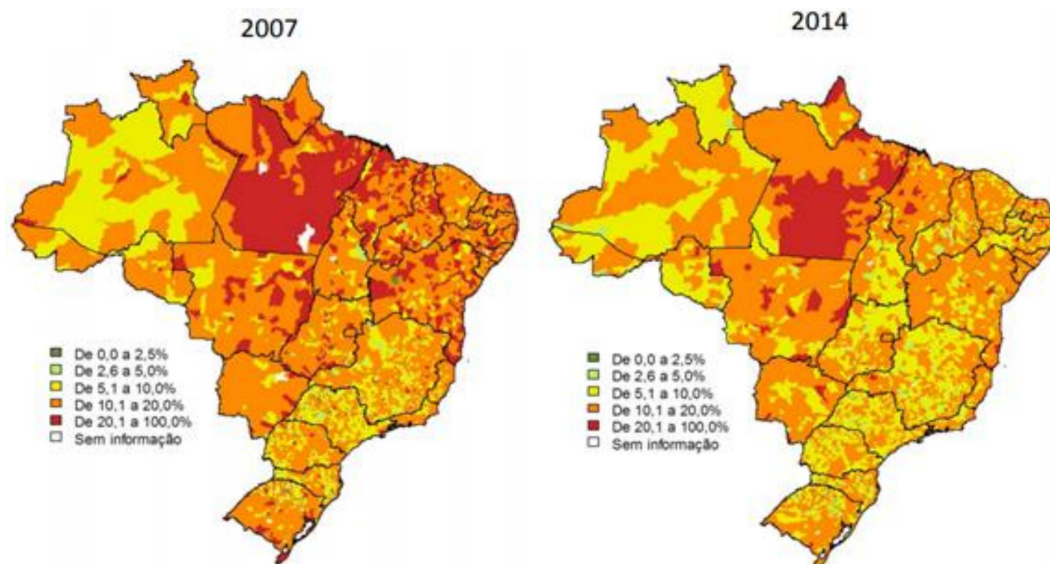
As tabelas e o mapa a seguir mostram alguns indicativos relativos ao processo de expansão e escolarização desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Gráfico 1 - Taxa líquida de escolarização no Brasil- 1999-2015



Fonte: IBGE- Séries estatísticas. Organizado pelo autor (2020).

Figura 1 - Evasão Escolar no Ensino Médio (em percentual)



Fonte: IBGE- Séries Estatísticas. Elaborado pelo autor (2020).

Optou-se pela sistematização de uma sequência histórica de dados, mostrando ampliação da oferta, o fluxo e o rendimento dos egressos no Ensino Médio, num recorte temporal entre 2007 e 2016. Justifica-se a escolha tendo em vista que o horizonte da pesquisa é discorrer sobre os dilemas educacionais contemporâneos e não historicizar as estatísticas da escolarização brasileira. Os dados demonstram que as políticas públicas implementadas no Brasil em tempos recentes respondem a um movimento histórico iniciado pelas nações do hemisfério norte no início da segunda metade do século XX, e que além de estarem em consonância com projetos de desenvolvimento econômico, adequaram a escolarização às lides do mercado. (BALL, 2011; LESSARD, 2016; SILVA, 2015).

A expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser considerada ainda como um processo de universalização, apesar do crescente aumento de alunos nesta etapa de escolarização. Entre 1980 e 2015, a taxa líquida de escolarização saltou de 12% para 58% (PNUD/IPEA, 1996). Mesmo com o avanço no fluxo de alunos oriundos do ensino fundamental, este indicativo ainda é baixo se comparado aos índices que o Ensino Fundamental atingiu, no mesmo período, segundo dados do censo escolar disponibilizados pelo INEP. Destaca-se ainda, pela análise dos dados, que a evasão tem se mantido em médias similares ao longo do período de análise, mostrando-se como um desafio na atualidade. Tendo como suporte os estudos de Krawczyk (2011), buscou-se elementos que permitem a compreensão do fenômeno identificado nas estatísticas do INEP. Segundo a autora,

a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. (KRAWCZYK, 2011, p.756).

Desta forma, pode-se evidenciar que as políticas públicas de universalização e acesso à educação trouxeram para os bancos escolares um volume considerável de jovens de baixa renda, com dificuldades de encontrar sentido na vida escolar, bem como pensar perspectivas de inclusão no mundo do trabalho, dado o distanciamento existente entre as formas organizativas de currículo e a seleção de conhecimentos definidas de forma pragmática. Junte-se a isso o fato de que mesmo a ampliação do acesso às classes menos favorecidas não garantiu a estes a inserção real num contexto altamente competitivo e concorrencial como o que se apresenta na atualidade (YOUNG, 2007). Discute-se muito sobre a real qualidade do ensino e a capacidade deste em adquirir na atualidade a capacidade de emancipar o indivíduo e o colocar em igualdade de condições a todas as camadas sociais.

A lógica organizativa do Ensino Médio, desde a década de 1990, nos leva a pensar que cursar esta etapa tornou-se uma travessia natural, que limita as perspectivas dos estudantes por indicar apenas duas finalidades: a continuidade dos estudos ou a inserção no mercado de trabalho. A perspectiva de continuidade dos estudos massifica a ideia de direcionamento do currículo e das práticas pedagógicas a testes e exames classificatórios capazes de possibilitar o ingresso à universidade. Quanto ao mercado de trabalho, são cada vez mais restritas as oportunidades, tendo em vista a intensa flexibilização e a redução dos postos formais de emprego que são a cada dia substituídos pelas engrenagens da tecnologia de informação.

Tomando como referência pesquisas no campo dos estudos curriculares (SILVA, 2015; KRAWCZYK, 2009; MOREIRA, 2012; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2005; YOUNG, 2011), identificamos uma síntese de desafios contemporâneos que se apresentam junto ao Ensino Médio, tais como: (1) o papel político, cultural e econômico do ensino médio; (2) o tipo de formação (geral e/ou profissional) proposto neste nível de ensino; (3) a relação entre o conhecimento e a construção do seu currículo; (4) a modificação da regulação educacional e a reconfiguração do público e privado; (5) as novas formas de informação e conhecimento produtoras da competição entre os meios de comunicação e a instituição escolar; (6) o papel atual da educação média e as diferentes modalidades de ensino e, finalmente; (7) a relação entre a formação docente e as atuais condições de trabalho nas escolas públicas.

Estes desafios sinalizados, apresentam-se como indicativos que justificam as contínuas mudanças que esta etapa da Educação Básica tem sofrido desde a promulgação da Lei 9394/96, o que leva pesquisadores do campo do currículo, como KRAWCZYK (2009), a afirmarem a falta de identidade do mesmo. Após estas considerações sobre os desafios que cercam esta etapa da Educação Básica, optamos por ampliar a reflexão sobre conhecimento escolar e qualidade educativa, buscando desta forma uma associação direta ao problema de teses apresentado.

É consenso que, na sala de aula, educador e educando encontram seus lugares e estabelecem relações, e o conhecimento adquire significados, sejam eles julgados importantes ou não. Ademais, tratando-se de assuntos a serem abordados paralelamente/juntamente aos conteúdos, vários não são reconhecidos oficialmente como parte integrante do currículo. Desta forma, cada vez mais, educadores e profissionais da educação apontam indagações sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Neste viés, os conteúdos, a diversidade, a historicidade, a cultura, a localização geográfica e problemas sociais são temas pertinentes, que têm instaurado dúvidas e/ou ideias na composição de um currículo que condiga com as necessidades e expectativas dos educandos, dos professores, das escolas e da sociedade no contexto do Ensino Médio.

Ao questionar o sentido de existência das escolas, Young (2007) sinaliza um outro desafio contemporâneo da educação, que assume nesta tese uma ênfase central, de pensar em que medida o conhecimento- mola mestra do processo de escolarização - vem possibilitar a ampliação das oportunidades de jovens que têm gradualmente aumentado o fluxo de travessia entre as distintas etapas da Educação Básica. Ao problematizar essa questão central, o autor discute a importância e a relevância do conhecimento escolar, defendendo a ideia de que cabe aos sistemas escolares na atualidade uma seleção de saberes que permitam ao estudante o uso, a compreensão e o questionamento das informações e instrumentos produzidos pela sociedade.

Ao fazer críticas às políticas educacionais contemporâneas, através da análise da história curricular do Reino Unido, Young (2010) sinaliza que a construção dos currículos é fruto de motivações de ordem política ou ideológica e que seu reflexo representa um consenso que responde a um determinado contexto histórico. Ele reitera em sua análise o papel do currículo e da escola, afirmando que: “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Portanto, tal conhecimento, nessa perspectiva, assume uma natureza distinta, que é a de conhecimento curricular ou escolar. Esse conhecimento é denominado por Young (2007) como “conhecimento poderoso”, que constitui-se no conhecimento especializado sobre o qual o currículo deveria ser construído, não desconsiderando as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo. O autor atenta ainda que em função das pedagogias críticas, a ênfase nas propostas curriculares contemporâneas está no conhecimento não-escolar - experiências e valores dos alunos -, relegando a segundo plano o conhecimento formal produzido e sistematizado pela escola.

Ao posicionar-se desta forma, Young (2007) chama atenção para a expressiva relevância que o conhecimento escolar assume no contemporâneo, pois permite universalizar diversas explicações. Para ele, a função da escola é transmitir esse conhecimento poderoso, o qual é capaz de ampliar o conhecimento individual do estudante a partir do que ele ainda desconhece. Para a sua concretização, há necessidade de que os envolvidos na tarefa de colocar o currículo em ação - os professores - tenham clareza sobre a natureza desse conhecimento especializado, caso contrário, não faria sentido dizer que a escola capacita as pessoas a adquirir o conhecimento que não pode ser adquirido fora dela.

Sob esta lente de análise, enfatiza-se a importância da teoria de currículo e os seus potenciais significados em tempos de fluidez. A finalidade do currículo, segundo Sacristán (2013), é delinear os projetos educacionais, organizar e desenvolver o ensino, refletir a prática nas escolas e moldar essa prática de acordo com as necessidades da comunidade escolar, contextualizando os interesses e perspectivas dessa comunidade e sociedade.

Nessa linha de pensamento, não se aprende somente os conteúdos das disciplinas, mas como pesquisar e encontrar as soluções para os questionamentos em sala de aula, como obter um incentivo na aprendizagem, a importância do estímulo a atitudes éticas para a vida etc. Assim, já não é tão importante aprender apenas o conteúdo dos componentes, mas como se



pesquisam esses conteúdos e como podem ser relacionados com os temas na atualidade, na prática cotidiana.

A importância do currículo reside:

[...] no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio deste projeto institucional, são expressadas forças, interesses, valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias e grupos políticos. (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Assim, diante do exposto, afirma-se que urge uma revisão nas políticas públicas de educação, para que se trabalhe um currículo voltado à historicidade dos educandos, às suas vivências e experiências e aos anseios da comunidade escolar. No entendimento de Arroyo (2013), de outra perspectiva, os sujeitos da educação – os estudantes – precisam ser respeitados. A individualidade e suas necessidades individuais devem ser reconhecidas na consecução das políticas educacionais. Tal ideia não condiz com os objetivos das provas que são feitas para quantificar, relatando que tais cidades ou escolas estão abaixo da média de aprendizagem desejada. Essa crítica toma como referência o sentido quase que restrito a resultados em avaliações de larga escala, que direcionam hoje boa parte das políticas levadas a cabo por sistemas de ensino públicos e privados.

Pensamos que as contínuas reestruturações curriculares poderiam privilegiar as necessidades e anseios dos sujeitos protagonistas - os estudantes -, partindo de suas indagações, reconhecendo, assim, que o conhecimento deve ter origem nas suas vivências e nas suas experiências sociais. Goodson (2008, p. 143) define esta perspectiva como “currículo prescrito”, o qual “direciona e controla a autonomia dos educadores em sala de aula, centrando a aprendizagem em conteúdos prescritos e voltados aos interesses de alguns”.

No entanto, saliento ainda que não deve se perder de vista o horizonte dos “currículos por competências e as avaliações por resultados” (GOODSON, 2008, p. 143), visto que os mesmos são partes integrantes do contexto atual e sobre os quais boa parte das políticas educacionais são colocadas em prática nas Unidades da Federação, inscrevendo esta perspectiva em suas propostas curriculares.

Dito desta forma, a concepção ou o currículo que se deseja construir parte do pressuposto de que são processos de escolhas fundadas em opções político-pedagógicas que na atualidade divergem quanto às suas finalidades, ora para o mundo do trabalho, ora para satisfazer as necessidades e anseios das comunidades escolares. Mesmo com as transformações que têm ocorrido na educação, faz-se necessário um olhar que pressupõe (re)pensar

positivamente questões como: Qual o papel da escolarização hoje? Que opção de currículo privilegiar?

Isso talvez ajudasse a diferenciar qual a função da educação frente aos problemas sociais que atingem a escola, o que os distingue e qual sua especificidade dentro da sociedade. Talvez, seja preciso repensar a fragmentação no(s) currículo(s) e nas políticas educativas, que coloca professores e escola numa encruzilhada, dada a incerteza frente aos posicionamentos que a cada nova diretriz são reorientados. Nesse interim cabe a escola um papel central: enfrentar esse momento histórico com suas dinâmicas e desafios tecendo respostas a crise de identidade ao Ensino Médio e aos grandes dilemas que se apresentam com força na atualidade.

Não há dúvidas quanto aos avanços alcançados da educação brasileira no período posterior à década de 1990, sobretudo se levarmos em conta o conjunto de reformas<sup>7</sup> que desde então se efetivaram. Todavia, muitos são os desafios que seguem em aberto, especialmente para a concretização de uma educação com qualidade e equidade para todos.

Neste sentido, configura-se como necessário repensar ou problematizar as políticas educacionais e os desdobramentos que repercutem a partir de seus efeitos. Fazer uma análise sistêmica, a partir de um olhar em três direções: um olhar para além da escola, isto é, a partir do contexto em que esta inserida; outro olhar a partir da educação em si mesma: como ela acontece e se constitui no Brasil, qual tem sido sua finalidade e quais têm sido seus alcances; e um olhar a partir e sobre o professor: quem é esse sujeito, de fato e de direito, sua função, sua profissão, sua atuação, sua constituição e, também, sua valorização. Tais inquietações provocam e intensificam o campo de problematizações desta tese. Neste sentido, é necessário um exercício analítico de contextualização sociológica buscando a compreensão da conjuntura econômica internacional no período posterior à Segunda Guerra Mundial que potencializou inúmeras transformações no campo educacional.

---

<sup>7</sup> Marta Sfredo (2019), ao analisar a docência no Ensino Médio, traz uma importante colaboração, ao destacar que o princípio da eficiência pedagógica e da renovação do ensino, em termos da busca por excelência de resultados é uma tendência que se acentuou nas políticas educacionais colocadas em prática no Brasil na segunda metade do século XX.

### **3 POLÍTICAS CURRICULARES EM PERSPECTIVA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOLÓGICA**

Ao longo do século XX, inúmeras políticas educacionais foram levadas a cabo no Ocidente, tendo como pano de fundo a conjuntura econômica que emerge após a Segunda Guerra Mundial (LESSARD, 2016). Para o exercício analítico desenvolvido no interior deste capítulo, é necessário que se tenha em mente o conjunto de transformações ocorridas na lógica de operação dos Estados Nacionais Modernos e a forte relação que se estabeleceu com a reestruturação do sistema capitalista no período pós-guerra (LESSARD, 2016).

Conforme Pacheco (2009), o Estado Moderno expressa em sua organização estrutural as bases materiais e ideológicas que possibilitam a manutenção e reorganização do sistema capitalista, incorporando as perspectivas e a lógica de operação conforme o momento histórico lhe impõe. Nesta tese, toma-se a ideia de que o Estado constitui-se “como uma ‘entidade política’, com uma ‘Constituição’ racionalmente redigida, um Direito racionalmente ordenado, e uma administração orientada por regras racionais, as leis, e administrado por funcionários especializados” (WEBER, 1976, p. 4).

Tomado em sentido estrito como uma entidade política, o Estado constitui-se na base material sobre a qual as relações capitalistas de produção se edificam e se consolidam. Dito de outro modo, as relações de poder, a construção de um aparato burocrático e um sistema organizado de fronteiras e legislações permitiram o desenvolvimento das relações capitalistas de produção que se reconfiguraram em períodos históricos distintos. Desta forma, a base material do capital se mantém viva e se reconfigura numa estreita relação com o Estado. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 19),

os Estados adotam políticas altamente intervencionistas que visam alterar profundamente as relações sociais, mudar o papel das Instituições de proteção social e educação, orientar as condutas criando uma concorrência generalizada entre os sujeitos [...] o mercado moderno não tua sozinho: ele sempre foi amparado pelo Estado.

Vale salientar, a partir da premissa anterior, a dualidade estabelecida entre Estado e capitalismo, onde o primeiro se apresenta como organismo que serve, condiciona e ampara as contínuas configurações que o sistema capitalista sofreu desde o século XVIII. Todavia, importa enaltecer as conexões entre a constituição do Estado e a emergência das formas econômicas capitalistas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Não cabe aqui fazer um histórico das distintas fases do capitalismo desde sua etapa comercial à atualidade, mas tomar como recorte temporal as transformações desenvolvidas na economia mundial a partir do final da Segunda Guerra Mundial e seus desdobramentos sobre a configuração de Estado e das políticas educacionais levadas a cabo a partir daí (LESSARD, 2016).

Os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, que enfraqueceram as antigas potências europeias, desarticularam relações de comércio, arruinaram estruturas econômicas e civis, ensejavam como via de reestruturação a figura de um Estado forte, que “centralizasse em si a tarefa de estimular e reestruturar as economias no pós-guerra, que trouxesse para si a tarefa de reimpulsionar o pêndulo da economia”. (BAUMAN; BORDONI, 2014). Esse Estado trouxe para si a responsabilidade de investir em estruturas produtivas, que fomentassem macropolíticas econômicas e sociais que possibilitasse o crescimento econômico, a modernização e a democratização das instituições. A educação como demanda social, passa a ser vista nessa conjuntura, como mola propulsora fundamental para sustentar o novo ciclo de desenvolvimento econômico sob o qual se assentavam as principais nações do mundo ocidental (LESSARD, 2016).

As finalidades, a missão, a organização e o currículo escolar passaram a fazer parte de uma agenda que vislumbrava sobre esta o impulso necessário à lógica capitalista e foram submetidos a transformações que visavam democratizar o acesso e elevar o nível geral de instrução da população necessários aos projetos de desenvolvimento econômico desencadeados após a Segunda Guerra Mundial (LESSARD, 2016). Para impulsionar o desenvolvimento econômico, o Estado emerge como interventor, potencializando políticas públicas de grande investimento na área educacional, vista como engrenagem vital nesse contexto. A esse respeito, Bauman e Bordoni (2014, p. 17), salientam que:

o modelo pós-westfaliano de Estado Territorial onipotente saiu da Guerra não só intacto, mas expandido, reforçado e confiante de corresponder às ambições abrangentes do “Estado social” - um Estado que protege todos os seus cidadãos dos caprichos do destino, de desventuras individuais e do medo das humilhações sob todas as formas (medo da pobreza, exclusão, discriminação, desemprego, falta de moradia, ignorância) que assombavam as gerações pré-guerra.

Os “Gloriosos trinta anos” (LESSARD, 2016; BAUMAN; BORDONI, 2014) corresponderam a uma grande expectativa de desenvolvimento contínuo e a uma euforia de que a gama de problemas sociais seria resolvida a partir da intervenção de um Estado benfeitor e protetor. Nesta conjuntura, a educação passa a ser vista como a maneira de resolver os distintos

problemas sociais e econômicos dos países, tais como pobreza e discriminação, além de criação da mão de obra necessária ao fluxo de industrialização em expansão no mundo ocidental, bem como na ampliação do consumo de bens e serviços.

Muitos países empenharam-se em desenvolver e ampliar seus sistemas educacionais de forma a garantir o direito à educação a todas as camadas sociais. Lessard (2016) afirma que as principais nações industrializadas ampliam e desenvolvem políticas educacionais com vistas à universalização do acesso e ampliação do número de vagas, à adaptação dos métodos e práticas pedagógicas a heterogeneidade das populações escolares que ingressam e ampliam a demanda por escolas e formação:

A inspiração ideológica deste período alimenta-se de um profundo otimismo em relação ao futuro modelado por uma educação acessível a todos e “moderna”, tanto no âmbito de seus conteúdos quanto no de sua pedagogia (LESSARD, 2016, p. 25).

Percebe-se que os ideais políticos daqueles anos davam ênfase à democratização da escola, a uma pedagogia menos autoritária, mais focada na aprendizagem e no ritmo de aprendizagem dos escolares, bem como num currículo “moderno”, isto é, que englobasse os grandes campos do saber, além da ciência, ciências humanas, humanidades e cultura técnica, necessária a formar e ampliar a capacidade dos cidadãos a serem inseridos no mundo do trabalho em expansão (LESSARD, 2016).

Desta forma, muitos países empenharam-se em desenvolver e ampliar seus sistemas escolares de forma a garantir o direito à educação a todas as camadas sociais. Estados Unidos, França e Canadá, por exemplo, enfatizaram, a partir de então, políticas educacionais priorizando a adaptação dos métodos e práticas pedagógicas a heterogeneidade das populações escolares que ingressam e ampliam a demanda por escolas e formação.

A partir da década de 1970, “o progresso começou a parar de funcionar, confrontado com o desemprego crescente, a inflação aparentemente incontrolável e a incapacidade crescentes do Estado em cumprir sua promessa de cobertura abrangente” (BAUMAN; BORDINI, 2014, p. 18). Este contexto histórico corresponde ao momento marcado por inúmeras inquietudes em escala internacional, alimentadas principalmente pela Guerra do Vietnã, pela crise dos reféns no Irã e pelos dois choques do petróleo. O otimismo do período precedente deu lugar a uma consciência do risco de as vantagens obtidas durante os anos gloriosos esfacelarem-se em um contexto econômico e político incerto (LESSARD, 2016).

Instaura-se um sentimento de pessimismo quanto aos rumos da economia planetária e se chega à conclusão de que as promessas de democratização não cumpriram seu papel, levando

a uma guinada na visão política dos Estados, marcada pela ascensão de uma direita econômica, contrária ao Estado Interventor, pregando a desregulação e a privatização dos serviços públicos. Na análise de Lessard (2016, p. 29),

os custos crescentes e aparentemente descontrolados da burocracia governamental, os problemas encontrados durante a aplicação na prática das políticas públicas e o aumento da precariedade e do desemprego levam vários grupos sociais a se questionarem sobre a utilização das verbas públicas. Assim, intensas críticas foram dirigidas aos diferentes Estados, tendo em vista os fracassos das políticas adotadas.

As condições adversas da economia mundial, impactadas pelas crises políticas, principalmente pelos constantes choques do petróleo, contribuíram para que o modelo de intervenção e regulação estatal, visto como propulsor do desenvolvimento dos gloriosos trinta anos, passasse a ser acusado de ter elevado crescentemente os custos de manutenção da burocracia estatal e das políticas públicas. Esse fator, combinado aos períodos de recessão e instabilidade, contribuiu para o aumento da precariedade e do desemprego, levando a uma crítica ferrenha sobre a utilização das verbas públicas.

Fundamenta-se, a partir de então, uma forte crítica à forma de condução dos Estados Nacionais, com

ideias de desengajamento do Estado, redução das despesas públicas e dos déficits e privatizações dos serviços públicos foram propostos pelos governos de vários países, como de Ronald Reagan nos Estados Unidos e Margareth Thatcher na Inglaterra [...]. Assim, os governos e seus pesados aparelhos administrativos, oriundos do regime de Estado-providência, pareciam ser a fonte do problema, e não uma parte da solução. (LESSARD, 2016, p.30).

A crise desencadeada pelos acontecimentos internacionais e pelo descrédito na forma de condução dos Estados Nação impulsionou a partir de então uma gama de transformações sócio-históricas, levando o sistema capitalista a se reestruturar buscando formas de restabelecer um novo padrão de acumulação que possibilitasse a recuperação do ciclo produtivo. Tal feito resultou em profundas alterações nas relações sociais, na forma de condução das políticas estatais e na necessidade de um novo padrão educacional que estivesse em sintonia com esse momento de recuperação.

Observa-se, a partir daí, um maior aprofundamento da internacionalização do capital produtivo, financeiro e comercial vislumbrado, através de processo de desregulamentação e abertura comercial entre países, para proporcionar uma maior rentabilidade do capital especulativo e financeiro, já que o fordismo constituía-se em um modelo que privilegiou a

escala nacional, com uma dinâmica de produção e consumo voltados para uma base interna. (SANTOS, 2006).

Essas transformações operadas no contexto das relações produtivas no final da década de 1970 sinalizam a reestruturação do capital produtivo em torno de novas lógicas industriais que desencadeariam a chamada Revolução Técnico Científica Informacional, indicando a continuidade do processo histórico de mundialização do Capitalismo iniciado na Idade moderna e acelerado a partir da intensa escalada da industrialização e da expansão do setor de serviços e comunicações. Nesse sentido, sob outro prisma analítico, Harvey (2006, p. 80) aponta que:

O capitalismo tem recorrido repetidas vezes à reorganização geográfica [...] como solução parcial para suas crises e seus impasses. Assim, ele Constrói e reconstrói uma geografia à sua própria imagem e semelhança. Constrói uma paisagem geográfica distintiva, um espaço produzido de transporte e comunicações, de infraestruturas e de organizações territoriais que facilita a acumulação do capital numa dada fase da história, apenas para ter de ser desconstruído e reconfigurado a fim de abrir caminho para uma maior acumulação num estágio ulterior. (HARVEY, 2006, p. 80).

Essa reorganização espacial sugerida por Harvey (2006) é decorrente da própria dinâmica de acumulação do Capitalismo que se reconfigura sempre com a intenção de abrir caminho para uma maior acumulação numa fase posterior, a qual Castells (1999) e Santos (1999) definem como Globalização. Na ótica desses autores, esta expressão é recente, forjada no ocaso da Guerra Fria, mas seu significado acompanha a evolução do sistema capitalista desde a expansão marítima comercial empreendida pelo continente europeu no século XV em busca de novos mercados. O desenvolvimento do sistema capitalista, em forma extensiva e intensiva, reorganiza-se com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização de mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia e a força de trabalho, superam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Conforme Santos (1999, p.115), “uma nova combinação de fatores, diferente da que comandava o sistema anterior, vai ter um papel fundamental no sistema novo”.

Esse novo momento que o autor sinaliza tem suas raízes no período subsequente à Segunda Guerra Mundial, quando se deram as principais descobertas tecnológicas em eletrônica, o primeiro computador programável e o transistor, fonte da microeletrônica, o verdadeiro cerne da revolução da tecnologia da informação do século XX. (HARVEY, 2006). No entanto, é somente na década de 1970 que as novas tecnologias de informação difundiram-se amplamente, acelerando seu desenvolvimento e convergindo-se num novo paradigma. Esse é um evento histórico da mesma importância da Revolução Industrial do século XVIII,

induzindo um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, da sociedade e da cultura. Santos (1999) alerta que, diante das características atuais emanadas das transformações nas sociedades e do espaço geográfico, devem ser entendidas a partir do conhecimento de três dados típicos de nossa época: a unicidade técnica (difusão em escala planetária de técnicas produtivas), a convergência dos momentos (a simultaneidade das relações) e a unicidade do motor (interdependência econômica).

Esses três dados formam a materialização da globalização das relações econômicas que passam a gerar eventos que são interdependentes num grande circuito global de relações, gerando a “mundialização do espaço geográfico”(SANTOS, 1996, p. 34). Consequentemente, ocorre a subordinação dos espaços nacionais aos interesses internacionais. Para o mesmo autor, a ciência, a tecnologia e a informação são a base para a apropriação do espaço, sendo mais favorável na sua aceção, “aos interesses dos atores hegemônicos da economia e da sociedade”.

O desenvolvimento tecnológico propiciado pelo avanço da ciência e da microeletrônica acentuado a partir dos anos de 1970 (HARVEY, 2006), passa a impor um novo padrão de desenvolvimento, denominado acumulação flexível, gerando um processo de reestruturação industrial baseado em novos processos produtivos, orientando a reestruturação produtiva em direção a um modelo de produção flexível e a novas formas de organização da produção em substituição ao modelo fordista até então vigente. São adotadas novas práticas gerenciais diante da acirrada concorrência e da abertura da economia, sinalizando também a reestruturação das funções do Estado, pois “desde os anos de 1980, o novo paradigma em todos os países da OCDE, determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 274).

A forte influência de fatores econômicos, da velocidade do progresso científico-tecnológico, da transformação do processo de produção e de fatores sociais, políticos e outros, tornam o conhecimento rapidamente superado, exigindo novos modelos de gestão nas organizações e no papel do Estado no sentido de serem mais competitivas no mercado globalizado. Com a dominação da sociedade pelas exigências do capital, o processo de reestruturação produtiva vem trazendo inúmeras consequências para o mundo do trabalho e para o âmbito do desenvolvimento das políticas sociais. Assim,

os dirigentes dos Estados foram colocados pelas mesmas razões sob o controle da comunidade financeira internacional, de organismos de expertise e de agências de classificação de riscos. A homogeneidade dos modos de pensar, a semelhança dos instrumentos de avaliação e validação das políticas públicas, das auditorias e os relatórios de consultores, tudo indica que a nova maneira de conceber a ação



governamental deve muito a lógica gerencial predominante nos grandes grupos multinacionais. (DARDOT, 2016, p. 276).

Conforme Dardot (2016), o papel do Estado mudou: se no período posterior à Segunda Guerra ele era o protagonista, nas últimas décadas do século XX, o mesmo redefine seu papel como um agente facilitador, afastando-se do centro das decisões econômicas, deixando este papel regulatório ao mercado, que passa “disponibilizar recursos e suas capacidades gerenciais a favor dos investimentos produtivos” (DARDOT, 2016, p. 277). Nestas condições, podemos inferir sinteticamente que o papel do Estado neste contexto é: a) ter capacidade para regular a economia, estimulando um mercado forte e um sistema financeiro a serviço do desenvolvimento e não das atividades especulativas; b) fazer a gestão pública com eficiência e responsabilidade perante a sociedade; c) implementar políticas macroeconômicas defensivas e em favor do crescimento; d) adotar políticas que estimulem a competitividade industrial e melhorem a inserção do país no comércio internacional; e) adotar um sistema tributário progressivo, visando reduzir as desigualdades de renda.

Essa configuração ou esse novo papel do Estado, definido por Dardot e Laval (2016) como “governo empresarial”, emerge ou define uma nova forma de administrar em sintonia com os organismos internacionais e com as grandes corporações, cujas referências se manifestam nos conceitos recentemente utilizados para se referir ao papel do Estado como catalisador, articulador e facilitador do mercado e da sociedade civil. Dessa forma,

o Estado tem agora uma responsabilidade eminente no que se refere ao apoio logístico e de infraestrutura aos oligopólios quanto à atração desses grandes oligopólios para o território administrado por ele. Isso diz respeito a domínios muito diversos: pesquisa, universidade, transportes, incentivos fiscais, ambiente cultural e urbanização, garantia de mercado. [...] Em outras palavras, a intervenção governamental toma a forma de uma política de fatores de produção e ambiente econômico. O Estado concorrencial não é o Estado árbitro de interesses, mas o Estado parceiro dos interesses oligopolistas na guerra econômica mundial. (DARDOT, 2016, p. 283).

Sobre essa premissa, é incontestável afirmar que o cenário contemporâneo atual é marcado pela globalização que representa a mais recente fase da internacionalização do capital, alicerçada sob uma lógica econômica que visa aplicar os princípios da economia liberal ao planeta no seu conjunto. Nessa perspectiva, a globalização e o neoliberalismo, ideologicamente, constituem-se em uma forma hegemônica para a saída da crise do capitalismo, uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social.

O neoliberalismo também é identificado como um conjunto de ideias que reinventa o liberalismo clássico, que sinaliza propostas caracterizadas pelo conservadorismo político. Ball

(2011) alerta que o neoliberalismo é um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado. Em sua concepção, configura-se como um conjunto de práticas organizadas em torno da lógica de mercado, enraizando-se em quase todos os campos da vida humana indo muito além da perspectiva econômica ou de projetos políticos, pois

[...] o neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (BALL, 2014, p. 229).

Deste modo, o neoliberalismo está estimulando a produção de “[...] novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos que são espacialmente móveis, eticamente maleáveis e capazes de falar as linguagens do público, do valor privado e filantrópico” (BALL, 2014, p. 230), bem como está atuando de modo global a partir de “redes políticas transnacionais”. Nesse contexto, as políticas educacionais estão sendo feitas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações”, requerendo dos investigadores “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa”, superando o “territorialismo metodológico”. (BALL, 2014, p. 27).

Nesta linha de raciocínio, situamos as políticas públicas direcionadas à educação, no sentido de que esta defina indicadores de desenvolvimento social, cultural e econômico para o modelo de sociedade em evidência. Nessa perspectiva, o estabelecimento de políticas educacionais de cunho reformador é oriundo das relações sociais advindas do processo produtivo assumidas pelo modelo capitalista de produção. Uma das prioridades das reformas foi a universalização do Ensino Fundamental e a Formação de Professores como condição necessária para atender à nova ordem mundial (BALL, 2011). Em outras palavras, se as reformas educacionais visam à regulamentação social e ao ajuste estrutural, os organismos multilaterais definiram que a educação é o motor do crescimento econômico, mostrando que as políticas educacionais postas em prática a partir de então passaram a ser cada vez mais integradas em agendas globais, cujo eixo de fomento são os organismos internacionais - F.M.I, Banco Mundial e OCDE. Logo, tais organismos indicam os elementos básicos para a formação de professores, organização do currículo, percurso formativo do alunado e sistema de avaliação que passam a ser sintonizados na lógica de mercado, conforme aponta Silva (2014, p.69):

Desde o final do século XX, a educação vem passando por profundas transformações onde ocorre um processo de internacionalização das políticas educacionais nacionais. Agências internacionais como o BM, FMI, OCDE e OMC passam a orientar políticas que influenciam a educação em nível global e que se distinguem em cada região do planeta. As recomendações fazem parte de um processo bilateral ou multilateral na educação. Entre as recomendações está a descentralização do ensino, maior participação do setor privado, redução dos gastos no ensino público e o aumento da responsabilização dos resultados alcançados pelos profissionais, professores e gestores. (SILVA, 2014, p. 69).

Popkewitz (1997) atenta para o fato de que, desde a década de 1990, os diversos elementos produtores de poder (Estado, empresas), têm se fixado na retórica das reformas educativas. Mais do que um processo formal, o discurso de reforma, reproduzido a partir de políticas educacionais, deve ser considerado como um elemento integral dos fatos e acordos estruturados da escolarização com o intuito de alinhar as necessidades econômicas emergentes a uma escolarização capaz de se organizar em torno desta perspectiva. Saviani (2002, p. 23), de outra perspectiva teórica, ao analisar o papel do Estado nesta conjuntura, oferece contribuições importantes ao salientar que:

[...] sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento [...] o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, a transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoando-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de financiamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2002, p. 23).

Nessa nova lógica em que o Estado opera mudanças na forma de condução, observa-se um aumento de críticas em relação à qualidade da educação, que assume a centralidade dos processos educacionais. As fraquezas no ensino denunciadas na esfera do processo de transmissão dos saberes e na igualdade de oportunidades, associadas às incertezas econômicas do período, levam a uma nostalgia de voltar à “gramática básica das escolas”, num passado de glórias e sucessos (LESSARD, 2016). Assim, empreende-se um conjunto de reformas de cunho centralizador, que atinge principalmente questões tangíveis ao currículo escolar, legitimando a vontade de se instituir bases tradicionais de ensino, deixando de lado os ideais de acessibilidade e igualdade do período anterior, dando lugar à uniformização e ao bom desempenho do maior número de alunos possível, pois:

as fraquezas do ensino denunciadas tanto na esfera da transmissão dos saberes quanto na igualdade de oportunidades e a grande incerteza causada pelas crises subsequentes aos choques do petróleo abriram caminho portanto, para uma centralização [...] os ideais de acessibilidade e igualdade deram lugar à noção de uniformidade nos

conhecimentos básicos e do bom desempenho para o maior número possível de alunos (LESSARD, 2016, p. 36).

Sob esta escala de análise, observamos que a partir do final dos anos de 1980 e início da década de 1990, instituiu-se uma nova lógica econômica internacional marcada pela mundialização das relações produtivas, intenso desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da comunicação. Apesar de amplas reformas terem sido empreendidas nos ciclos anteriores, os sistemas escolares continuam a ser acusados de não conseguirem produzir cidadãos capazes de contribuir para o novo contexto de globalização da economia. Organismos e agências multilaterais em diferentes relatórios (DELORS; OCDE) destacam as linhas gerais de mudanças que ocasionariam transformações nos sistemas escolares a partir dos anos de 1990, primando pelos seguintes aspectos: desenvolvimento de competências cognitivas, educar para a cidadania, formar cidadãos capazes de evoluir e se adaptar à transitoriedade do período, mudanças na gestão do ensino e avaliação em larga escala.

Essa lista de aspectos e finalidades educativas propostas pelos organismos internacionais indica a exigência de não garantir os conhecimentos básicos, mas de desenvolver competências de alto nível impostas pela economia do saber e pela emergência e consolidação da nova fase do sistema capitalista. Lima (2010) afirma que esta lista de finalidades educativas induzida pelo mercado leva a uma mudança de paradigma baseada na transição do conceito de educação para o conceito de aprendizagem. Desta forma, salienta que:

a apologia da aprendizagem individual parece correlativa das tendências para a individualização das relações de trabalho e, no limite, aponta para o modelo do “eu” empresarial, a realização mais radical e conseguida do ideal de “empresa flexível”, capaz de substituir o trabalho assalariado pelo trabalho independente e o trabalhador pelo prestador de serviços, empresário e gestor da sua própria carreira. Como se os “ambientes de aprendizagem”, as “oportunidades de aprendizagem”, e de vida, fossem iguais para todos e não fossem influenciadas por relações de poder, de classe, de género, etc. (LIMA, 2010, p.45).

Deste modo, o sistema econômico se materializa e se aloja nas agendas das políticas educacionais, alcançando legitimidade e amplitude. Neste sentido, pensar sobre educação na atualidade requer um entendimento do contexto político econômico que emerge a partir da década de 1970.

A inserção positiva das políticas educacionais neste cenário está diretamente relacionada à adoção de um novo modelo produtivo de flexibilização. Tal modelo, combinando custos mínimos e eficiência máxima, deve elevar a qualidade dos produtos e serviços e possibilitar a prática de preços competitivos. A educação passa a ser fundamental para a

formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, informados e autônomos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de seu Estado e país, garantindo competitividade ao setor industrial e de serviços. A adaptação do ensino às novas realidades contemporâneas e aos novos conhecimentos oriundos da intensa revolução tecnológica tornou-se mecanismo primordial para as nações ocidentais e as em desenvolvimento. Segundo Lessard (2016, p. 38):

Vários planos de ação foram propostos em diferentes relatórios internacionais (OCDE, 1997; DELORS,1996). Os sistemas educativos deviam a partir de então, levar os jovens a desenvolverem competências cognitivas mais vastas do que as técnicas básicas (memorização, linguagem e cálculo) e que permitissem uma reflexão eficaz e a transferências dos aprendizados realizados; formar indivíduos capazes de evoluir em um mundo em rápida mutação e de dominar a mudança. Os sistemas também deviam incentivar o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe, educar para a cidadania, tolerância e respeito; além de oferecer uma educação que levasse em conta a diversidade dos talentos individuais e um ensino personalizado.

A inclusão da educação como serviço semelhante aos oferecidos pelo grande mercado explicita a estreita relação entre a economia e as reformas curriculares que passam a ser empreendidas nas nações do mundo ocidental e no Brasil a partir da década de 1990. Silva (2015) atenta que essa relação tem emergido nas diferentes reformas educacionais, impulsionado por discursos do âmbito empresarial e por distintas organizações internacionais que reduzem os objetivos da escolarização à esfera econômica, possibilitando a emergência de paradigmas centrados na competitividade, inovação e na qualificação para o mercado de trabalho. Sob a perspectiva dessa estreita relação entre economia e educação,

a força do efeito extranacional, reconhecendo que os sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintos. (DALE, s/d, p. 425, *apud* PACHECO, 2004).

Dito isso, podemos inferir que há um movimento de uniformização independente dos contextos nacionais em face da intrínseca relação que o capitalismo neoliberal processa. A partir dessa constatação, incute-se a ideia de que o Estado não sobrevive fora desse circuito de relações, o que justifica o alinhamento a essa conjuntura global. Sobre esta perspectiva ,em termos curriculares podemos afirmar que “os princípios contábeis de eficiência, calculabilidade, previsibilidade e controle de ordem empresarial reestruturaram o significado e o propósito da educação” (GIROUX, 2003, p. 63), adentrando no cenário educativo, buscando através de contínuas reformas educativas o alinhamento das políticas educacionais sob a égide do mercado. Um dos mais penetrantes e consistentes argumentos subjacentes às reformas

educativas contemporâneas é a assertiva de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores. (APPLE, 2004).

Pacheco (2009, p.109) corrobora com este prisma reflexivo, ao afirmar que:

Ao valorizar a educação e formação como traves-mestras da mudança, a globalização reforça os fundamentos da teoria do capital humano, em que se acentua a visão da educação como processo de formação social, orientada para mercados competitivos, clamando que as organizações educativas devem responder a desafios imediatos do mundo económico. Deste modo, diversos organismos transnacionais perspectivam o conhecimento como um recurso económico e, ao mesmo tempo, exigem novos critérios para a qualificação dos cidadãos, regulados por lógicas de mercado e definidos na base de uma concepção instrumental da formação, que a fraseologia relativa à pedagogia por competências recupera como indicador principal na sua organização curricular. (PACHECO, 2009, p. 109).

Completando a linha de raciocínio, os sistemas educativos passam a inserir medidas externas baseadas em resultados, disseminando o aumento de avaliações de larga escala e rígidos padrões de regulação e controle similares aos processos gerenciais de grandes empreendimentos capitalistas. Conforme Ball (2011), nos últimos anos, agências internacionais como o Banco Mundial e a OCDE têm atribuído enorme importância à avaliação em larga escala, sendo seus relatórios utilizados como agenda educativa por parte das políticas públicas estatais, mostrando-se vetores normativos no sentido de impulsionar reformas educativas. Acerca disso,

a formulação de políticas educativas, particularmente nos países de periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga neste período de euforia, em que a educação se tornou um instrumento obrigatório da auto realização individual, do progresso social e da prosperidade económica. (TEODORO, 2001 p. 127).

Emerge deste pressuposto uma lógica que atua no sentido de formar especialistas locais, elaborar receituários, conceitos, metodologia e indicadores adequados a servir a este modelo. No caso do Banco Mundial, percebe-se explícita relação entre avaliação e financiamento, fomentando com estas avaliações características de controle e uma pedagogia de avaliação. Nesta linha de raciocínio, Pacheco (2009, p.110) afirma que:

sendo mais visíveis os efeitos económicos da globalização, os seus efeitos políticos e culturais ao nível dos processos e práticas de educação e formação não dependem de programas complexos, ou de guiões muito funcionais, mas são observáveis pela inclusão, nas orientações de diversos organismos, de conceitos-chave, tais como "qualidade", "prestação de contas", "aprendizagem ao longo da vida", "economia do

conhecimento", "competência", "eficiência". A mudança conceitual, geralmente promovida pela deslocação de avultadas quantias financeiras para a pesquisa e fomento das boas práticas, torna-se motor da globalização, conferindo-lhe pragmatismo na busca da qualidade e eficiência. (PACHECO, 2009, p. 110).

Dentro da noção de Globalização e analisando-se o aspecto doutrinal do neoliberalismo no redesenho das políticas educacionais, o conhecimento passa a ser considerado cada vez mais como um investimento, constituindo-se na principal força econômica de mercado. A noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade (PACHECO, 2009, p.111).

Essa tendência neoliberal é descrita por Ball (2011), ao afirmar que as reformas em educação se constituem num evento em cadeia, que atingiu diferentes espaços do sistema mundial, governos de países com histórias e culturas distintas, com realidades socioeconômicas muito diferenciadas, tornando-se uma verdadeira obsessão dos governos. Os constantes empreendimentos, estudos e publicações das organizações internacionais apontam para

[...] um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (TEODORO, 2001 p. 128).

Ball (2011) observa que há uma maior vigilância sobre o trabalho docente e os resultados escolares, o que é obtido por intermédio de uma amenização das relações sociais que são redefinidas como uma espécie de “contrato”. Dessa forma, o Estado obtém uma separação maior entre os valores, projetos educacionais e perspectivas, colocando, de um lado, a administração – orçamento, recrutamento e gestão – e de outro, o professorado, com implicações sérias para o currículo, para as necessidades dos estudantes, o trabalho em classe e os registros escolares.

O sistema educacional brasileiro, influenciado por esse feixe de tendências, sofreu grandes transformações na última década do século XX, persuadidas pelo movimento de mudanças no modo de acumulação capitalista. Nesse movimento, o mercado passou a ser o elemento balizador, servindo de parâmetro regulador das esferas de organização social. A valorização do mercado como regulador dos setores sociais decorre da intensificação do processo de globalização econômica, processo fortalecido pelo intercâmbio comercial e que influencia o modelo produtivo alterando gradativamente as relações de trabalho e as exigências

ao trabalhador. A busca por maior eficiência e manutenção do nível de competitividade impôs constante readequação da atividade produtiva às quais se incorporam os avanços tecnológicos.

Este processo gradativamente reformula a atividade do trabalho e redefine ao trabalhador novas habilidades. Para Ball (2011), essas mudanças, que envolvem desde as formas de emprego, sistemas de financiamentos, administração, incluindo as relações sociais, devem ser vistas como integrantes de um processo de mudança mais amplo e globalizado, que gradativamente assume um discurso neoliberal, alterando as funções do papel do Estado como agente regulador da economia.

Essas mudanças contribuem ainda mais para transformações no controle estatal. O Estado passa a incorporar gradativamente a lógica e a cultura do novo gerencialismo, no que se refere à sua ação sobre as políticas educacionais, inserindo princípios mercadológicos de excelência, produtividade, efetividade, qualidade, competitividade, entre outros. Esses princípios orientaram, a partir da década de 1990, contínuas reformas curriculares no Ensino Médio, em seus princípios orientadores, em sua concepção de currículo, em sua organização curricular e em seus sistemas de avaliação. Silva (2015) afirma que, ao estabelecer uma leitura ampliada desse cenário, é possível inferir que o papel do governo, em uma sociedade neoliberal, consiste em produzir agenciamentos que ampliem as oportunidades dos sujeitos, ao mesmo tempo em que devem regulamentar o processo competitivo. Este quadro, configurado por uma remodelagem nas construções políticas educacionais, carrega uma ambiguidade em seu discurso: para alguns constitui-se como sinônimo de maior autonomia da sociedade civil frente à liberação do intervencionismo regulatório do Estado e, por outros, como a consolidação de um mandato que conduz à supremacia do capital.

### 3.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Ao situarmos a leitura do cenário educacional brasileiro a partir dos anos de 1990, identificamos reformas curriculares que ganharam a partir do reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade que passam a configurar os sistemas educativos através da implementação de programas de controle de resultados da performance de alunos e instituições, bem como o incremento de parcerias entre Estado-Sociedade (LESSARD, 2016). Esse período de transformações, eclodiu no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, que pactuou as políticas sociais e educacionais em consonância com a agenda neoliberal internacional, dando corpo e concretude no delineamento de documentos normativos que



simbolizam a incorporação dessa perspectiva de associação entre educação e sistema produtivo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Resoluções nº 04/2010 e nº 02/2012 e a Lei nº 13.415/2017. Segundo Ball (2013, p.10):

Com a nova lei de educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), promulgada em 1996, e outros instrumentos, inicia-se um processo de descentralização que traz consigo novas formas de governança: ao mesmo tempo em que estados e municípios tornam-se responsáveis pela administração e oferta da educação, nos diferentes níveis, as escolas, como unidades, são chamadas a se tornarem mais autônomas em seu funcionamento. Entretanto, o estado central (União) manteve a avaliação como sua responsabilidade, assim como a produção de relatórios sobre a oferta da educação, ambos servindo como tecnologias de controle e recentralização.

As reformas implementadas a partir deste marco regulatório passam a agir poderosamente não somente sobre as práticas e os valores da educação pública, mas também sobre as relações sociais no interior da escola, no seu entorno e nos envolvidos no processo. Elas têm um impacto significativo sobre o profissionalismo docente e encaminhando proposições com vista a um redesenho das práticas pedagógicas, incutindo nestes elementos como performance e competição, padronização do currículo, sistema avaliativo e a narrativa da melhoria da qualidade do ensino, que se dissemina a partir de então. Ao se posicionar desta forma, induz à formulação de um novo ideal educacional, capaz de conformar e incorporar a competitividade e a eficiência (matrizes da lógica de funcionamento do mercado globalizado) como as únicas habilidades capazes de garantir aos sujeitos sua inserção e permanência no mercado de trabalho transnacionalizado.

Ao abordar o papel dos organismos internacionais na condução das políticas educacionais e nas contínuas reformas curriculares a partir da promulgação da Lei 9394/96, Silva (2015) ressalta que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) são os principais interlocutores da agenda brasileira. Destaca também que estes organismos ditaram as regras da reestruturação econômica e da globalização no Brasil e na América Latina, enfatizando os preceitos neoliberais na consecução das políticas. Essas regras de readequação educação atreladas ao campo econômico passam a ser orientadas e colocadas em prática a partir das proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, momento em que as agências de abrangência mundial, como UNESCO, PNUD, BM e UNICEF se colocam como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas ao Estado brasileiro, entre as quais evidencia-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Por isso, a escolha da educação básica considerada primordial para se melhorar a rentabilidade econômica

e reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento. Para atingir tal objetivo, as políticas educacionais brasileiras adotaram, a partir de então, orientações prescritivas para o que ensinar e aprender, definindo padrões e expectativas de aprendizagem e fundamentalmente ações didáticas e pedagógicas para a consecução das mesmas.

Isto pode ser identificado nas normativas legais promulgadas desde então. Em seus artigos e incisos, a LDB 9394/96 apresenta princípios de reordenação da estrutura, dos objetivos e da proposta de formação escolar nos diferentes níveis, adequando-os ao que se compreendeu como exigências sociais, a saber, características que definiriam o que se espera do homem trabalhador, do homem no seu espaço cultural e do cidadão. Em relação ao Ensino Médio, a Lei 9394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22). Identifica-se, assim, uma associação direta entre reformas e modelo de desenvolvimento econômico na medida em que concebe o currículo:

[...] como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho. (KUENZER, 2000, p. 31).

O trabalho e a cidadania são rerepresentados nos documentos que prescrevem a reforma, bem como o indicativo da noção de competência como caminho prescritivo do processo de ensinar e aprender, tendo como referência uma matriz curricular constituída em áreas do conhecimento. O Ensino Médio passa para a centralidade da agenda educacional constituindo-se como a etapa final da Educação Básica, destinado a preparar os alunos ao mercado de trabalho ou a continuidade de seus estudos. Os princípios orientadores das distintas resoluções encontram-se em consonância com as orientações das agências multilaterais, dentre elas a UNESCO, pois

a formulação de políticas educativas, particularmente nos países de periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga neste período de euforia, em que a educação se tornou um instrumento obrigatório da autorrealização individual, do progresso social e da prosperidade econômica. (TEODORO, 2001 p. 127).

Mediante essa perspectiva, o Ensino Médio, através da formação geral, deveria garantir aos alunos o desenvolvimento da capacidade de mobilização de conhecimentos e habilidades que lhes permitiriam gerir suas vidas nas situações complexas e transitórias, bem como o prosseguimento dos estudos.

A caracterização da atividade de trabalho e das habilidades humanas necessárias para a adaptação às constantes transformações provocadas pelo desenvolvimento da tecnologia transformou-se no elemento orientador para a elaboração das e parâmetros curriculares publicados a partir de 1996, quando então a busca pelo desenvolvimento de competências, torna-se um de seus elementos fundamentais. As competências e habilidades assumem a centralidade do processo de ensino e de aprendizagem, sendo referências centrais nas distintas resoluções e pareceres que passam a ser o norte da organização dos percursos formativos, das propostas pedagógicas, do currículo e do sistema de avaliação.

Entre os anos de 1995 e 2012, são produzidos vários documentos normativos que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio. Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, mais recentemente, as resoluções nº 04/2010 e nº 02/2012. É fundamental salientar, na análise dessas diretrizes, o caráter contínuo e progressivo dos princípios da flexibilização e individualização do percurso formativo de alunos e instituições de ensino. As três resoluções que definem as diretrizes curriculares para o Ensino médio guardam entre si similaridades ao explicitarem em seus artigos e incisos a prescrição de que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido a partir de uma matriz de competências e habilidades. (PERRENOUD, 1999). A construção de competências sugere a capacidade de mobilização de conhecimentos e habilidades em resposta às situações inusitadas, típicas da transitoriedade e instantaneidade do processo de globalização da economia.

Isto responderia à capacidade da multifuncionalidade e da polivalência, necessária aos indivíduos formados pelas escolas para atenderem as demandas do mercado de trabalho. O conhecimento prescrito nos PCNS e nas diretrizes através da definição de áreas do

conhecimento passa a ser o meio ou caminho a ser percorrido por alunos e professores com o intuito de desenvolverem as respectivas habilidades e competências técnicas.

A redefinição da educação em termos de mercado situa-se neste contexto de tal forma que, gradativamente, deixa de ser vista como uma instituição política e um espaço público de discussão, passando a ser um bem de consumo, se tornando, desta forma, um produto cuja finalidade é incorporar no seu dia a dia princípios de mercado, priorizando a eficiência e um resultado qualitativo, semelhante a um produto ou serviço que adquirimos.

A inserção positiva das políticas educacionais neste cenário está diretamente relacionada à adoção de um novo modelo produtivo de flexibilização, que substitui o modelo taylorista-fordista. Tal modelo, combinando custos mínimos e eficiência máxima, deve elevar a qualidade dos produtos e serviços e possibilitar a prática de preços competitivos. A educação passa a ser fundamental para a formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, informados e autônomos, capazes de contribuir para o desenvolvimento de seu estado e país, garantindo competitividade aos setores produtivos.

A inclusão da educação como serviço semelhante aos oferecidos pelo grande mercado explicita outro importante aspecto da tese: a avaliação educacional. Segundo Dias Sobrinho (2003), nos últimos anos, agências internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, têm atribuído enorme importância à avaliação em larga escala, tendo em vista sua força no sentido de impulsionar reformas educativas. Não apenas intervêm discursivamente, mas atuam no sentido de formar especialistas locais, elaborar receituários, conceitos, metodologia e indicadores adequados a servir a este modelo. No caso do Banco Mundial, percebe-se explícita relação entre avaliação e financiamento, fomentando com estas avaliações características de controle e uma pedagogia de avaliação, controle e monitoramento que as referidas agências exercem sobre os sistemas educacionais do mundo ocidental, utilizando os dados do PISA como estratégia de pressão e alinhamento. Pongratz (2013, p.144), sinaliza que:

Visto dessa maneira, o PISA pode ser entendido como um ponto central em uma rede disciplinar, que utiliza um extenso arsenal de modos de intervenção, em parte já conhecidos, em parte inovadores. Esse aparato se estende de novas formas de administração, por meio de orçamentos, patrocínios e privatizações de certificação, controles, sistemas centralizados de desempenho, sistemas de crédito pontual, Gerenciamento de Qualidade e menos importante, o PISA. Em certo sentido, ainda é irrelevante que se apoie as novas reformas (mais seleção, mais incentivo às elites, mais desempenho, mais competição, mais controle) ou seus adversários filantrópicos (mais auto-organização, mais perfis individuais, mais autonomia escolar, mais (auto) responsabilidade, mais participação democrática). Em cada caso, uma estratégia disciplinar pode ser vista como uma consequência das atuais reformas educacionais. (PONGRATZ, 2013, p. 144).

Visto como ponto de estratégia de controle, o PISA assume a centralidade nas referências de avaliações nacionais que ganham força a partir da década de 1990, mostrando a ineficiência do sistema escolar, bem como as novas exigências de qualificação e formação, aliadas à reestruturação política do Estado brasileiro, que assume a face de regulador e não mais de provedor, seguindo as distintas recomendações das agências internacionais. Entende-se dessa forma que as avaliações legitimam a busca da qualidade nos processos educativos e nas escolas, pois funcionam como instrumentos de medida, adequação e controle dos sistemas educativos, passando a orientar políticas públicas na área da educação. A qualidade, sob esta perspectiva, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho.

Ball (2013) afirma que para atingir esses objetivos, reformas curriculares apresentam-se como eventos em cadeia atingindo distintos espaços do sistema mundial, com histórias e culturas distintas, bem como marcados por realidades socioeconômicas muito diferenciadas, incorporando preceitos de gerencialismo e privatização.

Essas definições educativas, se constituem sob três categorias, as quais são denominadas por Ball (2013) como tecnologias da reforma: o mercado, a gerência e a performatividade. Essas tecnologias trazem na sua essência a intrínseca relação com a lógica do capitalismo contemporâneo, mesmo admitindo características locais, mantém similitudes com outras territorialidades. Hypólito (2010, p. 1342) salienta que essas similitudes:

[...] têm sido construídas em dois momentos importantes para as políticas educativas neoliberais, a saber: 1) o momento da introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos – este momento, embora vigente, foi mais característico do início dos anos de 1990; 2) outro momento, mais recente – início dos anos de 2000 – , que enfatiza uma articulação mais concreta da educação e das escolas com o mercado e suas formas de gerência, a fim de proporcionar maior flexibilidade econômica e administrativa, com o fechamento de escolas improdutivas e o incentivo à parceria público-privado, submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo.

No decurso de inúmeras reformas curriculares que se desenvolvem no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990, a discussão da qualidade da educação passou a justificar novas formas de atuação dos Estados em relação ao campo educacional (BRANDÃO, 2015). Uma nova lógica passou a ser implementada, tendo por base a competitividade, a prestação de contas e o desempenho dos sistemas e dos sujeitos da educação.

Esse processo ocorreu através de inúmeras intervenções regulatórias por meio de práticas tradicionais de controle burocrático, como normas, regulamentos, diretrizes e modelos de referência fundamental à intervenção estatal, primando pela regulação flexível na definição de processos para atingir eficiência e eficácia nos resultados educacionais.

Em síntese, ao longo deste capítulo, optei em produzir uma reflexão sobre a sociologia da educação, objetivando a sustentação e a condução do problema central da tese, que discute os sentidos de qualidade nas políticas curriculares implementadas no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014, período este que corresponde às grandes transformações econômicas internacionais marcadas por novas lógicas produtivas. Tais lógicas são constituintes da internacionalização do grande capital, indutoras dos rearranjos na configuração do Estado e das políticas públicas, em especial as educativas, que passam estar atreladas ou em sintonia com os receituários ou itinerários sinalizados pelo capital transnacional. Estes receituários e itinerários foram incorporados ao escopo da legislação educacional brasileira a partir de 1990, direcionando as políticas educacionais e as contínuas reformas curriculares sofridas pelas distintas etapas da educação básica, em especial o Ensino Médio. Nestas prerrogativas legais, além da visão de que a educação é vista como um produto a serviço do mercado, percebe-se no conjunto de legislações a incisões que sinalizam padrões de qualidade a serem perseguidos pelos sistemas de ensino.

## **4 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO**

Este estudo parte de uma proposição inicial: aquilo que se concebe como qualidade, de acordo com Esquinsani (2018), enquanto atributo possível de ser relacionado a uma ação educacional, é um objeto cuja existência é historicamente situada e construída discursivamente. No que tange ao Ensino Médio, a qualidade que se vislumbra atingir ou construir não existe fora de um arranjo estratégico específico que compõem a análise das políticas curriculares no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014. De tal modo, este estudo tem como tarefa historicizar as respectivas políticas curriculares, situando-as num contexto específico e descrever as concepções que as embasam para atingir o atributo/objeto denominado qualidade educacional.

Para atingir tal intento, opta-se aqui por recorrer aos sentidos possíveis atrelados à noção de qualidade educacional, revisitando os desdobramentos conceituais e as origens desta em um passado recente e suas possíveis relações com as intencionalidades imbuídas nas respectivas políticas curriculares em análise. Com já salientado, ao revisitar a historicidade da noção de qualidade, não se busca retratar uma evolução linear de um conceito imbuído nas políticas curriculares, mas expor as rupturas, os percalços e as guinadas desta noção, bem como os contextos econômicos e políticos nos quais tais desdobramentos ocorreram e as intencionalidades políticas oriundas de seu uso (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Este capítulo expõe aspectos históricos que tomam como fonte publicações acadêmicas e técnicas sobre o conceito de qualidade, fazendo-se aqui uma revisão de literatura, pautada principalmente pela recorrência de uma noção e análise dos procedimentos dela derivados, as noções de qualidade educacional, seus contextos de emergência, suas formas de constatação e os desdobramentos delas, oriundos mais do que pela linhagem teórica, ideológica ou política pelo qual esses objetos são ou foram abordados/constituídos.

### **4.1 OBSERVAÇÕES INICIAIS SOBRE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E AS RAZÕES PARA AFERI-LA**

Antes de adentrarmos aos significados possíveis da noção de qualidade em educação, cabe traçar breves considerações sobre os motivos pelos quais é relevante mensurar a qualidade educacional. Considerando que o conceito de qualidade é uma produção do nosso tempo, essa tese procurou apontar alguns elementos que, minimamente, elucidam o conceito de qualidade

dentro do contexto de alguns sistemas de ensino brasileiros, especialmente vinculados ao Estado do Rio Grande do Sul.

Em seu uso corrente, o termo “qualidade” caracteriza um determinado estado de um objeto num sentido positivo. Ao afirmarmos que “um serviço é de qualidade”, ou que “uma escola é de qualidade”, estamos atribuindo a esse elemento uma condição desejável. Por oposição, algo é considerado de má qualidade na medida em que se distancia daquilo que esperamos ou desejamos. Esta simples afirmação nos dá uma ideia do contorno do uso do termo, mas não nos informa sobre aquilo a que se refere, pois a definição e o significado de qualquer coisa ou objeto varia em duas direções distintas: de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico no qual ele é qualificado.

Embora *qualidade* seja uma noção recorrente em vários discursos contemporâneos, no que tange aos processos educacionais, reside sob tal noção uma infinidade de significados e consensos, que agregam em torno de si interesses e arranjos políticos diversos, bem como práticas e perspectivas educacionais, reiteradas em diretrizes, resoluções e práticas educacionais diversas. Algumas dessas concepções se limitaram a momentos históricos específicos, respondendo a problemas ou fomentando mudanças, bem como diversas delas podem coabitar um mesmo momento histórico, sobrepondo-se, somando-se ou conflitando-se umas com as outras.

Referências à “qualidade da educação” são recorrentes em distintos âmbitos: nos documentos legais, nos discursos técnicos e pedagógicos, na mídia, nas manifestações da classe política, bem como nos discursos cotidianos que envolvem o fazer pedagógico dentro de uma instituição de ensino. Entretanto, o unânime desejo de uma “qualidade da educação”, e as múltiplas concepções atreladas a tal objeto traz a tona a amplitude dessa noção, bem como a dificuldade de constatar de modo objetivo tal predicado atribuído as políticas educacionais (DAMETTO, 2017).

O fomento à qualidade da educação constitui-se numa demanda central da política educacional brasileira que se constitui a partir da década de 1990. Tal fomento, conforme considerações dos documentos legais que embasam as políticas educacionais, entram na esteira da inserção do Brasil nos circuitos da economia global que refine o papel do Estado e impõe lógicas de mercado como eficiência, qualidade e equidade exigindo adequações, emergindo daí a preocupação em qualificar a educação e todos os processos inerentes a ela.

Buscamos, neste capítulo, construir referências analíticas para a definição do conceito de qualidade em/da educação, a partir do mapeamento de produções acadêmicas disponíveis.



Para tal busca, delimitou-se o período entre 1991 e 2018, utilizando como descritores de busca: “Políticas Curriculares”, “Qualidade da educação”; “Qualidade de ensino”; Globalização e educação”. As buscas foram realizadas na base de dados Scielo destinada a artigos científicos. Já para teses de doutorado e dissertações de mestrado, tomamos como referência, as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBTIC) e do Portal de Domínio Público<sup>8</sup>.

De posse dessas produções científicas, buscamos extrair indicativos que pudessem ser utilizados ao longo da tese para inferir os sentidos de qualidade nas políticas educacionais do Estado do Rio Grande do Sul. Sendo assim, algumas questões norteadoras foram elaboradas para refinar a análise das produções e extrair elementos constituintes para a análise do material empírico da tese: Quais são os principais conceitos e definições que embasam estes estudos e práticas educativas, bem como as dimensões e fatores que apontam a construção de uma educação de qualidade? Que conceitos, representações ou concepções sinalizam uma educação de qualidade numa sociedade tão heterogênea e desigual como a brasileira? É possível uma educação de qualidade para todos em tempos de transitoriedade?

Nesta direção de problematizar e mapear os discursos e mecanismos utilizados pelos pesquisadores em seus trabalhos científicos, constata-se que qualidade em educação é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências de um contexto econômico e social e de um dado processo histórico. O tema não é novo, pois é recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Karl Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral” ou “politécnica”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>9</sup>, de 1932, já defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo. Tomando como referência o recorte de análise da proposição de tese, é importante buscar dizer que não se busca a definição de um conceito único de qualidade, tendo em vista que vivemos um período histórico que implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no contexto

---

<sup>8</sup>Ver quadro indicativo do capítulo 1.

<sup>9</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. (VIDAL, 2013).

atual, marcado pelo reordenamento econômico internacional, pela redefinição do papel do Estado e a rediscussão dos marcos da educação que orbitam em duas simetrias: educação como direito social e educação como mercadoria. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

As distintas concepções de qualidade que hoje se apresentam constituem-se na expressão de um posicionamento político e ideológico constituído historicamente, pois incorporam expectativas diversificadas ao longo do tempo, não podendo ser utilizadas de maneira neutra, como se não tivessem fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo, de homem, de sociedade. Partindo dessa premissa, Moraes (2013, p.05) afirma que:

Ao falarmos sobre qualidade da educação precisamos considerar que a compreensão acerca do que vem a ser o processo educativo e sobre qual seja sua função, se alteram ao longo dos anos, assim como as políticas e ações que visam produzir sua implementação, intimamente relacionadas às expectativas sobre o processo formativo, de aprendizagem e de socialização do educando. Neste sentido, o debate precisa ser sempre atualizado, considerando tanto o caráter cumulativo do conhecimento, quanto às circunstâncias históricas que o produzem e condicionam.

Corroboram essa linha de pensamento Dourado e Oliveira (2009, p. 205), ao enfatizarem que a qualidade da educação é:

um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação, envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

As referências analíticas escolhidas apresentam entre si consensos em demarcar que as décadas de 1980 e 1990 constituem-se como períodos em que a qualidade da educação escolar passa a ocupar o centro nas discussões realizadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil, que evidenciavam a ampliação quantitativa da educação e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. A qualidade perseguida desde então associa-se, conforme análise da legislação educacional, à medição e aferição de resultados em exames de larga escala. Ao analisar distintas produções acadêmicas sobre o conceito de qualidade na/da educação, identificamos que o referido conceito comporta diversos significados que são adjetivados em contextos políticos distintos, associados a valores, experiências e condição social dos sujeitos que os operam. Portanto, qualidade da educação:

não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se portanto que, qualidade em educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Compreende-se, então, que a definição de variados posicionamentos quanto ao atributo qualidade, se relaciona a distintas concepções de mundo, de sociedade e de educação com parâmetros que distintos atores - sejam pesquisadores, sociedade civil e governos - utilizam para definir elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade (OLIVEIRA; DOURADO, 2009). Por outro lado, é importante salientar que as finalidades educativas e, portanto, o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social. Fonseca (2009, p. 154) corrobora com esta perspectiva de análise ao enfatizar que:

uma reflexão acurada com respeito à qualidade da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autonômica, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial. No seio dessa dinâmica, são produzidos valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade. Observada pela função social, a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana; do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade se resume ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado.

No contexto atual, em que observamos uma estreita relação entre economia, mercado e educação, a qualidade na educação tem sido associada ou definida como um processo produtivo, vinculado ao mundo dos negócios, visando a melhoria de índices e resultados dos grupos escolares, a partir parâmetros pré-estabelecidos por receituários de agendas internacionais e por distintas resoluções e pareceres que norteiam o sistema de ensino brasileiro.

Esclareço que a discussão e análise do conceito de qualidade é um desafio repleto de armadilhas. A primeira delas é de enxergar no conceito de qualidade um objeto de pesquisa

claramente definido, passível de descrição ou, o que é mais comum, da detecção inequívoca de sua falta. Portanto, afirmar que uma escola, ou programa curricular é de qualidade não significa ter comprovado suas características reais, mas interpretá-las a partir de certas condições históricas, culturais ou de classe social. Não se trata, portanto, de uma propriedade a ser identificada ou apreendida, mas sim juízo de valor a partir de uma concepção que se tenha sobre qualidade.

Desta forma, tendo em vista a variedade de interpretações e dimensões sobre qualidade na/da educação identificadas no exercício de análise da produção bibliográfica, selecionamos três sentidos de qualidade, sobre os quais passaremos a direcionar a análise e a compor a base sobre a qual os programas curriculares do Estado do Rio Grande do Sul serão examinados:

- a) O primeiro vincula-se ao processo de expansão da escolarização e fluxo escolar;
- b) O segundo apregoa a questão de qualidade às indicações das avaliações de larga escala.
- d) O terceiro apregoa a qualidade enquanto relevância social e equidade.

A preocupação com a qualidade na educação não é recente nas políticas educacionais do Brasil. Apesar de aparecer com maior força na atualidade, esta demanda se fazia presente no debate educacional desde a década de 1930. Naquela época, a busca pela qualidade da educação ou pelo estabelecimento de parâmetros para defini-la estava associada ao imperativo de ampliar a oferta de vagas e preparar os indivíduos para a inserção na economia urbana industrial, à qual o Brasil gradativamente se incorporava, em substituição ao modelo agroexportador até então vigente. A preocupação com a qualidade, naquele momento, vinha da necessidade de organizar um sistema de ensino nacional para garantir a incorporação ao sistema educacional de parcelas da população que não tinham acesso a ele e que tinham experiências culturais distintas daqueles que poderia constituir-las como usuários da escola. (SAVIANI, 2012).

Até a década de 1980, a discussão em torno do tema da qualidade da educação esteve fortemente relacionada à ampliação do acesso à escola como direito público subjetivo a ser garantido pelo Estado, conforme assinala a Constituição Federal de 1988, ancorada no princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos (ABDIAN; NOGUEIRA, 2015). Embora seja possível considerar esta prerrogativa uma conquista para toda a sociedade brasileira, a ampliação do acesso à escola, inevitavelmente, desencadeou a preocupação com a dimensão qualitativa, uma vez que não bastava colocar todos os cidadãos nos bancos escolares, mas, antes, fazia-se necessário pensar em que condições (estruturais e pedagógicas) esses

estudantes permaneceriam e que resultados esta nova realidade viria a produzir do ponto de vista social e econômico.

A legislação brasileira no campo educacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e para o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino<sup>10</sup>. Tal questão apresenta, contudo, dificuldades e diferenças significativas no que concerne à definição de um padrão único de qualidade, envolvendo questões em termos de variedade e de quantidades mínimas de alunos por ano/série, de insumos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, do custo por aluno, da relação aluno-professor e das grandes disparidades regionais do país. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção e à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade.

#### **4.1.1 A qualidade da educação na perspectiva da universalização do acesso e fluxo escolar**

O primeiro significado verificado remete à relação entre educação de qualidade e acesso escolar construída, sobremaneira, no início do século XX, quando o acesso à escola era um privilégio das classes mais favorecidas economicamente e a taxa de analfabetismo atingia mais de 60% da população brasileira. Nesse período de restrito acesso à escola, uma educação de qualidade passava, prioritariamente, pela democratização do ensino e, dentre outros aspectos, pelo crescimento do mercado interno e pela expansão industrial após 1930 (CUNHA, 2010).

Destaca-se neste contexto o movimento escolanovista brasileiro, marcado pela ampla defesa da aplicação de novos métodos de ensino em contraposição aos métodos de ensino tradicionais, como meio de superar as desigualdades dentro do espaço escolar e garantir uma educação de qualidade para todos. Por se tratar de um período ainda incipiente em termos de universalização do acesso à escola, as ideias propagadas pelo movimento, relacionadas à

---

<sup>10</sup> A legislação educacional brasileira sinaliza nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Plano Nacional da Educação a criação de padrões mínimos de qualidade por parte dos sistemas de ensino.

inovação no modo de organização do espaço escolar, especialmente na relação didático-pedagógica, foram importantes em termos de avanço no campo do saber educacional brasileiro (CUNHA, 2010). Entretanto, em termos práticos – que, entre outros aspectos, envolveriam estrutura adequada, formação docente, alto investimento etc. –, não se identificou qualquer mudança significativa que permitisse romper com os modos tradicionais de ensino predominantes.

Não aprofundaremos a discussão acerca dos ideais propagados pelo movimento escolanovista no Brasil, com seus limites e contribuições. Contudo, importa destacar que se tratou de um movimento com forte influência na política educacional brasileira, uma vez que seus representantes defenderam fortemente a implementação de uma educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado e direito de todos, o que resultou em importantes reformas de ensino em diversos estados brasileiros, reformas essas com o objetivo comum de garantir a universalização da alfabetização e recuperar o atraso brasileiro no campo educacional. Foi este o período conhecido como “o período do entusiasmo da educação” e/ou do “otimismo pedagógico”, cujas expectativas ainda se encontram distantes de seu processo de concretização.

As mudanças propagadas pelas reformas deste período, que se estenderam às décadas seguintes, resultaram na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961 e nos primeiros planos educacionais, que já anunciavam na década de 1960 o vínculo entre educação e economia, sendo a primeira considerada um instrumento fundamental na preparação de pessoas qualificadas para o exercício do trabalho e, conseqüentemente, do progresso econômico, num contexto em que o modelo de produção fordista influenciou de sobremaneira os processos educacionais, centrando as questões curriculares na eficiência técnica fundamental para o modelo industrial em expansão no Brasil.

A preocupação educacional era a expansão do acesso ao ensino público, apesar de não mencionarem diretamente o tema da qualidade da educação, uma vez que esta não se colocava como questão emergencial (FONSECA, 2009). Segundo Oliveira e Araújo (2005), as políticas educacionais deste contexto estavam atreladas à construção de infraestruturas necessárias à ótica dos políticos da época como redentoras da qualidade desejada, nunca ensejando um debate público consistente sobre a melhoria do ensino oferecido pela rede pública brasileira em expansão.

Nos governos militares que se estenderam nas décadas de 1960 e de 1980, novas reformas e ações foram empreendidas no sentido de superarem os déficits educacionais acumulados nas décadas anteriores. Fonseca (2009, p. 160) destaca que:

os planos educacionais foram incorporados aos programas estratégicos dos governos militares, sendo elaborados segundo o enfoque da Administração por Objetivos (APO). Concebida por Peter Drucker para o campo empresarial, a APO fundamentou a reforma administrativa que reestruturou o serviço público brasileiro (Decreto- Lei n. 200/67). O Ministério da Educação incorporou os preceitos da APO, entre eles a prioridade para o desenvolvimento de recursos físicos, materiais e humanos, os últimos devendo constituir um todo homogêneo do sistema. Este preceito servia aos objetivos da doutrina de segurança nacional: ao mesmo tempo descentralizada e controladora, privilegiava a organização formal e recusava o conflito ideológico e a intervenção de grupos informais nas instituições educativas. (FONSECA, 2009, p. 160).

Fonseca (2009) enfatiza que, ao longo da década de 1980, a ampliação do acesso à escola se manteve como o primeiro indicador de qualidade da educação nos planos educacionais, que ainda possuem a mesma lógica dos objetivos elencados nos planos anteriores. O avanço em termos de ampliação do acesso à escola teve como consequência a emergência de novos obstáculos relacionados à permanência dos alunos na escola e ao prosseguimento dos estudos. Assim, a qualidade passa a ser indicada também pela média do “fluxo escolar” que, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), chega à década de 1980 com resultados pouco satisfatórios devido ao alto índice de reprovação. A permanência do aluno na escola, seu sucesso e prosseguimento nas etapas subsequentes da escolarização básica apresentaram limites, pois a universalização trouxe para as redes educacionais camadas sociais que não tinham as mesmas experiências culturais que historicamente os mais abastados possuíam.

Assim, adentra-se à década de 1990 com o desafio de regularizar o fluxo no Ensino Fundamental por meio da intensificação de programas de aceleração da aprendizagem, da organização da escolarização em ciclos, da progressão continuada, e da política de avaliação do desempenho escolar e do aperfeiçoamento da gestão escolar e de sistemas (BRASIL, MEC, 1990). Levando em consideração a comparação entre entrada e saída de estudantes do sistema de ensino, estatísticas do Ministério da Educação apontavam em que Unidades da Federação o fluxo de saída era maior. Vistas desta forma, séries estatísticas comprovavam a eficácia ou qualidade do ensino nas Unidades da Federação que mostravam evolução quanto ao perfil de saída de cada curso.

A partir disso, a década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no Ensino Fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção automática e de programas de aceleração da aprendizagem, que passam a ser difundidos a partir da

promulgação da lei 9394/96, objetivando uma distribuição mais equitativa do fluxo de alunos em todas as séries, reduzindo a repetência e as distorções de idade e série. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Dito isso, é possível perceber que todas as diretrizes educacionais posicionadas pelo Ministério da Educação, a partir de 1990, buscam apontar caminhos que possibilitem a melhoria dos indicadores educacionais do país, tendo o fluxo e a redução da repetência um indicativo de qualidade, usado para isso a normatização via legislações. (OLIVEIRA, 2015).

#### **4.1.2. A qualidade da educação na perspectiva da avaliação em larga escala**

Dito isso, a discursividade em torno da qualidade em educação acentua-se a partir do final da década de 1980 e do início dos anos 1990, aparecendo com força junto a um conjunto de marcos normativos específicos: a constituição federal de 1988 e a Lei 9394/96, cujo teor:

representou o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilização de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isso favoreceu uma perspectiva cuja lógica tinha por base a eficiência e a produtividade com clara matriz empresarial [...]. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 06).

Decorre dessa premissa a concepção que predomina nas políticas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro a partir de então, que buscam um alinhamento às lógicas capitalistas internacionais, à utilização dos receituários dos organismos multilaterais, para normatizar em escala nacional uma reorganização do sistema de educação objetivando a inserção de novos paradigmas que passariam a orientar os percursos pedagógicos em todas as unidades da federação. Silva (2009, p. 220) confirma esta tendência ao afirmar que:

Em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres. Isto não se deve a uma questão de igualdade de direitos, mas a uma razão também econômica. Tais processos são considerados fatores impeditivos para o pleno desenvolvimento do capitalismo e podem gerar ameaças à estabilidade econômica e à ordem social dos países ricos.

Constata-se que, sobre esta perspectiva, o sentido de qualidade que se instala nas políticas curriculares a partir da década de 1990 no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul,



associa-se a mecanismos de controle, fiscalização e definição de orientação metodológica, com vista a reformar a Educação básica, priorizando critérios quantitativos para mensurar a qualidade da educação, tendo como referência o campo econômico e a inspiração nos princípios gerencialistas.

Ao definir as políticas educacionais a partir deste viés, deixa-se de lado elementos constituintes do processo de escolarização, como a vida familiar, a ambiência cultural, as condições de transporte, a alimentação, o acesso a livros e equipamentos tecnológicos, que juntos constituem elementos importantes para que deveriam ser levados em conta para a tentativa de mensurar a qualidade. (SILVA, 2009).

Ao analisarmos o conjunto de legislações colocadas em prática no Brasil a partir da década de 1990, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, percebemos o indicativo posicionado pela figura do Estado e sua concepção de qualidade em educação. O artigo 206 da CF/1988 delibera a qualidade como um dos sete princípios da Educação: "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]VII - **garantia de padrão de qualidade**". Ainda que não fique explícito, a qualidade sob esta premissa traz para seu interior a lógica de avaliação por mensurar a ideia de padrão.

Já o artigo 209, referente às condições para a consecução da qualidade, regulamenta a posição do poder público tanto como órgão que autoriza quanto como aquele que se responsabiliza pela realização da avaliação da qualidade educacional, reforçando o princípio sobre o qual se mediria a qualidade:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. (BRASIL,1988).

Neste sentido, a avaliação assume protagonismo no discurso regulatório, tendo presença de legitimidade para definir o significado de qualidade. O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reforça igualmente essa articulação forte entre qualidade-avaliação. Os incisos extraídos do nono artigo desse documento apontam para a fixação da centralidade da avaliação como ação política na agenda da qualidade da Educação ao definirem como as incumbências da União:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

X - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

No excerto anteriormente abordado, a associação dos significantes avaliação/rendimento escolar reforça a fixação de sentido de avaliação como política curricular que tem como destinatários a escola e os sistemas de ensino, definindo a performance de desempenho estabelecendo o sentido da avaliação a partir de padrões como forma de verificação e apuração (SOUZA; OLIVEIRA, 2010). Percebe-se da mesma forma que o sentido da avaliação de larga escala tem dupla via de significação: ser um diagnóstico de rede e de alunado para a definição de prioridades e investimentos necessários a melhoria dos indicadores e ser um movimento regulatório que passa a responsabilizar sistemas de ensino e escolas frente aos resultados.

Estas disposições legais reforçam ações do Estado para a consolidação de um sistema nacional de Educação que possibilite não só o acompanhamento e controle da situação escolar brasileira, mas que promova as ações em torno de um "comum" a todo o território nacional, melhorando desta forma os índices de aprovação e ampliando o fluxo escolar. Realço que esses incisos funcionam como preâmbulos dos que foram destacados anteriormente e, de certo modo, colaboram para engordar o discurso pactual da avaliação e qualidade. Em outras palavras, reforçam a equivalência avaliação/qualidade, trazendo uma como instrumento de apoio à outra, na medida em que ter uma formação básica comum favorece a possibilidade de regulação da qualidade, por meio das políticas de avaliação para coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação.

Como novo imperativo utilizado para monitorar e medir a qualidade do ensino no Brasil, através de exames de larga escala, torna-se imprescindível trazer elementos que permitam compreender as bases que sustentam esta política e o impacto que ela vem gerando na gestão dos sistemas de ensino e no espaço escolar, produzindo um sentido de qualidade com viés notadamente mercadológico e padronizante. Na década de 1990, motivados pela reestruturação do sistema econômico mundial, vários países ao redor do mundo passaram a realizar reformas educacionais, entre eles o Brasil. Neste contexto, o Estado substitui o modelo de administração

burocrática pelo modelo gerencialista, dando corpo a uma série de projetos difundida em âmbito nacional para ser executada por dezenas de estados e milhares de municípios em todo o país, buscando um alinhamento nas ações que passam a ser replicadas em todas as unidades da federação.

Entre as ações, a elaboração de documentos, diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares, indicando o que e como ensinar. Os PCNs e as DCNs constituem-se exemplos destes documentos. Além destes documentos, a criação de projetos de elaboração de materiais didáticos, programas de financiamento e ampliação de parcerias público/privado, com vistas a aumentar a eficiência da gestão institucional embasada por um rigoroso processo de avaliação externa, cujos resultados, constituídos, sobretudo, pelo nível de desempenho dos alunos em testes de língua portuguesa e matemática, passaram a compor o nível de qualidade do ensino. Testes que passaram a compor exames nacionais instituídos com a intenção de verificar, medir e diagnosticar os efeitos das ações educacionais. Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, Enem e Enade constituem-se nesses exames nacionais, que passam a medir e qualificar todo o processo educacional. Estas ações repetem-se por todas as Unidades da Federação, que criam regionalmente seus exames de avaliação externa, baseados nos modelos criados pelo ministério da educação. Destacamos, por exemplo, o SARESP, no Estado de São Paulo, e o SAERS, no Estado do Rio Grande do Sul. Com esses modelos de avaliação externa, a qualidade passa a ser referenciada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala. Essas políticas de avaliação em larga escala objetivam formalmente diagnosticar as insuficiências na aprendizagem dos estudantes e, assim, direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras com intuito de melhorarem a qualidade do ensino no país.

Concomitante ao conjunto de normativas que regulam o processo de avaliação em larga escala como medida para medir a qualidade da educação, é importante destacar a elaboração do Plano Nacional de Educação, hoje em sua segunda versão. Este plano uniu diversas propostas discutidas em fóruns nacionais e influenciou a elaboração de planos estaduais e municipais para guiar ações de longo prazo por meio das chamadas metas educacionais para um período de 10 anos.

O Plano Nacional de Educação não abandonou o foco na universalização da Educação Básica (com ênfase no Ensino Fundamental), mas definiu entre outras ações políticas de financiamento, fundamentais para a melhoria dos insumos escolares- infraestrutura, material didático, alimentação escolar, tecnologias de informação e formação continuada de professores, entendidas como necessários a melhoria da qualidade da educação. Ao analisarmos a meta 7 do

referido plano, percebemos como a qualidade da educação se constitui num artefato palpável, visto o conjunto de estratégias que se coadunam para atingir tal tento:

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino; 7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (BRASIL, 2014, s/p.).

O conjunto de instrumentos de avaliação para a Educação Básica, aplicado periodicamente, é elaborado pelo INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação desde 2007 e que subsidia a publicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que:

funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. (BRASIL, PORTAL MEC, s/p).

O IDEB se constitui a partir da combinação de dois fatores referentes à qualidade da educação: indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, e indicadores de desempenho em exames padronizados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, que a partir de 2019, se constitui num indicativo amplo aferindo a qualidade da educação desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. De posse dos resultados, o Ministério da Educação cobra de estados e municípios a partir de acordos pactuados através do conjunto de legislações e normatizações, a melhoria dos indicadores. Da mesma forma, estipula, com base nos resultados do ciclo, uma projeção de crescimento dos indicadores, visto desta forma como elemento definidor de melhoria da qualidade da educação. Os dados abaixo ilustram as estimativas projetadas pelo último PNE:

Tabela 1 - Projeções do PNE

<b>IDEB</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Anos iniciais – EF	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais-EF	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Elaborado pelo autor (2020, a partir do PNE de 2014).

Os resultados passam a orientar a consecução de planos estratégicos articulados entre o MEC e os entes da federação, para que em âmbito local efetivem políticas públicas que visem melhorar essas estatísticas e atingir as metas aferidas. A partir desta lógica, entende-se por que este conceito de qualidade é o que aparece com mais evidência na atualidade e suscita inúmeras pesquisas e críticas pelo meio acadêmico.

Além do SAEB, como medida de referência de qualidade da educação brasileira, a partir da década de 2000, nosso sistema educacional incorporou outros dados de aferição da qualidade da educação, divulgando dados do desempenho dos alunos brasileiros frente ao PISA<sup>11</sup>, apresentando dados alarmantes que colocam o país em último lugar nas escalas de proficiência em matemática e língua portuguesa.

Chama atenção a iminente possibilidade de esses dados serem produzidos por outras vias que não as desejadas, apenas para demonstrar, por meio de instrumentos estatísticos, um falso avanço na qualidade educacional, uma vez que construído a partir da fabricação de dados que, entre outras consequências, produzem rankings interescolares que geram competitividade, responsabilização e relações esquizofrênicas entre os indivíduos. Desta forma, parra a ser alimentado um desejo desenfreado de alcance de resultados, ainda que estes não produzam retorno imediato do ponto de vista do progresso material e profissional, conforme pregam os princípios meritocráticos desenvolvidos nos modelos de gestão que seguem à lógica empresarial da qualidade total. “Articulados com a noção de administração [...] imprimem uma visão mercadológica, na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia”. (SILVA,2009, p.221).

---

<sup>11</sup> PISA é uma avaliação internacional subsidiadas pelos organismos multilaterais, cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educativas em curso nos países participantes, analisando escalas de proficiência aos alunos que chegam ao final das etapas de escolarização básica. O teste abrange as áreas de leitura, matemática e ciências (INEP).

As críticas contundentes a esses instrumentos de avaliação recaem, principalmente, sobre o fato de desconsiderarem as adversidades que afetam os sistemas de ensino brasileiros e apresentam possibilidades iminentes de conversão de indicadores quantitativos em dispositivos de controle das ações apreendidas dentro das escolas. Articulados com a noção de administração racional, o Banco Mundial e parte dos técnicos da equipe brasileira imprimem uma visão também mercadológica e econômica na estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia.

Ao tentar compreender as causas que levam os indivíduos a aderirem a este “culto da qualidade” das organizações, Giroux (2003), em perspectiva crítica, apresenta alguns pressupostos componentes da ideologia gerencialista desenvolvida, sobremaneira, no decorrer nos anos 1990, em que idealizações humanas, como “o desejo de progredir”, são utilizadas como estratégia para a manipulação dos indivíduos visando ao alcance de metas. Para o autor, a canalização desses ideais, no sentido de transformá-los em motivações internas para o aumento da produtividade, só é possível porque as pessoas envolvidas nesse processo não têm clareza a respeito daquilo que elas realmente desejam alcançar. Trata-se, portanto, de desenvolver e produzir conceitos difusos referentes à qualidade almejada pela organização que se propaga por todo o espaço formando um discurso circular que se integra e dá a ilusão de serem termos evidentes, formando o que o autor denomina de novo gerencialismo

#### **4.1.3 A qualidade da educação enquanto relevância social**

A partir do final dos anos de 1990, uma nova concepção de qualidade educacional passa a ser discutida, construindo-se como uma crítica aos modelos performáticos e gerencialistas sobre os quais as reformas curriculares se constituíram no Brasil. Conforme Silva (2009), as políticas educacionais não podem ser direcionadas como uma ação cujos objetivos ficam encerrados apenas em processos, metodologias e objetivos educacionais com vistas à avaliação de larga escola. É a experiência social ampla que seus objetivos devem se dirigir, e é nela que as práticas se inscrevem e repercutem segundo a autora. Colocar a realidade social próxima da interação com os métodos e objetivos do sistema educacional e da escola, e gerar um impacto positivo sobre esta realidade, é um atributo imprescindível para uma educação de qualidade.

Sob esta perspectiva, Dourado e Oliveira (2009, p.229) afirmam que “tomar a qualidade a partir da dimensão social implica avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas e não apenas validar dados numéricos, os quais, muitas

vezes se encontram consubstanciados em uma ótica produtiva” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.229).

Uma educação pensada em termos de relevância social necessitaria, então, conceber as peculiaridades históricas, econômicas e culturais do contexto em que a escola ou sistema educacional se inscrevem. Tal movimento exige destituir a ação educacional de qualquer neutralidade política, bem como de seu reducionismo a um suposto “desenvolvimento cognitivo”, que certamente compõe o processo, mas não o resume. Acerca dessa perspectiva:

as dimensões intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia da escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades; [...] a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social( de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como o fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, pág.210).

Qualificar socialmente a educação implicaria, nestes termos, considerar não somente os momentos de chegada- tidos aqui como os resultados intelectuais mensuráveis- decorrentes de uma ação educacional, mas também os pontos de partida (as condições socioeconômicas do alunado), que, em geral, não são consideradas no formalismo dos sistemas de ensino. Neste sentido, esta perspectiva de qualidade vê a possibilidade de transformação social no âmbito em que a prática educacional se inscreve. Uma educação de qualidade social pressupõe que “[... deva] desenvolver-se em sintonia com as ações direcionadas a superação das desigualdades socioeconômicas presentes nas regiões” (DOURADO;OLIVEIRA, 2009, p. 212). É evidente que uma educação de qualidade social deve potencializar o desenvolvimento socioeconômico da comunidade onde se inscreve o sistema educacional, interagindo com outras ações empreendidas pelos órgãos públicos e privados que objetivem transpor as suas limitações sociais, econômicas e culturais, visando outra realidade possível que fuja dos meros formalismos que direcionam na realidade os sistemas numa linha de exames, currículos performáticos e aferições em avaliação de larga escala.

Conforme Gusmão (2013), a noção de qualidade social tem sido usada de forma recorrente, especialmente por elementos da sociedade civil em contraponto com a noção de qualidade atrelada à avaliação de larga escala, difundida a partir do final da década de 1990. A referida autora reitera que as referências teóricas sobre o conceito de qualidade social são esparsas estando associadas ao debate entre qualidade *versus* equidade, enfatizando que esta

noção incorpora em sua essência os princípios de inclusão e democratização das ações pedagógicas.

De tal modo, qualidade social seria um esforço por instituir uma “nova qualidade”, que transponha os parâmetros hegemônicos, enfatizando sem desmerecer o potencial crítico dessa noção. Neste sentido, esta concepção de qualidade ensejaria considerar outros elementos de aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares, como a cidadania e a ética. Requer também a referência do grupo aos valores, a diversidade, a contextualização do ensino e aprendizagem, à participação e à democracia. (GUSMÃO, 2009).

Ao discutir referências que possam definir o conceito de qualidade social, Silva (2009) elenca um conjunto de determinantes que explicitam esse sentido:

Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo; b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens; c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa; d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico, conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações”. (SILVA, 2009, p. 224).

Ao definir esses determinantes por sentido de relevância social, entende-se como aquele que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação, buscando compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, evidenciando aprendizagens significativas e vivências democráticas (SILVA, 2018). O caráter da avaliação sob esta perspectiva não se restringe à mensuração de notas para aferição de resultados. Antes disso, vê a avaliação como um processo diagnóstico de tomada de decisão coletiva entre professores e alunos quanto a aprendizagem, enxergando no erro a possibilidade de retomada e crescimento. Tendo sentido de processo a forma de expressão da mesma, é através de pareceres, produção de relatórios ou menções que situam o estágio da aprendizagem e não sua quantificação.

Neste exercício analítico de mapear as concepções sobre qualidade da educação no sistema educacional brasileiro, percebe-se alterações nas concepções que ao longo do tempo e espaço são redimensionadas tendo em vista as transformações econômico-sociais que o país



sofreu, bem como o alinhamento de nossas políticas educacionais as tendências internacionais direcionadas pelos organismos multilaterais. Em face dessa análise, percebe-se que o grande desafio do atual momento histórico da educação brasileira diz respeito ao direito a educação, muito além do acesso, permanência, melhoria de fluxo e resultados estatísticos padronizantes, pois a Constituição Federal, bem como as legislações subsequentes, atentam para a oferta de educação de qualidade. Diante disso, cabe uma discussão sobre o atual padrão de entendimento do ensino brasileiro, bem como uma reflexão sobre que aspectos constituiriam um padrão de qualidade que almejamos, para que se assegure qualidade que perpassasse além do acesso e permanência. Sacristán (2001) faz uma interessante reflexão, ao destacar que as representações sociais em torno do valor da escolarização universal são múltiplas e diversas, o que leva a conferir significados distintos para as representações sociais da qualidade da educação. Em função dessas distintas representações sociais e expectativas quanto à escolarização, haverá diversificadas demandas e os indicadores de qualidade se apresentaram de forma distinta e múltiplas conforme as representações e intencionalidades dos envolvidos. Oliveira e Araújo (2005, p. 18) corroboram com esse pensamento, ao afirmarem que:

além da multiplicidade de formas, os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise de custos, condições sociais, dos objetivos que se almeja e das expectativas em torno do processo de escolarização. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18).

Feitas essas observações, percebe-se que ao longo do século XX e início do século XXI as políticas educacionais levadas a cabo pelo Estado brasileiro associaram a ideia de qualidade a processos técnicos e estatísticos, definindo padrões a partir de expectativas de matrículas, de progresso no sistema ou de resultados obtidos em provas padronizadas. Ao incorporarem exclusivamente critérios técnicos e de eficiência, as políticas educacionais implementadas no Brasil recentemente carecem de outros elementos além dos quantificáveis, que entendam a educação articulada com diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte de relações sociais mais amplas e que, portanto, qualidade em educação tem relação direta com as representações e expectativas da sociedade brasileira quanto ao seu processo de escolarização e dos objetivos que os cidadãos almejam.

Diante do exposto, reitero que qualidade na/da educação é uma noção recorrente em diversos discursos contemporâneos acerca dos processos educacionais e sob este residem uma

infinidade de atributos. Por trás de um aparente consenso, o de que todos almejam uma “educação de qualidade”, tem-se concepções dissonantes, senão radicalmente opostas, que agregam em torno de si interesses e arranjos políticos diversos, bem como perspectiva e práticas educacionais também diversas. Algumas dessas concepções se limitaram a momentos históricos específicos respondendo a problemas ou fomentando mudanças, outras a “modismos”, bem como diversas delas podem coabitar um mesmo momento histórico, sobrepondo-se, somando-se ou conflitando-se umas com as outras.

Tomando como ponto de partida as reflexões até aqui desenvolvidas, pode-se antever a amplitude, a diversidade, o condicionamento histórico, bem como a ambiguidade ou debilidade da noção em debate, identificadas na análise dos programas curriculares colocados em prática no Estado no Rio Grande do Sul no recorte de análise desta tese.

## 5 O EXAME DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Antes de adentrarmos no exame das políticas curriculares implantadas no Estado do Rio Grande do Sul no período entre 1991 e 2014 e analisarmos os sentidos de qualidade predominantes, importa historicizar brevemente o contexto das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. Neste sentido, toma-se como ponto de partida a década de 1930, quando o Estado brasileiro passa a discutir a organicidade de um sistema nacional de educação e a preocupação pela organicidade de um currículo. É o contexto histórico em que a ampliação da oferta desta modalidade passa a ser pensada, tendo em vista as transformações econômicas e sociais pelas quais o país iniciava, deixando gradativamente a característica de um país agroexportador para um país urbano-industrial. Deste processo transitório, faz-se possível compreender as distintas formas organizativas e a dualidade que esta etapa da educação básica teve desde seu início (MOEHLECK, 2012), oscilando entre o caráter propedêutico e o profissional. Conforme Krawczyc (2010) e Saviani (2004), cada um a seu modo, o Ensino Médio, desde então, é um território indefinido, sem uma identidade pois estas contradições e dualidades permanecem até os dias atuais.

Esse período escolar situado entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior ganhou, ao longo do século XX, distintas denominações ao longo das sucessivas reformas educacionais implementadas ao longo do século XX. Segundo Moehleck (2012), na reforma Capanema<sup>12</sup>, quando o Ensino Médio obteve *status* de período escolar autônomo, sendo chamado de Ensino Secundário, dando ênfase ao Ensino Acadêmico e Propedêutico. Na lei 4024/61, primeira LDB sancionada do país, o nome adotado foi Ensino Médio, com duas ramificações: as secundárias e as técnicas. Este período corresponde ao crescimento da demanda por esta modalidade de ensino por contingentes significativos da população. É importante salientar que o país passava por um intenso processo de urbanização e crescimento populacional, gerando desta forma a criação de escolas secundárias públicas (RAMOS, 2011).

Em 1971, com a Lei 5.692/71, aparece pela primeira vez a educação para o trabalho como intenção implícita da política educacional. A equivalência é substituída pela obrigatoriedade - habilitação profissional para todos os que cursassem esse nível de ensino - e

---

<sup>12</sup> Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo (1934-1945), foi responsável pela centralização normativa da legislação que instituiu a organização dos sistemas de ensino e das atividades educacionais, sendo responsável pela promulgação da primeira lei orgânica do Ensino Secundário em 1942. Além disso, sob sua gestão, foram criados órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o Instituto Nacional do Livro, o Serviço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, vários museus, a Faculdade de Filosofia, o Conselho Nacional de Desportos, o SENAI.

esta etapa da Educação Básica ganha uma nova denominação, ensino de 2º grau. Dessa forma, a legislação passa a ideia de uma única trajetória escolar para todos independente da origem social. É importante destacar que essa ideia de profissionalização ganha corpo no período histórico conhecido como “milagre econômico”. O desenvolvimento do país apontava para a necessidade de antever uma demanda de força de trabalho qualificada a nível técnico e, por isso, a formação profissional foi priorizada na legislação, no sentido de responder às demandas do desenvolvimento econômico. Conforme Ramos (2011), foram instituídos, sob acordos do MEC/USAID, empréstimos para a disseminação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), colégios agrícolas, escolas integradas, além de escolas técnicas do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), reforçando a premissa básica na nova legislação educacional cujo foco era a formação de recursos humanos qualificados.

As contínuas mudanças da nomenclatura desta etapa da Educação Básica revelam a busca com insucesso de um papel melhor definido para a modalidade em questão (SAVIANI, 2004). A compreensão dos processos educacionais, seja em sistemas, seja nas escolas ou nas salas de aula, representa um desafio aos estudiosos da educação. Esse fator tem demandado que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos que buscam identificar uma identidade desta etapa da educação básica, que ao longo de sua trajetória orbitou entre a formação profissional ou o trampolim para o ensino superior.

Com as inúmeras transformações sofridas na estrutura produtiva internacional, frutos das novas lógicas organizativas centradas na internacionalização da economia e na ampliação de fluxos e redes de produção e comércio, ocorridas a partir da década de 1990, percebe-se a íntima relação e o alinhamento de discursos sobre o papel da escola e a produção do conhecimento. O discurso de sociedade do conhecimento<sup>13</sup> aparece na centralidade das políticas educacionais do Brasil, posicionando um debate sobre quais saberes são necessários a sociedade contemporânea e quais finalidades deve assumir o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica. Neste contexto, acentua-se a dicotomia entre formação geral e formação para o mercado de trabalho, sinalizando que, “o conhecimento é identificado como o capital mais importante do trabalhador na lógica produtiva, reforçando o discurso dominante de que o Ensino Médio facilita a inserção no mercado de trabalho.” (KRAWCZYK, 2011, p. 757).

---

<sup>13</sup>Daniel Bell (1973) introduziu o termo “sociedade da informação” em seu livro “o advento da sociedade pós-industrial. Posteriormente, este termo consagrou-se a partir da década de 1990 no contexto do desenvolvimento da Internet e Tics. A partir de 1995, esta expressão passa a fazer parte dos receituários apresentados pela OCDE, Banco Mundial e F.M.I às nações em desenvolvimento, para alinharem suas políticas educacionais às lógicas organizativas de mercado, centrando a organização curricular em percursos formativos vinculados a competências técnicas e habilidades.

Partindo dessa perspectiva, assistimos, a partir do advento da Constituição de 1988 e da posterior promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterações importantes na abrangência e no caráter do Ensino Médio, observando-se o caráter de obrigatoriedade e gratuidade do mesmo, bem como a preocupação com a qualidade passam a fazer parte do conjunto de documentos legais, pareceres e resoluções que são promulgadas a partir de então. A Constituição de 1988 consagra o princípio da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio ao afirmar que é dever do Estado assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (Art. 208, inciso II).

A partir dessa premissa legal, indica-se o processo de ampliação da oferta de acesso e permanência nas décadas subsequentes. Aqui se reforça a finalidade de garantir formação adequada a grandes parcelas da população, tidas como fundamentais as engrenagens do sistema capitalista e sua nova ordem internacional.

Entre os anos de 1995 e 2012, são produzidos vários documentos normativos que, se divergem em suas naturezas, – ora assumem o caráter de proposta, ora têm uma função normativa – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja, a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do ensino médio. Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e mais recentemente as resoluções nº 04/2010 e nº02/2012.

É fundamental salientar na análise dessas diretrizes o caráter contínuo e progressivo dos princípios da flexibilização e individualização do percurso formativo dos alunos (e também das instituições de ensino). As três resoluções que definem as diretrizes curriculares para o Ensino Médio guardam entre si similaridades ao explicitarem em seus artigos e incisos a prescrição de que o processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido a partir de uma matriz de competências e habilidades (PERRENOUD, 1999). A construção de competências sugere a capacidade de mobilização de conhecimentos e habilidades em resposta às situações inusitadas, típicas da transitoriedade e instantaneidade do processo de globalização da economia. Isto responderia à capacidade da multifuncionalidade e da polivalência, fundamentais aos indivíduos formados pelas escolas para atenderem as demandas do mercado de trabalho. O

conhecimento prescrito nos PCNS e nas Diretrizes através da definição de áreas do conhecimento, por exemplo, passam a ser o meio ou caminho a ser percorrido por alunos e professores como o intuito de desenvolverem as respectivas habilidades e competências técnicas.

Como já afirmamos anteriormente, o Ensino Médio tem recebido, ao longo do período posterior à promulgação da Lei 9394/96, uma série de transformações na sua estrutura organizacional e curricular, que mostram uma tendência relacional à conjuntura econômica global. Silva (2015) afirma que sob as condições da globalização e da consequente competitividade oriunda deste fenômeno, o campo de seleção e definição dos conhecimentos e da organização curricular é orientado na lógica da regulação, da avaliação de larga escala e mobilizado para racionalidades individuais, levando os indivíduos dentro desse contexto a tornarem-se mais competitivos, mobilizando sua vida sob estes princípios.

Tomando como perspectiva a individualização e a competitividade nas políticas educacionais contemporâneas, situamos a recente reforma curricular para o Ensino Médio promulgada em fevereiro de 2017, a Lei 13.415. Esta Lei altera sobre cinco dispositivos legais: Lei 9.394/1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei 11.494/2007 – regulamenta o financiamento da educação (o Fundeb), o Decreto-Lei 5.452/43 – conhecido como CLT, o Decreto-Lei 236/1967 que regulou a radiodifusão no país e revoga a Lei 11.161/2005, que instituiu o ensino de espanhol obrigatório no Ensino Médio. O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em duas partes: 60% para disciplinas comuns a todos, a serem definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para que o aluno aprofunde seus conhecimentos em uma área de interesse, entre as opções Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. Outro pilar da medida provisória é ampliar a oferta de turno integral de 800 horas para 1,4 mil horas anuais, mediante financiamento da União junto aos Estados e ao Distrito Federal durante dez anos.

O cerne do novo currículo é a ideia de que a base comum deve ter tratamento metodológico de forma a assegurar a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, seleção de habilidades e competências da Base Nacional Comum e outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola. A ideia nessa formulação curricular é que a parte diversificada dê a identidade de

cada escola, isto é, defina a vocação de cada escola, pela priorização de uma ou mais áreas do currículo do Ensino Médio.

Ao analisar os artigos e incisos da Lei que dá corpo à nova reforma, cumpre destacar que seus aspectos centrais orientam os sistemas de ensino a promover adequações as suas propostas curriculares, de forma a contemplar as diretrizes estabelecidas em seus incisos. Merecem destaque dois artigos:

Art.35 § 7º- Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Os artigos destacados revelam que a nova proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio reforça a perspectiva de desenvolvimento econômico do país e seu alinhamento às políticas globais de educação objetivando o caminho a ser percorrido, ao incluir como diretrizes fundamentais: a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela; c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; d) a definição de matrizes curriculares que privilegiam as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

A identidade do Ensino Médio, na atual reforma, será constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado. Esse é considerado o grande eixo das mudanças no Ensino Médio. Socialmente, a identidade do Ensino Médio estará condicionada à incorporação das necessidades locais – características dos alunos e participação de professores e famílias na configuração do que é adequado a cada realidade escolar. Parece evidenciar uma intensa lógica de flexibilização, marcada por condições de uma “customização curricular”. (SILVA, 2015).

A “escola de qualidade”, pressuposto defendido pelo governo federal, é compreendida como aquela que apresenta um ensino e uma gestão eficientes para competir no mercado, referendando a ideia de que o aluno é um consumidor do ensino e o professor um profissional bem treinado, tendo como principal incumbência preparar os educandos para, mais tarde, se

inserir no mercado de trabalho. (LIMA, 2010; SFREDO; SILVA, 2016). A homogeneização dos conteúdos, aqui identificada pela opção da obrigatoriedade de língua portuguesa, matemática e língua inglesa e a utilização de uma prática pedagógica voltada para o “saber fazer”, além da definição de um sistema de avaliação nacional com o objetivo de mensurar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, do sistema educacional, são ações que visam garantir o controle e a efetivação da proposta educativa alinhada aos preceitos da lógica econômica globalizante.

Ao historicizar brevemente a contextualização das políticas curriculares para o Ensino Médio evidenciamos que na primeira metade do século XX o Ensino Médio foi fortemente marcado pela dualidade de um sistema que se voltava para as elites e outro para as classes populares. A não equivalência entre os cursos secundários e os técnicos, associada aos currículos enciclopédicos dos primeiros, era a expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Enquanto vigorou o projeto nacional desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado.

Com a crise dos empregos, não se fez possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade; dever-se-ia preparar para a vida. Além disso, evidenciamos que as contínuas reformas e diretrizes promulgadas aprofundam o discurso neoliberal em educação na medida em que expressam premissas marcadas pela excelência no ensino e na pesquisa; professores competentes, alunos aptos para ingressarem no mercado de trabalho; currículo com conteúdos científicos e tecnológicos atualizados e escolha individualizada do percurso formativo. Esses princípios consolidam-se e aprofundam-se nas contínuas diretrizes, representando a inserção de agendas educacionais que primam pela organização do processo formativo e pelo ponto de vista empresarial, trazendo em seu bojo um raciocínio tecnicista baseado na produtividade e objetivando a performatividade na educação. (BALL, 2011; LIMA, 2010; SILVA, 2015).

Diante disto, percebe-se que a discussão sobre as finalidades do Ensino Médio não se esgotou juntamente com a transição para o novo século, tendo em vista as inúmeras reformas que esta modalidade de ensino sofreu após o advento da Lei 9394/96 e posteriores resoluções. Nota-se também que o Estado e a sociedade brasileira ainda não compreenderam plenamente os fundamentos que lhe dão sentido: sujeitos e conhecimento.



## 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO RS

No Estado do Rio Grande do Sul, no período que se seguiu à aprovação da Constituição Federal de 1988, diferentemente dos governos imediatamente anteriores, os governos estaduais desenvolveram diversos projetos para a educação estadual. Entre esses projetos, incluíram-se programas de formação continuada de professores, principalmente associados à implantação de políticas para promover mudanças curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no estado.

O período compreendido entre 1991 e 1994, o governo de Alceu Collares, implementou o Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino, coordenado por um Grupo Interinstitucional formado por quatro Instituições de Ensino Superior<sup>14</sup>. Inicialmente, os professores da rede pública foram orientados a se reunir nas escolas e elencar temas para serem discutidos. O resultado dessas discussões serviu para que “[...] o planejamento dos trabalhos para esse ano [1993] se centrasse nas solicitações dos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 1993, p. 07). Com base no que foi produzido nesses encontros, um grupo de profissionais das instituições de ensino superior envolvidas elaborou material técnico-pedagógico, que estava “[...] apoiado, não apenas na experiência profissional de seus integrantes, mas também na existência de um referencial proposto pelos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 1993 p. 09). Textos foram editados e enviados às escolas, para servirem como subsídio para os professores estudarem e fundamentarem o seu trabalho.

As estratégias de ação e o roteiro de estudos previam leituras, reflexões individuais e debates em grupo na escola. Após esta etapa, os professores, por escolas, enviavam as suas propostas para as respectivas Delegacias de Educação<sup>15</sup>. Os resultados deveriam constituir “[...] o paradigma curricular construído em sua escola [...] que, somado aos demais, [daria] origem a uma proposta curricular em nível estadual”. (RIO GRANDE DO SUL, 1993, p. 07).

Em sua essência, o programa foi implementado tendo como referência o texto provisório da Lei 9394/96 em tramitação no Congresso Nacional, objetivando: “levantar ideias e questionamentos a ser analisados e discutidos pelos professores, procurando definir a identidade e a função da didática, enquanto disciplina teórico-prática e articuladora dos

---

<sup>14</sup>Universidade Regional Integrada (URI) , Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ).

<sup>15</sup>As Delegacias de Educação passaram a denominar-se Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) a partir de 2001.

pressupostos conceituais assumidos pelos educadores nas diversas áreas do conhecimento para a construção de um projeto político-pedagógico da escola”.( RIO GRANDE DO SUL, 1993, p. 07). Os cadernos temáticos produzidos pelas Instituições de Ensino Superior versavam sobre didática, planejamento, conhecimento escolar e cada componente curricular do Ensino Médio apresentava um caderno com orientações a serem pensadas e sistematizadas pelos professores da rede estadual em escolas polo selecionadas pelas antigas Delegacias de Educação em cada município gaúcho.

Antônio Britto (PMDB), no período entre 1995 e 1998, apresentou como um dos seus projetos para as escolas estaduais a implantação do Padrão Referencial de Currículo (PRC). Esse Padrão Referencial de Currículo constituiria “[...] um corpo básico de conhecimentos, que [deveria] servir como referência para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul. ” (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 11).

A elaboração dos referenciais também previu a participação dos professores com a formação de grupos de estudos, participação em seminários, jornadas pedagógicas e discussões nas escolas. Os resultados foram sistematizados em catorze cadernos temáticos para serem orientadores das práticas pedagógicas. Todas as escolas receberam a primeira versão impressa do Padrão Referencial de Currículo, considerado um documento provisório, sendo publicado após a promulgação da Lei 9394/96, porque era o elemento inicial de:

[...] um processo em construção, [que] necessita da atenção e das contribuições de todos aqueles – pessoas e instituições - que se sentem comprometidos com a educação e reconhecem a função da escola nas transformações, que podem levar o nosso Estado e o nosso país ao crescimento e ao desenvolvimento. (RIO GRANDE DO SUL, 1998 p. 21).

No preâmbulo do documento, a política educacional deixa clara sua lógica de operação, ao afirmar que o documento:

[...] representa um instrumento de apoio ao debate e à reflexão dos professores, estimulando as discussões sobre o Padrão referencial de currículo de forma coletiva e democrática, pois é a participação de todos em sua construção que lhe conferirá valor, legitimidade e significação. Busca-se a elaboração de um referencial que se constitua num “corpo básico comum de conhecimentos”. Deverá ser usado no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas dos “sistemas de ensino”, como elemento norteador da ação pedagógica, das políticas educacionais e como embasamento para a avaliação do desempenho da escola, na conquista da equidade com qualidade. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p.08).

Considerando que a construção do Padrão Referencial de Currículo consolidava um corpo básico de conhecimentos para todos os alunos da rede de ensino, o governo acreditava que, com o comprometimento da comunidade educacional gaúcha, seria possível alcançar a qualidade da educação no Estado.

Os dois primeiros governos apresentados nesta seção centram as suas propostas na questão curricular. O primeiro usou a denominação de “Melhoria da Qualidade do Ensino” e o segundo, mais explícito, adotou o nome de “Padrão Referencial de Currículo”. Em que pesem as diferenças ideológicas e as intencionalidades político-pedagógicas entre estes governos, a questão curricular foi entendida por ambos como instrumento indutor de mudanças nas práticas docentes.

Olívio Dutra (1999-2002), eleito pelo Partido dos Trabalhadores, apresentou como bandeira a democratização da gestão no sistema estadual de ensino e promoveu a realização de uma Constituinte Escolar com o objetivo de definir princípios e diretrizes para orientar “a construção de uma Escola Democrática e Popular e criar condições para sua implementação” (Rio Grande do Sul, 1999, p. 05). De acordo com o documento final, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público foram definidos os “rumos da educação e da escola pública” e resgatado “o seu lugar [da educação pública] na história do nosso Estado” (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 9-10).

A Constituinte Escolar realizou-se de 1999 a 2000, em cinco etapas. (RIO GRANDE DO SUL, 2000). Diferentemente das propostas anteriores, a perspectiva da Constituinte escolar foi ampliar os espaços democráticos dentro das escolas, indo além da questão curricular, visando avançar na proposta de democratizar os espaços escolares, mobilizando as comunidades e envolvendo os diferentes segmentos nas discussões e tomada de decisões sobre a política de educação para a rede estadual e sobre os projetos escolares.

O ponto de partida da Constituinte Escolar foi a reflexão sobre a prática e a realidade em que cada escola estava inserida, buscando a participação cidadã das inúmeras comunidades que circundavam essas escolas na proposição de transformações desta realidade. O processo desenvolvido junto à rede estadual de ensino e à sociedade gaúcha fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

Estudar a realidade regional, enfatizando o contexto do aluno, resgatar e refletir sobre as práticas educativas realizadas nas escolas públicas estaduais, organizações da sociedade civil- especialmente de organizações populares- e instituições públicas- prioritariamente de administrações populares. B) Aprofundar temáticas apontadas no

estudo da realidade. Orientar a ação das coordenadorias regionais de educação(CRES) e Secretaria da Educação(SE-RS) na construção da escola democrática e popular. C)Constituir o processo de discussão da constituinte escolar em espaços de formação de trabalhadores em educação. D) Estabelecer parcerias com diferentes organizações da sociedade civil e instituições de poder público para a construção da escola democrática e popular. (CADERNO 3, 1999, s/p).

A partir deste conjunto de pressupostos e dos eixos do programa de governo para a educação, foram definidas as temáticas que seriam aprofundadas nos momentos subsequentes. Os temas apontados pelas escolas foram organizados em quadros regionais. Os quadros com temas propostos em cada regional possibilitaram conhecer as situações particulares do conjunto de escolas de cada coordenadoria regional de educação. A partir disso, foi definido um conjunto de 25 temas, articulados em quatro áreas temáticas, que serviriam de referência para o amplo debate em educação desencadeado em todo o estado.

Em formato de cadernos impressos as temáticas chegaram a todas as escolas do estado do Rio Grande do Sul, subsidiando práticas de formação continuada dos professores. Cada temática apresentava uma problematização inicial, através de perguntas ou propostas que levasse a discussão do tema e seu aprofundamento teórico.

Paralelo a esse processo de formação continuada centrado na lógica participativa e democrática, foram apontados referenciais com o intuito de reconstruir o projeto político-pedagógico, regimento escolar e planos de estudos.

Yeda Crusius, do PSDB (2007-2010), com o Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”, propôs, entre as ações para melhorar a qualidade da educação básica, a valorização do magistério público estadual “por meio de ações de formação continuada dos professores,” com destaque para os programas: Professor nota 10, que teve por objetivo oferecer formação continuada “vinculada ao trabalho em sala de aula e ao aumento dos níveis de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul e o Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com 6 e 7 Anos.

No ano de 2010, para enfrentar as deficiências apontadas pelo SAERS de leitura, produção de texto e resolução de problemas, o governo apresentou às escolas o projeto “Lições do Rio Grande”, uma “proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas” e, oferecendo “ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.17). Atividades de formação continuada para 21.400 professores dos componentes curriculares dos ensinos Fundamental e Médio, apresentaram e discutiram os Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno, que “consistem em exemplos de como o Referencial Curricular

pode ser implementado em aulas que – acreditamos – possam ser motivadoras e atraentes para nossos alunos” (RIO GRANDE DO SUL, 2010a, p.3).

Buscando atender às novas exigências da educação, surge em 2009 o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, priorizando em sua proposta o trabalho interdisciplinar e o uso das tecnologias. A proposta foi desenvolvida pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul e estendida a toda a rede de escolas públicas estaduais no primeiro semestre do ano de 2010. Seu principal alicerce foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem as disciplinas escolares agrupadas em áreas de conhecimento e suas tecnologias, a saber: área das Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física), Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Português, Literatura, Língua Estrangeira, Artes Visuais e Educação Física) e a Matemática e suas Tecnologias.

Com base nesses dados, o Lições do Rio Grande tinha a intenção de suprir essas lacunas, fixando as disciplinas por áreas de conhecimento e abordando as aprendizagens que deveriam ocorrer em cada momento da educação básica a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, indicando uma unidade mínima que deveria ser comum a uma rede de ensino, nesse caso a rede estadual,

Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.29).

A centralidade da proposta era o investimento em uma perspectiva curricular com foco na mudança das práticas docentes e como meio para qualificar a educação, associando diretamente a qualidade com o trabalho. Assim como, de forma implícita ou explícita, dependendo do projeto em vigor em cada tempo, a responsabilização pelo sucesso ou fracasso era depositada no professor.

Entre 2011 e 2014, foi apresentada pela Secretaria Estadual de Educação a proposta pedagógica de reestruturação do Ensino Médio, intitulada: Ensino médio politécnico e educação profissional integrada. Partia do Plano de Governo Estadual no período 2011-2014 e dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

O plano de governo para a gestão 2011/2014, elaborado pela equipe do governador Tarso Genro, estabeleceu como prioridade da política educacional a democratização da gestão, o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; a aprendizagem e ao patrimônio

cultural e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional, considerando a importância de uma formação cidadã que responda pelas necessidades humanas e pelo domínio dos princípios do conhecimento científico e tecnológico de modo a inserir o cidadão no mundo do trabalho que hoje se dá pela flexibilização da produção, pela redução de chefias, pelo trabalho coletivo, entre outras características.

A proposta basicamente se constitui, conforme o documento, por um ensino médio politécnico que tem por base a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, o que demanda uma formação interdisciplinar, tendo como ponto de partida o conteúdo social, “revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana” (RS 2011, p.5).

A proposta foi colocada em prática a partir de consultas as escolas e comunidades escolares, dividida em etapas: (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional e (5) Conferência Estadual. Em cada etapa, foram produzidas sistematizações e escolhido delegados que participaram da etapa final onde o documento base. O documento base

contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. (RS, SE, pág.03).

Ao final do processo, definiu-se uma matriz curricular ao novo Ensino Médio e à educação profissional, bem como a inserção de regimentos escolares padrão a todas as escolas de Ensino Médio.

Nesta breve contextualização das políticas implementadas no período de análise, constata-se que há uma descontinuidade como política nas políticas educacionais para o Estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista distintos projetos políticos e ideologias partidárias. Evidencia-se a preocupação dessas gestões de implantar a sua proposta considerada, por princípio, como sendo representativa dos interesses da sociedade, desconsiderando princípios anteriores. Desta forma, no período examinado, podemos constatar uma ruptura e um novo começo que em função de um ciclo de gestão de quatro anos, não ensejando os resultados a que se propuseram. Constata-se, também, que, de diferentes maneiras, com exceção do Programa

Lições do Rio Grande, todos oportunizaram práticas participativas na consecução dos documentos, envolvendo professores e comunidade escolar.

Outro elemento a considerar é o fato de que, no caso dos referenciais curriculares, os documentos orientadores foram concluídos e apresentados às escolas no final de cada governo o que dificultou a sua consolidação nas escolas, tendo em vista a contínua troca de siglas partidárias que delimitavam a partir do início de suas gestões novas formas organizativas.

## 5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA LEITURA DOS PROGRAMAS CURRICULARES DO RS

Em diálogo com a perspectiva teórica aqui privilegiada, assumo as implicações de explorar o meu objeto de investigação como elemento de um campo da discursividade por acreditar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso. Com efeito, e conforme já anunciado, a construção de um trabalho acadêmico não está fora dessa lógica. Portanto, o que apresento aqui são possíveis articulações teóricas, que considero potentes para ratificar o processo de significação por mim investigado.

Trago já no título desta tese algumas marcas discursivas do que me interessa significar: os sentidos de qualidade presentes nas distintas políticas educacionais para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul. Com esta intencionalidade, coloco-me em diálogo com os pressupostos teóricos derivados dos estudos de Michael Young e Stephen Ball que enfatizam em suas pesquisas a centralidade do currículo escolar dentro de um conjunto de transformações sofridas na economia mundial e sua intrínseca relação com as políticas educacionais colocadas em prática nas nações ocidentais a partir da década de 1990.

Recorri, então, às seguintes categorias de análise, balizando minha análise acerca das distintas propostas curriculares levadas a cabo no período de análise:

- a) Concepção de currículo;
- b) Princípios pedagógicos;
- c) Forma de organização curricular;
- d) Perspectiva de formação continuada;
- e) Concepção e sistematização da avaliação.

Nesta tese, que tem como pano de fundo as políticas curriculares do Ensino Médio, em particular os sentidos de qualidade implícitos dentro dos objetivos de cada período histórico analisado, operar com essa lógica significa não apenas tecer críticas, apontar brechas

considerando as diferentes posições de sujeito expressas nos documentos curriculares e fazer o exercício de definir qualidade da educação e/ou conhecimento escolar. Significa, também, entrar na luta política procurando defender e assumir que ao tratarmos da questão “qualidade da Educação” é importante enfrentar o debate que tece os fios dos processos de produção, classificação, distribuição do conhecimento a ser ensinado na escola de Ensino Médio.

Intenta destacar que os aspectos mais pertinentes do quadro discursivo contemporâneo que dão ao discurso de qualidade suas condições de possibilidade relacionam-se aos seguintes aspectos: a) a perspectiva do mercado ou gerencialismo, que sinaliza a eficiência e eficácia nos distintos processos pedagógicos colocados em prática (BALL, 2012); b) a performatividade, que já há cerca de três décadas vem sendo reconhecida como um crivo de validação da experiência, um modo de legitimar, comparar e por em concorrência pessoas, instituições e governos, operando para além da objetividade dos números- inscrevendo-se na subjetividade dos envolvidos como um potente elemento motivador (DAMETTO, 2018); c) cultura avaliativa, que institui os processos avaliativos que cercam as distintas políticas curriculares como uma meta, e não como um recurso de constatação, transformando as matrizes de avaliação como algo natural e inerente ao processo (DAMETTO, 2018); d) a perspectiva da promoção da cidadania, ao enxergar o currículo como algo que se constrói a partir e para as comunidades escolares (SILVA, 2018).

Tais aspectos identificados apresentam-se a princípio como discursos “isoláveis”, tomando-se como referência a explanação conceitual sobre o conceito de qualidade da/na educação, destacadas nas produções selecionadas no capítulo 1. Essas pesquisas enfatizaram sentidos de qualidade distintos, que ora recaiam sobre a lógica de enxergar a qualidade como algo mensurável, a partir de resultados de avaliações de larga escala ou dos insumos existentes ou não nos sistemas de ensino; ora ligada a uma perspectiva de fugir da prescrição e da quantificação, enxergando a mesma como direito social, ao garantir condições de acesso, permanência e adequação de processos pedagógicos as realidades onde os indivíduos se inserem.

Quando se coloca em prática a análise dos programas curriculares levados a cabo no Estado do Rio Grande do Sul, percebe-se que os discursos identificados se imbricam mesmo que identifique-se um sentido majoritário de qualidade em cada programa. Ao afirmar isso, me refiro ao potencial político da análise, pois a natureza do discurso de qualidade apesar de se comportar de forma distinta e aparentemente oposta nos programas analisados, apresentam entre si pontos de convergência que tornam essas políticas semelhantes: a regulação, o controle



e a forma organizativa de alinhar discursos e fazeres pedagógicos em torno de uma concepção de currículo e de educação elegidas como a ideal por distintas siglas partidárias que colocaram em prática os referidos programas.

## **6 OS SENTIDOS DE QUALIDADE NAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL (1991-2014)**

Neste capítulo, mapearemos as concepções de currículo e conhecimento escolar nas políticas curriculares colocadas em práticas, no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014, buscando identificar os sentidos de qualidade que preconizaram durante os ciclos de gestão em que foram apresentadas. Para isso, retomo algumas considerações sobre o campo dos Estudos Curriculares, tendo em vista que os distintos programas curriculares colocados em prática no Estado do Rio Grande nesta análise, tem seus pressupostos e fundamentos alicerçados sobre concepções de currículo e processos de escolarização, entendidos como os adequados aos objetivos políticos expressos pelas distintas gestões que governaram o Estado do Rio Grande do Sul no referido período. Dito desta forma, convém mencionar que os programas curriculares se constituem alicerçados a partir de um conjunto de escolhas, que vão da seleção do que é adequado a ser ensinado, as formas de seriação e distribuição do tempo escolar, as tendências pedagógicas que orientam o planejamento e a execução do programa, bem como os pressupostos orientadores da avaliação. A implantação dos distintos programas revela

o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. (LOPES, 2004, p.110).

As políticas curriculares colocadas em prática no Estado do Rio Grande do Sul, constituem-se na expressão de forças políticas que se revezaram, ao longo do período de análise, revelando por meio de processos organizativos, escolhas que remetem a uma concepção de currículo, escola, sociedade e avaliação, pois:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111).

Sendo assim, a implementação de distintos programas curriculares no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014 constituem-se “como luta discursiva pela constituição de

representações, por meio da análise de discursos curriculares nas políticas” (MATHEUS; LOPES, 2014, p.340), que trazem como grande objetivo qualificar a educação, incutindo nos textos orientadores de cada programa caminhos pelos quais a política concretizará a almejada qualidade. É por meio destes orientadores que:

O currículo que se busca introduzir está marcado pela ideia da inovação, é visto como um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado, por antagonizar-se a uma negatividade que se quer superar [...] a expressão qualidade da educação se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade”. (MATHEUS; LOPES, 2014, P.340).

Dito isso, os respectivos programas curriculares trazem consigo sentidos de qualidade que se articulam a contextos políticos e apresentam singularidades distintas, ora articulando perspectivas de entendimento de qualidade como eficiência e eficácia, oriundas das racionalidades econômicas de mercado, ora como sentido que supera a condição econômica incorporando uma perspectiva social, na medida que valoriza e entende como qualidade a satisfação e o atendimento das necessidades do grupo social no qual o currículo e o conhecimento se desenvolvem. Lessard (2014, p.52) corrobora com esse entendimento ao afirmar que:

As políticas não são vistas como inseridas em um processo linear e racional. [...] trajetórias ou narrativas de políticas, momentos mais ou menos vinculados ou alinhados, com contextos próprios, relações entre agentes múltiplos e interligados e discursos que vinculam o contexto aos problemas identificados e às soluções propostas. Elas se interessam pelas estruturas normativas, nas quais os agentes se inspiram para explicar e legitimar a ação deles.

Ao definir programas curriculares que trazem como proposta edificante melhorar a qualidade de ensino, estas carregam escolhas institucionais, nesse caso, as escolhas do grupo político que num determinado espaço de tempo, impõe na consecução e suas políticas educacionais, visões de mundo, de educação e tendências pedagógicas as quais entendem ser responsáveis pela consecução da qualidade a ser alcançada, para isto recorrem a receituários que descrevem a forma de implementação, carga horária, metodologias, tendências pedagógicas, formas de planejamento e avaliação.

Reitero que a busca pela qualidade da educação, nos programas colocados em prática no Rio Grande do Sul, respondem a um movimento político próprio da gestão que governa por um determinado curso de tempo e buscam sintonia com as diretrizes econômicas internacionais e as orientações do Banco Mundial. “A formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é

colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo.” (LOPES, p.114).

Pelas contínuas mudanças curriculares observadas no Estado do Rio Grande do Sul, percebe-se a construção de discursos ideológicos muito mais amplos do que os próprios currículos em construção, visando à legitimação de uma concepção de educação e de conhecimento. As práticas curriculares anteriores a cada reforma proposta são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido.

Nas propostas expressas em documentos oficiais dos distintos programas colocados em prática no estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014, os sentidos da política curricular e sua retórica de buscar a qualificação do ensino público associam-se a projetos políticos que demonstram que “o jogo político, todavia, não cessa pela ocupação de cargos do Poder Executivo e outras articulações se fazem em torno do projeto de qualidade da educação na medida em que é modificada a configuração dos grupos do governo e as relações sociais” (MATHEUS; LOPES, 2014, p.344), sobre as quais recaem as escolhas e percursos escolhidos como ideais para a consecução do objetivo de qualificar a educação, que repercutem nos contextos escolares tendo maior ou menor aceitação.

## 6.1 OS JOGOS DE SENTIDOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL

A busca pela qualidade da educação no Estado do Rio Grande do Sul passa a ser um adjetivo constante ao longo do período de análise da tese, constituindo-se como uma

tentativa de mobilização social em torno da educação, reiteradamente a qualidade do currículo é afirmada como parte da luta de todos, projetando uma unidade social e um consenso curricular imaginários. Estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados na atualidade como expressão da qualidade do currículo e, portanto, da educação, estando presentes em boa parte dos discursos da academia, dos políticos e da sociedade em geral no período em questão. (MATHEUS; LOPES, 2014, p.341).

Ball (2003) evidenciou, em sua extensa produção acadêmica, o quanto as reformas educacionais tendem a ser analisadas em função de sua capacidade de atingir finalidades de primeira ordem, vinculadas aos objetivos instrucionais, isto é, voltadas a orientações prescritivas, deixando de ser analisadas suas finalidades de segunda ordem, vinculadas às

possibilidades, por exemplo, de ampliar o que pode ser entendido contextualmente como maior justiça social.

Interessa-nos compreender os sentidos curriculares e pedagógicos que garantem tais articulações na consecução dos programas curriculares, com vistas à melhoria da qualidade da educação identificando nos discursos “noções de conhecimento relevante são imbricadas às finalidades avaliativas tornando tais noções equivalentes à de conhecimentos verificáveis, bem como padronizações de metodologias e procedimentos” (MATHEUS; LOPES, p.346), com vistas a atingir a qualidade que tais políticas objetivam. Desta forma, levando como referência o recorte de tempo da pesquisa, julgamos ser possível identificar que sentidos de qualidade estão sendo produzidos pelas discursividades de cada política produzida.

O discurso de qualidade foi especialmente difundido nas propostas de qualidade total<sup>16</sup> dos anos 1990, marcadas por uma estreita relação entre os modos de operar da escola e as dinâmicas empresariais sendo desdobradas em contínuas reformas educacionais que buscavam alinhar o sistema educacional brasileiro aos ditames internacionais.

Essa perspectiva é evidenciada no início da década de 1990, quando verifica-se no Brasil, e neste caso de análise, o Estado do Rio Grande do Sul, contínuos programas de reestruturação curricular partindo do Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal (1988), que normatiza na forma de lei a educação no nosso país. Nesse documento, é descrito que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1998, Art. 205). Com isso, nação, estados e municípios iniciam um processo de universalização da educação no país, com o objetivo de garantir que todas as crianças e os jovens tenham acesso e direito à educação.

As várias responsabilidades que a Carta Magna de 1988 determina ao Estado brasileiro e as constantes cobranças externas, realizadas por organismos internacionais, acabaram por impulsionar no âmbito das políticas públicas a formulação de leis e parâmetros para a educação nacional, que respondessem aos anseios dos diferentes atores envolvidos, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem proposto e almejado nos pactos e organismos internacionais. Wielewicki e Oliveira (2010, p. 222), assinalam que:

Em termos educacionais o período ao redor das décadas de 1980 e 1990 é marcado pela eclosão de um movimento de reformas educacionais por todo o mundo, instaurando aquilo que Hargreaves e outros (2002) denominam de “nova ortodoxia oficial”, um movimento que é caracterizado pela padronização em torno de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículo, num processo de nítida sintonia entre tais políticas e a visão de desenvolvimento

---

<sup>16</sup> Termo que passa a ser incorporado às práticas pedagógicas estratégias derivadas de noções tayloristas, tais como o controle de qualidade e a organização do processo produtivo.

preconizada por grandes organismos financeiros internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial. (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010, p. 222).

A principal preocupação das reformas educativas inspiradas no modelo proposto pelo Banco Mundial é a melhoria da qualidade da educação. Nesse modelo, a qualidade da educação é concebida como resultado de diferentes variáveis que intervêm na educação escolar. Posicionando as lentes de análise, identificamos que este sentido de qualidade está explícito nas iniciativas empreendidas pelo Ministério da Educação como o movimento Todos pela Educação, que mensura qualidade ao processo de inclusão escolar, reduzindo a defasagem idade-série, e ao alcance de índices instrucionais adequados, a partir de critérios estabelecidos em testes centralizados, principalmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Ministério da Educação (MEC) e o PNAIC, organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) e pela Fundação Cesgranrio. O SAEB, realizado desde 1990, constitui-se:

num conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. (BRASIL, 2019, s/p).

Nesta direção, Ball (2011) caracteriza as reformas em educação como um evento em cadeia, que atingiu em distintos espaços do sistema mundial, governos de países com histórias e culturas distintas, com realidades socioeconômicas muito diferenciadas, tornando-se uma verdadeira obsessão dos governos. Os constantes empreendimentos, estudos e publicações das organizações internacionais corroboram para:

[...] um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (TEODORO, 2001, p. 128).

Emerge deste pressuposto um discurso, direcionado para o sentido de formar especialistas locais, elaborar receituários, conceitos, metodologia e indicadores adequados a servir a este modelo (TEODORO, 2011; BALL, 2011). No caso do Banco Mundial, percebe-se explícita relação entre avaliação e financiamento, fomentando com estas avaliações

características de controle e uma pedagogia de avaliação. Este discurso é incorporado pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, desvelando em cadeia mudanças curriculares em todos os estados da federação que passam a reproduzir em seus sistemas políticas educacionais que buscam esse alinhamento entre Educação e mercado.

Paralelo a essa agenda neoliberal, o discurso de qualidade total é antagonizado por diferentes agendas que se desenvolvem no Brasil após o início dos governos identificados como de esquerda, no poder a partir de 2002, que promoveram a implantação de diretrizes e resoluções que buscavam, apesar de seguirem uma significação instrucional, inserir dispositivos legais a busca por uma educação de qualidade social. Essa retórica é identificada em duas diretrizes curriculares que passaram a nortear a Educação Básica e o Ensino Médio no período compreendido entre 2010 e 2012. Alguns excertos corroboram para a análise:

1) A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010);

2. [...] A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes [...] (BRASIL, 2010).

Tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Resoluções: CNE/CBE nº 02/1998, CNE/CBE nº 04/2010 e CNE/CBE nº 02/2012, que definiram as normativas aos sistemas de ensino das distintas Unidades da Federação, pautamos a análise dos programas curriculares implementados no estado do Rio Grande do Sul, no período de análise da presente tese. Identificamos que as distintas políticas curriculares levadas a cabo no período compreendido entre 1991 e 2014, replicam as diretrizes nacionais, enfatizando em seus programas as formas organizativas de currículo, as concepções de ensino aprendizagem e avaliação alinhadas sob a perspectiva do Estado brasileiro. A descontinuidade e a variação nas escolhas e nas decisões da política educacional ficaram evidentes nas gestões

governamentais do Estado do RS, a partir de 1991. Isso como resultado da perspectiva ideológica diferenciada, dos diferentes propósitos políticos, no sentido de mostrar que um governo poderia fazer mais e melhor do que o anterior. Também, historicamente, pela influência ainda muito forte do patrimonialismo, do gerencialismo, da centralização das decisões, das relações de poder.

Importante salientar que a ação do Estado neste período de análise não seguiu um padrão linear; ao contrário apresentou ritmos variáveis, momentos de estabilidade relativa e outros de ruptura. As intenções partidárias e corporativas se fazem presentes nas decisões políticas e interferem na sua efetivação ou não. É interessante constatar a revelação das posições, a identidade de um e outro pelas respectivas propostas educacionais colocadas em prática.

Governos de diferentes matizes ideológicas revezam-se no período de análise vinculando seus projetos políticos utilizando retóricas e bandeiras com vista a melhoria da qualidade do ensino. Com o objetivo de imersão e análise destas políticas curriculares, defini categorias de sistematização para direcionar meu olhar aos princípios e diretrizes que norteavam estas políticas e diretrizes que orientaram a reprodução das distintas políticas.

Quadro 6 - Categorias de sistematização dos Programas

(Continua)

<b>Programa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Contexto Histórico</b>	<b>Implementação</b>	<b>Resultados</b>
Melhoria da Qualidade do ensino (1991-1994)	Definir a identidade e a função da didática, enquanto disciplina teórico-prática e articuladora dos pressupostos conceituais assumidos pelos educadores nas diversas áreas do conhecimento para a construção de um projeto político-pedagógico da escola.	Início da década de 1990- Período compreendido pela Discussão da Lei 9394/95.	Roteiros de estudos no formato EAD produzidos por Instituições de Ensino Superior.	Intenção de construir uma proposta Curricular a nível estadual. Não houve a consecução do mesmo.
Padrão Referencial de Currículo (1995-1998)	Elaborar um referencial curricular constituído de um corpo básico comum de conhecimentos, visado o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e avaliação nas escolas do sistema de ensino buscando a qualidade da educação com equidade.	Período correspondente ao início da Lei 9394/95. Ocorre em nível nacional a abertura econômica internacional e os processos de privatização dos setores estratégicos da economia.	Elaboração de 14 cadernos temáticos a partir de discussões coletivas junto as escolas e suas respectivas delegacias de educação.	Os resultados não foram passíveis de atingir tendo em vista a conclusão e apresentação dos cadernos referenciais no último ano do governo.



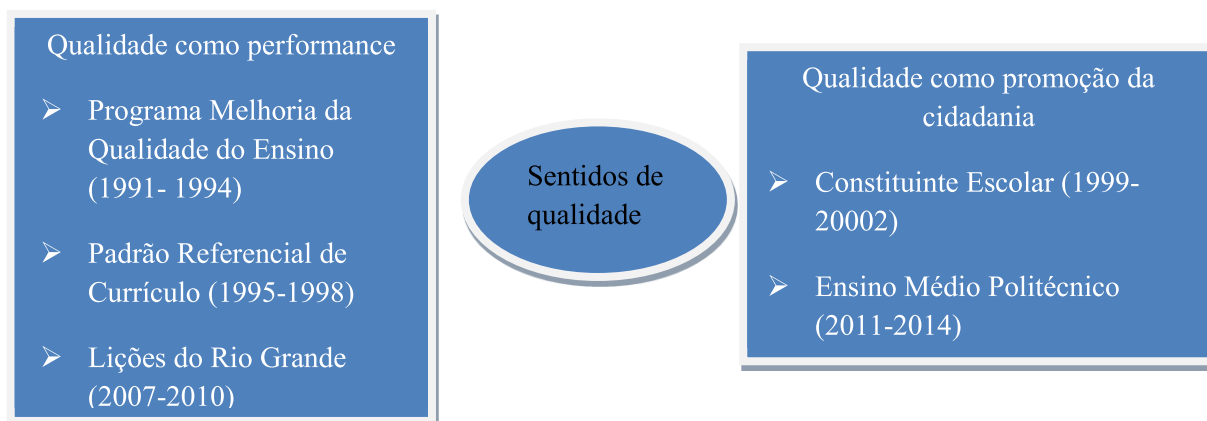
(Conclusão)

Constituinte Escolar (1999-2002)	Democratizar os espaços escolares, mobilizando as comunidades e envolvendo os diferentes segmentos nas discussões e tomada de decisões sobre a política de educação para a rede estadual e sobre os projetos escolares.	Início da década de 2000, período marcado pela expansão da escolarização da educação básica e do incremento de políticas públicas a educação.	Estudo do contexto da realidade escolar, envolvendo todas as instâncias da comunidade escolar.  A elaboração de um conjunto de pressupostos e de eixos do programa de governo para a educação foram definidos os temas e temáticas que seriam aprofundados nos momentos subsequentes.	Reforçou o caráter participativo da sociedade em torno de uma proposta educacional que levasse em conta as distintas realidades do estado.  Subsidiou elementos que seriam utilizados para a construção dos documentos legais das unidades de ensino que não foram efetivados.
Lições do Rio Grande (2007-2010)	Criação de um referencial curricular organizado em quatro áreas do conhecimento e implantação de um sistema de avaliação estadual baseado em competências e habilidades.	Período correspondente a contínuas diretrizes curriculares nacionais reordenando os sistemas de ensino a partir da contínua flexibilização e políticas de resultados a educação.	Atividades de formação continuada aos professores da rede a partir dos referenciais e cadernos de orientação didática aos professores.	Construção de propostas pedagógicas, planos de estudos por parte das escolas da rede.  Primeira amostra de avaliação de desempenho das escolas públicas gaúchas.
Ensino Médio Politécnico (2011-2014)	Reestruturação do currículo do ensino Médio e educação profissional, tendo por base a dimensão da politécnica buscando a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo.	Período correspondente à promulgação de uma nova diretriz curricular para o ensino médio que enfatizava o mundo do trabalho como referência.	Discussão e sistematização dos princípios orientadores do novo Ensino Médio centrado no princípio do trabalho e da politécnica como integradores do currículo.	Implantação de um regimento padrão e sistema de avaliação padronizado em menções para todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A partir dessa categorização, tomando como referência as considerações históricas e conceituais sobre os conceitos de qualidade da/na educação, discutidas no capítulo 4, agrupo o conjunto de programas governamentais colocados em prática no Rio Grande do Sul em dois grupos de sentido, conforme esquema a seguir:

Quadro 7 - Grupos de sentido elaborados a partir dos programas governamentais colocados em prática no RS



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

### 6.1.1 Qualidade como performance

As políticas curriculares colocadas em prática no Rio Grande do sul, correspondentes aos ciclos de 1991-1994, 1995-1998 e 2007-2010, inserem-se na perspectiva de qualidade como performance, por apresentarem na centralidade de suas propostas, elementos que evidenciam o controle, a prescrição e orientações sistemáticas com vistas a atingir um modelo ou padrão, visando a uniformização e constituição de práticas curriculares homogêneas. Situam-se num contexto em que o Estado passa a regular a educação em consonância com os fluxos econômicos internacionais e as recomendações das agências multilaterais. As três políticas aqui identificadas como performáticas foram implantadas em três ciclos de governos estaduais: Programa Melhoria da Qualidade do Ensino (1991-1994), Padrão Referencial de Currículo (1995-1998) e Lições do Rio Grande (2007-2010). Estas políticas trazem uma similaridade por apontarem em sua fundamentação teórica a preocupação em melhorar a qualidade da educação, levando em consideração o contexto econômico marcado pela globalização da economia e pelo novo papel que o Estado deve assumir neste contexto, priorizando o controle, a regulação pela avaliação e a prescrição de receituários pedagógicos com vista à reorganização das questões

pedagógicas. Corresponde àquilo que Ball (2013) define como gerencialismo e racionalidade instrumental. Ao utilizar esses conceitos, o autor enfatiza as contínuas reformas curriculares que se desenvolvem nas economias ocidentais tendo como elemento central a ênfase nas competências e a performatividade do professor. Ball (2013) afirma que:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações, demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de qualidade, ou momentos de promoção ou inspeção. (BALL, 2013, p.37).

Assim, sob influência do contexto de regulação do Estado, a gestão da política educacional dos três ciclos destacados evidencia o gerencialismo por parte do Estado e os princípios de eficiência econômica, complementadas pela eficácia pedagógica, direcionando ações que desencadeiam processos de acompanhamento, prescrição de currículos orientados por competências e habilidades, planejamento e avaliação. Sob esta perspectiva, performatividade e gerencialismo são duas das tecnologias políticas de reforma da educação que estão evidentes nestes três ciclos de políticas implicando a implantação calculada de técnicas e artefatos para organizar sistemas educacionais (BALL, 2012).

### **6.1.2 Programa Melhoria da Qualidade do Ensino (1991-1994)**

O período compreendido entre 1991 e 1994 corresponde ao momento de gestão do governo Alceu de Deus Colares, do Partido Democrático Trabalhista, cujo documento central da proposta de gestão da educação é intitulado *Educação para crescer*, publicado em 1992, traçando as diretrizes para a educação no período de análise. Em termos de política educacional, esse referencial é produzido num período em que vigoravam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. Figura dentro de um momento histórico de muitas mudanças provocadas pelo processo de redemocratização em curso. Neste período já estava em vigor a Constituição Federal de 1988 e na publicação dos cadernos referenciais, a nova LDB já estava sendo gestada no Congresso Nacional.

O texto oficial do Educação para Crescer fez parte do Plano Global de Educação (1991-1995), constituindo-se em dois documentos gerais que traçam as diretrizes da política educacional: *Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino- Diretrizes Estruturais* e *Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino: o papel do professor- uma questão a pensar*, datados de

1993. Trazendo em citação literal o posicionamento da Secretaria de Educação, no texto de apresentação do Projeto, temos o seguinte:

apresentamos no plano de governo um projeto que pudesse capacitar a totalidade dos recursos humanos atuantes na educação de nosso estado, de forma a haver unidade de ação, abrangência e condições de oferecer ampla reflexão sobre o papel do professor e sobre o perfil do aluno, através de atividades práticas incentivadoras que levassem o professor às mudanças necessárias na busca da melhoria da qualidade do ensino. (O papel do professor- uma questão a pensar. (RS, 1993, p. 7).

A utilização do termo “educação para crescer” e “melhoria da qualidade” apontam para a necessidade de reformar e redirecionar o processo educacional tendo em vista o diagnóstico de que a educação vai mal, cabendo ao Estado o papel de promover modificações na estrutura do currículo e no fazer pedagógico dos professores. Essas críticas à educação como um todo são identificadas no escopo da proposta governamental, ao afirmar que: “nas últimas décadas, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, às críticas a educação têm sido cada vez mais frequentes e feitas com veemência”. (DIRETRIZES ESTRUTURAIIS, 1993, p. 7). Situações como a visão paternalista da administração escolar, o despreparo dos professores, a ausência de metodologias cientificamente pedagógicas e epistemologicamente atrasadas são utilizadas no corpo da justificativa do projeto para a sua consecução.

Ao apresentar-se desta forma, a proposta indica o destinatário: o professor, percebido aqui como um dos responsáveis pela crise identificada pela gestão. Neste sentido, o Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino tem amplas justificativas, na medida em que:

a) procura dar uma resposta à principal causa para explicar o insucesso da educação que é a escassa preparação de grande parte do magistério; b) faz com que os profissionais estejam sempre se atualizando, a fim de poderem estar constantemente, em suas atividades, produzindo melhor e o mais adequado às exigências presentes; c) faz com que o antigo e o novo se defrontem, sem radicalizações, mas sim em dinâmica de aperfeiçoamento, com base na análise crítica de suas proposições; d) estimula o crescimento profissional, social e espiritual contínuo do homem para que ele sinta sempre senhor de si, das perspectivas de mudança e da realidade presente; e) prepara o homem e o profissional para as mudanças que se fizerem necessárias no contexto da vida profissional e social com a conseqüente melhoria do desempenho do aluno; f) atende a antigas aspirações do magistério público estadual que, consciente da responsabilidade que lhe cabe nos desígnios da educação em nosso meio, em reiteradas vezes tem reivindicado oportunidades de atualização e aperfeiçoamento”. (DIRETRIZES ESTRUTURAIIS, PMQE, RS, 1993, p. 10).

Conforme evidenciado no documento Diretrizes Estruturais, o PMQE foi lançado em 18 de Julho de 1991, em Seminário<sup>17</sup> realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde foram lançadas as diretrizes da consecução de uma política educacional cujo cronograma de execução deu-se entre os meses de setembro de 1992 a novembro de 1993, buscando

apresentar uma proposta de trabalho em conjunto para que técnico da secretaria de educação, professores de escola e professores universitários elaborassem um trabalho prático, viável e ao alcance de todo o professor [...] o material instrucional elaborado [...] acreditamos que poderá ajudá-lo na melhoria do desempenho em sala de aula [...] mostra este instrumento, a real integração entre 1º, 2º e 3º graus”.(O PAPEL DO PROFESSOR- UMA QUESTÃO A PENSAR, RS, 1991-1995, p.07).

Ao final do processo de consulta, elaboração e sistematização da proposta pedagógica, foram apresentados cadernos temáticos para cada componente curricular tanto a nível de 1º como de 2º graus, nomenclatura vigente no período histórico, tendo em vista a vigência da lei 5692/71. A estrutura dos cadernos temáticos assemelha-se a um livro didático publicado, com um discurso didatizado, dando ênfase ao fazer, oferecendo ao professor, passo a passo, uma gama de textos e atividades de reflexão teórico práticas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem,

Definindo critérios pedagógicos para orientar a articulação dos professores em estudo e debates, de modo a obterem uma visão ampla do seu fazer, referenciado a todo o currículo como o espaço de produção integrada, no qual todo o corpo docente da escola atue corresponsavelmente; programar com base nesses mesmos critérios, horários que favoreçam as aprendizagens e a prática docente; redimensionar o espaço físico para organizar salas ambiente de estudos [...] independente da série, mas como local próprio para tais aprendizagens, são questões que se colocam como relevantes para a operacionalidade do currículo, como espaço pedagógico para a construção da qualidade da escola e do ensino que propõe”.(RS, 1993, PMQE- p.20).

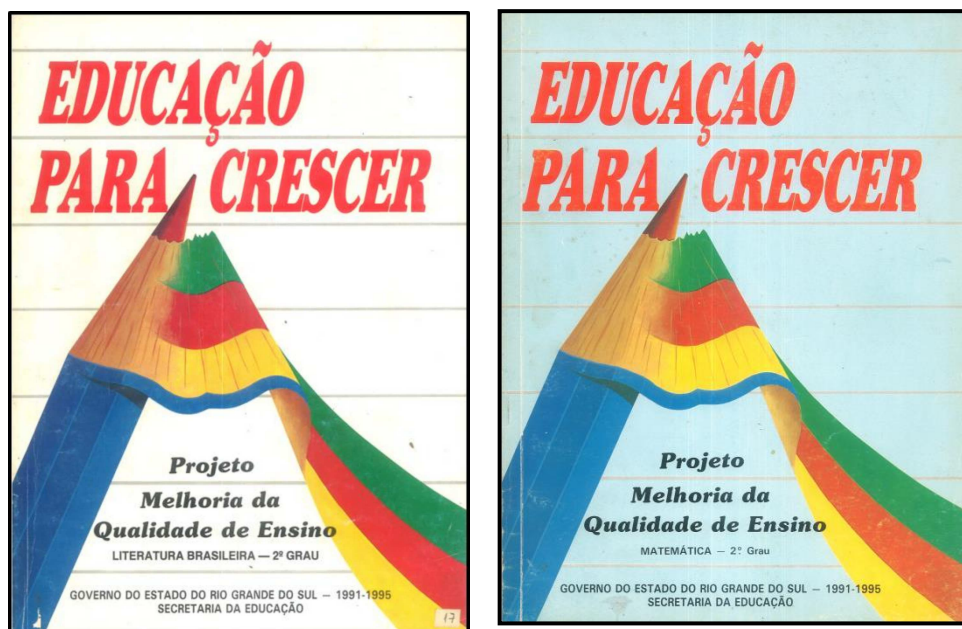
Percebe-se uma estratégia muito sutil nos documentos em aproximar-se o professor, desde o uso de pronomes como “você” e capas com recursos visuais e *slogans* internos que remetem a uma ideia de pertencimento. A capa, apresentada na figura a seguir, apresenta um projeto gráfico que pode ser interpretada como a representação da educação como um instrumento de desenvolvimento num sentido geral, o que pressupõe a relação entre educação e ascensão social. O objeto escolar, no caso do grafismo, o lápis, situa-se num fundo branco

---

<sup>17</sup>Seminário realizado com a Secretaria Estadual de Educação e 28 Instituições de Ensino Superior, onde foi apresentado uma proposta de trabalho em conjunto que envolvesse a academia e professores da rede pública com vistas a produção de um material didático que subsidiasse a formação continuada de professores.

com listas horizontais, remetendo a um objeto essencialmente escolar por natureza que é o caderno.

Figura 2 - Capa PMQE



Fonte: RS, 1993, PMQE (1993).

Do ponto de vista da organização dos cadernos temáticos, todos seguem a mesma roteirização, dividido nas seguintes seções: Palavras prévias; Apresentação; Parte I: A disciplina e sua organização no ensino de 2º grau; Parte II: Textos complementares; Aplicação: Propostas de roteiros a serem respondidos pelos professores a partir da literatura indicada na parte I e II; Avaliação: Instrumento de percepção dos professores.

O desenvolvimento do material instrucional pressupõe um sujeito que indaga o seu próprio fazer docente. As indagações estão vinculadas ao fazer pedagógico (O que ensinar?); seu método (Como ensinar?) e a finalidade de se ensinar (Por que ensinar?). Nesse sentido, a forma de roteirização suscita a seguinte reflexão: as questões são elaboradas pelo produtor do texto simulando que as questões são feitas por um especialista do componente curricular que concebe o professor como sujeito carente de respostas relacionadas ao seu fazer pedagógico. Essa estratégia discursiva presente nos cadernos temáticos ao trazer a voz da academia dá ao documento legitimidade para anunciar suas propostas teóricas.

Observamos, ainda, que a maneira como os autores constroem o texto dá a ele um caráter mais pedagógico do que político. Isto porque se dirige ao professor de forma bastante didática (simulando um diálogo), procurando interferir ou modificar a própria prática em sala de aula,

onde os professores, são vistos na verdade, como alunos, enquanto os produtores do documento são os professores que ensinam passo a passo, conforme pode ser observado nos excertos a seguir:

Figura 3 - Excertos do “Educação para Crescer”

**Posicionamento**

*Este momento é dedicado à tomada de um posicionamento também faz parte de um instrumento maior, que centra seu objetivo no resgate do que seja ensinar-aprender-educar-se. O texto que iremos trabalhar neste momento do módulo 2 busca um posicionamento, onde tentaremos toma-lo e, com isto, participar ativamente na elaboração de propostas para o ensino de Biologia no segundo grau.*

-Você concorda ou discorda do texto? Por quê?  
 -Você conseguir perceber diferenças?  
 -Você já consegue se posicionar?

Fonte: RS, 1993, PMQE- Biologia

Figura 4: Sugestão Didática - PMQE

**Aplicação**

**Título:** Determinação dos aditivos químicos utilizados nos alimentos industrializados

**Objetivos:** - Identificar nas embalagens, o local onde se encontram inscritas as siglas dos aditivos químicos.  
 - Definir a toxidade dos aditivos químicos.  
 - Listar os produtos com maior índice de aditivos químicos prejudiciais a saúde.

**Problemas:** Os alimentos industrializados contêm somente nutrientes necessários ao organismo humano, ou contêm substâncias nocivas à saúde?

**Estratégia de abordagem:** O professor deverá pedir aos alunos que tragam embalagens de alimentos industrializados consumidos em sua casa e escola. A abordagem deste assunto deverá se dar a nível de discussões com os alunos sobre: Localização das siglas; Tamanho das letras; significado das siglas; Toxidade dos aditivos

Fonte: RS, 1993, PMQE- Biologia- Organizado pelo autor (2020).

Figura 5 – Proposta de Avaliação- PMQE

<b><u>Avaliação</u></b>
<p>Escola: Localidade: Delegacia de educação:</p> <p>Prezado(a) professor(a): O presente instrumento tem o objetivo de coletar informações para a avaliação tanto do conteúdo deste caderno como dos procedimentos efetivamente adotados para você e seu grupo durante o período de estudos. Assinale com um X a resposta que você considerar mais justa em relação ao trabalho exposto:</p> <p>1) Quanto a introdução do caderno de atividades:</p> <p>a) O texto foi motivador: ( ) Sim ( ) Não</p> <p>b) O assunto proposto como referencial 1 é motivador quanto à:</p> <p>- apresentação ( ) Sim ( ) Não</p> <p>- abordagem ( ) Sim ( ) Não</p> <p>- Problematização ( ) Sim ( ) Não</p> <p>- Execução ( ) Sim ( ) Não</p>

Fonte: RS, 1993, PMQE- Biologia.

É possível inferir, ainda, que o discurso produzido nos documentos se constitui de acordo com as condições sociais e históricas, indicando que “constam na Lei de diretrizes e bases-proposta pela categoria e em discussão a quatro anos na Câmara Federal- os estudos a distância como alternativa de especialização do magistério” (O PAPEL DO PROFESSOR- UMA QUESTÃO A PENSAR, RS, 1992, p.7). Fora isso, expressa ainda a preocupação de colocar como centralidade na política educacional o campo dos estudos curriculares, tendo em vista “a exigência legal expressa na Constituição Federal e estadual e determinações do MEC, na busca de um currículo básico nacional”.

Reitera-se que o PMQE não caracterizou-se como uma reforma curricular, efetivando-se apenas como um programa de formação continuada na modalidade EAD, destinado a redimensionar a prática pedagógica dos professores da rede estadual, apontando caminhos possíveis para a construção de um currículo visto

[...] como espaço pedagógico que globaliza um conjunto de etapas interligadas e interdependentes, que questiona inclusive a obrigatoriedade da seriação atual. O fundamental é que haja a preocupação com o conhecimento a ser produzido pelo processo educativo assumido. Não é o número de dias letivos e a lista de itens de “conteúdo mínimo obrigatório” que por si só determina a validade, a eficiência e a qualidade da ação escolar. É antes de mais nada a lógica definida para a prática organizativo-operativa do currículo que decide o tipo de resultados a serem obtidos. (RS, 1993, PMQE, p.19).



Percebido dessa forma, o caminho a ser percorrido para atingir a melhoria da qualidade do ensino, oportunizando ao professor através de um processo contínuo de formação continuada, conduzida por especialistas de todas as universidades gaúchas, processo visto como necessário ao professor num contexto de grandes transformações econômicas e políticas.

A universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio trouxeram uma multiplicidade de sujeitos à escola, requerendo a reflexão e o aperfeiçoamento da docência, visto aqui como “a possibilidade para que os professores do Estado do Rio Grande do Sul, tenham acesso a evolução do conhecimento adequando-se as mudanças necessárias no contexto profissional e social com a consequente melhoria do desempenho do aluno. (RS, 1993, DIRETRIZES ESTRUTURAIS).

O período subsequente à gestão Alceu Colares será marcado pela abertura econômica empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que aprofunda a agenda neoliberal, empreendendo um conjunto de reformas estruturais, que passam pela privatização, enxugamento da máquina pública e a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apontará os caminhos que levaram ao longo das décadas seguintes um contínuo conjunto de reformas educacionais por parte das diferentes Unidades da Federação.

Durante a gestão Alceu Colares, percebeu-se a gestão embrionária de um processo de questionamento sobre o papel da escola, a necessidade de melhoria da educação, tendo em vista as gradativas mudanças no cenário político internacional. A política, ao evidenciar um processo de formação continuada, não objetivou a construção de um referencial curricular, mas deixou o embrião da discussão e desse caminho a ser percorrido, o que de fato consumou-se no ciclo de 1995-1998.

#### **6.1.4 Padrão Referencial de Currículo**

O contexto estadual do ciclo compreendido entre 1995-1998, tendo à frente Antônio Britto, corresponde a um período histórico em que o Estado do Rio Grande do Sul recebeu influências da agenda nacional, que adotava um conjunto de políticas sociais e econômicas que seguiam as diretrizes internacionais. Neste sentido, durante este ciclo de política, o estado do Rio Grande do Sul inicia um processo de reestruturação das atribuições do Estado, reduzindo seu papel na proposição de políticas na área social e econômica, enfatizando a preocupação com a eficiência e produtividade das instituições públicas. (RS, 1998, PLANO DE GOVERNO).

Como o objetivo aqui é analisar o contexto da política e o sentido de qualidade, vou me abster de elencar o conjunto de medidas colocadas em prática pelo governo no campo econômico, enfatizando as ações educacionais que se entrelaçam com o ideário neoliberal que se instala na agenda política do Estado.

Uma das primeiras ações na esfera educacional foi a promulgação da Lei da Gestão Democrática do Ensino, Lei Estadual nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, regulamentado, entre outras coisas, o processo de eleição de diretores, a instituição de conselhos escolares, além de referir-se à autonomia financeira da escola, com repasses de recursos ao diretor como ordenador de despesas. Cabe destacar aqui que, no ordenamento jurídico da lei, a questão pedagógica e os desdobramentos da mesma sobre o campo do currículo, atende ao artigo 75, incisos I e II da Lei 10.576/1995, que assegura às escolas a elaboração de proposta pedagógica, como estipula a Lei 9394/96. Acrescenta ainda a elaboração do plano integrado de escola (PIE), instituindo espaços de formação continuada, contemplando a formação do professor. O artigo 76, parágrafo 1º, prevê que o PIE, incluirá a proposta pedagógica da escola, elaborada com base no padrão referencial de currículo. (RS, 1995).

A partir da normatização da Lei da Gestão Democrática do ensino, a gestão Britto apresentou a proposta de reconstrução coletiva do currículo gaúcho a partir do Padrão Referencial de Currículo (1995-1998), constituindo-se “num corpo básico comum de conhecimentos que sirva de referência para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem para as escolas do Sistema Estadual de Ensino” (RS, 1996, p. 21). Ao propor a construção do Padrão Referencial de Currículo, a política educacional do Estado do Rio Grande do Sul representava

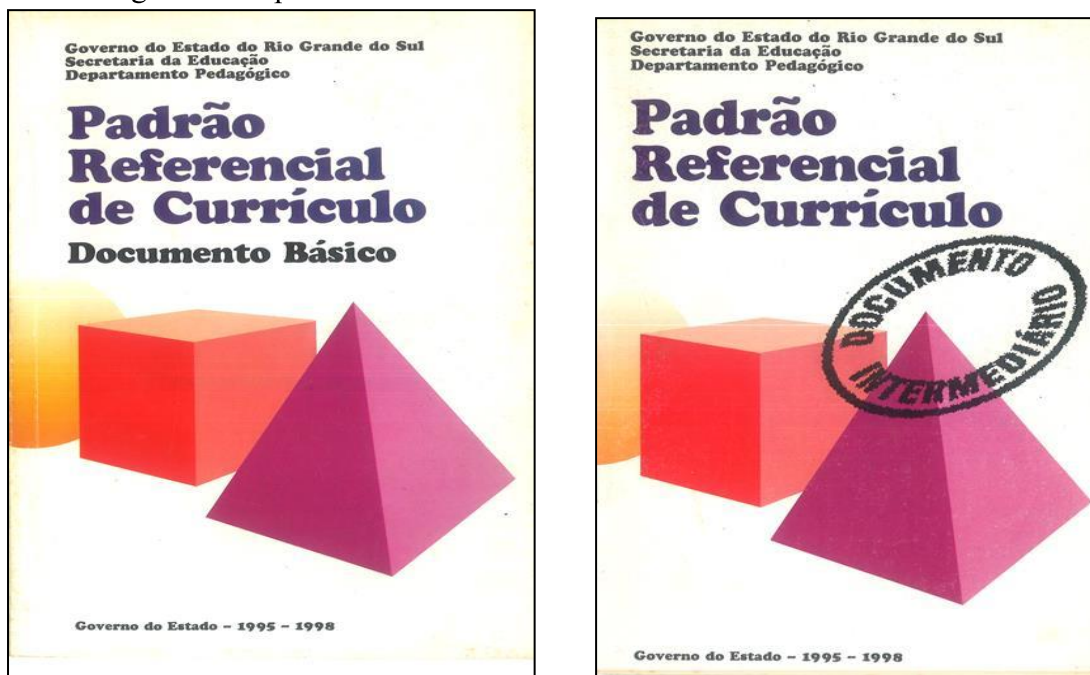
um instrumento de apoio ao debate e à reflexão dos professores, estimulando discussões sobre o padrão referencial de currículo de forma coletiva e democrática, pois é a participação de todos na sua construção que lhe conferirá valor, legitimidade e significação. Deverá ser usado no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas dos sistemas de ensino, como elemento norteador da ação pedagógica, das políticas educacionais e como embasamento para a avaliação do desempenho da escola, na conquista da equidade com qualidade. (RIO GRANDE DO SUL, 1996, p.08).

A implantação de um Padrão curricular, evidencia a intencionalidade da política educacional ao alinhamento da mesma a nova legislação educacional vigente, a Lei 9394/96, ao explicitar que a educação constitui-se num direito cabendo ao poder público garantir além das vagas, o acesso aos saberes e conhecimentos por todos os alunos, evidenciando que:

A elaboração de um Padrão Referencial de currículo atende o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art.9º item IV, que diz que a incumbência da União em estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, que nortearam seus conteúdos mínimos a fim de assegurar a formação básica comum. A Lei estadual da Gestão Democrática (Lei 1.576/95) em seu art. 76, par.1º estabelece que o Plano Integrado de Escola incluirá proposta pedagógica elaborada com base no padrão referencial de currículo estabelecido pela Secretaria de Educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 53).

Ao propor a consecução da política educacional, o plano de governo da gestão Antônio Britto (1995-1998) buscou democratizar a construção do Padrão Referencial de Currículo, apresentando três documentos norteadores que serviriam de base para a elaboração do programa: Documento Intermediário e Padrão Referencial de Currículo- Fundamentos Teóricos, elaborados a partir da contribuição e assessoramento de Instituições de ensino superior gaúchas.

Figura 6 - Capa PRC – Documento básico e Documento intermediário



Fonte: Organizado pelo autor (2020).

Ao apresentar os fundamentos teóricos do Padrão Referencial Curricular, a centralidade da proposta é promover o debate e a reflexão sobre o currículo escolar, buscando uma identidade ao Ensino Médio. Nas palavras da Secretaria de Educação,

longe de representar um obstáculo ao dinamismo, que deve caracterizar as relações sócio-pedagógicas, os registros e recomendações nele contidos, deve estimular a atuação dos professores, na construção de uma escola humanista, buscando a

formação da cidadania; são parâmetros que propõem um norteamento às escolas e que visam a melhoria da qualidade da educação. (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p.7).

A partir desses documentos orientadores, a Secretaria de Educação organizou seminários regionais conduzidos por cada uma das Delegacias Estaduais de Educação<sup>18</sup>, onde foram sistematizadas as contribuições do coletivo de professores, após a análise das premissas apresentadas nos documentos norteadores, culminando com a publicação dos Padrões referenciais de currículo organizados em cadernos temáticos distribuídos por componentes agrupados em conjuntos de disciplinas assim distribuídos: 1. Língua Portuguesa e Literatura brasileira; 2. Matemática e Física; 3. História e Geografia; 4. Química e Biologia; 5. Língua Estrangeira Moderna.

A consecução da proposta curricular definiu os princípios que passariam a orientar a organização pedagógica dos estabelecimentos de ensino estaduais, estabelecendo através destes documentos orientadores a concepção de currículo, os marcos de aprendizagem e o processo avaliativo, constituindo-se:

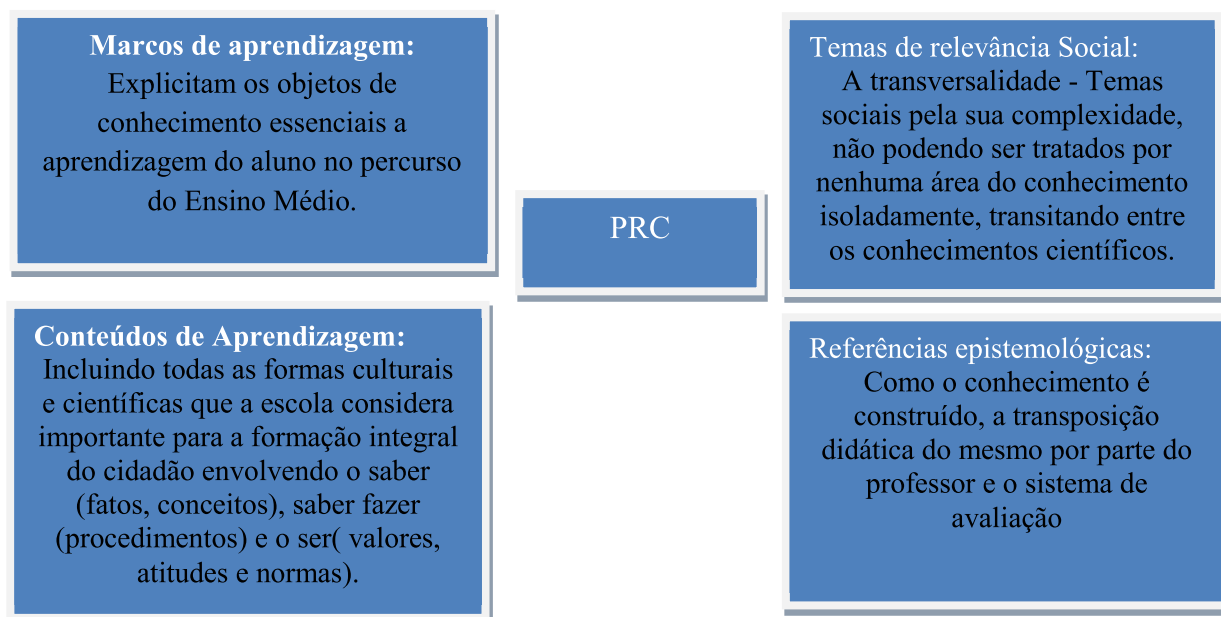
- a) num instrumento passível de transformações, deixando lugar para a criação e inovações pedagógicas, sem se limitar a aplicações restritivas;
- b) uma referência necessária para as propostas de formação inicial e continuada de professores;
- c) um incentivo para a realização de experiências e investigações científicas;
- d) um marco para elaboração de material didático e instrumentos de intervenção pedagógica. (RIO GRANDE DO SUL, 1996, p. 25).

A essência da proposta do Padrão Referência de Currículo pode ser entendida no organograma a seguir:

---

<sup>18</sup>Nome dado à seccional regional da Secretaria de Educação no Estado do Rio Grande do Sul. Constituíam-se em 29 delegacias, que passaram a denominar-se Coordenadorias Regionais de Educação em 2000.

Quadro 8 - Essência da proposta do Padrão Referência de Currículo



Fonte: Organizado pelo autor (2020).

O alcance da política é subjetivado ainda pela publicação da Lei 11.126/98, que implantou o Plano de Desenvolvimento e Valorização do ensino público estadual e o programa de avaliação da produção docente. A Lei previa parcerias das escolas públicas estaduais com setores privados, afim de otimizar recursos humanos, financeiros, materiais e premiação as escolas aferidas em desempenho a ser definido pelo sistema estadual, objetivando na ótica do governo a melhoria da qualidade da escola pública, conforme explicitação da referida lei.

Analisando os distintos padrões referenciais de currículo de cada área de conhecimento, identificamos que no entendimento dos produtores dos materiais a proposta acolhe os princípios construtivistas na perspectiva sociointeracionista, centrando a organização dos conteúdos de aprendizagem no Ensino Médio nas dimensões do saber/fazer e ser/conviver para o estabelecimento dos marcos de aprendizagem. (RIO GRANDE DO SUL, Padrão Referencial de Currículo Ensino Médio- Fundamentos Teóricos, 1998, p.40).

Embora o Padrão Referencial de Currículo sugerisse a ideia de norma, de prescrição de caminhos a serem perseguidos, a Secretaria da Educação direcionou seu texto de forma a apontar que os referenciais produzidos tinham a intenção de oferecer possibilidades de mudanças no ensino, identificado como ineficiente e tradicional, sugerindo que os referenciais vinham como meio de subsidiar os professores na reconstrução permanente do currículo escolar, pois:

Vivemos hoje, certamente, um tempo de retomada da importância da educação em todas as agendas: de governos, de empresários, sindicalistas, de igrejas e movimentos sociais. A atual conjuntura político-econômica-social está a exigir um novo paradigma de escola e de educação, que contemple uma nova relação entre desenvolvimento e democracia. (RIO GRANDE DO SUL, Padrão Referencial de Currículo- Documento básico, 1997,p.17).

Sob esta perspectiva, esse novo paradigma assenta-se na perspectiva de reformar a escola pública gaúcha, de forma a garantir “o ingresso, o regresso, a permanência e o sucesso de crianças e jovens numa escola de qualidade” (RIO GRANDE DO SUL, 1996, PRC- Documento Básico, p.21).

O documento básico aponta ainda que o PRC se constitui,

- a) num instrumento passível de transformações, deixando lugar para a criação e inovações pedagógicas, sem se limitar a aplicações restritivas;
- b) uma referência necessária para as propostas de formação inicial e continuada de professores;
- c) um incentivo para a realização de experiências e investigações científicas;
- d) um marco para elaboração de material didático e instrumentos de intervenção pedagógica.

Figura 7 - PRC – Fundamentos Teóricos – PRC – Caderno Temático- Matemática



Fonte: Organizado pelo autor (2020).

Na organização dos cadernos temáticos, percebe-se a preocupação com a contextualização e aplicação dos conhecimentos produzidos nas práticas escolares visando à reforma da escola. As linhas preliminares do caderno temático de Língua Portuguesa apontam para o aumento nos últimos anos das discussões referentes ao ensino,

tendo em vista a sua **falta de eficácia**. Desse modo o documento assinala que as práticas utilizadas no ensino da língua são ineficazes porque o direcionam com base na “**decoreba**” de regras e conceitos sem refletir sobre estes, na **repetição** de estruturas linguísticas **descontextualizadas** e no domínio da norma culta da língua e suas regras de exceção. (RS, PRC Língua Portuguesa, p.11 grifos meus).

Essa mesma intencionalidade pedagógica perpassa os demais cadernos temáticos, sinalizando como referência o local do processo, o universo dos educandos e suas experiências. Os documentos potencializam discussões acerca do real significado dos conhecimentos produzidos que necessitam estar em sintonia com o jovem do final do século. Enfatizam a dimensão integral da formação, pois “ e a cultura genuína significa humanização do homem e abrange seu espírito, corpo, o meio, a época em que vive, então a formação para os recursos humanos para o ensino e para a educação não pode se restringir a este ou aquele domínio”. (RS, PRC-LP, p.14).

O conjunto dos parâmetros elaborados apresenta uma sequência prescritiva pautando princípios e diretrizes a todos os componentes curriculares, acompanhados de um quadro temático, onde estão definidas as atitudes, as competências e a reflexão sobre o campo conceitual de cada componente curricular, “constituindo-se numa espécie de mapa a delimitar as fronteiras, dentro das quais movimentar-se-á a desejável variedade dos planos curriculares.” (RS, 1998, PRC-LP, p.15).

A perspectiva organizada nos parâmetros sinaliza que dentro das fronteiras das disciplinas, cabe à escola e ao seu coletivo de professores decidir:

O que ensinar, isto é, os conteúdos mais significativos aos seus alunos; (2) os objetivos: os processos de crescimento pessoal que a escola deseja provocar, favorecer ou facilitar; (3) quando ensinar, isto é, a estrutura sincrônica e diacrônica com a sucessividade dos conteúdos; (4) como ensinar: pela estruturação criativa/produzida das situações de ensino aprendizagem adequadas a faixa etária, nível de pensamento e desenvolvimento de competências;(5) o que , como e quando avaliar: a fim de obter, junto aos alunos as informações necessárias e suficientes para reformular ou confirmar decisões tomadas.” (RS, 1998, PRC Língua Portuguesa, p. 15, grifos meus).

A partir dessa premissa, são apresentados no interior dos cadernos, um conjunto de orientações pedagógicas aos professores, destacando na sua essência a lógica das competências como princípio organizador do currículo a ser produzido.

## Quadro 9 - Quadro Referencial – PRC - Língua Portuguesa – Ensino Médio

Objetivo permanente:

Desenvolver: a) as ATITUDES expressas no currículo pleno da escola;

b) as COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS;

c) a REFLEXÃO sobre as estruturas textuais e frasais.

Atitudes/ Objetivos gerais  C o m p e t ê n c i a s	VALORATIVA/COGNITIVA	CRIATIVA/PRODUTIVA	PARTICIPATIVA
Ler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a liberdade responsável, no processo de comunicação e expressão linguísticas;</li> <li>- Ampliar, aprofundar e aplicar conhecimentos sobre os usos e funcionamento da língua portuguesa com vistas a uma eficiente expressão verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar textos dos mais variados gêneros, aplicando conceitos de coesão e coerência;</li> <li>- Produzir textos, considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) destinatário, situação e contexto;</li> <li>b) utilizando gênero e suporte que melhor atendam às intenções do comunicador;</li> <li>c) empenhando-se nas várias versões que um texto bem estruturado requer.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar de maneira ativa e responsável, das atividades propostas nas situações de trabalho em grupo, em sala de aula e na comunidade.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização nos textos discursivos (expositivos ou argumentativos) da clareza na exposição das ideias, considerando o destinatário dos mesmos;</li> <li>- Identificação/caracterização:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) da estrutura de um texto dissertativo;</li> <li>b) da relação entre as partes constituintes, classificando-as em: enunciado dos fatos, opiniões, inferências, juízos de valor, soluções, causas, conseqüências.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciação crítica às ideias emitidas e a estruturação apresentada nos textos de caráter dissertativo (artigos, ensaios) emitindo opinião sobre o valor do mesmo, nos seus aspectos gramaticais, semânticos e estilísticos;</li> <li>- Identificação, nos textos, de relação de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) causa, condição, finalidade, comparação;</li> <li>b) circunstância de tempo e espaço.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação responsável e eficiente, em oficinas de leitura e produção textual e de criação literária.</li> </ul>

FONTE: 1998, PRC Língua Portuguesa, p. 24, adaptado pelo autor (2020).

Concomitante ao quadro de referência, um conjunto de ações prescritivas com o intuito de direcionar o olhar e a prática do professor para atingir os objetivos definidos pela política.



### Quadro 10 - Sugestões Didáticas do PRC

Bibliografia Comentada	Sugestões didáticas
<p>Machado, R.J.M. <u>Questões dissertativas na avaliação escolar</u>. Revista do Professor, nº 26, 1991).</p> <p>Comparando as questões dissertativas com as chamadas questões objetivas, apresenta suas vantagens e desvantagens. Expõe de forma exemplificada uma classificação de tais questões, com recomendações ao professor e aos alunos para a execução dos mesmos, assim como critérios para avaliar e adequar as provas no cotidiano escolar.</p>	<p>Na produção textual.</p> <p>Para que este aprendizado não seja vivido como apenas mais uma formalidade controlada dentro das quatro paredes da sala de aula, ou como mais um discurso a respeito do texto- como a velha gramática tradicional virou um discurso a respeito de uma modalidade de língua- é fundamental que o professor e seus alunos lancem na aventura da publicação para poderem perceber o sentido histórico e prático que produziu essas condições.</p>

Fonte: Organizada pelo autor (2020), a partir de RS, 1998, PRC, Língua Portuguesa.

A investigação dessa proposta curricular evidencia a instituição de uma agenda na política educacional do Rio Grande do Sul, orientada por preceitos de mercado. Esta política objetivou melhorar a qualidade do ensino gaúcho perseguindo um ideal de eficiência e produtividade, que seria atingido a partir da prescrição de um receituário pedagógico ao professor e escola, sob orientação de competências técnicas, alicerçada pela Lei da Gestão Democrática (Lei 10.576/95), que possibilitou a interpretação e implementação de ações na perspectiva tecnocrata, fundamentada nos princípios e métodos da qualidade total, que “no campo do processo educacional, é lançado um novo vocabulário, que entende o ensino como uma espécie de gestão da aprendizagem, como a provisão e gerenciamento de situações educacionais” (PONGRATZ, 2013, p.148).

Dito isso, é importante frisar que o Padrão referencial de Currículo constituiu-se numa política de educação, alinhada a um novo contexto de legislação. Em função do tempo político de sua execução, e do estabelecimento de uma nova gestão após quatro anos, os resultados da mesma não foram possíveis de serem avaliados. No entanto, no decurso do século XXI, novas lógicas operacionais no campo do currículo, derivadas deste referencial, irão se constituir, ampliando a sofisticação e alinhamento da educação as lógicas organizativas de mercado.

### 6.1.5 Lições do Rio Grande

Antes de adentrar na análise do programa Lições do Rio Grande (2007-2010), cabe retomar que, no decurso da década de 1990, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma a Constituição Federal, ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de forma que se assegure uma formação básica comum (art. 9º, inciso IV).

Como decorrência desta prerrogativa legal, assiste-se, a partir do final da década de 1990, ao posicionamento de uma série de dispositivos legais desenvolvidos pelo ministério da educação, tais como as DCNS para o ensino médio em 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999, que divergem quanto à sua natureza, constituindo-se ora como proposta, ora como normatização, manifestando no seu cerne uma mesma intencionalidade que é de dar uma identidade ao Ensino Médio.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como as DCNEM elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentavam um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, que serviriam para a orientação para as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Em seu artigo 10º, as DCNEM (1998) apresentaram a base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, organizada em três áreas do conhecimento, que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política). Os PCNEM (1999) foram elaborados como referenciais, que objetivavam dar apoio para a criação ou revisão das propostas curriculares das escolas, dando suporte para a seleção de conteúdos, metodologias de ensino, práticas didáticas e métodos de avaliação de maneira que não apresentavam um caráter normativo e obrigatório diferentemente das DCNEM (1998). Os PCNEM foram elaborados em volume único, organizado por áreas do conhecimento, seguindo a determinação das DCNEM.

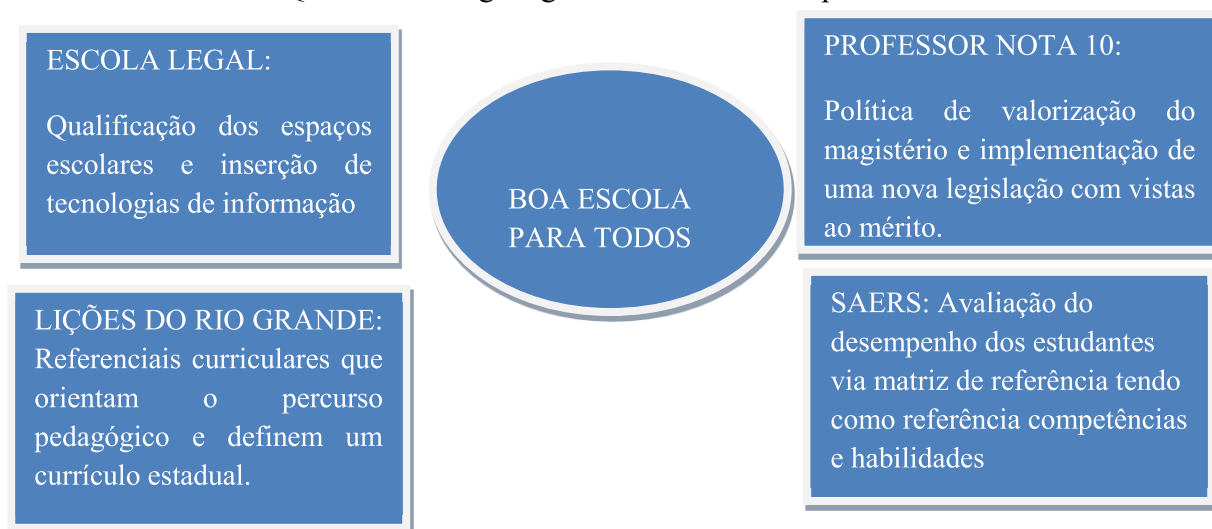
Todos esses documentos produzidos pela esfera federal vêm configurando espaços, conteúdos, sujeitos, ações a serem realizadas no processo educacional brasileiro. Essas organizações curriculares são possíveis especialmente porque parte dos entes federativos (estados e dos municípios) vêm produzindo, nas últimas décadas, referenciais curriculares e/ou

diretrizes curriculares que permitem essa relação. E, por parte da escola, por meio da gestão de projetos político-pedagógicos, constituía uma intrínseca relação com a realidade desse espaço escolar.

É nesta medida que é possível compreender as condições históricas e políticas em meio às quais determinados dispositivos discursivos entram na composição de certas visões sobre o que é conhecimento curricular e sobre como esse conhecimento pode ser organizado e distribuído, tonalizando, assim, determinados percursos de escolarização e de produção subjetiva.

Tomando essas referências, situamos a política educacional correspondente ao período entre 2007 e 2010 pela gestão Yeda Crusius. Segundo Amaral (2010), as ações planejadas para atingir o objetivo de melhoria da qualidade da educação no Rio Grande do Sul identificam-se tanto com o movimento nacional “Compromisso de Todos pela Educação”, quanto com as metas da agenda “2020- O Rio Grande que queremos”, bandeira da gestão Crusius. Na perspectiva da agenda educacional, o período de análise em questão lança o Programa Boa Escola para Todos, constituído por projetos estruturantes visando incutir na agenda educacional do estado do Rio Grande do Sul uma racionalidade econômica que atingiria distintas instâncias da política educacional: estrutura física das escolas, política de valorização do magistério, inserção de tecnologias digitais, modernização da gestão escolar, consecução de um currículo estadual e um sistema de avaliação que possibilitasse a mensuração dos resultados de estudantes e professores. A Boa Escola para Todos pode ser melhor compreendida no organograma a seguir:

Quadro 11 - Organograma do Boa Escola para Todos



Como o foco de análise da tese se constitui em analisar os sentidos de qualidade da política curricular, recaímos nosso olhar sobre o referencial Lições do Rio Grande instituído em 2008, cuja centralidade reúne uma série de condições contextuais em que a centralidade da administração estadual é justificada pelo argumento da ausência de proposições concretas nos documentos nacionais em termos do que e do como ensinar, pois:

Paradigmas, diretrizes e parâmetros, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem a melhoria da qualidade do ensino. Para não relegá-los a peças formais e burocráticas, é preciso criar condições necessárias a sua implementação. E a condição de implementação mais importante é a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, adequados às realidades diversas de municípios ou comunidades; detalhados o suficiente para servirem de guia de ação às equipes escolares; abrangentes o bastante para dar alinhamento e orientação ao conjunto de insumos do ensino aprendizagem: as atividades dos alunos e professores, os recursos didáticos, a capacitação dos professores para implementar o currículo utilizando recursos didáticos e os procedimentos de avaliação. (RS, 2009, RCRGS- Ciências Humanas e suas tecnologias, p.16).

Esta perspectiva sinaliza o papel que o estado do Rio Grande do Sul tem em colocar em ação os dispositivos e recomendações legais que passaram a orientar o sistema educacional brasileiro desde a promulgação da Lei 9394/96, definindo os princípios orientadores da sua proposta curricular, pois

tanto os PCNS como as DCNs não constituem-se num currículo [...] são pontos de chegada e de partida para um caminho que se inicia na norma nacional e só alcança o chão da escola de modo eficaz, se os sistemas de ensino completarem o percurso, desenvolvendo seus próprios currículos”. (RS, 2009, RCLRG, p.22).

Partindo dessa premissa, os referenciais Lições do Rio Grande foram efetivamente implantados em 2009, constituindo-se em quatro cadernos temáticos, correspondendo um para cada área do conhecimento, alicerçados sobre quatro princípios:

a) **Importância da aprendizagem de quem ensina** ao demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender; b) **Aprendizagem como processo coletivo**: estabelecer coletivamente metas a serem alcançadas e indicadores para julgar se o foram ou não. Sua organização por áreas já é um primeiro passo; c) **Competências como referência**: reconhecidas como organizadoras dos conteúdos curriculares a serem trabalhadas nas escolas públicas estaduais; d) **A inseparabilidade entre competência e conhecimento**: indicando que um currículo referido a competências só tem coerência interna se os conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis”. (RS, 2009, RLRG, p.19-21 grifos meus).

A noção de eficiência/competências assume nesta reforma curricular um *status* de protagonismo, produzida pelas intersecções entre diretrizes de órgãos de fomento internacionais, diretrizes do ministério da educação e de países com os quais estabelecem relações bilaterais, pois “o currículo por competências constitui hoje um paradigma dominante na educação escolar, no Brasil e em quase todos os demais países da América, da Europa e até países asiáticos” (RS, 2009, RCLRG, p.20). Além disso, é possível inferir que há uma estreita relação entre os ditames da economia global expressas pelo Relatório Delors (2001), que advoga as competências como noção pedagógica central da prática educativa na educação escolarizada em todos os níveis educacionais.

Nas formulações teóricas de Ball (2013) e Pongratz (2013), os referidos autores ponderam em comum sobre a estreita articulação entre currículo e mundo produtivo, direcionado à eficiência do processo educacional, com a adequação da educação aos interesses da sociedade e, por conseguinte, ao controle do trabalho docente. A noção inerente a esta proposta curricular é de que a qualidade educacional e curricular, por extensão, é subordinada a uma definição precisa dos objetivos a serem implementados e, por conseguinte, das características pessoais de cidadão, profissional ou de sujeito social que se intenciona formar. Deriva do pensamento de que o currículo existe para atender às finalidades sociais do modelo produtivo dominante. A posição de destaque das competências evidencia a forma organizativa da proposta curricular onde

o currículo, partindo das competências transversais e de indicações genéricas estabelecidas no âmbito nacional, devem incluir: um recorte de conteúdo; sugestão de metodologia de ensino e de materiais de apoio didático e situações de aprendizagem; procedimentos de avaliação; e as necessidades de formação continuada de professores. (RS, 2009, RCLRG, p. 22).

Em todos os cadernos temáticos organizados por áreas do conhecimento, são apresentadas as diretrizes dos documentos, estruturados em quatro unidades: a) a explicitação da escolha dos princípios e diretrizes que fundamentam a proposta; b) contextualização teórica conceitual da área do conhecimento e as articulações entre os seus componentes, bem como as articulações entre os respectivos componentes curriculares; c) quadros organizativos de progressão curricular por série /ano sinalizando os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos, com as respectivas habilidades e competências previstas em cada componente curricular e série.

Em tal perspectiva, a defesa a pedagogia de competências é notória. Elas são vistas como o objetivo maior da proposta. Sobrepõem-se ao conhecimento, visto na proposta como o

caminho para a consecução das mesmas. As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes (as habilidades), que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação. Esses indicadores de desempenho viabilizam a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar no controle dos conteúdos ensinados. Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade.

Figura 8 - Capa – Cadernos Temáticos RCLRG



Fonte: Organizado pelo autor (2020).

Cada estado brasileiro seguiu seu curso na elaboração de seus referenciais curriculares, tendo níveis maiores ou menores de participação do professorado em sua elaboração. No RS, o referencial curricular ficou marcado pela não participação dos professores no processo de produção do documento, além de estes sofrerem uma espécie de responsabilização pelo fracasso/sucesso das ações de qualificação da educação escolar, sem ser parte integrante da construção da proposta.

Desta forma, os referenciais Lições do Rio Grande se apresentam como um artefato pedagógico que carrega características ligadas à escola moderna. O currículo disciplinar nos remete para uma ‘pedagogia da ordem’, que investe em hierarquias, planejamentos, organizações, controle. Nessa lógica, o currículo se estabelece como o responsável por mapear e selecionar o conhecimento, através das disciplinas- agrupadas em áreas de conhecimento -, de forma a sistematizá-las e produzir relações destas com as possíveis incursões que os sujeitos – professores e alunos – podem estabelecer no universo disciplinar. Essas relações se apresentam como importantes para os autores desse referencial, haja vista que ao estabelecer certo doutrinamento disciplinar, isso se constitui como fator relevante para sua efetivação, mesmo com a ressalva de que não é apenas uma delimitação. Digo isso pois, ao longo da descrição da proposta, de forma sutil e nas entrelinhas, há uma suposta possibilidade de adequação pelos professores, constituindo aquilo que denominamos de autonomia relativa. Essa intenção de produção do currículo pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 12 - Sugestão de distribuição de carga horária.

<b>Sugestão 2 - Ensino Médio</b>		
<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Distribuição da carga horária - 25 h/sem</b>	
Linguagens e Códigos	<b>LPL/LEM - 6 h/a</b>	<b>Arte e EF - 3 h/a</b>
Matemática	<b>4</b>	
Ciências da Natureza	<b>6</b>	
Ciências Humanas	<b>5</b>	
E.Religioso	<b>1</b>	

Fonte: RS, 2009, RCLRG- Ciências Humanas, p. 33.

A roteirização do referencial curricular mapeia e dirige todas as situações que envolvem as demandas do currículo escolar. A preocupação com a organização do tempo escolar é justificada tendo em vista que:



A forma como o tempo escolar é organizado reflete a concepção curricular e metodológica adotada pela escola. O uso efetivo do tempo, a escolha das unidades temáticas significativas para os alunos e a oportunidade de trocas e interações são características de escolas eficazes. Ninguém duvida que é preciso tempo para aprender, bem como para o aluno desenvolver competências relativas à organização e ao controle do próprio tempo. (RS, 2009, RCLRG- Ciências Humanas, p. 32).

Deste modo, os referenciais apontam tabelas com sugestões de blocos de conteúdos a cada componente curricular, reiterando dessa forma a centralidade da proposta em desenvolver competências e habilidades.

Quadro 13 - Sugestões didáticas- 1ª Série do Ensino Médio.

<b>Sugestões de blocos de conteúdos (1ª série)</b>			
<b>Competência</b>	<b>Conceitos estruturantes</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Operacionalização</b>
1. Investigar as ações que compõem os espaços para diferenciá-los em sua organização.	Na 1ª série do ensino médio, os conceitos estruturantes envolvem uma leitura mais complexa do espaço natural. Conceitos: . lugar, espaço, paisagem, escala.	1. Rede de conceitos que envolvem o espaço: natural, cultural, sideral, econômico e geopolítico.	1. Apresentar para os alunos diferentes figuras de diferentes paisagens e, a partir daí, levá-los a investigar essas figuras para compreenderem as ações que elas demonstram, classificando assim os conceitos e mostrando as suas inter-relações.
2. Compreender a organização espacial em suas velocidades, distâncias e relações com a Terra e seus acontecimentos.		2. Relação de espaço sideral com a Terra – movimentos; formações – consequências cotidianas – estruturas.	2. O aluno precisa responder a constantes desafios e problematizações que o levem a compreender a relação direta e complexa existente entre os acontecimentos siderais e o desenvolvimento do espaço geográfico. O aluno deverá propor hipóteses de movimentos da Terra na dinâmica do espaço sideral e comprovar essas hipóteses com acontecimentos cotidianos, como o movimento do Sol, da Lua...
3. Ler e interpretar os signos cartográficos.		3. Cartografia e os elementos que permitem interpretar um mapa.	3. Fazer o aluno ler diferentes mapas e enxergar seu potencial interpretativo. A apresentação espacial está pautada na leitura de mapas. O aluno deve produzir textos a partir dessas leituras.

Fonte: RS, 2009, RCLRG, Ciências Humanas, p. 82.

De forma a operacionalizar o currículo tendo como referência competências e habilidades, completa-se a ação com um caderno do professor e um caderno do aluno, onde são roteirizadas as sugestões propostas pelos blocos de conteúdos, de forma a garantir a implementação da proposta curricular pois

a organização dos currículos pelas escolas a partir de um referencial deverá assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e um conjunto mínimo de conteúdos em cada ano letivo dos anos finais do ensino fundamental e médio, na



rede estadual de ensino. A escola é autônoma para construir seu currículo a partir dessa base comum e para escolher o método de ensino, numa livre opção didático-metodológica, mas não tem o direito de deixar de desenvolver essas habilidades e competências cognitivas e abordar esses conteúdos com seus alunos. (RS, 2009, RCLRG- Ciências Humanas, Caderno do professor, p.03).

A seguir, transcrevo exemplos extraídos do caderno do professor, que traduzem o efeito da política educacional, mostrando a profunda racionalidade estabelecida pela proposta curricular, que cria engrenagens que se conectam sinalizando percursos formativos que visam atingir a eficácia e a melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 14 - Habilidades, conteúdos e procedimentos das Lições do Rio Grande

<p style="text-align: center;"><b><i>Habilidades</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e comparar dados.</li> <li>• Registrar as fontes dos dados.</li> <li>• Identificar em textos lidos fatos e opiniões, bem como manifestações do senso comum em relação a questões da atualidade.</li> <li>• Elaborar tabelas e gráficos mais complexos.</li> <li>• Identificar o contexto dos fatos em estudo.</li> <li>• Propor alternativas, utilizando os conhecimentos adquiridos e comunicando-se com coerência e coesão.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b><i>Conteúdos</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As grandes questões que afetam a humanidade no início do século XXI e sua expressão em diferentes escalas geográficas.</li> <li>• Tecnologia e transformações no mundo do trabalho e os impactos de ordem social ou ambiental que decorrem da emergência, intensificação ou alteração do caráter e da organização da produção e do trabalho.</li> </ul> <p>Tempo de duração: 6 aulas.</p>
<p style="text-align: center;"><b><i>Procedimentos</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Inicie a aula informando sobre a dinâmica do trabalho. Se decidir trabalhar fora de sua sala de aula, conduza a turma para a biblioteca ou para o laboratório de informática.</li> <li>2) Logo após a entrega do Caderno e a realização da atividade inicial, oriente-os a realizarem a tarefa proposta quanto à leitura de um jornal ou revista, que pode ser impresso ou online.</li> <li>3) Problemas locais ou mundiais/globais estão apresentados sob a forma de charges, poemas, textos, mapas, etc. Assim, cada aluno, tendo à disposição um único exemplar de um jornal ou de uma revista ou um computador com acesso à internet, poderá ler mais de uma matéria durante o tempo destinado à atividade em aula.</li> <li>4) Nos materiais, os alunos certamente encontrarão questões de diferentes ordens: políticas, sociais, culturais, ambientais. Peça que cada aluno, ao término das leituras do material que lhe coube, escolha um tema para posterior aprofundamento.</li> </ol>	

Fonte: Organizado pelo autor (2020).

O modo como foi construído o conjunto de referenciais Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as Escolas Estaduais opera como peças de engrenagem a partir de uma sequência didática de instruções que se assemelham a uma engrenagem fabril,

posicionando expectativas de aprendizagem e metodologias adequadas para atingir os objetivos instrucionais, visando atingir a melhoria da qualidade do ensino gaúcho.

Para verificar se as aprendizagens são efetivas e atingem os propósitos dos percursos formativos definidos a partir matrizes de referência, o governo do Estado instituiu uma política de avaliação estadual, O SAERS- Sistema de avaliação externa de aprendizagem sendo

complementar ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar desenvolvido pelo MEC [...] realizada para melhorar a qualidade da educação, para que professores possam, por meio da entrega de boletins pedagógicos às escolas, apropriar-se dos resultados e com isso melhorar o processo de ensino aprendizagem.(RS, 2009, p.7).

O sistema segue a mesma diretriz dos processos avaliativos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e que compõem o SAEB, como a Prova Brasil e o Enem, estabelecendo uma matriz de referência para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi estabelecido que as avaliações seriam aplicadas de dois em dois anos, no 5º ano, no 9º ano e no 1º ano do Ensino Médio. Os resultados gerariam uma escala de proficiência por aluno e escolar, possibilitando desta forma verificar o estágio das aprendizagens e buscar alternativas para a melhoria dos índices.

Quadro 15 - Matriz de referência – 1º ano do Ensino Médio Matemática

<b>Domínio</b>	<b>Competência</b>	<b>Descritor</b>
Espaço e Forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar objetos em representações do espaço;</li> <li>- Identificar figuras geométricas e suas propriedades;</li> <li>- Aplicar relações e propriedades.</li> </ul>	<p><b>D01</b> Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas;</p> <p><b>D02</b> Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações;</p> <p><b>D07</b> Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram;</p>
Grandezas e Medidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar sistemas de medida;</li> <li>- Medir grandezas;</li> <li>- Estimar e comparar grandezas.</li> </ul>	<p><b>D12</b> Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas;</p> <p><b>D13</b> Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas;</p> <p><b>D14</b> Resolver problema envolvendo noções de volume.</p>
Operações/ Álgebra e Funções	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e utilizar números;</li> <li>- Realizar e aplicar operações;</li> <li>- Utilizar procedimentos algébricos.</li> </ul>	<p><b>D16</b> Identificar a localização de números inteiros na reta numérica;</p> <p><b>D18</b> Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Figura 9 - Escala de Proficiência – Matemática- 1º ano E.M.

Domínios	Competências	Descritores																				
			25	50	75	100	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	375	400	425	450	475	500
ESPAÇO E FORMA	Localizar objetos em representações do espaço.	D1 e D9																				
	Identificar figuras geométricas e suas propriedades.	D2, D3 e D4																				
	Reconhecer transformações no plano	D5 e D7																				
	Aplicar relações e propriedades	D6, D8, D10 e D11																				
GRANDEZAS E MEDIDAS	Utilizar sistemas de medidas	D15																				
	Medir grandezas	D12, D13 e D14																				
	Estimar e comparar grandezas	*																				
NÚMEROS E OPERAÇÕES/ ÁLGEBRA E FUNÇÕES	Conhecer e utilizar números	D16, D17, D21, D22, D23 e D24																				
	Realizar e aplicar operações	D18, D19, D20, D25, D26, D27, e D28																				
	Utilizar procedimentos algébricos	D29, D30, D31, D32, D33, D34 e D35																				
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos	D36 e D37																				
	Utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade	*																				

Fonte: <<http://www.saers.caeduff.net/>>. Acesso em: 01 fev., 2020.

As avaliações instauram uma necessidade cada vez mais intensa de mais e melhores indicadores que se diversificam e tornam-se complexos ao longo do tempo. O gerenciamento se volta para a valorização destes indicadores, seu uso como instrumentos de produção de mudanças, articulando os desempenhos alcançados a premiações e gratificações. Embora as propostas políticas sejam constantes e em diferentes níveis, modificadas e rearticuladas a força da performatividade fica evidente na aplicação da política, ganhando espaço como medida de qualidade. Saliento ainda que o SAERS teve duas edições dentro do governo Yeda Crusius, tendo a primeira edição como nível de diagnóstico, em 2007, e uma segunda avaliação em 2009. Tendo em vista a não reeleição da gestão em 2010, os dados publicados naquele ano, foram desconsiderados pela gestão posterior.

Nesta análise retomo a análise de Popkewitz (1994) chama a atenção de que, nas políticas públicas de educação que pretendem exercer uma maior regulação sobre processos educacionais, emergem frequentemente a formulação e a implementação de currículos que estejam articulados a um conjunto determinado de conhecimentos e supondo um determinado sujeito a ser formado. Nas suas palavras:

[...] esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Nessa direção, é possível compreender a centralidade da proposta do Referencial Curricular Lições do Rio Grande como uma estratégia de governmentação que precisa “[...] formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito ‘emancipado’ e ‘libertado’ das pedagogias progressistas” (SILVA, 2002, p. 192).

As três políticas até aqui historicizadas - PMQE, PRC e RCLRG - apresentam elementos que podem ser considerados como um processo de continuidade ao produzirem documentos em escalas temporais distintas, que mantêm entre si certa relação. Apesar de paradoxalmente utilizarem diferentes linguagens na promoção desses discursos – linguagens estas marcadas pelas diversas estratégias de implantação utilizadas –, todas as falas se convergem no discurso da qualidade, da competência e da eficiência na gestão educacional.

As três políticas atuam em forma espiral, em que a operacionalização dos processos muda em escala progressiva, acentuando e ampliando o controle e o gerenciamento sobre os processos educacionais. Todas trazem nas suas concepções a ideia de que seus programas servem para melhorar e alinhar os processos educativos a uma nova conjuntura econômica e social que emerge a partir dos desdobramentos da globalização da economia. Observa-se, no recorte temporal de cada programa, a sofisticação das estratégias persuasivas de convencimento de que esta é a melhor forma de reformular o ensino e qualificá-lo, optando cada uma delas por um conjunto de estratégias de aplicação, que direcionam a prática pedagógica para padrões verificáveis, mensuráveis e flexíveis.

#### **6.1.6 Qualidade como promoção da cidadania**

Conforme já explicitado no capítulo 4, as políticas educacionais colocadas em prática no estado do Rio Grande do Sul nos ciclos de 1999-2002 – Constituinte escolar e 2011-2014-Ensino Médio Politécnico, associam-se a uma perspectiva de qualidade social, apresentando como principais características a participação democrática e a descentralização do processo pedagógico, entendendo o currículo escolar como reflexo das opções da comunidade escolar. Conforme pode ser observado na análise dos pressupostos dos dois ciclos de políticas, o Estado passa a exercer o papel de motivador da participação da comunidade escolar e local nas decisões políticas e, essa instância é provocada e estimulada a participar do processo.

Entretanto, ao longo da análise destas propostas, percebemos que a participação popular democrática ficou restrita a elementos consultivos, sem poder de decisão ou modificação das

diretrizes centrais das propostas, evidenciando a centralidade e a regulamentação nas mãos do Estado.

### 6.1.7 Constituinte Escolar

Entre os anos de 1999 e 2002, o governo do Estado do Rio Grande do Sul esteve sob controle do Partido dos Trabalhadores, cuja concepção de gestão propôs um projeto de desenvolvimento com uma retórica que defendia a participação popular como mola propulsora do desenvolvimento, indo numa perspectiva contrária à internacionalização da economia. O ciclo de governo foi marcado pela democracia participativa<sup>19</sup>, pautado na distribuição horizontalizada de recursos através da criação do Orçamento Participativo, suspendendo a tendência de privatizações ocorridas no ciclo anterior (RS, 1998, Plano de Governo-Frente Popular). A política educacional assumida pelo governo estadual nesse período histórico constituiu-se

num desdobramento na rede pública estadual do projeto de radicalização da democracia através da participação da comunidade na formulação, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor. Trata-se de construir e consolidar a dimensão educacional numa esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado, garantindo que a escola estadual seja realmente pública”. (RS, 1999, Constituinte Escolar: Fundamentos, Objetivos e Momentos).

O discurso acima apresentado demonstra uma concepção de política educacional contrária as levadas a cabo pelas gestões Alceu Collares e Antônio Britto, que alinhavam-se às diretrizes internacionais que entravam em curso no Brasil, a partir da Carta Magna de 1988. Essa concepção de política educacional assentava-se sobre o princípio da democratização da educação, que passaria a orientar a gestão da escola, a forma de acesso e a construção do conhecimento.

Com relação à democratização da gestão, foi instituído no período mecanismos de participação coletiva, visando transformar as relações de poder e permitir que todos os segmentos das comunidades escolares pudessem participar das decisões administrativas e pedagógicas da escola. Esta participação efetivou-se a partir do estabelecimento de eleições

---

<sup>19</sup>Na prática, esse modelo diferente da acepção da palavra, foi representativo, tendo em vista que na proposição dos conselhos escolares, as decisões ficam a cargo apenas dos membros do conselho, tomando decisões sem consulta a seus pares. Essa percepção é oriunda da experiência do pesquisador como membro do magistério estadual e sua experiência dentro da secretaria estadual de educação durante a gestão.

diretas para diretor e vice-diretor das escolas e a criação de conselhos escolares (RS, 1998, Plano de Governo).

A política educacional posta em prática entre 1999 e 2002 concretizou-se por meio da criação da Constituinte Escolar, a partir do plano de governo da Frente Popular. A constituinte escolar foi vista “enquanto eixo fundamental do governo democrático e popular, para resgatar os segmentos historicamente excluídos das decisões políticas e dos investimentos públicos na área social”. (RS,1999, CE, Texto base, p.02). Caracterizou-se pela participação da comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários) e da comunidade local (sociedade civil, universidades e movimentos sociais) em diferentes espaços organizados pelo poder público para debate e reflexão de diretrizes, princípios e metas educacionais, visando “encontrar alternativas que garantam uma nova qualidade social da educação”.

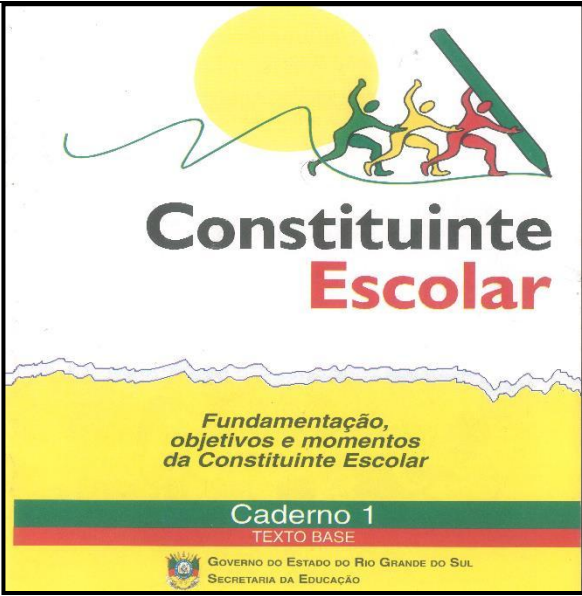
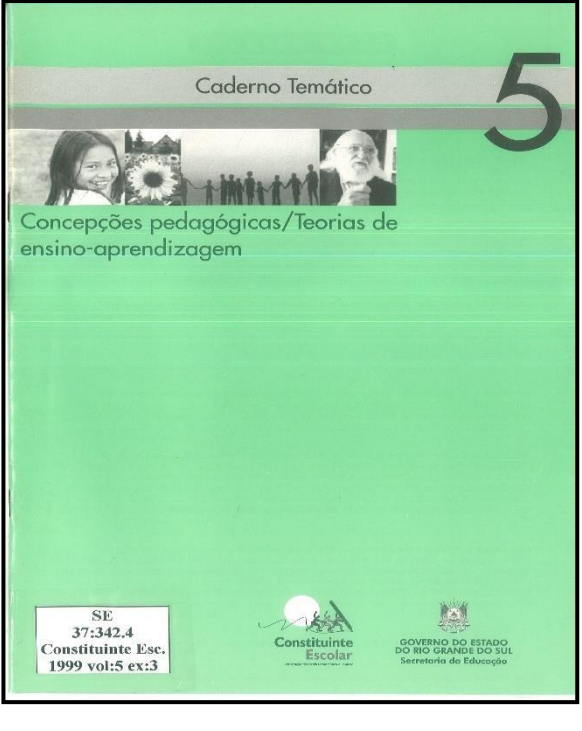
A Constituinte Escolar implantada em 1999 foi organizada em cinco momentos, conforme pode ser observado no cronograma a seguir:

Quadro 16 - Cronograma Constituinte escolar

<b>Momentos</b>	<b>Ações Centrais</b>	<b>Sujeitos Envolvidos</b>	<b>Coordenação</b>	<b>Prazos</b>
<b>1</b>	1. Apresentação da proposta à comunidade escolar e à sociedade em geral	Escolas Sociedade em geral	Geral	Abril e maio 99
	2. Discussão da proposta com as DEs, organizações da sociedade civil, associações de municípios, Cpers, instituições de ensino superior	DEs, organizações sociais	Geral Regional	Maio 99
<b>2</b>	3. Estudo da realidade e resgate das experiências educativas nas Escolas	Comunidade escolar	Escolas	Maio a julho 99
	4. Socialização e resgate de experiências na sociedade civil e instituições públicas.	Organizações sociais, escolas	Geral, Regional Escolas	Maio a julho 99
	5. Sistematização de experiências	Comunidade escolar, DEs, SE	Geral, Regional Escolas	Agosto 99
<b>3</b>	6. Aprofundamento de temáticas nas escolas.	Escolas	Escolas	Setembro a dezembro 99
	7. Seminários municipais para aprofundar as temáticas.	Escolas, organizações civis e públicas	Regional Escolas	Novembro a dezembro 99
	8. Seminários estaduais para aprofundar temáticas	SE, DEs, representantes da soc. civil e pública	Geral	Setembro a dezembro 99
	9. Sistematização	SE, DEs, escolas	Geral, Region. Escolas	Janeiro a fevereiro de 2000
<b>4</b>	10. Pré-conferência estadual nos municípios	Repres. das escolas, das organizações civis e públicas	Regional Escolas	Março e abril de 2000
	11. Pré-conferência Estadual nas regionais	Repres. das confer. municipais	Regional	Maio de 2000
	12. Conferência Estadual	Repres. das confer. regionais	Geral	Junho de 2000
<b>5</b>	13. Reconstrução dos projetos nas Escolas, Delegacias de Educação e Secretaria de Educação	Escolas, DEs e SE	Geral, Regional, Escolas	Julho a dezembro de 2000

Para a realização dos estudos e debates pela comunidade escolar e local, a Secretaria da Educação disponibilizou produção impressa de 25 cadernos temáticos, que serviam de subsídio para a reconstrução do projeto político-pedagógico, regimento escolar e planos de estudos. Estes cadernos abordavam as seguintes temáticas:

Quadro 17 - Constituinte escolar - Temáticas

<p style="text-align: center;"><b>Temáticas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestão Democrática</li> <li>2. Planejamento participativo</li> <li>3. Estrutura do sistema educacional escolar</li> <li>4. Relações de poder na escola e na sociedade</li> <li>5. Concepções pedagógicas e teorias de ensino-aprendizagem</li> <li>6. Processo de ensino aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da realidade</li> <li>7. Conhecimento Científico e saber popular</li> <li>8. Currículo</li> <li>9. Evasão e repetência</li> <li>10. Avaliação da prática educativa</li> <li>11. Papel social do Estado, do serviço público e função social da escola.</li> <li>12. Escola como espaço público de produção de conhecimento, cultura e lazer.</li> <li>13. Escola: Humanização ou exclusão.</li> <li>14. Projetos de desenvolvimento econômico e educação.</li> <li>15. Qualificação, valorização e formação de professores.</li> <li>16. Saúde dos trabalhadores em educação.</li> <li>17. Educação ambiental.</li> <li>18. Educação do meio rural.</li> <li>19. Educação e tecnologias</li> <li>20. Violência</li> <li>21. Trabalho infantil e adolescente</li> <li>22. Influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos.</li> <li>23. Diversidade sócio cultural, étnica e gênero.</li> <li>24. Ética, cidadania e valores.</li> <li>25. A construção da unidade pedagógica</li> </ol>	 
---	--

Fonte: RS, 1999, Cadernos Temáticos CE.



A análise dos pressupostos teóricos e dos materiais didáticos oriundos da Constituinte Escolar evidencia a concepção de educação que visa romper com o caminho percorrido até então. Ao afirmar isso, levo em consideração que as políticas educacionais dos ciclos 1991-1994 e 1995 - 1998, estavam em consonância com diretrizes curriculares que pensam o currículo e a escola como um sistema organizacional, tendo como preocupação central a prescrição do currículo em competências e habilidades e o detalhamento de estratégias e metodologias centradas numa perspectiva de receituário padrão a ser construído pelo sistema estadual. Com a Constituinte Escolar, uma nova concepção de educação que assume um caráter utópico de educação, ao afirmar que “o tamanho de nossa utopia: a construção de uma escola voltada para o exercício pleno da cidadania [...] Essa escola deve garantir a qualidade social da educação [...] comprometida com as classes populares [...]” (RS, 1999, CE, Caderno 1, p, 03).

A qualidade como promoção da cidadania aqui proclamada pode ser entendida a partir das bases estruturais da proposta, que aponta:

- a) **educação como um direito** de todos os cidadãos e cidadãs, enfatizando principalmente a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram esse direito negado, não conseguindo entrar na escola ou que foram excluídos dela.
- b) **participação popular** enquanto método de gestão de políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos.
- c) **dialogicidade** enquanto um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais.
- d) **radicalização da democracia** enquanto objetivo estratégico de um governo de esquerda, comprometido com os interesses da maioria- as classes populares- estimulando a co-gestão da esfera pública na direção da soberania e controle popular sobre o Estado
- e) **utopia** enquanto sonho impulsionador da educação e da escola que queremos e também do projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, possível e necessário para a imensa maioria de marginalizados e explorados pelo sistema capitalista. A utopia enquanto força impulsionadora da sociedade que queremos construir. (RS, 1999, CE, Caderno 1, p. 03, grifos meus).

Como já dito anteriormente, meu propósito não é a defesa de tendências pedagógicas, nem de correntes político-partidárias na construção de meus argumentos, mas evidenciar que ao longo do período de análise políticas educacionais foram implantadas levando em consideração concepções de mundo e currículo distintas, associando-se a discursividades que fundamentam estudos de inúmeros pesquisadores no campo do currículo, entre eles Ball (2013),



Young (2013), Pacheco (2014) e Silva (2014). Estas concepções associam-se a contextos históricos e dinâmicas econômicas oriundas do desenvolvimento do sistema capitalista.

Dito isto, o sentido da política pública Constituinte Escolar é proclamar que uma nova escola é possível, tendo como princípio a democratização das relações e a opção de um projeto pedagógico, que rompe radicalmente com a lógica vigente, rompendo e descartando as construções curriculares existentes até então.

Ao defender a escola como um direito de todos, há uma nítida opção pelas classes populares, reiterando que a preocupação maior da política é com aqueles que foram marginalizados ao longo do tempo e espaço, pelas mazelas do sistema capitalista, visto como o grande vilão e responsável pela tida exclusão. Parece bastante simplista esse pressuposto, ao evidenciar a questão central das desigualdades que desconsidera outras questões como as relações de poder, os interesses políticos, questões culturais e porque não dizer questões inerentes as perspectivas de cada indivíduo.

Em todo o tratamento didático da proposta da Constituinte Escolar, há uma forte crítica ao sistema capitalista, demonstrando que a concepção de educação e currículo a ser combatida tem suas raízes no processo de desigualdade produzido pela lógica do sistema. A crítica ao capitalismo e os inúmeros efeitos que o mesmo promove no que diz respeito às desigualdades sociais e a produção do currículo escolar estão presentes no plano de governo, nos pressupostos teóricos da proposta e nos cadernos temáticos, como pode ser observado no excerto abaixo:

No caderno 5, Concepção pedagógica - teorias de aprendizagem a proposta é revisitar a análise didática das principais teorias de aprendizagem, na qual o documento agrupa em duas grandes correntes: a) as teorias associacionistas de condicionamento, onde são feitas inferências sobre as contribuições teóricas de Pavlov, Watson e Skinner; b) as teorias mediacionais com destaque para Maslow, Rogers, Piaget, Ausubel, Wallon e Leontiev. Ao final do caderno fica nítida a opção de concepção pedagógica que norteia a política educacional, ao explicitar que “sob princípios psicológicos do materialismo dialético se desenvolve uma psicologia que durante o nosso século produziu e continua produzindo contribuições para o desenvolvimento de interesse no campo da aprendizagem”. (RS, 1999, Caderno Temático 5, pág.18).

Sob esta perspectiva, há destaque para as contribuições da escola soviética e os estudos de Paulo Freire, enfatizando o construtivismo, a dialogicidade e a experiência social do educando, que se constituem nas premissas teóricas da Constituinte escolar.

No que diz respeito ao currículo escolar, a proposta enfatiza que a partir da constituição de relações democráticas de poder, este resultará num processo de reestruturação curricular que permitirá a escola, reorganizar seus espaços e tempos, rompendo a organização curricular seriada, reconhecendo que a estrutura é um dos obstáculos do processo de mudanças escolares.

Para atingir essa reestruturação curricular, a Constituinte Escolar definiu como premissas balizadores do processo,

o tratamento de conhecimento a partir do enfoque interdisciplinar; o planejamento e a ação coletiva do trabalho docente; a superação da avaliação classificatória e o estabelecimento de avaliação emancipatória; a consideração do ritmo e tempos dos educandos. (RS, 1999, CE, Caderno temático 6).

A defesa dessas premissas vai de encontro à concepção de currículo como construção dialógica, visto na proposta como a condição necessária a construção de práticas significativas nas distintas áreas do conhecimento, sendo essa construção feita a partir do contexto escolar, utilizando critérios de seleção de conhecimentos que sejam palpáveis aos estudantes. Para isso,

a busca do conteúdo programático é o ponto de partida do diálogo, Se é em torno desses conteúdos que os sujeitos irão exercer seu ato cognoscente, entende que tais conteúdos não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos. Conhecer, previamente suas aspirações, o nível de percepção dos educandos, sua visão de mundo, é exigência dialógica da educação. (CE, Caderno 6, p.10).


Para atingir essa concepção de currículo, a proposta enfatiza que é possível atingir um conteúdo programático libertador, orientação a construção dos projetos pedagógicos e planos de estudos por tema gerador. Expressão oriunda da teórica freireana, a educação libertadora refere-se a temas que levem a criação, a produção de conhecimentos relacionados às condições existenciais dos estudantes, tomando como centralidade sua cultura e crenças. Dito isso, a construção curricular tem como ponto de partida os estudantes e suas relações com o mundo, cabendo ao professor considerar o nível em que o estudante se encontra para detectar a necessidade de ampliar ou não o tema gerador. Sacristán (2013), ao discutir a centralidade do currículo nas políticas educacionais, afirma que ao aceitar a elevação do currículo a categoria de projeto educacional, surge uma nítida distância entre discurso e realidade, o que ele define como “abismo teleológico”, afirmando que é inevitável que a ideia de educação se empobreça.

Neste sentido, a expressão de uma política educacional como a Constituinte Escolar expressa as concepções daquilo que um projeto institucional acha por adequado, evidenciando no mesmo forças, interesses e preferências a um determinado grupo social ou tendência pedagógica.

Outra consideração importante a ser destacada é o uso contínuo da expressão “democratização das relações na comunidade escolar” para a construção da Constituinte. Na prática, essa democratização correspondeu a um movimento de escuta e debate, mas não de construção, tendo em vista que os referenciais teóricos e os cadernos temáticos foram

apresentados sem um movimento de consulta ou escuta para a sua elaboração. Da mesma forma, chama a atenção o fato de que ao fazer críticas aos modelos pedagógicos de performance, incorrem em definir o tipo de concepção pedagógica a ser executadas pelas escolas, bem como uma roteirização para análise dos cadernos temáticos, como pode ser observado nos excertos abaixo.

Quadro 18 - Excertos da Constituinte Escolar

<p><b><u>Concepção pedagógica</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Processo de ensino aprendizagem não significativo ao aluno”.</li> <li>- “Processo de ensino aprendizagem utilizando uma metodologia pouco dinâmica e motivadora”.</li> <li>- “Uso de metodologia excludente, não crítica e não dialógica”.</li> <li>- “Aulas tradicionais: estudantes ouvintes, sentados.”</li> <li>- “Sala de aula convencional, aula tradicional, um atrás do outro.”</li> </ul> 	<p><b><u>Problematização Inicial:</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que a ilustração e as práticas acima representam a escola?</li> <li>2. Que relações fazemos entre as práticas que acontecem na escola com a “vida que passa lá fora”.</li> <li>3. Na escola, como os conteúdos são ensinados?</li> <li>4. O (a) professor (a) é quem sabe e ensina e os estudantes nada sabem, ou há troca entre eles?</li> </ol> <p><b><u>Roteiro de Discussão</u></b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A partir da leitura dos textos, que diferentes visões de educação as práticas da tua escola revelam?</li> <li>2. Que sujeitos estas práticas estão privando? Para que modelo de sociedade?</li> <li>3. Que práticas político-pedagógicas são necessárias para a formação de sujeitos críticos, participativos, autônomos e transformadores.</li> </ol>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Ao afirmar que “estamos estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da escola que queremos”, fica subentendida a opção político-pedagógica que já está definida pelo material. Assim, cabe dizer que a democratização como proposta da política, restringe-se a proposição mediada às comunidades escolares, através de seminários, encontros e grupos de discussão.

Ao definir-se como um governo de esquerda e sua opção por determinada categoria social, evidencia algo que atualmente é um dos grandes problemas de nossa sociedade que é a polarização entre conservadorismo e progressismo, ou ainda entre partidos de direita e esquerda. A dualidade na materialização da política pode ser percebida também na composição dos sentidos de qualidade que dela se derivam. A preocupação com as comunidades populares,

como lemos em Young (2011), não pode estar desvinculada de uma preocupação com saberes e experiências relevantes; ou, nas palavras do autor, o “conhecimento poderoso”.

#### **6.1.8 Ensino Médio Politécnico**

Tomando como referências legais a Lei 9394/96 e a resolução CEB/Nº02/2012, a gestão Tarso Genro (2011-2014) apresenta uma proposta de reestruturação curricular para o ensino Médio, oriunda do plano de governo 2011-2014, estabelecendo como “prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.” (RS, 2011, p.03).

O documento orientador da proposta apresentada em 2011 enfatiza a necessidade de ofertar a juventude para um novo paradigma que possibilite a criação de uma nova identidade ao Ensino Médio, que vá além da continuidade dos estudos no Ensino Fundamental, contemplando “a qualificação a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã”. (RS, 2011, p.04). Assim como as demais políticas educacionais já analisadas que sugeriam o “novo” para o Ensino Médio, o EMP, também expressa o “novo” acerca das “novas” exigências da sociedade e supõe “novas” formas de trabalho, projetando o Ensino Médio para além da mera conclusão de estudos. Neste “novo”, encontra-se a articulação do ensino por meio da pesquisa motivada e orientada pelos professores sob a luz das tecnologias de informação que impactam nos modos de ensinar e aprender.

Desta forma, o EMP configurou-se como a política educacional do governo de Tarso Genro, eleito com um discurso de diminuição das desigualdades sociais e com a esperança de atendimento de reivindicações históricas dos trabalhadores. A justificativa de implantação da reforma teve como referência um estudo de realidade do Ensino Médio gaúcho, sobre a qual o plano de governo propôs “[...] reverter o alto índice de evasão e reprovação, alterando o sistema de organização curricular para o “Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Os problemas da evasão e da reprovação escolar, que rondavam então a casa dos 13% e 22% respectivamente, apareciam com bastante destaque nas justificativas da reforma. Uma das explicações para tais índices, segundo a Secretaria Estadual de Educação, seria o currículo fragmentado, “[...] dissociado da realidade sócio histórica e, portanto, do tempo social, cultural,

econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

A partir dessa constatação, a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Ensino profissionalizante defendia práticas pedagógicas que reduzissem esses índices. Citando autores do campo do trabalho e educação, como Ciavatta e Frigotto (2005), afirmava-se que o conhecimento produzido na escola deveria proporcionar a reflexão e a sociabilidade, possibilitando o diálogo com a comunidade educacional no sentido da construção de alternativas para os problemas existentes. Dito isso, a concepção de currículo presente na proposta concebe o mesmo como:

o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo. (RS, 2011, p. 15).

Em paralelo a isso, evidencia-se como concepção pedagógica a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade, tendo o diálogo como mediação de saberes e de contradições, entendendo que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos, “reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico”.

Visto sob este ângulo, é possível inferir que o EMP, apresenta princípios orientadores e concepções de currículo e aprendizagem, semelhantes ao ciclo de 1999-2002, em que o conhecimento científico sistematizado pela humanidade não foi capaz de responder às necessidades das camadas populares sendo assim, a opção pela construção de um currículo a partir das experiências e realidades escolares. Daí deriva um novo conceito de qualidade, intitulada de cidadã, que corresponde na realidade a uma nova roupagem ao conceito de qualidade como promoção da cidadania.

A fundamentação teórica e a sistematização da reforma do Ensino Médio, regulam-se pelos princípios da resolução CNE/CBE nº02/2012<sup>20</sup>, que no artigo 5º enfatiza:

---

<sup>20</sup>Cabe salientar aqui que as Diretrizes para o Ensino Médio, publicadas em 2012, diferente da primeira edição de 1998, subtraem o conceito de habilidades e competências, embora esses conceitos tenham permanecido no ENEM. Um dos discursos enfatizados pelos idealizadores do Ensino Médio Politécnico é que em escala nacional o Governo Federal, de mesma bandeira ideológica, entendia a necessidade de retirar o preceito neoliberal da diretriz, reforçando a opção político ideológica por uma educação mais humanizadora e contextualizada.

O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – formação integral do estudante; II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...] § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012, p.2)

Ao se guiar pelos princípios legais da DNC, a proposta direciona a perspectiva pedagógica para a noção de totalidade, buscando romper com a prática pedagógica disciplinar e não flexível, identificada pela gestão como aquela das necessidades da realidade escolar gaúcha, objetivando:

Uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania. (RS, 2011, p.4).

A proposta de reestruturação curricular ancora-se ainda no discurso da democratização e participação popular nas decisões da política educacional evidenciada na apresentação dos documentos orientadores, prevendo a consecução de cinco etapas: (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional, (5) Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, com representações das universidades, dos setores produtivos, organizações governamentais e não governamentais, professores e regionais da secretaria da educação (RS, 2011). Ao enfatizar que “esse processo de construção coletiva é imprescindível à participação e o compromisso dos diversos atores sociais, em especial a parceria com o ensino superior” (RS, 2011, p.03), o governo sinaliza a construção há várias mãos, o que na prática não foi evidenciado, tendo em vista que em todas as etapas, coube às representações acima destacadas o ato de dialogar e colocar em prática as determinações organizativas do currículo e seu processo de avaliação.<sup>21</sup> Burúgio (2013, p.49) corrobora com esta crítica quando afirma que:

---

<sup>21</sup> Em 2011, fiz parte da comissão estadual para a implantação do Ensino Médio Politécnico. Atuei como delegado representante do setor pedagógico da 6ª Coordenadoria Regional de educação, constatando a mera representação no referido “processo coletivo” que na prática tornou-se um campo de debates para buscar estratégias de convencimento da comunidade escolar e meios de operacionalização.

É importante frisar que as mudanças não tem origem em qualquer movimentação do âmbito das escolas ou por parte das comunidades escolares. Expressam a vontade de um governo. Mas para validar a proposta foi convocada uma Conferência estadual do Ensino Médio, preparada em encontros intrarregionais. A conferência realizada em dezembro de 2011, foi um simulacro de processo participativo.

A reforma soa desta forma como uma imposição político-ideológica, realizada sem o consentimento das escolas e tendo uma forte crítica na época do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). As etapas que determinavam a “construção” do processo com vistas à melhoria da qualidade do Ensino Médio, sob esta perspectiva, simulam um processo de democratização, que na essência da acepção, parte do princípio de algo construído, discutido e levado a cabo por todos os envolvidos no processo educacional.

Ainda segundo o documento, a perspectiva de formação integral vinha perdendo espaço na legislação educacional “[...] para uma lógica que objetivava separar a educação profissional do Ensino Médio [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 7), citando como expressão maior dessa compreensão o Decreto nº 2.208/1997, que, segundo o governo, consolidou essa separação, contribuindo ainda para a privatização do Estado.

Embora leve em consideração as contradições presentes na produção econômica, destacando especialmente as tecnologias de base microeletrônica e seus efeitos negativos para a classe trabalhadora, entendemos que o documento, da mesma forma que a LDBEN e as DCNEM, se contradiz ao buscar conciliar as bases teóricas da politécnica<sup>22</sup> com as necessidades da produção capitalista. Mencionando o advento da microeletrônica, afirma que dela decorrem a dinamicidade e “[...] a instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13), que passam a reger o trabalho e a vida social. E considera que a “[...] capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse [...]”, concluindo que tais mudanças demandam um “[...] novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. ” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13). O currículo do EMP se sustentou em dois eixos:

1º) Uma formação geral sólida que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da

---

<sup>22</sup>Segundo Saviani, politécnica significa o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (1989, p.71). Esta concepção na proposta de reestruturação do Ensino Médio compreende o trabalho como princípio educativo, o qual não corresponde a uma formação profissional no sentido estrito, mas se utiliza dos exemplos dos diferentes tipos de trabalho para inserir o conhecimento científico, ou tecnológico, representando a união entre prática e teoria.

educação básica; 2º) uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garante qualidade de vida para todos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Até o ano de 2011, a carga-horária destinada ao Ensino Médio era de 2.400 horas distribuídas nos três anos de formação. A reforma resultou num acréscimo de 600 horas, dividindo o total da carga-horária em partes iguais, como especifica o quadro a seguir:

Quadro19 - Distribuição da carga horária do EMP

	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Formação geral	750 h	500 h	250 h	1500 h
Parte diversificada	250h	500h	750h	1500h
Total	1000h	1000h	1000h	1000h

Fonte: RS, 2011. Quadro elaborado pelo autor (2020).

O acréscimo de 600h deveria se configurar na “[...] possibilidade de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Essa distribuição da carga horária, na prática, passou a ser flexível, sendo adaptada ao plano pedagógico de cada escola, devendo, no entanto, assegurar “[...] um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23), garantido desta forma a autonomia e democratização das escolhas de cada comunidade escolar.

A proposta compreendia por formação geral as áreas do conhecimento, também conhecidas como núcleo comum, composto pelas disciplinas tradicionais oferecidas no Ensino Médio, quais sejam: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. O objetivo dessa organização seria proporcionar uma ação interdisciplinar tendo um novo componente curricular como articulador desse processo.

O Seminário Integrado reunia a parte diversificada do currículo, dando liberdade para as equipes pedagógicas distribuírem a carga horária de acordo com as necessidades de cada escola, desde que fossem respeitadas as horas mínimas estabelecidas pelo Regimento em sua totalidade. Afirmava-se ainda que ele deveria constituir-se “[...] em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Com a finalidade de promover esses espaços de experiências entre alunos e professores, tais vivências e práticas, como destaca o documento do governo, implicavam a



necessidade de um acompanhamento por todos os professores envolvidos com o EMP. Em termos da prática pedagógica, um dos objetivos dos Seminários Integrados foi a realização de projetos de pesquisa que partissem dos contextos vivenciais dos alunos, como os ambientes de trabalho e as comunidades da qual fazem parte. Segundo a proposta, objetivava-se construir significativamente saberes que preparassem o aluno da educação básica para o mercado de trabalho e suas contradições, por meio de uma dialogicidade teórico-prática.

Buscando a realização de um trabalho interdisciplinar voltado principalmente à pesquisa, defendia que o aluno se tornasse o sujeito principal na construção de seu conhecimento. O documento critica a concepção de divisão do conhecimento como facilitadora da aprendizagem, afirmando que esse pressuposto tem se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, exclui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade social. Conclui, assim, que o tratamento disciplinar, quando única estratégia de organização do conhecimento, vem se mostrando insuficiente para a solução de problemas reais e concretos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Posto desta forma, o Seminário Integrado se constitui num espaço de diálogo entre os saberes populares e saberes científicos, que assim seriam transpostos em saberes práticos por meio dos projetos de pesquisa desenvolvidos no EMP a partir das escolhas dos alunos, que desta forma construiriam seus itinerários, sendo possível adequar o processo educacional às necessidades individuais. Este princípio era visto enquanto princípio orientador, um dos mecanismos que serviria para evitar a evasão e repetência. Ao analisar a flexibilização do percurso formativo dos estudantes na proposta do Ensino Médio Politécnico, Silva (2014) utiliza a noção de *customização curricular* ao analisar a multiplicação de percursos formativos oriundos do Seminário Integrado, entendendo para designar os modos de operação da política educacional, que favorece uma intensa flexibilização dos processos formativos ao permitir que os estudantes possam livremente escolher aspectos de sua formação acadêmica.

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento defendendo a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica.(RS,2011). Visto desta forma, o currículo não se restringe aos conhecimentos sistematizados pela humanidade<sup>23</sup>, mas como um conjunto de relações desafiadoras, organizado

---

<sup>23</sup>Segundo o documento orientador, o conhecimento científico universalmente sistematizado não conseguiu estabelecer o diálogo com os indivíduos, grupos e suas realidades, levando-os a superar o senso comum, dificilmente será reconhecido e, portanto, corre o risco de não constituir significado que motive a sua apropriação.

a partir da compreensão do indivíduo sobre sua inserção no mundo concreto e percebido. Essa concepção de currículo origina-se de uma profunda crítica a política curricular do Programa Lições do Rio Grande, que alicerçava a perspectiva curricular, tomando por base o conhecimento científico e sua consolidação a partir de um conjunto de competências e habilidades.

A operacionalização da reestruturação curricular foi objetivada por uma organização metodológica que teve como principal objetivo qualificar o processo de aprendizagem tendo como pressupostos fundamentais a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e o trabalho como princípio educativo. Desta forma,

A concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria, que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade. Para tanto a metodologia, necessariamente, considerará: Interdisciplinaridade - é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 09).

A transposição das vertentes teóricas e dos pressupostos filosóficos e pedagógicos que sustentam a operacionalização do EMP foi objetiva através de um regimento padrão, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (Parecer Ceednº312/2012), onde são especificadas as concepções de ensino aprendizagem, a metodologia e o sistema avaliativo. O EMP é apresentado no regimento como um modelo de educação que promove a cidadania, concebendo a educação como uma interlocução entre o significado das ciências, das artes e das letras com o mundo do trabalho, vistos dessa forma como meios para atingir a qualidade cidadã da educação. A disciplina de Seminário Integrado, central nesse processo, é o meio de interlocução entre as áreas do conhecimento, desdobrando-se destes os projetos vivenciais dos estudantes, baseados em situações-problema, os quais se desenvolveriam tendo como perspectiva eixos transversais, estabelecidos na proposta de reestruturação. O documento, no entanto, não define como essa operacionalização seria executada. Em função disso, a organicidade do currículo proposto e efetivado pelo regimento padrão acabou sendo mais num rearranjo formal do currículo escolar, frente às dificuldades por parte dos professores e a predominância de uma formação inicial fragmentada, salientando ainda o caráter flexível ao permitir que o estudante possa organizar seu percurso formativo individual a partir de centros de interesse.

Outro aspecto que merece menção é a proposta avaliativa uniformizadora definida pelo regimento padrão, abolindo o sistema de mensuração de resultados por notas, sendo substituídos por conceitos. Segundo o regimento padrão, a avaliação apresenta distintas funções: diagnóstica, formativa, cumulativa e contínua, devendo ser mensurada em três conceitos amplos por área do conhecimento: CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem). Nota-se que a etimologia da palavra, confunde porque em todas as expressões há a ideia explícita de que houve aprendizagem. Esta perspectiva defendida pelo regimento padrão é vista como avaliação emancipatória, no sentido de ir contra um conceito hegemônico de avaliação que na ótica da gestão estadual classifica, pune e orienta o processo educativo às lides do mercado, pois possui diferentes funções que fogem a mera classificação, devendo perseguir as funções de diagnóstico,

Importa ainda frisar que em pesquisas recentes do EMP, como as de Alves(2014), Aquino (2016) e Araújo (2014), são destacados avanços, ainda que tímidos, na implementação da reestruturação curricular. Nesses estudos utilizados aqui nesta análise da proposta do EMP, são destacadas questões como a inserção da pesquisa como parte da prática pedagógica (o que contribuiu, em alguns casos, para o maior protagonismo dos estudantes), os avanços na interdisciplinaridade e a presença da formação continuada em algumas realidades. O simples debate que a reforma provocou nas escolas sobre esses e outros temas merece também ser destacado como um aspecto positivo. Pensamos que a análise da implementação de uma política pública educacional como a do EMP no estado do RS não deve ser avaliada por seu sucesso ou fracasso, mas, sim, pelas possibilidades e limites que apresentou e pelas reflexões que proporcionou nas práticas dos docentes e gestores.

Ao identificarmos sentido de qualidade comprometido com a promoção da cidadania, presente nas políticas aqui analisadas, evidenciamos que, na prática, as mesmas estão carregadas de simbologias e intenções que enfatizam a ideia de uma nova alternativa para o processo de escolarização, tentando romper com a lógica economicista e mercadológica que as mesmas criticam. A Constituinte Escolar e o Ensino Médio Politécnico se assemelham como política educacional, que tem a bandeira da democratização e da participação coletiva, utilizando em boa parte de seus pressupostos teóricos o termo educação popular<sup>24</sup>, destacando

---

<sup>24</sup> A educação sob este prisma deixa de ser um instrumento de disciplinarização, normatização, regulação dos corpos e mentes para o mercado de trabalho. A Educação Popular se constitui em processo pedagógico de compreensão da realidade e da construção de possibilidades de transformação social. Aqui, o giro epistemológico é fundante, ou seja, o conhecimento deixa de ser um instrumento subordinado ao modo de produção capitalista –

a opção pelas classes populares. Vistas dessa forma, vislumbravam nessa perspectiva o caminho eficaz para atingir os propósitos educacionais de uma qualidade cidadã, centrando a perspectiva curricular nas experiências e vivências dos estudantes, relegando o conhecimento científico a um segundo plano.

As propostas diferenciam-se quanto à operacionalização e caráter de proposta, pois a Constituinte Escolar não mensurou a reestruturação do Ensino Médio, mas em oportunizar espaços de reflexão sobre teoria e prática docente que levasse os docentes à radicalização do processo educativo. O Ensino Médio Politécnico, além de resgatar os princípios da escola democrática e cidadã da Constituinte Escolar, revestiu-se de reforma curricular, criando dispositivos de controle apontando para uma uniformização de práticas pedagógicas e de avaliação, mesmo enfatizando que o sistema escolar teria autonomia na consecução de seu projeto político pedagógico. Em função da alternância de governos de diferentes correntes partidárias, existiram como política no curto espaço de tempo de suas gestões.

Ao longo do percurso de análise dos sentidos de qualidade das políticas até aqui analisadas, pude constatar a emergência de discursividades apoiadas em escolhas político-pedagógicas, que escolheram tessituras específicas para a consecução de seus objetivos como política. Ainda que tenhamos identificado sentidos de qualidade distintos e aparentemente opostos, os cinco programas curriculares postos em prática no Estado do Rio Grande do Sul apresentam entre si algumas similaridades. Inscrevem-se no mesmo conjunto de legislações publicadas a partir de 1990. Ainda que se digam de qualidade como direito social, a Constituinte Escolar e o Ensino Médio Politécnico utilizam as mesmas estratégias criticadas das políticas tidas como neoliberais- PMQE, PRC E RCLGR-, prescrições e sugestões de como levar a cabo a produção do currículo e seus desdobramentos junto as comunidades escolares. Ao proporem que os estudantes escolham seus percursos formativos, essas políticas educacionais estão utilizando um preceito neoliberal que é a flexibilização, aqui no sentido curricular, podendo existir um número infindável de percursos formativos. Defendem um currículo centrado nas experiências dos estudantes, restringindo desta forma ao acesso a formas de conhecimento especializado, fundamentais nos tempos atuais.

De outra maneira, os programas identificados de qualidade como performance, enfatizam a centralidade do conhecimento especializado nas suas proposições e relegam a

---

ou a qualquer outro modelo -, e passa a ser instrumento de reflexão, ação e reflexão e de ação-reflexão e ação no sentido dialético do desenvolvimento humano. Esse movimento dialético está inexoravelmente articulado às práxis, ou seja, ao ato da reflexão sobre a ação humana objetivando a possibilidade de transformação social. (GONZAGA, 2018, pág.58).

segundo plano as experiências individuais dos estudantes. A preocupação maior foi com o didatismo nas proposições de forma alinhar currículo, planejamento e avaliação sob uma única lógica, mostrando uma estreita relação com as lógicas e receitas dos organismos internacionais.

Os cinco programas tiveram curto espaço de duração, não podendo ser verificados os resultados, tendo em vista a rotatividade das siglas partidárias no estado do Rio Grande do Sul. A marca maior deste recorte de análise foi exatamente a negação e a reconstrução contínua de reformas curriculares, que pouco avançaram na construção da qualidade assumida e identificada em suas propostas. Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que, ao negar a política anterior cada gestão, evidenciava-se esforços para apresentar ao sistema estadual um discurso de inovação, que na prática se constituía de um receituário já posto em prática, mas com uma roupagem nova. Refiro-me aqui às formas organizativas e de prescrição de planejamento, programas de formação continuada e sistema avaliativo. Além disso, cabe ressaltar que os cinco programas curriculares alinharam-se às diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação, que produziu diferentes legislações em consonância com diretrizes internacionais.

## 7 REFLEXÕES SOBRE OS SENTIDOS DE QUALIDADE, SEUS PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

*A teoria corresponde a um conhecimento conjuntural, sempre contestado, e não à verdade, tendo o potencial de intervenção crítica, pois o que importa são as rupturas significativas- em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em redor de uma gama de premissas e temas. (PACHECO, 2014, p. 77).*

Parafraseando Pacheco (2014), inicio este capítulo retomando as discussões acerca dos sentidos de qualidade nas políticas curriculares desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014, buscando apresentar os limites e as similaridades que as mesmas assumiram no decurso em que foram implementadas. Como já salientado anteriormente, toda política educacional é influenciada pela interferência dos contextos social e econômico inerentes da agenda governamental. As decisões fundamentadas por esta agenda passam por espaços de disputa e correlação de forças que se dão junto aos envolvidos(sociedade, políticos, economistas, professores), refletindo em processos que envolvem as contínuas reformas curriculares que vivenciamos no recorte de espaço desta tese, demonstrando que o sentido de qualidade apregoadado em cada política revela-se como efeito das distintas correntes de pensamento, visões de mundo, de política, de educação e principalmente quanto ao percurso pedagógico e ao currículo colocados em prática no decurso de cada ciclo de políticas.

Em todas as propostas colocadas em prática no Estado do Rio Grande do Sul entre 1991 e 2014 para o Ensino Médio, independente do arranjo pedagógico desenvolvido - estrutura de organização, carga horária e sistema de avaliação - o currículo é posto como eixo central, sendo que, a partir disso, identificamos um território de resistências, afirmações e negações. Frequentemente, o currículo anuncia e denuncia as lutas que se travam em torno do projeto social e político-educacional dos diferentes atores políticos que se revezam a cada quatro anos no controle da máquina estatal. No interior das reformas, o currículo expressa a visão dos grupos sociais, sua concepção de mundo, determinando, portanto, o que quer que seja o conhecimento legitimado e sua organização no interior do currículo.

Como já discutido anteriormente no capítulo 3, destacamos que, no Rio Grande do Sul, após a década de 1990, foram encaminhadas inúmeras propostas com vistas a orientar o processo educativo visando à melhoria da qualidade da educação, todas elas assentadas sob uma concepção de ser humano, educação e currículo que se ajustavam as mudanças desencadeadas pelo conjunto de normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação. A discursividade das propostas colocadas em prática entre os anos de 1991 e 2014 refletem estas normativas,

constituindo num conjunto de ações que conforme a tendência político-partidária enfatizava a organização de propostas curriculares ou programas de formação continuada que traziam no seu escopo correntes teóricas que convergiam para a consecução de um currículo centrado na perspectiva da prescrição de competências e habilidades ou num currículo voltado para as experiências dos estudantes e na sua perspectiva de emancipação.

Ao identificar essa divergência de abordagens com relação ao currículo nos discursos oficiais de cada programa, foi percebido que estes revelam jogos de poder que se instalaram no recorte espacial escolhido, onde cada nova gestão buscou desconstruir a trajetória desenvolvida pelo outro, iniciando uma nova política, tida como a mais correta ou eficaz no intuito de produzir a qualidade desejada e sempre na perspectiva do novo, nesse caso de análise o Ensino Médio. Isto pode ser percebido se analisarmos os recortes a seguir:

**Documento 1:**

“Apresentamos no plano de governo um projeto que pudesse capacitar a totalidade dos recursos humanos atuantes na educação de nosso estado, de forma a haver unidade de ação, abrangência e condições de oferecer ampla reflexão sobre o papel do professor e sobre o perfil do aluno, através de atividades práticas incentivadoras que levassem o professor às *mudanças* necessárias na busca da *melhoria da qualidade* do ensino”. (O papel do professor- uma questão a pensar. RS, 1993, p. 7, grifos meus).

**Documento 2:**

“O Padrão Referencial de Currículo- construção coletiva [...] pretende subsidiar os professores na reconstrução permanente do currículo escolar num processo de ação-reflexão [...] e tem como finalidade, estabelecer num referencial comum a todas as escolas, na busca da equidade, com *qualidade*. Pretende ainda, [...] indicar caminhos possíveis de *mudança* na prática escolar [...] aliada ao desejo e ao comprometimento da comunidade educacional gaúcha com a transformação da escola. (RS, 1995-1998, p.07, grifos meus).

**Documento 3:**

“A Seduc-RS vem adotando medidas para enfrentar o desafio de *melhorar* a *qualidade* da educação [...] entre as medidas, os referenciais curriculares Lições do Rio Grande para que as escolas incidem sobre [...] o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam”. (RS, 2008, p.07-11, grifos meus).

**Documento 4:**

“ A política educacional do governo popular [...] a participação popular é a condição para a realização do Projeto Constituinte escolar [...] através da qual todos são convidados a encontrar alternativas que garantam [...] a concretização de um ensino de *qualidade*, vinculado à realidade. ” (ES, 1999, p.2-3, grifos meus).

### Documento 5:

“O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um **novos** paradigma, uma **mudança estrutural** que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental. [...]. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com **qualidade** cidadã”. (RS, 2011, grifos meus).

Sob esta perspectiva, os programas mais progressistas enfatizam em seus pressupostos que políticas educacionais que são contra a ordem vigente e o “novo” passa a ser o repensar um currículo que fuja das prescrições neoliberais, tidas como um problema crucial que afasta a educação do seu princípio fundamental, que é a satisfação do ser humano. Esses programas têm como embasamento as teorias de currículo consideradas críticas, que emergiram com força na década de 1970, evidenciando questões como o combate à desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor que da escola afinada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2012). Desta teoria crítica advém o sentido e a forma de operacionalizar a chamada qualidade social ou cidadã. Encontro correspondência neste consenso teórico que embasa os dois programas nas palavras Silva (2009, p.225), ao afirmar que:

A **qualidade social** da educação escolar **não se ajusta**, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que **atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais** que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de **aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas**.(SILVA, 2009, p. 225, grifos meus).

Assim sendo, ao defenderem uma educação de qualidade como promoção da cidadania, presumem que a construção do currículo depende do interesse direto dos envolvidos, e que estes, através de temas geradores (Programa Constituinte Escolar) ou projetos interdisciplinares (Seminário Integrado) possam escolher seu percurso formativo de acordo com seus interesses pessoais. Acrescente-se ainda o fato de que todos os pressupostos evidenciam que os programas não são propostas prontas e acabadas, mas que se constituíram em políticas democráticas, sendo a currículo oriundo daí reflexo da comunidade escolar. Os excertos a seguir corroboram nessa análise:



### Documento 3: CE

“na busca pela construção do currículo é importante conhecer previamente as *aspirações, o nível de percepção dos educandos*, sua visão de mundo [...] os temas geradores constituem-se de conteúdos ligados as *condições existenciais dos educandos*, sua visão cultural e suas crenças [...] o importante é que quaisquer que sejam os conteúdos programáticos eles só se justificam se forem colocados a *serviço da umas práxis de libertação*”. (RS, 1999, Cad.6, p. 11, grifos meus).

### Documento 5: EMP

“Do ponto de vista da organização curricular, [...] 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. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas”. (RS, 2011, p.15, grifos meus).

Ao elencar sua concepção de currículo, os programas Constituinte Escolar e Ensino Médio Politécnico trazem em suas propostas intensões que traduzem uma pedagogia crítica que visa romper com a lógica prescritiva e classificatória identificada nos programas PMQE, PRC e RCLRG, que se associam a lógicas prescritivas e direcionadoras do processo de ensino aprendizagem, tendo como primazia “ *as aspirações, o nível de percepção dos educandos [...] organização dos conteúdos a partir da prática social [...] a serviço da uma práxis de libertação.*”(RS,1999,2012).

Ao propor um contraponto à lógica de mercado que produz operações performáticas nos programas que os antecederam, ambos os programas acabam produzindo contradições internas, pois carregam maquinarias típicas daqueles programas sobre os quais fazem a crítica: percursos formativos definidos, sistema de avaliação padrão e ao utilizarem a retórica da democratização das relações, apenas a utilizam no campo das ideias, uma vez que os desejos e anseios das comunidades escolares tornam-se apenas consultivos, sem caráter de autonomia e mudanças frente aos pressupostos centrais dos programas.

Dito isso, apesar de se identificarem como uma política popular de qualidade social, podem ser associadas às lógicas neoliberais, produzindo receitas performáticas, tais como: temas geradores, seminário integrado, sistema de avaliação padronizado e flexibilização do percurso formativo individual de cada estudante. Vistas desta forma, as propostas mais progressistas, identificadas como de qualidade como promoção da cidadania, apresentam mais intencionalidades teóricas do que efetivamente práticas e acabam por gerar aquilo que a gênese

da política combatia: a qualidade da educação a serviço do mercado sendo formadora de mão de obra barata.

Ao afirmar isto, não quero ao produzir a crítica sobre as políticas educacionais de qualidade como promoção da cidadania, nem ser determinista, mas tecer algumas considerações a partir de algumas premissas sobre a teoria curricular. Para isso, me apoio em Young (2010) que, ao se referir às suas primeiras ideias sobre currículo, destaca duas que considera fundamentais e com as quais comungo: a primeira é de que educação e conhecimento são inseparáveis; e a segunda, que o conhecimento, e especificamente o currículo, não é dado, mas é uma construção social. Esses argumentos, construídos na década de 1970 sobre os quais se fundamentava a sua primeira abordagem relativista, cuja estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade e cuja forma de operacionalização em qualquer programa ou sistema de ensino decide como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem.

Young (2010) ressalta quatro consequências desses dois argumentos. A primeira é que se considera que o que conta como conhecimento é socialmente construído e, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola. O currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes. Outra consequência é que, se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento; qualquer conhecimento teria o mesmo valor. Uma terceira consequência seria que os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam.

Exposto dessa forma, recorro a três excertos relativos aos programas PMQE, PRC e RCLRG, que carregam em seus fundamentos teóricos e forma de implementação características do que denominei “qualidade como performance”. Traduzem concepções de currículo que evocam lógicas organicistas do mesmo, priorizando o conhecimento científico atrelado a um conjunto de operações performáticas que dirigem o processo de ensino e aprendizagem. Operações performáticas aqui entendidas como o didatismo em que as três propostas se assemelham, transmitindo a noção de que alguém aponta caminhos tidos como ideais para a consecução de objetivos educacionais. Estas operações traduzem-se em manuais, com textos subsidiando a prática pedagógica visando adequar o planejamento docente a matrizes de

referência; sugestões de dispositivos de aprendizagem para testar a validade do conhecimento e aferir resultados que possibilitem definir a qualidade boa ou ruim da educação.

### **Documento 1: PMQE**

“O momento atual exige profissionais da educação comprometidos com a *qualidade e eficiência*, pouco comum em nossas escolas, principalmente a pública. A escola necessita de educadores que saibam *associar política e socialmente os conteúdos* trabalhados em sala de aula, sem se esquecer o *lado histórico dos conhecimentos e o desenvolvimento do ser humano*” (RS, 1993, pág.09, grifos meus).

### **Documento 2: PRC**

“O currículo escolar contempla um *conjunto de conhecimentos relacionados e interdependentes*, com diversos níveis de complexidade e ampliação de conceitos. Através do currículo realiza-se a *difusão do conhecimento científico acumulado pela humanidade*. [...] deve estar presente a realidade social-histórico-cultural da comunidade a que se destina [...]” (RS, 1996, p.22, grifos meus).

### **Documento 4: RCLRG**

“O currículo integra e alinha, sob uma concepção educacional: as *aprendizagens* com as quais a escola se compromete *na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos*[...]. Na concepção moderna, o currículo supõe o tratamento dos *conteúdos curriculares em contextos* que façam sentido para os alunos, assim, o que acontece na escola ou é curricular ou não deveria acontecer na escola”, (RS, 2008, p.11, grifos meus),

Nos excertos acima, percebo a concepção de um currículo que desenha os sentidos da política curricular e que é entendido como especializado ou institucionalizado. Percebe-se, na afirmação, que o conhecimento científico sistematizado pela humanidade ao longo do tempo e espaço é a base da construção curricular. Esses conhecimentos dialogam com o contexto em que estão inseridos, caracterizando, desta forma, uma adequação dos mesmos às novas lógicas de mercado, que sinalizam para um ensino que potencialize competências e habilidades, vistas aqui como a necessidade premente com relação a formação do estudante. Essa perspectiva curricular, ainda que saliente a opção pela especialização do conhecimento, traz imbricado nos excertos uma tênue ideia de que os mesmos são indicativos, frutos de uma escolha política para construção das propostas pedagógicas a serem colocadas em prática pelas comunidades escolares, respeitando, ainda que teoricamente, a autonomia e as escolhas sociais.

Essa abordagem oferece uma base poderosa para a crítica produzida pelos programas curriculares mais progressistas, que ao sucederem essas políticas, romperam com o modelo proposto, por julgarem que as mesmas estabelecem lógicas operacionais de currículo a serviço

do mercado, condicionando a formação de mão de obra barata, sendo portanto nocivo esse imperativo curricular para as classes menos favorecidas. Advogam que qualquer seleção de conhecimento seria sempre uma imposição dos interesses de grupos poderosos, a serviço das lógicas de mercado. As lógicas operacionais de currículo propostas pela CE e EMP entendem que o sentido da escola pública é atender àqueles que, em função do processo histórico, estão às margens de um sistema excludente. Por isso, a crítica fundante ao conhecimento sistematizado e orientado pelos poderosos que orienta e dirige os sentidos da escola para a manutenção das disparidades sociais. Deslocar a fronteira do escolar do modo aqui proposto é admitir que existe um processo de seleção que deixa de fora "do escolar" alguns saberes, criando uma diferenciação a todo momento disputada e questionada. A proposta aqui defendida é fugir das cristalizações que “confrontam duas posições binárias e opostas, representadas pelos dois conjuntos de políticas que tem como crença a existência de verdades absolutas para pensar o conhecimento e objetivar a qualidade da educação” (RAMOS, 2014).

Sobre esta dicotomia ou posições binárias, como me referi anteriormente aos dois conjuntos de políticas, que defendem sentidos de currículo distintos - o currículo especializado e o currículo com caráter social -, me apoio em Young (2010) que, ao discutir o currículo como o sentido maior do processo de escolarização, não nega o caráter social do conhecimento, considerando que essa dicotomia identificada nos dois grupos de políticas reflete escolhas políticas, pois o “[...] conhecimento é uma concretização coletiva e historicamente localizada da produção humana”. Sua perspectiva teórica sobre o conhecimento se assenta sob os seguintes fundamentos:

- (i) Rejeita a perspectiva conservadora de que o conhecimento é um dado e que de algum modo é independente dos contextos sociais e históricos em que se desenvolve.
- (ii) Assume uma perspectiva sobre o conhecimento que o encara como algo que é produzido e adquirido socialmente em contextos históricos particulares, e num mundo caracterizado por interesses antagônicos e lutas de poder. Ao mesmo tempo, reconhece que o conhecimento como tem propriedades emergentes que o levam para além da preservação dos interesses de grupos particulares. Por outras palavras, temos de estar preparados para falarmos a respeito de interesses cognitivos ou intelectuais e para defender a sua importância.
- (iii) Rejeita a perspectiva sobre o conhecimento que o considera como apenas mais um conjunto de práticas sociais. Considera a diferenciação entre os campos e entre o conhecimento teórico e o quotidiano como um traço fundamental daquilo que é a educação, embora a forma e o conteúdo dessa diferenciação não sejam fixas e possam mudar. (YOUNG, 2010, p.86).

Young (2010) afirma que o currículo precisa ser entendido não somente como um instrumento para atingir objetivos, mas como elemento imprescindível para a existência das escolas. Um elemento importante que o autor destaca é que o conhecimento escolar possui

características que o distinguem de outras formas de conhecimento: o currículo pode levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, premissa defendida pelos programas CE e EMP, mas esse conhecimento nunca poderá ser o princípio norteador de um currículo. A estrutura do conhecimento cotidiano é planejada para relacionar-se com o particular e não fornece a base para quaisquer princípios que encaminham para a generalização de conceitos científicos. “Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas”. (YOUNG, 2007, p. 13).

Ao fazer sua defesa quanto ao papel da escola e de um currículo que não centre sua perspectiva apenas ao conhecimento do cotidiano, Young (2010) destaca que as políticas educacionais ao pensarem a consecução de seus objetivos curriculares, precisam considerar as seguintes questões: o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? Como desenvolver currículos que ampliem e não somente reproduzam as oportunidades de aprendizagem? Qual conhecimento deveria compor o currículo?

Ao concordar com Young (2010), que sustenta que o conhecimento científico sistematizado pela humanidade não pode ficar de fora da escola, caberia nos interrogarmos sobre que tipo de articulação entre conhecimento, ciência e escola investir, de forma a não recairmos a caminhos predeterminados do que seja o currículo ideal a ser escolhido. Pensar desse modo desloca ou inclui em debates políticos diálogos sobre a construção de uma escola democrática, a questão do acesso para a luta em torno da definição do que será nomeado conhecimento e a serviço do que ele estará.

Ao levantar esses questionamentos, o autor defende a existência de um conhecimento poderoso, definido por ele como um conceito sociológico e um princípio curricular, oriundo de suas reflexões sobre as transformações sofridas pelo sistema educacional do Reino Unido nos últimos 30 anos. O termo surge a partir de discussões do meio acadêmico, onde os desenhos curriculares eram vistos como construções dos poderosos, que eram quem tomava as decisões, encaminhava e decidia sobre quais conteúdos seriam colocados no currículo. De outro modo, Young almejou chamar a atenção não somente para quem decidia sobre o currículo, mas para qual conhecimento estava sendo selecionado, e se esse conhecimento, depois de assimilado pelos jovens, seria poderoso para eles. Segundo o autor:

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento. (YOUNG, 2016, p. 33).

Desta forma, compreende-se que o conceito definido por Young (2010) é uma nova maneira de entender sociologicamente o conhecimento, tendo por objetivo enfatizar que o conhecimento tem seu caráter objetivo e com isso não desliza para o relativismo epistemológico que tantas outras abordagens sociológicas do conhecimento adentraram. Young (2016, p.34) explica que:

Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. Na Inglaterra, assim como em outros países, especialistas em disciplinas acadêmicas têm trabalhado com professores das escolas, os quais, por sua vez, estudaram uma ou mais dessas disciplinas acadêmicas e, ao se prepararem para serem educadores, tornaram-se especialistas em disciplinas escolares. Eles se baseiam no conhecimento que têm sobre como as crianças aprendem e sobre as etapas de desenvolvimento dos alunos para criar as disciplinas escolares que estabelecem as possibilidades para que os estudantes avancem na sua aprendizagem.

De acordo com o autor, na atualidade, toda pesquisa sobre currículo deve estar fundamentada nos dois conceitos, pois o currículo sempre tem relações de poder intrínsecas a ele. Numa sociedade desigual, a classe dominante sempre irá ter por interesse prescrever um currículo de acordo com seus valores e crenças. Por isso, o autor defende que seja necessário explicitar sempre essa questão. Outro ponto é definir o que é *conhecimento poderoso*. Isso é de grande relevância para entender se o conhecimento que os jovens estão acessando é de grande valor para eles.

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência.

O autor argumenta que em todos os campos de estudos há o *melhor conhecimento*, o mais confiável, o mais próximo da verdade sobre o mundo em que vivemos. E é desse *conhecimento poderoso* que a educação escolar deve se ocupar. Afirmar que existe um melhor conhecimento não significa que um seja bom e outro ruim, mas significa dizer que existem estruturas e finalidades diferentes (YOUNG, 2016). O conhecimento curricular difere daquele baseado na experiência cotidiana. Young (2013) explica que o *conhecimento poderoso* apresenta duas características fundamentais: é especializado em sua produção e transmissão, e esta especialização é expressa nas fronteiras entre disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo. É diferente das experiências que os alunos trazem para a escola ou alunos

mais velhos trazem para os ciclos básicos, ou para a universidade. Esta diferenciação está expressa nas fronteiras conceituais entre a escola e o conhecimento cotidiano.

Nossa postura intelectual reforça a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos. Essa postura compreende e defende que a escola não se afaste de sua tarefa específica, disponibilizando o conhecimento especializado, que não se acessa na vida cotidiana e que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, fornecendo parâmetros de compreensão elaborada de mundo.

Assim, a organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a questão da objetividade, considerando que há critérios contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade, devendo essas, no desenvolvimento das propostas pedagógicas e didáticas, incorporar as características e especificidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Defendo que o saber escolar não é um saber inventado por um conjunto de políticas, mas que se concretiza ao ser organizado de acordo com as condições objetivas em que transcorre o trabalho educativo, não podendo ser manejado por estratégias muitas vezes limitantes àquilo que, para mim, é central na escola: usar o conhecimento em favor de uma realidade melhor a todos. As estratégias limitantes apresentam-se em todos os programas curriculares implantados, ainda que pesem sentidos de qualidade distintos. Quando explico estratégias limitantes, me refiro aos arranjos da política, como a forma de apresentação da proposta, suas intencionalidades, a forma de sistematização, de organização de carga horária e de escolha de repertórios, que ao serem postas deste modo, reduzem o significado do processo de escolarização, pois a “educação consiste muito mais em não dizer para os jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles”. (MASSCHELEIN, 2014, p.98).

Saliento ainda que o saber escolar que é produzido via currículo envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na perspectiva de possibilitar a compreensão da realidade natural e social em que os sujeitos estão inseridos para além das aparências e que possibilitem, no caso dos estudantes da rede pública, o acesso a aquilo que somente suas experiências ou seu convívio social não os permite concretizar.

Ao voltarmos nosso olhar para a perspectiva da qualidade como direito social, explicitada nos programas CE e EMP, a concepção de conhecimento e de currículo se fundamenta na perspectiva de que os mesmos se constituem a partir da realidade contextualizada, tendo como princípio central o saber popular, articulado ao saber científico. O

enfoque dessa abordagem curricular tem em seus fundamentos romper com a lógica organicista de disciplinas escolares e superação da avaliação classificatória com vistas a construção de espaços e tempos de aprendizagem condizentes com a realidade de cada escola. Ao operar com esta concepção, fica evidente a opção pela construção de uma proposta curricular fundada sobre a experiência e expectativa dos estudantes, tendo os temas geradores ou projetos de pesquisa a forma de consecução desses objetivos.

Ao enfatizar as finalidades da educação sob um outro viés, reforçando que as políticas educacionais colocadas em prática no Rio Grande do Sul resultam de uma visão de educação instrumental e utilitarista atrelada ao mercado, as propostas da CE e da EMP, ao evidenciarem a centralidade do conhecimento no tecido social da escola, não oportunizam a superação das desigualdades de acesso ao conhecimento poderoso, que corresponderia àquilo que os estudantes de camadas populares mais vulneráveis não possuem acesso se não forem à escola. As possibilidades de construção de uma proposta educacional popular e libertária trouxe inúmeras possibilidades de transformação na estrutura educacional, tais como: ruptura com a hierarquia das disciplinas, democratizando a carga-horária; flexibilização da avaliação e busca de possibilidades interdisciplinares a partir de temas geradores. Ao optar por temas geradores e centros de interesse como forma de construir conhecimento, Young (2011) enfatiza o limitante da perspectiva, ao afirmar que:

um currículo não centrado em disciplinas, mas em temas, linhas de investigação ou tópicos derivados dos interesses dos alunos, está sendo experimentado e tem sido atraente para professores e alunos. Parece resolver as questões de relevância curricular e do “interesse do aluno”, além de conceber a experiência das disciplinas como uma forma de “tirania cultural”. Meu argumento é que inevitavelmente **faltarão coerência a tais currículos**, que muito explicitamente obscurecem a distinção currículo/pedagogia, e que, também, eles **não oferecerão a base necessária para o progresso dos alunos. Os critérios** para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, **arbitrários** ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores. (YOUNG, 2011, p.618, grifos meus).

Neste ponto, a ênfase recai sobre a necessária tarefa da escola em transmitir o conhecimento científico aos alunos, pois “os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem” (YOUNG, 2007, p. 14). Por isso, a primazia do conhecimento teórico sobre o conhecimento do cotidiano, garantindo desta forma um currículo em que todos os estudantes, independente da classe social a qual pertencem, tenham ao direito ao conhecimento.

Ball (2013) diz que, a partir da década de 1990 no Brasil, as reformas decorrentes do movimento neoliberal e da globalização econômica revelaram uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público, enfatizando



a eficiência e produtividade, planejamento estratégico, racionalidade administrativa e flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandardizada de desempenho, descentralização, privatização e ampla adoção de tecnologias da informação. Insisto nesta análise do autor tendo em vista que ao longo do processo de análise das políticas educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, essa tendência é identificada ora de forma mais acentuada, ora de forma mais implícita nos cinco programas colocados em operação ao longo do período de análise, direcionando a aplicação das políticas, coadunado com visões de sociedade, economia, interesses de classes, de conhecimento e de currículo distintas. Digo isso, pois no período de análise, governos de diferentes matizes ideológicas consideradas mais de direita ou de esquerda revezaram-se no controle político do Estado. Não quero aqui sair em defesa das escolhas políticas da sociedade e dos indivíduos, mas indicar que essa retórica política teve desdobramentos nas consecuições das distintas políticas curriculares pois na sistematização e implantação das mesmas, diferentes concepções de currículo e de educação formam postas em prática, revelando sentidos de qualidade que defini ao longo do capítulo anterior como qualidade performática e qualidade social. Ambos movimentos, que replicam os desdobramentos de sua política em reformas curriculares,

veem a escola, essencialmente como funcional, e ambos estão preocupados com a escola como um agente que contribui para certo propósito (estimular a aprendizagem, desenvolver o talento, restaurar o aprendizado baseado na realização, dominar as habilidades, transmitir valores, etc.). Eles se concentram, exclusivamente nas características desse agente a partir da perspectiva de sua finalidade) ou expectativas pré- estabelecidas. (MASSCHELEIN, 2015, p. 20).

As expectativas, nesse caso, recaíram sobre os sentidos de qualidade inclusos na formatação da política, nos desdobramentos no campo do currículo e no papel que a escola, sob a ótica governamental, deve se adequar. Estamos aqui falando da concepção de currículo a ser desenvolvido, da distribuição de componentes curriculares, do sistema de avaliação, das políticas de valorização dos professores e dos processos de formação continuada. Estes condicionantes presentes nas políticas até aqui analisadas recaem sobre uma questão que para mim é central: o papel do conhecimento na sociedade atual.

Para Young (2007), o currículo deve ser visto para além de um instrumento para atingir objetivos, mas como algo intrínseco a razão de existir escolas. Um aspecto importante a considerar é que o conhecimento escolar possui características que o distingue de outras formas de conhecimento:

o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

Nossa defesa se assenta na premissa de que um currículo preocupado com o conhecimento, com o empoderamento das classes menos favorecidas, terá como princípio a garantia do saber elaborado, em suas formas mais elevadas. Evidentemente, com o respeito à realidade do aluno, contudo, não limitando-se ao ensino de práticas cotidianas. Nesta direção, defendo a socialização dos conhecimentos científicos, especializados e dirigidos às classes menos favorecidas, que têm na instituição escolar possivelmente o único local em que lhes seja possível acessar conhecimentos sistematizados, que ultrapassem a prática cotidiana.

Assim, o currículo se articula aos circuitos de políticas de grupos dominantes e seleciona os saberes considerados relevantes para tais setores da sociedade que, através da ideologia, naturalizam esses conhecimentos a todas as demais classes. Essa perspectiva é o discurso recorrente dentro das políticas educacionais da Constituinte Escolar e do Ensino Médio Politécnico. Ambas se revestem de uma profunda crítica ao chamado currículo instrucional, que segundo a análise das propostas carrega, um “colonialismo curricular” ao impor a escola que atende às classes menos favorecidas adote um currículo que tem como referência o conhecimento científico universal institucionalizado.

Este conhecimento é visto como uma forma de dominação e estaria a serviço das classes dominantes, que são detentoras do poder econômico. Da mesma forma, a prescrição de um conjunto de competências e habilidades associadas a esses objetos de conhecimento conduzem, na perspectiva dessas políticas, a um reducionismo curricular, alienando os sujeitos e os preparando para se tornarem mão de obra barata.

Ao defender a democratização das relações e na coparticipação da comunidade escolar na definição de um currículo mais humanizante, as propostas da CE e do EMP pregam que a consecução de uma política deve incorporar os saberes e práticas da coletividade em sua comunidade escolar, propondo reflexões sobre o currículo legítimo a serviço dos menos favorecidos, pois nas entrelinhas dos fundamentos teóricos desses programas, o currículo sempre foi constituído em determinações de ordem econômica e cultural. Desta forma, ao dar ênfase à dialogicidade, ao trabalho como princípio educativo e à naturalização dos saberes dos escolares, as propostas de fato ensejariam a qualidade social ou cidadã almejada nas diretrizes das propostas.

Ao identificar a qualidade como performance nos Programas Melhoria da Qualidade do Ensino, Padrão Referencial de Currículo e Lições do Rio Grande, evidencia-se a preocupação na prescrição dos objetos de aprendizagem em referenciais descritivos, que sinalizam competências, habilidades e formas de operacionalização das respectivas propostas. O repertório dos distintos programas aponta para o foco na avaliação de resultados tendo como referência às matrizes definidas para cada área do conhecimento e componente curricular. No entanto, percebe-se que apesar da crítica ao posicionamento de estratégias e recursos tidos como ideais, as propostas também indicam um potencial crítico ao afirmarem que a escolha é performática, mas que os desdobramentos precisam levar em conta os cenários onde são reproduzidos.

Ao longo da investigação e construção da tese sobre os sentidos de qualidade nas políticas curriculares do Rio Grande do Sul, utilizei como referência de análise o pensamento de Young (2016), que ao analisar as reformas curriculares do Reino Unido nos últimos trinta anos, lança uma interessante análise sobre os desafios educacionais e políticos relativos à questão do conhecimento. Pude estabelecer um paralelo entre as políticas educacionais levadas a cabo no Brasil e no Rio Grande do Sul e as que nos últimos trinta anos atravessaram o Reino Unido. Evidencia-se o potencial crítico dos estudos curriculares e as diferentes formas de operacionalização das práticas educacionais, traduzidas em inúmeras reformas aqui e lá.

Assim como no Reino Unido, no Rio Grande do Sul, governos mais conservadores e liberais revezaram-se no poder, defendendo correntes de pensamento curriculares que projetaram cartografias distintas de currículo: currículo especializado e baseado na instrução por competências e currículos socialmente construídos. Como pesquisador, não faço uma defesa de tendência A ou B, mas muitas vezes cheguei a pensar que o “respeito pelo conhecimento é de direita e exclusivo, e que a ênfase na aprendizagem é progressista e de esquerda” (YOUNG, 2016, p.22). No entanto, ao percorrer os sentidos de qualidade das políticas públicas, deparei-me com um universo de perspectivas e visões que respondem a um dado momento político e histórico. Por serem fruto de relações de poder expressam sonhos, utopias e projetos típicos de seu tempo e que deveriam assimilar perspectivas defendidas por ambas as políticas analisadas nesta tese, ficou evidente que o conhecimento especializado e a realidade cotidiana estão intrinsecamente ligados.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiado em Ball (2007,2012,2013, 2016), Young (2007, 2013, 2018) e Lessard (2016), encontrei subsídios para examinar a constituição dos processos de escolarização e das contínuas reformas curriculares que o Ensino Médio sofreu no Brasil e Rio Grande do Sul no período entre 1991 e 2014. Ao assumir essa construção, percebi que esses processos se inscrevem num contexto político e econômico marcado pela emergência da ciência e da tecnologia, bem como por uma redefinição do papel do Estado na configuração das políticas públicas, constituindo-se “em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação” (HYPOLITO, 2010, p. 1340). Nesta reconfiguração, o mercado passa a ser o responsável pelo delineamento de ações educacionais, que são vistas como centrais para o reconhecimento de novos saberes, novos fazeres e, fundamentalmente, no preparar da sociedade para as demandas desse mercado.

Desta forma, os programas curriculares colocados em operação no Estado do Rio Grande do Sul encampam em suas propostas mecanismos dessa nova lógica produtiva internacional, promovendo contínuas mudanças no recorte de tempo, empreendendo programas que divergem em sua natureza, ora constituindo-se em programas de formação continuada ora como reestruturação curricular. Ao serem postas em prática, as referidas propostas apresentam diagnósticos que revelam a baixa qualidade do ensino, usando para isso referências como índices de reprovação, distorção idade e série e a necessidade de adequar os processos pedagógicos as novas lógicas organizativas de produção.

Na busca por significados para conceituar qualidade na/da educação, deparei-me com inúmeras leituras teóricas produzidas pela academia no decurso posterior à promulgação da lei 9394/96. O desejo de qualificar a educação a partir dos programas e as múltiplas concepções atreladas a tal objeto trouxeram à tona a amplitude dessa noção, bem como a dificuldade de constatar de modo objetivo tal predicado atribuído as políticas educacionais (DAMETTO, 2017). Ao fazer esta constatação, optei por definir dois sentidos de qualidade para o Ensino Médio no contexto do Rio Grande do Sul, sobre os quais analisei os distintos programas: qualidade como performance e qualidade como promoção da cidadania. Reitero que minha percepção é uma leitura, um recorte como tantos outros identificados ao longo da pesquisa.

Ao buscar referências sobre o conceito de qualidade da educação - almejado pelas propostas curriculares - percebi que apesar de os programas analisados apresentarem sentidos distintos, o atributo principal identificado nesses programas se encontra atrelado à lógica

organicista que a educação adquire a partir das orientações postas pelo mercado e pelos organismos internacionais que replicadas na legislação brasileira são utilizadas como referência para a adoção de políticas educacionais a nível estadual. Percebi, também, ao analisar os cinco programas curriculares, que os mesmos distinguem-se quanto à concepção de currículo e conhecimento e formas de organização pedagógica, pois encampam em suas propostas mecanismos dessa nova lógica produtiva internacional, promovendo contínuas mudanças no recorte de tempo, empreendendo programas que divergem em sua natureza, ora constituindo-se em programas de formação continuada ora como reestruturação curricular, objetivando melhorar ou qualificar a educação.

Os programas Melhoria da Qualidade do Ensino, Padrão Referencial de Currículo e Lições do Rio Grande constituem-se como políticas de qualidade como performance, por reproduzirem nos seus pressupostos diretrizes que direcionam o currículo e o processo pedagógico a um alinhamento de lógicas organicistas, típicas da economia de mercado. Entre eles, verifiquei uma escala progressiva de rearranjos didáticos que se desdobram num conjunto de orientações pragmáticas com vistas à definição de percursos formativos que objetivam a avaliação e a consequente regulação do processo. Tendo a avaliação como diagnóstico, esta é utilizada como indicativo para promover e melhorar a qualidade da educação.

Os programas Constituinte Escolar e Ensino Médio Politécnico, por sua vez, identificam-se num sentido de qualidade como promoção da cidadania, estando alinhados a uma perspectiva de democratização das relações pedagógicas, enfatizando que o currículo e o fazer pedagógico são construções coletivas, que se dão na interface entre sujeito, política e comunidade escolar. Usam como retórica principal uma crítica acentuada às lógicas organicistas de mercado, apregoando que o currículo deve ser centrado nas escolhas dos indivíduos e na realidade que o cerca.

Apesar de apresentar caminhos distintos de execução, bem como objetivos opostos, as cinco políticas, se inscrevem dentro da lógica econômica internacional, produzindo rearranjos e formas organizativas distintas, mas que têm profunda relação com as transformações econômicas internacionais e as orientações prescritivas do Banco Mundial e da Unesco para a educação, haja visto que sua operacionalização leva em consideração as diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação, nas quais é visível a consonância de uma política nacional de educação em sintonia com as orientações internacionais. Saliento ainda que, mesmo criticando as lógicas organicistas do mercado que interferem na construção do currículo, as propostas CE e Ensino Médio Politécnico apresentam uma contradição ao utilizar a democracia participativa,

que torna a comunidade escolar mera expectadora das propostas, pois os marcos fundantes e os processos de sistematização e organização curricular são determinados e padronizados assemelhando-se as propostas de qualidade como mérito.

Dito isso, entendo que os sentidos de qualidade nas políticas curriculares colocadas em prática no Estado do Rio Grande do Sul carregam em si elementos constitutivos (currículo, avaliação, metodologias e formação de professores), que partem de escolhas políticas, as quais endereçam às escolas formas operacionais, ou melhor, receituários sobre os quais concepções políticas viriam a se concretizar. Tendo em vista o tempo curto de cada gestão, os cinco programas mexeram com a estrutura organizacional de escolas e, pela sua descontinuidade, não produziram no interior dos espaços educativos a qualidade propagada em seus propósitos originais. A alternância de significações acerca da qualidade educacional necessária para o Ensino Médio, no contexto analisado, inscreve-se nas tensões entre a performance educativa e a garantia da educação como um direito social. Ora com ênfase nos sistemas de avaliação de larga escala, ora com foco nos saberes e experiências dos estudantes, as lutas pelos sentidos do que conta como currículo e como conhecimento escolar intensificaram-se no decorrer das últimas três décadas. Para estudos futuros, nosso desafio encontra-se em ampliar o horizonte de significação das políticas curriculares destinadas a esta população, reconhecendo permanentemente que o exame de tais políticas somente faz-se possível no plano das controvérsias.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 31, nº01. P.177-195. São Paulo Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/about/editorialTeam>. Acesso em: 15 dez., 2019.
- ALEXANDRE, J. M. **Reestruturação curricular**: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Porto Alegre, 2015.
- ALVES, A. A. M. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul**: um estudo a partir do contexto da prática. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, L. S. **A experiência escolar em tempos de ensino médio politécnico**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ARAÚJO, I. dos. S. C. **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 em Educação em Ciências e Matemática). Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, nº28 jan/abr, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>. Acesso em: 22 fev., 2017.
- BALL, Stephen. **Educação Global S.A**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BALL, Stephen; et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão das políticas educacionais e da política educacional. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23.
- BALL, Stephen. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales em Educación y Política educativa. **Archivos analíticos de políticas educativas**. Vol. 22, n.41 16 de junio de 2014. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/>. Acesso em 21 abr., 2018.
- BAUMAN, Zygmunt; BORDINI, Carlo. **Estado de Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.** Resolução nº 04 de 12 de outubro de 2010, Brasília, DF.

BRASIL, MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.** Resolução nº2 de 12 de Janeiro de 2012, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74.** Brasília, DF: MEC, 1971.

BOTTOS, Juliana. **O professor da Escola pública sob o estigma da incompetência.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2008, 133p. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2008\\_juliana\\_bottos.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2008_juliana_bottos.pdf). Acesso em 20 dez., 2019

BURIGO, Elizabete Zardo. **Ensino Médio politécnico?** Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. São Paulo: Universidade e Sociedade, vol. 22, nº51, março de 2013.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90.** São Paulo: Campanha Nacional pelo direito a educação, n 2, p.47-70, out 2000.

CAREGNATO, Célia Elizabete; MEINERZ, Carla Beatriz. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. A qualidade do ensino vinculada à democratização do acesso a escola. In: **Estudos Avançados.** São Paulo: Universidade de São Paulo, n 60, p.307-310, 2007.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. “Democratização do ensino” revisitado. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v. 30, n. 02, p. 327-334, mai./ago. 2004.

CELLARD, A. Questões Metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques metodológicos e epistemológicos/** tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2012.

CUNHA, Marcos Vinicius. Escola e Escola Nova na História da educação brasileira. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado e Políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

DAMETTO, Jarbas e ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As condições históricas para a existência da qualidade educacional constatada pelas avaliações em larga escala. In: **Revista Roteiro.** Joaçaba. Edição especial, p.101-130, Dezembro de 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D6777709+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 nov., 2019

DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.



DIAS SOBRINHO, José. Políticas de avaliação, reformas do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (Orgs). **Políticas de gestão da educação superior**. Curitiba. Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, p.61-89.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

ESQUISSANI, Rosimar Serena Siqueira. Avaliação em larga escala: ponderações críticas alicerçadas em Paulo Freire. In: **Espaço Pedagógico**.V.23, nº 1. Passo Fundo, p.205-217, jan/jun 2016. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 10 nov, 2019.

FARIA FILHO e VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, mai/ago, nº 14, p. 19-34, 2003.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade Da educação brasileira: entre o utilitarismo Econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 mar., 2020.

FUMAGALI, Andrea; et. al. **La Grand crisis de la economia global**: mercados financeiros, luchas sociales y nuevos escenarios políticos. Madrid: Traficante de sueños, 2009.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educação; Sociedade**. Vol.25, n. 86, p.131-170, abr., 2004.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 26, nº 92 – Especial, p. 911-933, Out., 2005.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em 14 ago., 2019

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática da política dos estudos curriculares. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOODSON, I. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

JESUS, Valentina Luzia de. **A formação do currículo e as políticas públicas**. Recanto das letras, 2007. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/763586>. Acesso em: 10 dez., 2019.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, João Francisco Lopes de. **A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico**. 2009. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2009.

- LIMA, Licínio. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. In: **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 15, aug. 2010. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/>. Acesso em: 02 jun., 2018.
- LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos. In: **Revista Brasileira de educação** nº26 Rio de Janeiro. Maio/agosto, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009) Acesso em 10 dez., 2019.
- MATHEUS, Daniele; LOPES, Alice Casemiro. Sentidos de qualidade na política de currículo(2003-2012). In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em 10 dez., 2019.
- MORO, Maria Selina Dal; BEDIN, Silvio Antonio. O prometido e o realizado: da construção à realização da constituinte escolar. In: **XXIII Simpósio Anpae**. 2007. Disponível: [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/410.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/410.pdf). Acesso em 08 abr., 2018.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. In: **RBP AE**, V.28, n1, p. 180-184, jan/abril de 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36149>. Acesso em 05 out., 2018.2018.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, SEB, 2007.
- NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo: v.25, n.1, p.11-20, jan-jun, 1999.
- OLIVEIRA, João Ferreira; DOURADO, Luiz Fernando. A qualidade da educação: desafios e perspectivas. In: **Cadernos Cedes**. Campinas vol.29, nº29, p.201-214, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 10 fev., 2020.
- PACHECO, José Augusto. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 22, núm. 1, 2009, pp. 105-143 Universidade do Minho Braga, Portugal.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PACHECO, José Augusto. Uma perspectiva actual sobre a investigação em Estudos Curriculares. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis: v.24, n 1, pág. 247-272, jan/junho de 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 19 fev., 2018.
- PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisa pós críticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA/RS. **Plano de governo Yeda governadora**. Porto Alegre: PSDB-RS, 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan./mar. 2013.

PONGRATZ, Ludwig Aanchen. La reforma educativa como estratégia gubernamental. Professorada. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**, vol.17, nº 2 (mayo-agosto, 2013) Disponível em: [www.ugr.es/local/recfpro/rev172ART9.pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/rev172ART9.pdf). Acesso em 17 mai., 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós moderna: novas teorias do mundo contemporâneo**. 2ª ed., ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

RESENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LÉLIS, Ursula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. In: **Revista e-Currículum**. São Paulo: v.12, n.01 jan/abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7966>. Acesso em: 10 fev., 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (Org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 2.

ROOS, Míria Maria Souza; FRITSCH, Rosângela Fritsch. O ensino médio politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS. In: **Jornal de políticas educacionais**, vol.11, nº12, outubro de 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br>. Acesso em 20 dez., 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida. Capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In: **Educação e realidade**. V.34, n.02, 2009. Disponível em: <http://seer.urfgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em 05 mai., 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: v.28, n. 100- Especial, p.1231-1255, out 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Melhoria da qualidade do ensino**. 1993, CORAG.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Constituinte escolar**. 1999, CORAG.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**. 2008, CORAG.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação Curricular do Ensino Médio- Ensino Médio Politécnico**. 2011, CORAG.

SENET, Richard. **A cultura do novo Capitalismo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. In: **Cad. Pesqui.** [online]. 2010, vol.40, n.141, pp.793-822 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Acesso em: 06 dez., 2020.

SILVA, Evandro Anderson da. Avaliação em larga escola e qualidade da educação: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SILVA, Thomaz Tadeu. Apresentação: In: **Currículo: teoria e história**. GOODSON, Ivor F. Petrópolis. Vozes, 2013, S/P.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, Conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro: v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol 29, nº 78, p.216-226, maio/ago/2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 jan., 2018

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte: v. 30, n. 01, p. 127-156, mar., 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 190-207.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo de caso a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TEDESCO, Juan Carlos. Escola e sociedade no século XXII. In: JARUTA, Beatriz, IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25-37.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: questões para debate. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo: v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e porque é importante. Outros temas. In: **Cadernos de pesquisa**. V.44, n151, p.190-202, jan/mar de 2004. Disponível em: <http://publicações.fcc.org.br>. Acesso em 23 abr.,2018.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? In: **Cadernos de pesquisa**. V.46, n.159, p.18-37, jan/mar de 2016. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 20 ago., 2018.

YOUNG, Michael. **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Org. André Marcio Picanço Fvacho, José Augusto Pacheco, Shirlei Rezende Sales. 1ª edição. Curitiba, PR, CRV, 2013.

YOUNG, MICHAEL. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

WEBER, Max. 1976. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

WERTHEIN, JORGE. A sociedade da informação e seus desafios. In: **Ciência da Informação**. Vol.29, número 02. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889>. Acesso em 18 dez., 2019.

WIELEWICK, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. **Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha**. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf> Acesso em 27 abr.,2020.