

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

ALINE APARECIDA MARTINI ALVES

**A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL:
UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA**

SÃO LEOPOLDO

2014

ALINE APARECIDA MARTINI ALVES

**A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL:
UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA**

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

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

SÃO LEOPOLDO

2014

A474r Alves, Aline Aparecida Martini.
A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul : um estudo a partir do contexto da prática / Aline Aparecida Martini Alves. – 2014.
140 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
"Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti."

1. Educação e Estado – Rio Grande do Sul. 2. Reforma do ensino. 3. Ensino médio – Rio Grande do Sul. 4. Ensino técnico – Rio Grande do Sul. I. Título.

CDU 37

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

ALINE APARECIDA MARTINI ALVES

**A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL:
UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA**

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

Aprovada em: de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Berenice Corsetti (Orientadora) – UNISINOS

Profª Drª Flávia Obino Werle – UNISINOS

Profª Drª Elisete Enir Bernardi Garcia - UNIPAMPA

Ao capitão Birobidjan Guiznburg... (SCL-
AR, Moacir, 2011)

Aos alunos da Educação Básica das es-
colas públicas do Rio Grande do Sul e de
todo o Brasil. Por eles sigo na luta!

Ao filho que quero gestar... para que ele
tenha condições espirituais e materiais
para formar-se um homem completo!

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos, pela oportunidade de realizar, mais que um sonho, um projeto de vida.

Às pessoas que contribuem para a existência do Programa de Pós-Graduação em Educação: os gestores, as secretárias, os professores, os funcionários e, em especial, àqueles que lutam incessantemente para manter e desenvolver o Projeto do Observatório de Educação INEP/CAPES – Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, no qual sou bolsista. Sem estas pessoas, seria mais difícil...

Aos meus colegas da turma do Mestrado de 2012, pela parceria, pelas trocas, pelas risadas, pelo respeito à diferença, pelo compartilhamento de ideias, sentimentos e utopias. Grandes pessoas!

À minha querida orientadora Berenice Corsetti. Um grande exemplo de conhecimento, sensatez e humanidade a ser seguido! Adoro!

Às professoras Flavia Werle e Elisete Bernardi, avaliadoras na minha banca de qualificação do Mestrado, pelas inúmeras e relevantes considerações e sugestões dadas para a construção deste trabalho. Um grande aprendizado. Obrigada!

À Profa. Dra. Raquel Caetano e à doutoranda Maria Eloá Gehlen pelo carinho, apoio e incentivo ao percurso na pós-graduação.

Aos gestores da 28ª CRE e aos sujeitos da Escola EVR: alunos, professores, funcionários e direção pelo apoio na caminhada e pela abertura do campo empírico para a concretização desta pesquisa. Em especial, à Bia, que faz parte da minha trajetória acadêmica desde o Ensino Fundamental.

À Berenice Borges Braun, pelo que me ensinou na prática... do ser professor. Obrigada por ter me ensinado, por meio do exemplo, a gostar e respeitar os jovens.

Às pessoas da minha família, que mesmo não compreendendo os motivos das ausências, dos cansaços, das tensões e ansiedades, sempre me apoiaram. É neles que encontro vitalidade para prosseguir forte, principalmente nos meus sobrinhos: Djoni, Matheus, Suélen, Lucas, Leonardo, Richard, Thiago, Geovana, Stéfany, Cristhian e Jhúlia, e na minha mãe, Lélia: bonita por dentro e por fora! Também agradeço à minha querida comadre Cláudia Alves pelo auxílio na revisão “burocrática” deste trabalho.

O meu grande carinho e agradecimento àquele que mais próximo viveu o mestrado comigo: meu marido querido, Marcelo. Agradeço pela compreensão e pelo amor dedicado em tempos de preocupação: aulas, trabalhos, orientações, eventos, projeto e dissertação!

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. (GRAMSCI, 1978, p. 7)

A razão ou o *ratio* de tudo que já conhecemos não é o mesmo que será quando conhecermos mais. (BLAKE apud THOMPSON, 1981, p. 8).

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a reforma do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no período de 2011 a 2014. Na pesquisa, tentamos evidenciar as implicações e contradições da reestruturação curricular no contexto da prática, considerando o processo tenso e conturbado observado em toda a rede estadual de ensino. Para tanto, realizamos um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha, situada no município de Gravataí/RS, por entender que esta realidade é um exemplo significativo e explicativo das contradições geradas no chão da escola, a partir da implementação da reforma. Como instrumentos metodológicos, servimo-nos de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, questionários mistos com os professores dos Seminários Integrados, participação em reuniões de formação de professores e observação do cotidiano escolar, a fim de detectar a forma como a escola organiza, sistematiza e ressignifica sua prática a partir das orientações da reestruturação curricular proposta. Utilizamos como referencial a perspectiva histórico-crítica para a retomada da história deste nível de ensino, o entendimento da proposta da SEDUC/RS e a compreensão e explicação do contexto da prática, dialogando com obras de Antonio Gramsci, Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Mônica Ribeiro da Silva, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, David Harvey, Antonio Teodoro, Vera Peroni, dentre outros. Constatamos que o contexto da prática escolar, ao mostrar as resistências, ressignificações, reconfigurações da política, permite evidenciar as contradições geradas a partir da sua implementação. Disso decorre que a proposta apresenta limites e possibilidades para a construção de uma escola com qualidade social para todos. Ao mesmo tempo em que a reestruturação curricular traz em seus marcos teórico-metodológicos a perspectiva do trabalho como princípio educativo, a pesquisa científica como princípio pedagógico e a avaliação emancipatória, numa perspectiva inclusiva, a pesquisa aponta que, no contexto da prática, novas visões e interpretações podem alterar os rumos da política. Ou seja, pela proposta inicial, referenciada na pedagogia socialista de Gramsci, o trabalho é tido como constituidor do ser humano na sua interrelação com a natureza, no seu valor de uso. No entanto, a realidade hegemônica da sociedade atual (e a escola analisada não foge disso) tem o trabalho como valor de troca, tende a reproduzir os ditames do mercado capitalista, de avaliação como poder/dominação/competição e de preparação simplista para o mercado de trabalho. A pesquisa oportunizou perceber que a proposta em implementação apresenta um conjunto de limites, dentre os quais a questão da falta de compreensão da proposta, o despreparo dos professores, a tendência à formação dos jovens para o mercado de trabalho, as dificuldades infraestruturais e a resistência à forma como a avaliação emancipatória foi colocada pela SEDUC/RS. Concomitantemente, ficaram evidentes alguns avanços na autonomia da gestão escolar e de professores para a construção de um currículo mais próximo ao que julgam serem as necessidades dos estudantes, a formação pedagógica de professores na escola, a metodologia de trabalho com pesquisa científica, possibilitando o repensar de questões historicamente postas como verdades absolutas. Mesmo com tamanhas contradições, defendemos que uma reforma educacional não resolve os problemas da educação, mas aponta para novas possibilidades de repensar este nível de ensino.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Politécnico; Qualidade Social da Educação.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the reform of Polytechnic High School in Rio Grande do Sul, proposed by the state Department of Education (SEDUC), between 2011 and 2014. We have tried to emphasize the implications and contradictions of curricular restructuring in the context of practice, considering the tense and troubled process observed throughout the school network. Thus, we have performed a case study at Emília Viega da Rocha school, located in the town of Gravataí/RS, understanding that this reality is a significant one and explanatory of the contradictions generated on the school's ground, since the implementation of such reform. As methodological tools we have employed semi-structured interviews with school administrators and teachers, mixed with Integrated Seminars questionnaires, participation in teacher training meetings and observation of everyday school life in order to detect the way the school organizes, systematizes and reframes its practice with the curricular restructuring proposal guidelines. We have used the historical-critical perspective as reference to the review of higher school education history, understanding of the SEDUC/RS proposal and understanding and explaining the context of practice, dialoguing with works of Antonio Gramsci, Acacia Kuenzer, Demerval Saviani, Monica Ribeiro da Silva, Gaudencio Frigotto, Marise Ramos, David Harvey, Antonio Teodoro, Vera Peroni, among others. We have noted that the context of school practice, when demonstrating resistance, reinterpretations and reconfigurations of the policy, allowed us to highlight the contradictions generated from the reform implementation. It follows that the proposal has both limits and possibilities for building a school with social quality for all. While that curriculum restructuring brings in its theoretical and methodological frameworks the prospect of taking work as an educational principle, scientific research as a pedagogical principle and critical evaluation in an inclusive perspective, the research shows that, in the context of practice, new visions and interpretations can change the directions underlying the policy. For instance, in the initial proposal, referenced upon Gramsci's socialist pedagogy, work is considered as constitutive of the human being in his/her interrelationship with nature at its use value. However, the hegemonic reality of today's society (and the school under analysis is no exception) takes working for its exchange value, tending to reproduce the dictates of the capitalist market valuation, as power/domination/competition and to end in a simplistic preparation for the market job. The research has provided an opportunity to realize that implementing the proposal presents a set of limits, among which is the issue of lack of understanding of its principles, the unpreparedness of teachers, the tendency to simply prepare our young people for the job market, the infrastructural difficulties and resistance about the way emancipatory evaluation was put by SEDUC/RS. Concomitantly, some advances were evident in the autonomy of the school management and of teachers in building a syllabus closer to what they feel are the student's needs, the pedagogical training of teachers at school, the methodology of scientific research work in the curriculum, enabling to rethink issues historically posited as absolute truths. Even with such huge contradictions, we argue that the educational reform will not solve the problems of education, but it points to new possibilities of rethinking high school.

Keywords: Educational Policy; High School Reform; Polytechnic High School; Education Social Quality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.: Artigo
BM: Banco Mundial
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEB: Câmara da Educação Básica
CF: Constituição Federal
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE: Conselho Nacional de Educação
CPA: Construção Parcial da Aprendizagem
CPERS: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRA: Construção Restrita da Aprendizagem
CRE: Coordenadoria Regional de Educação
CSA: Construção Satisfatória da Aprendizagem
DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE: Delegacia de Educação
DEPLAN: Departamento de Planejamento
DOE: Diário Oficial do Estado
EC: Emenda Constitucional
E.E.E.M.: Escola Estadual de Ensino Médio
EM: Ensino Médio
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
EPT: Educação Para Todos
FED: Banco Central dos Estados Unidos
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FIES: Fundo de Financiamento Estudantil
FMI: Fundo Monetário Internacional
FUNDEB: Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF: Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC: Ministério da Educação
OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC: Organização Mundial do Comércio
ONU: Organização das Nações Unidas
PDRAE: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDS: Partido Democrático Social
PEA: População Economicamente Ativa
PEC: Programa de Educação Continuada
PFL: Partido da Frente Liberal
PIB: Produto Interno Bruto
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB: Partido do Movimento Democrático do Brasil
PPDA: Plano Pedagógico Didático de Apoio
PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMED: Programa de Expansão de Melhoria do Ensino Médio
Profa. Dra.: Professora Doutora
Profa. Ms: Professora Mestre
PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI: Programa Universidade para Todos
PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira
PT: Partido dos Trabalhadores
REE: Rede Estadual de Educação
RP: Recuperação Preventiva
RS: Rio Grande do Sul
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC: Secretaria Estadual de Educação
SI: Seminários Integrados

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI: Serviço Social da Indústria

SISU: Sistema de Seleção Unificada – Ministério da Educação

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAID: United States Agency for International Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contextos do Processo de Formulação de uma Política.....	28
Figura 2 - Articulação Teórico-Prática do EM Politécnico no RS.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio no Brasil	51
Gráfico 2 - Questão 4: Na sua opinião, a proposta contempla as necessidades e expectativas que os jovens vêm trazendo para a escola?	108
Gráfico 3 - Aspectos positivos na implementação e desenvolvimento da proposta do ensino médio politécnico no contexto da prática da escola.....	110
Gráfico 4 - Aspectos negativos na implementação e desenvolvimento da proposta do ensino médio politécnico no contexto da prática da escola.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono no Ensino Médio.....	50
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
2.1 Descrição do Processo de Pesquisa	21
2.2 Estranhamento do Familiar	25
2.3 Abordagem do Ciclo de Políticas	27
3 ESTADO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO	30
3.1 Estado Neoliberal: regulação e reformas	30
3.2 História do Ensino Médio na República Brasileira	34
3.3 Ressonâncias das Políticas Nacionais e Especificidades da Educação no Rio Grande do Sul	45
3.3.1 A Proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (Gestão 2011-2014): pressupostos teórico-metodológicos	52
4 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIA VIEGA DA ROCHA: O QUE HÁ DE ESPECÍFICO E O QUE HÁ DE ELEMENTOS DO CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO MUNDIAL	70
4.1 Contexto, Localização, História e Cultura Escolar	70
4.2 Implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico no Contexto da Prática: o terreno do contraditório	74
4.2.1 O Impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico na Escola	79
4.2.2 Os Dilemas da Avaliação Emancipatória	92
4.2.3 Resignificações e Recontextualizações da Proposta do Ensino Médio Politécnico	99
4.2.4 Onde está a Qualidade Social na proposta implementada na escola? ...	102
4.3 O Que os Questionários dos Professores dos Seminários Integrados Revelaram Sobre a Reforma: o que chega à sala de aula	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES ESCOLARES	132

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO MISTO PARA PROFESSORES DOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS DA E.E.E.M. EMÍLIA VIEGA DA ROCHA	134
ANEXO A - ITENS PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO VIVENCIAL - PROJETO DE INTERVENÇÃO	139

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa em nível de Mestrado em Educação, iniciado no ano de 2012, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em que o tema da reforma educacional do Ensino Médio (EM) no Rio Grande do Sul (RS) é central. A proposta é analisar o impacto preliminar dessa política no Ensino Médio (EM) no contexto da prática¹, observando a forma como está ocorrendo a implementação da proposta de reestruturação curricular da Secretaria Estadual de Educação (gestão 2011/2014), na escola selecionada para o estudo de caso, e os desdobramentos da referida proposta para a qualificação da educação nesse nível de ensino.

Nesse contexto, minhas trajetórias pessoal, profissional² e acadêmica foram decisivas para a escolha do tema e do locus da pesquisa. Perceber a efervescência que a proposta do EM Politécnico trouxe para as escolas da Rede Estadual de Educação (REE) foi uma questão de curto espaço de tempo, considerando que sou trabalhadora da rede na escola pesquisada, a Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha³, há dez anos e vivencio cotidianamente a diversidade de práticas, opiniões, interpretações e conflitos existentes nesta instituição, além de ser ex-aluna e possuir certa proximidade familiar e domiciliar com esta. Fatos que me levaram a perceber, de maneira mais apurada, que a proposta em questão trouxe uma nova concepção de educação, propondo rupturas, mas, ao mesmo tempo e por consequência disso, revelando uma série de contradições, que foram agigantando-se no decorrer de sua implantação, conforme tratarei ao longo do trabalho.

Além de atuar como trabalhadora da educação dentro da escola pública, vivenciei algumas experiências que contribuíram para a construção aqui referida. A primeira diz respeito aos dois anos em que tive a oportunidade de trabalhar na 28ª Coordenadoria Regional de Educação (28ª CRE – Gravataí), como assessora pedagógica durante os anos de 2007 e 2008, na vigência do governo Yeda Crusius, e que foram de extrema valia, pois, apesar das divergências teórico-práticas que me

¹ Embasada nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006) e Stephen Ball (2011), analiso a abordagem do contexto da prática dentro do ciclo de políticas como um instrumento metodológico que permite articular dialeticamente a análise da construção da proposta de reestruturação curricular do EM no RS.

² Sobre a proximidade pessoal e profissional com a instituição pesquisada, destaco o tema do “estranhamento do familiar” no decorrer deste trabalho.

³ No decorrer do trabalho utilizaremos a abreviação “EVR” ou “Escola Emília”, como é chamada pela comunidade escolar, para designar o nome da escola do estudo de caso.

causavam fortes frustrações, proporcionaram grande aprendizado quanto à gestão da educação.

O curso de Especialização em Gestão Educacional, realizado nas Faculdades Integradas de Taquara, acrescentou muitos aprendizados sobre a gestão da educação na minha formação. Inclusive, a monografia que produzi, intitulada: *Redefinição do papel do Estado e os novos referenciais de gestão e qualidade de ensino no Rio Grande do Sul (Gestão 2007-2010)*, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Caetano, influenciou-me positivamente na decisão de cursar o Mestrado em Educação na área de políticas educacionais.

Inicialmente, como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pude compreender as relações de mercado que permeiam a educação e o papel desta na construção da hegemonia do capital na sociedade.

A ideia da qualidade social continuava sendo um tema que me inquietava e uma pergunta me seguia: Como construir um projeto educacional com qualidade social para a classe que vive do trabalho, numa sociedade que historicamente prima pelos interesses da burguesia e, conseqüentemente, do capital?

Sabendo da pertinência do PPG em Educação da UNISINOS em pesquisas no âmbito das políticas educacionais, optei por realizar a seleção para o curso de Mestrado em Educação e fui aprovada. Após esta etapa, fui selecionada como bolsista do Projeto do Observatório de Educação INEP/CAPES – Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática. Este fato, além das disciplinas regulares do currículo do Mestrado em Educação, possibilitou-me participar do subprojeto: *A Avaliação da Educação Básica e as Orientações do Banco Mundial: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul*, sob a coordenação da minha orientadora, Profa. Dra. Berenice Corsetti, em que tive a possibilidade de vivenciar alguns passos de uma pesquisa acadêmica desse nível.

A partir da escolha do tema da reforma do EM Politécnico no RS, a revisão da literatura e a pesquisa em fontes diversas sobre a história do EM no Brasil tem demonstrado que esta foi permeada de contradições, elitismos, influências dos organismos internacionais e descontinuidades políticas. Isso me instigou a pesquisar e

tentar entender a iniciativa atual do governo do RS⁴, via SEDUC, em propor uma política cujos fundamentos podem ser encontrados na pedagogia socialista, para as escolas públicas do RS. Foi possível observar, de antemão, que esta reforma da educação, num embate de correlação de forças dentro do sistema capitalista em sua fase neoliberal, considerou a categoria *contradição*⁵ como parte fundante da proposta.

Considerando a caminhada realizada, pretendo contribuir com a pesquisa acadêmica no sentido de evidenciar o processo por que a escola EVR tem passado a partir do segundo semestre de 2011, momento em que as informações e formações chegaram à escola e teve início o processo de reestruturação curricular do EM na REE/RS, evidenciando as contradições teórico-práticas da proposta.

O levantamento prévio feito indicava a riqueza das informações vinculadas ao processo vivido pela escola em relação à reforma. Desde o princípio, foi possível observar o movimento dos gestores escolares para se adequarem à política do EM Politécnico, convocando a comunidade escolar⁶ a participar das reuniões propostas pela SEDUC, reunindo-se com os professores dos Seminários Integrados (SI) para a discussão do *como fazer* a reestruturação curricular do EM no contexto da prática.

No decorrer do processo de implementação da proposta, foram surgindo novas demandas de reformulação do currículo, formação continuada de professores, infraestrutura para abarcar a proposta e, evidentemente, aconteceram diversas interpretações dos textos oficiais e ressignificações quanto aos seus objetivos/fins, por ser algo novo, diferente, inesperado, angustiante e até perturbador.

Este cenário levantou novas questões, muitas polêmicas e certas resistências. Observando essa realidade inquietante, foi possível formular a seguinte pergunta de pesquisa: Que implicações e contradições podem-se perceber na implementação da reforma educacional do Ensino Médio Politécnico, proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (gestão 2011-2014), considerando o contexto da prática na escola selecionada?

⁴ O atual governador do estado é Tarso Genro (gestão 2011-2014), do Partido dos Trabalhadores (PT/RS), eleito em primeiro turno na eleição realizada em outubro de 2010, a partir da coligação Unidade Popular pelo Rio Grande, formada pelos partidos: PT, PSB, PC do B e PR.

⁵ Segundo TRIVIÑOS (2001, p. 117), os fenômenos têm muitos contrários, e estes estão em movimento. São também opostos; isto é, cada um dos opostos quer dar determinado sentido ao desenvolvimento do fenômeno. Esta é a "luta dos contrários".

⁶ Referimo-nos aqui à convocação de alguns professores selecionados pela gestão escolar, além dos pais e alunos que compunham o Conselho Escolar.

Desdobrando a pergunta inicial, os objetivos elencados para esta pesquisa são:

- a) Descrever os impasses, contradições e dificuldades encontrados pela escola na implementação e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Politécnico;
- b) Verificar as concepções dos documentos e discursos da Secretaria Estadual de Educação e suas respectivas interpretações e possíveis resistências pelas pessoas envolvidas no contexto da prática;
- c) Analisar as concepções de qualidade e politecnia dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação e da escola selecionada;
- d) Verificar a forma como os gestores escolares e professores organizam, sistematizam e ressignificam o corpo metodológico da proposta do Ensino Médio Politécnico: Pesquisa Socioantropológica, Interdisciplinaridade, Pesquisa como Projeto Vivencial, Seminários Integrados e Avaliação Emancipatória;
- e) Examinar as perspectivas de futuro da proposta do Ensino Médio Politécnico, na voz dos gestores escolares e professores.

A partir dos objetivos elencados, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- a) Que impasses, contradições e dificuldades foram encontrados pela escola selecionada na implementação e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Politécnico?
- b) Quais as concepções dos documentos e discursos da Secretaria Estadual de Educação, suas respectivas interpretações e possíveis resistências pelas pessoas envolvidas no contexto da prática?
- c) Quais as concepções de qualidade e politecnia dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação e da escola selecionada?
- d) Como os gestores escolares e professores organizam, sistematizam e ressignificam o corpo metodológico da proposta do Ensino Médio Politécnico: Pesquisa Socioantropológica, Interdisciplinaridade, Pesquisa como Projeto Vivencial, Seminários Integrados e Avaliação Emancipatória?

e) Quais as perspectivas de futuro da proposta do Ensino Médio Politécnico, na voz dos gestores escolares e professores?

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, na medida em que procura demonstrar o processo de implementação da proposta do EM Politécnico na escola EVR, por meio de descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão, considerando o conjunto de elementos que caracterizam o contexto escolar e a esfera mais ampla de que a proposta faz parte, numa relação dialética com o processo histórico e social.

A opção pela perspectiva qualitativa neste trabalho deve-se ao fato de que na investigação o interesse maior está no entendimento dos fatos e, para isso, é necessário o entendimento do contexto em que ocorrem e não apenas a sua explicação causal (GATTI; ANDRÉ, 2010). Segundo as autoras, a abordagem qualitativa

contrapõe-se ao esquema quantitativista de ciências, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão global dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (p. 30).

Para tanto, uma das opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento do trabalho é a do Estudo de Caso, “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133), com o objetivo qualitativo de “obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas presentes no estudo” (TRIVIÑOS, 2001, p. 83).

Em um contexto mais amplo, a escolha metodológica da Pesquisa Documental em documentos oficiais da SEDUC/RS enviados à escola, são aportes válidos para este trabalho, pois aponta uma origem, uma história, uma ideologia, além de definirem os objetivos, os referenciais teóricos, as metodologias adotadas pelos formuladores da proposta⁷.

Nesta perspectiva, foram analisados e interpretados os seguintes documentos: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (2011), Regimento Referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual (2012), Avaliação Emancipatória: Paradigmas e caminhos na reestruturação do Ensino Médio (2012) e Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS (AZEVEDO; REIS, 2013), todos

⁷ Voltaremos a este assunto no subitem 2.3 Ciclo de políticas.

formulados pela Secretaria Estadual de Educação e repassados para as escolas por meio das Coordenadorias Regionais.

Os documentos são aportes ricos em que se podem perceber evidências que fundamentam as afirmações e declarações dos formuladores das políticas. Além disso, “representam uma fonte natural de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A pesquisa parte da perspectiva materialista histórica⁸ e dialética⁹, pois se tem como propósito estabelecer “relações imediatas e mediatas com o ambiente do sujeito e com o marco econômico social mais amplo” (TRIVIÑOS, 2001, p. 95), num processo de análise e síntese, em que consideramos a categoria contradição e observamos que ideologias antagônicas permeiam a proposta analisada, mas que num “processo de interação entre os contrários” (TRIVIÑOS, 2001, p. 117) esta demonstra o anseio de alguns sujeitos por uma mudança substancial na estrutura social por meio da educação pública. O que, por si, já é uma contradição: Será a escola a responsável pela transformação, elevando a sociedade a patamares de igualdade social?

2.1 Descrição do Processo de Pesquisa

A opção de pesquisar a implementação da reforma do EM na escola EVR, e como esta vem impactando o contexto da prática, foi decidida nos primeiros meses de 2012, quando, por meio de observações do cotidiano da escola, foi percebido que a reestruturação curricular proposta pela SEDUC estava provocando mudanças significativas nos âmbitos pedagógicos, administrativos e infraestruturais e que envolvia todos os segmentos. Independente da vontade, da história e da cultura escolar e dos sujeitos que faziam parte daquele universo, a reforma chegou e teria que ser implementada.

A escolha da escola como campo empírico de pesquisa deu-se pela viabilidade espaço-temporal, facilidade de acesso às informações, pela relação de confiança

⁸ Para o materialismo histórico, o modo de produção da vida material é o que determina o processo social e político (GIL, 2008, p. 22).

⁹ Segundo Marx e Engels “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências econômicas, políticas e sociais” (GIL, 2008, p. 14).

estabelecida entre as partes envolvidas e, principalmente, pela constatação inicial de que este seria um *locus* de pesquisa que, pelo processo turbulento de reestruturação do EM percebido no cotidiano escolar, trazia importantes evidências para a pesquisa acadêmica no tocante às políticas e reformas educacionais da atualidade.

A partir do interesse em realizar a pesquisa neste campo empírico, os trâmites de aproximação foram realizados naturalmente. A direção da escola aceitou prontamente a participação na pesquisa e a 28ª Coordenadoria Regional de Educação (28ª CRE), após alguns esclarecimentos orais e escritos na Solicitação de Acesso ao Campo de Pesquisa e com o compromisso de dar retorno após a pesquisa concluída, da mesma forma, autorizou a realização do trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir do seguinte critério: quais seriam as pessoas da escola que poderiam falar sobre a reforma do EM Politécnico e que poderiam dar indícios para responder à pergunta de pesquisa, para o alcance dos objetivos e questões colocadas?

A escolha dos gestores escolares, diretor (1) (2011-2012), orientador educacional (2011-2012) e diretor (2)¹⁰ (2013), supervisor (além desta função, é coordenador do EM Politécnico na escola desde 2011 aos dias atuais) e professores dos Seminários Integrados: professor E (2012), professor L (2012), professor C (2012), professor P (2013), professor J (2013), professor R (fevereiro a abril de 2013) e professor S (maio de 2013 aos dias atuais), foi definida a partir do entendimento de que estes sujeitos participaram diretamente do processo de discussão e implementação da proposta na escola, em tempos e com graus de envolvimento diferentes, porém, com contribuições válidas para a análise da reformulação curricular do EM Politécnico no contexto da prática¹¹.

Optamos por incluir todos os professores dos Seminários Integrados, desde o início de 2012, mesmo os professores E e C não trabalhando mais na escola, ou o professor R, que trabalhou apenas no início do ano letivo com a disciplina.

No desenrolar da pesquisa, observamos que professores de outras áreas dos conhecimentos estavam contribuindo para o desenvolvimento da proposta e foram importantes para o entendimento do processo de reestruturação curricular na escola.

¹⁰ Usaremos, a partir daqui, os termos diretor (1) e diretor (2), em função da mudança na gestão da escola durante o período pesquisado. Assim como trataremos os sujeitos da pesquisa pelos seus cargos, designando-os na forma masculina.

¹¹ Para o sigilo das identidades, os nomes dos professores foram substituídos por letras aleatórias.

Desta forma, optamos por incluí-los neste trabalho, designando-os por meio dos códigos XX, YY e XY.

A aceitação por parte dos professores, interlocutores dessa pesquisa, deu-se após a explicação sobre os objetivos da pesquisa e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A)¹².

Os dados empíricos da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares (APÊNDICE B), questionários mistos com os professores dos SI (APÊNDICE C), participação em reuniões de formação de professores, observações e registros em caderno de campo.

As entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2013, no período das férias escolares, em que os entrevistados se disponibilizaram a participar da pesquisa. Um clima bastante amistoso se criou durante os trabalhos e as entrevistas se estenderam por mais de uma hora cada. As transcrições foram realizadas logo após as entrevistas e foram reveladoras e, em alguns casos, contraditórias.

Os questionários foram entregues¹³ aos professores na semana que antecedia a semana das férias escolares, no mês de julho de 2013, na esperança de que utilizassem o tempo livre para responder as questões. Um professor respondeu que não trabalhava mais com a disciplina, portanto, não poderia ajudar. Outro respondeu apenas as duas primeiras questões e deixou um bilhete com a mensagem “*fiz o que consegui*”¹⁴, anexo ao questionário na secretaria da escola. Os demais foram retornando os questionários, após vários lembretes, até o final do mês de agosto de 2013.

A transcrição da primeira reunião, realizada em agosto de 2012, com direção, supervisão e orientação educacional e professores dos Seminários Integrados e o professor XY, proporcionou subsídios para o entendimento do contexto da prática. A partir disso, decidimos incorporar as reuniões que envolvessem a temática do EM

¹² Alguns professores não leram o Termo e apenas o assinaram. Disse então que estavam assinando a doação dos seus salários durante seis meses para a pesquisadora, todos riram. Quando foi dito que uma cópia ficaria com eles, o professor R falou: “O que eu vou fazer com isso? Botar no meio do caderno de chamada?” Essa fala evidencia o distanciamento de muitos professores da educação básica dos percursos da pós-graduação, em nível de pesquisa acadêmica.

¹³ Por sugestão do professor J, os questionários foram enviados, respondidos e retornados via e-mail.

¹⁴ Interpretamos que esta fala possa estar ligada, dentre outros fatores, à falta de entendimento da proposta e insegurança em expor sua opinião sobre o objeto pesquisado ou ao desinteresse em contribuir com a pesquisa acadêmica, ao não vislumbrar suas possibilidades enquanto percurso de aprendizagem.

Politécnico na coleta de dados da pesquisa, pois seriam de extrema valia para o cruzamento de dados.

As observações do cotidiano escolar, as falas dos professores na sala dos professores, dos alunos nos corredores, as atividades realizadas e relatadas em conversas informais, a forma com que os sujeitos se remetiam ao EM Politécnico também contribuíram para o entendimento do impacto da proposta na escola. Estes registros foram documentados em um caderno de campo, que, assim como os demais instrumentos, contribuíram para a construção deste trabalho.

Os instrumentos de pesquisa foram submetidos à leitura, análise e cruzamento de dados, levando em consideração que, em determinados momentos, as falas coletivas não correspondiam às individuais, as falas das entrevistas, questionários e reuniões não condiziam com as práticas observadas e os discursos na sala de aula eram diferentes dos discursos das reuniões de formação.

O tratamento metodológico dos dados coletados foi realizado por meio de análise de conteúdo¹⁵, cujo objetivo, segundo Bardin (1977, p. 46) “é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”, para além das aparências e da realidade imediata, na busca de sentidos aprofundados sobre o tema abordado, dentro de um contexto histórico mais amplo.

Triviños recomenda a utilização do método de análise de conteúdo, pois, parafraseando Bardin (1977), este se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, acrescenta que serve, da mesma forma, “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc.” (1987, p. 160).

A partir das etapas propostas por Bardin¹⁶ (1977), foi possível depreender as seguintes categorias de análise que foram desenvolvidas no corpo deste trabalho:

- a) Escola: cultura escolar¹⁷;

¹⁵ A análise de conteúdo é um instrumento de análise das comunicações, que surgiu no EUA no início do século XX. O primeiro nome que ilustra a história da análise de conteúdo é o H. Lasswell. Este fez análise de imprensa e de propaganda desde 1915 (BARDIN, 1977, p. 15).

¹⁶ Pré-análise (organização do material); Descrição analítica (estudo aprofundado: codificação, classificação e categorização, busca de sínteses coincidentes, divergentes e neutras); Interpretação referencial (apoio em referenciais, reflexão, estabelecimento de relações, conexões de ideias com contextos mais amplos) (BARDIN, 1977).

¹⁷ Nos referimos à cultura escolar como “a materialização da densidade histórica da escola que se faz na prática escolar, que é, por sua vez, a materialidade das relações escolares, portanto, única” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 58).

- b) Relação trabalho e educação: perspectiva de mercado X perspectiva de politecnia;
- c) Concepção de Qualidade: ambiente institucional, gestão escolar e avaliações externas;
- d) Reestruturação curricular: áreas do conhecimento, interdisciplinaridade, Seminários Integrados, pesquisa científica, avaliação emancipatória e suas inter-relações, articulações, ressignificações com o contexto da prática;
- e) Dificuldades, impasses, contradições e tensionamentos gerados a partir da implementação do EM Politécnico na escola: infraestrutura, recursos humanos e formação de professores;
- f) Desafios, alternativas e perspectivas para o futuro da proposta da politecnia no RS.

2.2 Estranhamento do Familiar

Várias são as situações que me ligam ao objeto pesquisado, como já citado anteriormente. O vínculo familiar e, portanto, afetivo com a instituição pesquisada existe e foi trabalhado para evitar a contaminação da pesquisa por achismo, sentimentalismos, pré-conceitos, etc.

Concordo com André (2005) quando afirma que um dos determinantes para a rigorosidade metodológica deste estudo é a relação pesquisador-pesquisado. Por isso é necessária a consciência do primeiro sobre o devido grau de relativização, distanciamento e estranhamento do objeto pesquisado.

Além da proximidade familiar, é preciso considerar que a rede estadual de ensino do RS é a minha empregadora desde 2003 e a escola EVR é meu local de trabalho e, portanto, há um relativo conhecimento¹⁸ do cotidiano escolar, de como acontecem a implementação e reinterpretação das políticas públicas educacionais implantadas na escola e, por isso, foi necessário cuidado ao analisar os fatos de maneira objetiva e rigorosa, livrando-se de determinismos que pudessem influenciar negativamente a pesquisa realizada, impedindo o objetivo acadêmico de produção de conhecimento científico.

¹⁸ Gilberto Velho questiona o fato de que algo familiar seja necessariamente conhecido: "O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido" (1999, p. 126). Às vezes, parece que se conhece algo por fazer parte do cotidiano, mas o conhecer aprofundado, que liga teoria a prática, não é observado.

Nesses casos, Velho (1999, p. 127) afirma que:

em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isso, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema. [...] O grau de familiaridade pode constituir-se em um impedimento se não for relativizado e objeto de reflexão sistemático.

Apesar disso, o mesmo autor comenta que a realidade é sempre filtrada e reinterpretada pelo pesquisador conforme o seu ponto de vista (carregado de uma série de valores, crenças, sentimentos, ideologias, etc.). Isso não significa, segundo ele, a “falência da rigorosidade científica, mas [é preciso] percebê-la enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (p. 129). Tal proposição favorece a referida pesquisa no sentido de que não existe neutralidade nem imparcialidade total na pesquisa social.

A partir disso, a trajetória de uma “pesquisadora nativa” (SILVA, 2007) da Educação coloca uma série de questionamentos a serem avaliados, justamente por estar dentro do processo, como cita Silva (2007, p. 110): “como analisar algo que também produzo, digo e penso?” Como os colegas de trabalho veem a pesquisa e a pesquisadora dentro desse contexto? Como analisar as interpretações dos colegas de trabalho frente a uma proposta de reforma, mas de maneira não tendenciosa, isenta de juízos de valor sobre a pessoa que fala, do relacionamento interpessoal estabelecido no cotidiano do trabalho, do conhecimento de características subjetivas e do modo de vida dos sujeitos da pesquisa?

Nesse sentido, me coloquei para os colegas como uma profissional com certa experiência¹⁹, fazendo o meu trabalho²⁰ enquanto professora, e como estudante, fazendo uma pesquisa sobre a implementação da proposta do EM Politécnico. Não senti resistências quanto ao fato de buscar informações no campo empírico.

Os sujeitos da pesquisa colocaram-se à disposição para auxiliar na busca de dados. Por exemplo: a direção priorizava a minha participação em eventos da 28ª

¹⁹ Já trabalho na escola há 10 anos e a maioria dos professores chegaram depois de 2003 na escola.

²⁰ No ano de 2012 trabalhei com a disciplina de Sociologia e em 2013, como bibliotecária. Este último fato torna-se relevante por dois motivos. O primeiro é que, estar fora da sala de aula, apenas como trabalhadora de um setor de apoio na escola e, por isso, com maior possibilidade de observar mais externamente o processo, contribuiu para a pesquisa. O segundo fato, também extremamente importante é que, no segundo semestre de 2013, consegui uma Licença Prêmio para estudar, o que foi duplamente importante, em função do tempo necessário para os estudos e para o *distanciamento/estranhamento*, para ver de fora por alguns meses a realidade pesquisada.

CRE sobre o tema e disponibilizava os documentos oficiais da SEDUC e da escola, os professores contavam informalmente sobre seus planejamentos. O professor P, no final do 1º Trimestre de 2013, me mostrou os projetos de pesquisa dos alunos dos 2º Anos da manhã, pedindo opinião sobre a metodologia de trabalho utilizada.

Ao mesmo tempo, a proximidade com os sujeitos da pesquisa colocou-me alguns impasses: a falta de comprometimento na escrita e a demora na entrega dos questionários por parte de alguns professores, a entrevista realizada na casa de um dos entrevistados contou com uma série de imprevistos (eventos do cotidiano que não caberiam ser resolvidos durante a entrevista) e um fato inusitado: um professor solicitou ajuda de um colega²¹ para entender e responder as questões do questionário, o que me levou a relativizar as respostas dadas por ele.

Como além de pesquisadora, sou professora da escola, não pude me furtar de participar quando solicitada e, num compromisso profissional e acadêmico, de trazer elementos novos para o debate, me fiz presente opinando, levando textos e também auxiliando na reinterpretação dos textos oficiais, das deliberações da SEDUC, no intuito de contribuir com a construção teórico-prática do EM Politécnico.

Por estar ligada à resignificação da proposta, numa situação de pertencimento, foi preciso observar o entorno e observar-me enquanto pesquisadora, numa atitude vigilante, não tendenciosa, para poder contribuir significativamente com conhecimento científico para a comunidade acadêmica.

2.3 Abordagem do Ciclo de Políticas

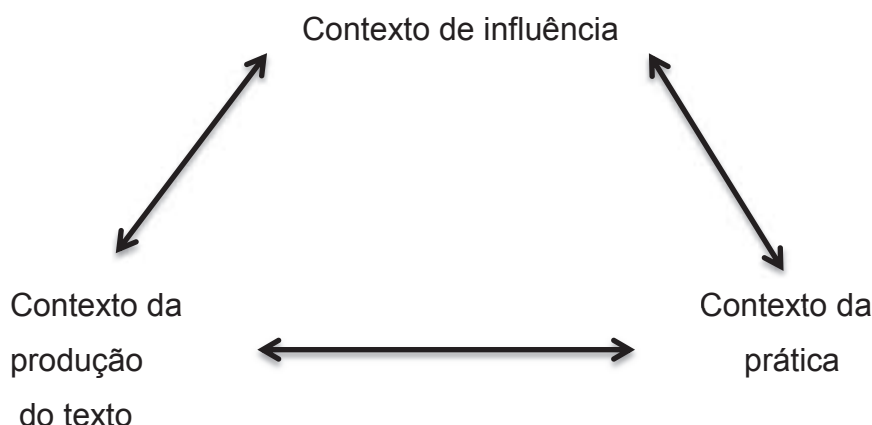
Considerando que o presente trabalho parte de uma perspectiva materialista histórica e dialética, conforme já citado anteriormente, foi possível utilizar a abordagem do ciclo de políticas como um instrumento metodológico que permitiu articular dialeticamente a análise da construção da proposta do EM Politécnico no RS.

Bowe e Ball (1992, apud MAINARDES, 2006) apontam que não se pode separar os processos de formulação e implementação das políticas educacionais e que os profissionais da educação nas escolas também participam da construção destas.

²¹ O colega que foi solicitado para ajudar a responder o questionário, sendo aluno de Pós-Graduação, logo percebeu que este fato seria importante para a minha pesquisa e me comunicou tão logo pode.

Para tanto, propõem um ciclo contínuo constituído por três contextos²², interligados reciprocamente²³, numa relação dialética, conforme Figura 1.

Figura 1 - Contextos do Processo de Formulação de uma Política



Fonte: Ball et al. (apud MAINARDES, 2006). (Tradução livre da autora).

Ball e Bowe explicam que é no contexto de influência que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (apud MAINARDES, 2006, p. 51). Isso remete às influências dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no país, como são os casos do BM, BID, OMC, OCDE, UNESCO etc., implantando discursos de uma lógica em defesa da manutenção da ordem, tornando todas as esferas sociais em relações de mercado, e a educação torna-se peça chave para a construção do consenso em torno da hegemonia neoliberal.

O segundo item do ciclo é o contexto de produção do texto e diz respeito às questões políticas e “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Dentro do âmbito da formulação dos documentos também existem divergências, lutas pelo poder e contradições e “os textos políticos são resultados de disputas e acordos”. [...] Assim, políticas são intervenções textuais, mas também são carregadas de limitações materiais e possibilidades (p. 52), pois são inter-

²² Em 1995, Bowe e Ball acrescentaram outros dois contextos: o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006). Mais recentemente, Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência (MAINARDES, 2011, p. 158).

²³ Para Ball, os três contextos estão interligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares (MAINARDES et al, 2011, p. 157).

pretadas e ressignificadas no contexto da prática pelos sujeitos da ponta do processo educacional (gestores e professores), que, numa relação empregador/ Estado-empregado/trabalhador, precisam desenvolver as propostas no cotidiano escolar.

A análise dos documentos oficiais construídos pela SEDUC durante o processo de reestruturação do EM, até este momento, foram considerados na construção da pesquisa, pois são fontes relevantes que revelam concepções de sociedade, de educação e de formação humana, e foram confrontados com o contexto da prática, apontando diversas contradições em seu desenrolar.

Para este trabalho, analisamos o contexto da prática da escola EVR, na voz dos gestores e professores dos Seminários Integrados, pois, segundo Ball (apud MAINARDES, 2006, p. 60),

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (p. 53). [...] O contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro.

Além disso, é nesse contexto que as propostas são recriadas e ressignificadas pelos sujeitos, demonstrando os discursos, as práticas, as disputas, as resistências, acomodações, subterfúgios e, neste caso, (in)conformismos, frutos das interpretações críticas dos envolvidos, pois estes “não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos” (BALL, 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53). E os formuladores das políticas não têm como controlar os significados inferidos aos seus textos (BALL apud MAINARDES, 2006). Este fato coloca uma série de especificidades na consecução da reestruturação do EM Politécnico na escola EVR, como veremos no capítulo 4.

3 ESTADO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO

3.1 Estado Neoliberal: regulação e reformas

O Estado neoliberal tem-se constituído a partir de alguns marcos que redefiniram a história econômica, política e social da sociedade capitalista na segunda metade do século XX. Em 1947, o filósofo político austríaco Friedrich von Hayek²⁴ e seus trabalhos teóricos iniciam uma nova era de discussão sobre o papel intervencionista e regulador do Estado, colocando-se contra esse modelo de desenvolvimento, reforçando a ideia do estado mínimo, entendido nesse contexto como mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, considerando que num processo de correlação de forças, o capital detém a hegemonia (PERONI, 2006).

Harvey (2005, p. 11), traça um breve histórico, concebido como momentos-chave que consagraram o neoliberalismo no século XX:

Em 1978, Deng Xiao Ping deu os primeiros passos fundamentais para a liberalização da economia gerida por um governo comunista em um país que abrigava 20% da população mundial. O trajeto que Deng definiu iria transformar a China, em duas décadas, [...] em um centro aberto de dinamismo capitalista, com taxas de crescimento sem paralelo na história humana. Do outro lado do Pacífico [...] Paul Vocker assumiu o comando do Banco Central dos Estados Unidos (FED) em julho de 1979, e no curso de alguns meses mudou drasticamente a política monetária. [...] Do outro lado do Atlântico, Margaret Thatcher já tinha sido eleita primeira-ministra da Grã-Bretanha, em maio de 1979, com a tarefa de restringir o poder dos sindicatos e levar ao fim uma destruidora estagnação inflacionária que envolvera o país na década precedente. Então, em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos e, armado com uma genialidade e um carisma pessoal, impeliu seu país a revitalizar a economia, ao apoiar as decisões de Volcker no FED e adicionar sua própria mistura particular de políticas destinadas a restringir o poder do trabalho, desregular a indústria, a agricultura e os setores extrativistas, assim como liberar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial.

Como consequência desses movimentos históricos, o neoliberalismo se tornou hegemônico²⁵ como modalidade de discurso e ação, passando a afetar amplamente os modos de pensamento dos sujeitos, que se incorporou às maneiras cotidi-

²⁴ Friedrich von Hayek foi um renomado filósofo político austríaco neoliberal, que defendia a liberdade individual, pessoal, ligada ao livre mercado da economia.

²⁵ Tratamos do conceito gramsciano de hegemonia como uma forma de dominação, em que uma classe torna legítima sua posição e obtém aceitação e, muitas vezes, apoio irrestrito de outra. Para a dominação se tornar estável, é necessário que os governantes criem e mantenham estilos de ampla aceitação de pensar sobre o mundo que definam sua dominação como razoável, justa e no melhor interesse da sociedade (JOHNSON, 1997, p.123)

anas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2005, p. 13).

As transformações promovidas pelo neoliberalismo foram introduzidas nas agendas de discussão da educação nacional a partir dos anos 1990, a conta-gotas, de maneira paulatina. Segundo Corsetti (2002) a reforma introduzida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi a maior reforma não dita, velada na história do país.

Em 1995, com o pretenso diagnóstico de crise do Estado²⁶ pelo governo brasileiro, as lutas e conquistas dos anos 1980 de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se o Estado em crise não pode executar política, então repassa para o mercado e a sociedade civil, que irão focalizar nos mais pobres para evitar o caos social (PERONI, 2006, p. 14). O Estado passa a ter o papel mais avaliador/regulador do que executor.

Em 1996, o governo federal cria, então, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado. No plano consta:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (MARE, 1996, p. 12).

O neoliberalismo passa a ser uma das estratégias²⁷ utilizadas para a superação da pretensa crise do capitalismo, colocando que o Estado, como causador da crise, precisa ser reformado ou ter sua atuação diminuída. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, impondo sua lógica, inclusive no Estado “para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2006, p. 14).

A partir daí, as políticas educacionais do Estado regulador passam a ser direcionadas a esses patamares criados para legitimar a nova ordem instituída por meio da reforma. Interferindo no direcionamento da regulação da educação, entendida como o “conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de

²⁶ Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. Por isso precisa ser reformado, diminuindo a sua atuação.

²⁷ Peroni (2006) cita outras estratégias utilizadas para a superação da crise do Estado: Terceira Via, Globalização e Reestruturação Produtiva. Neste contexto, entendemos que as demais estratégias são parte do movimento do neoliberalismo para a construção da hegemonia.

forma que seus atores, do centro à periferia, atinjam, com maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais” (TEODORO, 2011, p. 82).

Na perspectiva da globalização neoliberal²⁸, esses objetivos/indicadores comparativos de eficiência do sistema educativo são ditados, em grande parte, por organismos internacionais²⁹, que passam a ser, além de financiadores das reformas, “bancos de ideias” (HARVEY, 2005, p. 13), de avaliações externas, de diretrizes para a formação profissional, para a construção de novas agendas para a manutenção da hegemonia. E o Estado neoliberal³⁰ serve de “instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica” (GRAMSCI, 1984, p. 305).

Como afirma Romualdo Normand (2003 apud TEODORO, 2011, p. 98),

essa obsessão pelos resultados e pela comparação internacional de performances se assenta no duplo propósito de, por um lado, “moldar” um modelo político para a educação e, por outro, institucionalizar um modelo de governação que tende a confiscar o debate democrático e a impedir uma reflexão sobre o projeto político da escola.

Disso decorre que a escola pública, em última instância, reflete a sociedade capitalista em que está inserida. Essa problemática também nos remete ao debate sobre a gestão democrática da escola pública, autonomia escolar, a contextualização histórica, a cultura escolar, considerando que os grandes projetos políticos das agências multilaterais, em nível mundial, ignoram as realidades micro estruturais, a história, a cultura distinta de cada região e de países tão extensos e diversificados, como é o caso do Brasil, impondo, à sua maneira, uma nova lógica de (con)formação aos sujeitos, especialmente, àqueles que não possuem condições materiais para questionar a ordem estabelecida.

A partir deste panorama inicial, surge o questionamento: Será a educação uma alternativa para contrapor o modelo vigente?

²⁸ A globalização neoliberal apresenta seus pilares fundamentais: liberalização, privatização dos meios de produção, afirmação do postulado das vantagens competitivas, numa nova concepção de desenvolvimento (adjetivado como sustentável), retorno da teoria do capital humano (TEODORO, 2011, p. 24).

²⁹ Para Teodoro (2011, p. 17) os novos modelos de regulação das políticas de educação, assentando numa regulação pelos resultados, têm na escolha de indicadores dos grandes projetos estatísticos comparativos internacionais o centro nevrálgico da construção da agenda global da educação.

³⁰ O Estado neoliberal tem o papel de criar e preservar uma estrutura institucional apropriada aos sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio, com intervenções mínimas no mercado (HARVEY, 2005, p. 12).

Na contramão do projeto neoliberal de reformas educacionais, que visa o fortalecimento do mercado, contra a “aceitação fatalista de que não há alternativas” (HARVEY, 2005, p. 50), existe o interesse político de alguns gestores públicos em diminuir as desigualdades sociais, em construir uma escola mais integrada, integradora, formadora social da classe trabalhadora para a emancipação humana, porém não conseguem propor uma ruptura estrutural com a lógica de mercado.

Para Mézàros (2008, p. 26),

as posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as reformas educacionais que se propusessem para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados.

Defende que as reformas servem apenas para fazer “alguns ajustes”, e que

as mudanças sob tais limitações são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Para este autor, a questão é de cunho muito mais amplo, estrutural, por isso, a educação formal “não é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”, pois, “também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (2008, p. 45).

Por isso, defende que as mudanças devem ocorrer no âmbito estrutural, ou seja, devem estar ligadas a uma reestruturação econômica, fruto de uma ruptura com o modelo de desenvolvimento atual que considere o ser humano em sua plenitude, e não apenas como um *homo oeconomicus* (GRAMSCI, 1984, p. 305), típico da racionalidade mercantil.

É o que Mézàros traduz em sua fala quando sustenta que meras reformas não resolvem os problemas estruturais causados pelo capitalismo: “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (2008, p. 27). Portanto, mesmo as reformas de cunho mais progressistas tendem a encontrar muitas resistências e contradições, implicadas pelo modelo de desenvolvimento neoliberal.

No entanto, algumas iniciativas de reformas educacionais conseguem trazer novos elementos para o debate e experiências que contribuem para, mesmo que minimamente, com outras possibilidades de formação humana que possam vislumbrar alternativas ao modelo vigente.

A grande questão posta a partir daí é que estas iniciativas mais progressistas acabam esbarrando nas determinações econômicas, políticas e sociais de uma sociedade de classes, em que os detentores do capital tendem buscar estratégias para a (con)formar a população ao sistema posto.

3.2 História do Ensino Médio na República Brasileira

No Brasil, a escola historicamente foi objeto de disputas, considerada como um importante meio para a propagação de ideologias dominantes, reflexo de um Estado permeado por elitismos, coronelismo e autoritarismos, em que a classe economicamente privilegiada continua possuindo a hegemonia quase absoluta.

Nesse sentido, Azevedo argumenta que

a organização do Estado brasileiro tem se caracterizado historicamente pelo verticalismo, burocratismo, patrimonialismo e pelo desenvolvimento de relações unilaterais e autoritárias com a sociedade. Constituído desde os seus fundamentos como instrumento político a serviço dos setores dominantes, conservou os seus traços essenciais, ou seja, assegurar privilégios fortalecendo políticas de dominação e de concentração de riqueza (2007, p. 121).

Conforme podemos constatar, durante a fase da Colônia e do Império, o Estado representou os interesses da grande propriedade escravocrata e, na República Velha (ou Primeira República, 1889 – 1930), o poder local ligado ao latifúndio. Somado a isso, um clima de inovação política e, por consequência, a motivação de intelectuais para discussões sobre a necessidade de abertura de escolas, dado o ligeiro processo de urbanização e industrialização (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A Primeira República é marcada por uma Constituição Brasileira, em 1891, e por cinco propostas de reformas da educação: Reforma Benjamin Constant (1890-1891), Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves (1925)³¹. Segundo Vieira (2008, p. 55-6), “as referidas iniciativas nem sempre correspondem a um conjunto

³¹ Sobre as reformas da Primeira República ver Ghiraldelli Júnior, 2009; Vieira, 2009, 2011.

orgânico de medidas, mas antes a decretos elaborados com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino”.

A quantidade de reformas realizadas durante a República Velha reforça a ideia de disputa ideológica na direção da educação: relação público/privado, formação propedêutica/para o trabalho, luta de classe, etc. Além de delinear a trajetória que a educação viria sofrer, como um instrumento de luta, na definição da hegemonia da sociedade.

Nesse contexto, o Ensino Médio tornou-se um importante meio que a classe dominante historicamente utilizou para o direcionamento da classe trabalhadora, com vistas à manutenção da hegemonia e, como consequência, das desigualdades sociais.

Disso decorre que

a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil a partir de 1909, com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios em diferentes estados, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas [...] obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, pobres e desvalidos, retirando-os das ruas. [...] Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2000, p. 27).

A partir de então, para as camadas populares, foram criadas alternativas com vistas à formação profissional para o mercado de trabalho, que crescia devido à constante demanda imposta pela industrialização do país.

O percurso traçado política e economicamente para as classes favorecidas era outro: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.

Este cenário reflete a histórica dualidade estrutural que marcou a educação brasileira, em que a etapa do Ensino Médio tornou-se um divisor de águas entre as classes: um tipo de formação para a classe trabalhadora – proletária – e outra, mais completa para a burguesia. Kuenzer cita que:

o acesso a esse nível de ensino e a natureza de formação por ele oferecida - acadêmica ou profissionalizante – inscreve-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribuiu ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes ou o exercício das funções instrumentais (2000, p. 26).

Ou seja, para a burguesia, formação acadêmica, integral, intelectualizada para pensar a direção da sociedade e, para o povo, formação técnica, o saber fazer, numa visão utilitarista de mão de obra de baixo custo, a ser explorada pelas elites detentoras dos meios de produção.

A década de 1930 trouxe fatos marcantes e provocou muita efervescência para a educação do país. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, (de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954), são promulgadas duas Constituições (1934 e 1937) e concebidas reformas de amplo espectro: a Reforma Francisco Campos³² no início da década de 1930 e a Reforma Gustavo Capanema³³, também conhecida como Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946).

Além disso, a Revolução de 1930 redefiniu o papel e o caráter do Estado brasileiro. O desenvolvimento industrial, nas primeiras décadas do século XX – com a diversificação da produção e o crescimento do mercado interno – diluiu e enfraqueceu o poder da velha aristocracia rural. Houve um crescimento acelerado da urbanização e da burguesia industrial, da classe média urbana e um crescimento quantitativo e qualitativo do movimento operário sindical. O Estado pós-30 interferiu na economia, nas relações de trabalho, na educação, criando condições para a modernização exigida para o desenvolvimento industrial (AZEVEDO, 2007, p. 121).

Na mesma época, a já citada Reforma Francisco Campos (1931) tenciona dar ao ensino secundário um caráter mais formativo e Anísio Teixeira chega a implantar uma escola secundária com finalidade social no Distrito Federal. No entanto, de concreto, o que se consegue é a ampliação da escolarização para alguns, uma vez que a preparação para o ensino superior persiste como concepção dominante. (BUENO, 2000, p. 183).

Também no início dos anos 30, o *Manifesto dos Pioneiros* (1932) “é um marco significativo da presença da Escola Nova no Brasil. [...] Configura-se como um con-

³² A oferta do ensino secundário é prevista em duas etapas: o Fundamental, com cinco anos de duração e obrigatório para admissão em qualquer escola de ensino superior, e o Complementar, com dois anos de duração e de caráter propedêutico, visando à preparação para especializações profissionais, cuja conclusão assegurava o acesso a determinados cursos de ensino superior (VIEIRA, 2008, p. 86).

³³ Segundo a concepção da Reforma Gustavo Capanema, “o ensino secundário teria por finalidade a formação e a preparação intelectual dos adolescentes, acentuando e elevando, em sua formação espiritual, a consciência patriótica e a consciência humanística. Deveria organizar-se em dois ciclos: o curso ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e com possibilidade de escolha entre dois cursos: o clássico, voltado para a formação intelectual, com ênfase em línguas e filosofia; e o científico, mais orientado para o estudo de ciências” (VIEIRA, 2008, p. 99).

traponto ao pensamento conservador, consagrado na visão representada pelo pensamento católico associado ao governo autoritário” (VIEIRA, 2008, p. 87), na medida em que propõe a educação pública e a escola única, laica, gratuita e obrigatória para crianças dos 7 aos 12 anos, “devendo o ensino a tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos” (VIEIRA, 2011, p. 111). Um avanço para o pensamento educacional do período. No entanto, apesar de propor que o sistema deveria ser reconstruído com vistas à “interpenetração entre as classes sociais” no ensino secundário, o objetivo continuava sendo “a seleção dos melhores” (VIEIRA, 2011, p. 112).

Não podemos deixar de destacar que a Reforma Capanema é um marco da dualidade estrutural da educação brasileira, pois “tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 82).

Este segundo elemento foi contemplado nas chamadas Leis Orgânicas: Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) e Lei Orgânica do Ensino Normal (1946). Porém, o sistema público de ensino profissionalizante não dava conta de atender toda a demanda de industrialização crescente pela qual o país passava, requerendo do Estado uma alternativa. Para tanto, foi criado o SENAI e o SENAC³⁴, um sistema paralelo ao público, que, pretensamente, foi considerando mais ágil e eficiente e menos dispendioso que o sistema estatal para a formação de mão de obra para o mercado em expansão, tornando-se uma oportunidade mais atrativa para os setores mais pobres da população (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 85).

No intervalo em que Vargas esteve fora do poder (1946 – 1950) é promulgada a Constituição de 1946. O período chamado de redemocratização é agitado e contraditório no tocante às correntes ideológicas que se faziam presentes no cenário nacional.

Com o fim da Era Vargas, mudanças políticas trariam nova fase democrática para o Brasil. É desse período a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4024/61). O exame desta lei permite constatar a influência e abertura para setores ligados à iniciativa privada na educação, pela liberdade da iniciativa particular de ministrar o ensino em todos os níveis (VIEIRA, 2011, p. 138).

³⁴ Nem público, nem privado, mas do Terceiro Setor, público não estatal. Com financiamento público, mas com a lógica do quase mercado (PERONI, 2008).

Poucos anos mais tarde ocorreu o golpe militar de 1964 e, com ele, surgiram novas propostas: uma nova Constituição é inaugurada em 1967, sem trazer grandes rupturas, e sim a presença de interesses políticos já expressos em propostas anteriores; a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68); e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5692/71)³⁵ (VIEIRA, 2008, p. 57; 2011, p. 161). Segundo a autora,

a ideia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei nº 5692/71. A intenção do legislador seria que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º grau, imprimindo um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com “habilitação profissional” de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho.

Onze anos depois, a Lei nº 5692/71 é alterada pela Lei nº 7044/82, eliminando a obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais pelas escolas, criadas pela lei anterior. Para Freitag (1987, p. 41, apud VIEIRA, 2011, p. 163-4), as razões do fracasso da reforma do ensino de 1º e 2º Graus teriam sido decorrentes de vários fatores:

um deles certamente foi o total despreparo humano e ideológico das escolas para assumirem a tarefa que a lei autoritariamente impusera (nenhuma das categorias envolvidas nesse processo de reforma educacional tinha sido consultada). Faltavam instalações oficiais, professores (profissionais) preparados para “profissionalizarem” as crianças e adolescentes, assim como não havia recursos financeiros nem foram feitos esforços devidos para canalizar recursos e tornar funcional tal proposta.

Na retomada da democracia, a partir de meados da década de 1980, o país conviveu com o retorno de expectativas de mudanças trazidas pelas leis forjadas a partir das lutas dos movimentos sociais, iniciadas no final da década de 1970. A primeira foi a CF 88, a Constituição Cidadã. Com esse espírito,

propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, expressa no princípio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206, I). [...] a educação como direito público subjetivo (Art. 208, 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI), o dever do estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos (Art. 208, IV), a oferta do ensino noturno regular (Art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que não tiveram

³⁵ Lei nº 5692/71: A Reforma do ensino de 1º e 2º graus orienta-se para a contenção da demanda de alunos nos níveis universitários através da formação de quadros técnicos de nível médio, por meio de profissionalização. Tal iniciativa permitia que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio. Consequentemente, diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior (CUNHA, 2007c, apud VIEIRA, 2008, p. 125).

acesso em idade própria (Art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III) (VIEIRA, 2008, p. 131).

Após o rico período de abertura democrática na década de 1980, o país entra na década seguinte sofrendo fortes influências externas, advindas das políticas neoliberais dos países centrais da Europa, por meios da economia e das políticas ditas pelos organismos multilaterais (BM, OMC, OCDE, ONU), que passam a influenciar diretamente a educação brasileira.

Como podemos perceber na Declaração Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990, e ratificada pela Declaração de Dakar, Senegal, no ano de 2000, os documentos esboçam o desejo de crescimento econômico, mas dentro de uma economia capitalista revela o crescimento das desigualdades, conformação com o modelo de desenvolvimento vigente, o alívio (e não a extinção) da pobreza, a ênfase no ensino fundamental, com vistas à inserção de mão de obra no mercado globalizado. Este último, fortalecendo seus laços de dominação hegemônica por meio de organizações da sociedade civil, com o intuito de trazer a redenção para os problemas causados pelo sistema que elas mesmas ajudaram a consolidar.

Com o advento das reformas propostas pelo governo FHC, as políticas para o ensino médio ratificam o desejo desta corrente ideológica de globalização de *mercantilização de tudo* (HARVEY, 2005).

Apesar de o interesse maior estar na formação escolar básica, de ensino fundamental, o novo perfil também enfatiza a importância da educação média geral e da profissionalização pós-média e é coerente com as considerações e posições do BM e com as ideias de Castro³⁶ (BUENO, 2000, p. 134).

Assim, as reformas implementadas são realizadas de modo gradativo, difuso e segmentado. A lógica assumida pelas reformas estruturais da educação pública em todos os âmbitos (pedagógico, administrativo e financeiro) seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas, traduzidos sob a lógica do discurso das instituições econômicas internacionais e decodificados pelas elites nacionais (OLIVEIRA, 2006).

³⁶ Claudio Moura e Castro assessor do MEC durante o período do governo FHC e do BM.

Boneti (2006, p. 236) apresenta a educação proposta pelo BM, no contexto do desenvolvimento econômico, e aponta quatro pontos básicos de atuação na educação nacional. Como cita:

Elevação do nível de escolaridade geral e, particularmente, da População Economicamente Ativa (PEA); excelência da educação, em bases internacionais modernas; eficiência na educação: mudança do padrão burocrático do setor público, para um padrão gerencial, flexível, voltado para os resultados, controle de custos; educação com valores: preparação para a vida num contexto filosófico global.

E constata o elevado grau de afinidade do discurso dos organismos internacionais com as políticas educacionais do país, criticando essa retórica, ao afirmar que “não se pode entender que as instituições financeiras internacionais exerçam um papel de *rolo compressor* [grifo do autor] sobre as políticas educacionais nacionais” (BONETI, 2006, p. 237).

A prioridade do BM está calcada no ensino fundamental, conforme suas orientações:

A aplicação mais eficaz de recursos públicos seria realizada na área do ensino fundamental, pois além de gerar amplos benefícios para a sociedade, a educação geral incrementa diretamente a produtividade dos trabalhadores e o acesso dos pobres e dos grupos socialmente desfavorecidos à capacitação e ao emprego assalariado. (BUENO, 2000, p. 130).
Só se deve ensinar o que será necessário em função do que compete a cada um no trabalho coletivo; dessa forma, os Estados nacionais devem diminuir os custos da educação da maioria da população, reservando os investimentos mais altos para os que vão ocupar os postos de direção científico-tecnológica e política, que são cada vez menos numerosos. Para a maioria, propostas aligeiradas e de baixo custo, como forma de racionalizar investimentos. (KUENZER, 2000, p. 69)

No entanto, as propostas do MEC, alinhadas com as orientações dos organismos multilaterais, objetivavam, nesse período, a redefinição da identidade do EM numa dimensão de contemporaneidade e modernidade, isto é, dotá-los de flexibilidade e diversificação necessárias à articulação com o atual estágio do conhecimento científico e do processo produtivo; dar-lhe uma nova terminalidade, na qualidade de momento de consolidação e aprofundamento da educação básica, e orientar uma reforma curricular centrada numa “pedagogia das competências”³⁷ (BUENO, 2000, p. 136).

³⁷ A Pedagogia das Competências é embasada no pensamento de Philippe Perrenoud. Segundo o teórico, “a mudança fundamental no currículo ocorreria em relação ao referencial a partir do qual

Para tanto, em 17 de abril de 1997, foi exarado pelo Presidente FHC o Decreto nº 2.208/97, que teve efeito perverso de consolidação da fragmentação entre educação geral e formação profissional e o “aligeiramento desta última e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado [...] acentuando um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728), na medida em que restabelece o dualismo estrutural de separação educação/trabalho.

Num contexto controverso, o Decreto nº 2.208/97 contradiz as especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) promulgada um ano antes. Na LDBEN consta a pretendida formação integrada, a articulação entre trabalho, ciência e cultura, tal como preconiza o artigo 35, II: “preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”³⁸.

Assim se realizou uma verdadeira reforma curricular, tendo como doutrina o exposto nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio³⁹ (DCNEM). A redefinição curricular implicou “em ressignificar os conteúdos curriculares como meios para a construção de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (RAMOS, 2011, p. 773), tal como preconiza o Artigo 5 da referida lei.

Ainda no início desta mesma década, acontece um movimento de debate para a formulação da nova LDB, que veio a ser aprovada após um longo período de discussão e embates com a sociedade civil. O número de matrículas tanto no ensino fundamental como no ensino médio tem percentuais de crescimento e, “todo esse movimento ascendente da oferta educacional brasileira acontece conforme preconiza a atual LDB, que fortalece o processo de municipalização do ensino fundamental e estadualização do ensino médio” (VIEIRA, 2011, p. 204).

Conforme Castro e Garrossino (2010, p. 93),

o ensino médio teve, no texto dessa Lei, um tratamento que, segundo Saviani (2000), fundamentalmente, não discrepa daquele que recebera nas ver-

se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas das práticas ou das condutas esperadas” (RAMOS, 2011, p. 774), isto é, através do treinamento de habilidades específicas, da tecnificação da educação.

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 17 nov. 2013.

³⁹ Parecer CNE/CEB nº 15/98, Resolução nº 03/98.

sões anteriores. A lei estabelece no art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o “prosseguimento dos estudos”, e a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. [...] O texto da Lei tinha a vantagem de ser mais conciso, mas também tinha a desvantagem de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para encaminhar a organização desse grau de ensino com a base na perspectiva da politecnicidade.

Ainda, segundo as autoras, a ideia de politecnicidade que havia orientado a proposta preliminar apresentada por Saviani foi se descaracterizando ao longo do processo, restando na Lei apenas o Inciso IV do art. n. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]” reiterado pelo Inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...] domínio dos princípios científico-tecnológicos que presidem a produção moderna” (SAVIANI, 2000, p. 174 apud CASTRO; GARROSSINO, 2010, p. 94).

O proponente do tema já previa esse desfecho, pois quando lançou a proposta de organização do ensino médio com base na noção politécnica, o que pretendia era contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha a veleidade ou ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação (CASTRO; GARROSSINO, 2010).

Diferente do processo de tramitação da LDB 9394/96, a criação do FUNDEF⁴⁰, Lei nº 9424/96, em pouco tempo teve sua aprovação no Congresso. Essa legislação teve ampla repercussão no sistema escolar, modificando a forma de regulação da educação, conforme preconizam os organismos multilaterais interessados no fortalecimento do ensino fundamental.

Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino (VIEIRA, 2011, p. 201).

⁴⁰ O FUNDEF é um fundo de natureza contábil, instituído a partir de 1998, com vigência de dez anos. Tinha por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento dos seus professores (VIEIRA, 2011, p. 200).

A eleição do trabalhador e sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, em 2002, trouxe fortes esperanças de rupturas estruturais com o sistema capitalista por parte dos movimentos sociais, de grande parte da classe trabalhadora e pessoas em nível de miséria. Porém, é importante considerar que para formar a coalizão de governo, o vice-presidente escolhido, José Alencar, representava a aristocracia brasileira e os interesses do empresariado, e que a entrada no sistema capitalista impõe uma série de restrições e ajustes ao sistema que limitam a consolidação de práticas de rupturas com a lógica mercantil.

O fato é que este governo se consolidou com forte tendência “desenvolvimentista e, portanto, de natureza modernizante” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625). Por isso, segundo os autores,

no plano estrutural, não há mudanças no plano societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e [o governo] Luís Inácio Lula da Silva. Isso reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais [...] cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 625).

Mas em relação à década de 1990, “o diferencial de hoje situa-se na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza; também, pela opção de programas de atendimento a demandas reprimidas no campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633).

Para tanto, no segundo ano do governo Lula é exarado o Decreto nº 5.154/04, que revoga o de nº 2.208/97 e reestabelece a possibilidade da organização curricular integrada da educação geral com a educação profissional durante o ensino médio⁴¹. Esse processo, marcado por disputas de concepções, propõe a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, e estes devem constituir os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade (FRIGOTTO et al., 2005, apud SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 728).

Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) apontam como “a perspectiva de renascer das cinzas, na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do ensino médio é a proposta do ensino médio integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura”, recolocando a concepção de politecnia no debate educacional.

⁴¹ O que significa que a formação básica e profissional acontece numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas (RAMOS, 2011, p. 775).

Neste sentido, Ramos (2011, p. 775-6) argumenta que

ao defenderem a proposta do Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

Os documentos oficiais revelam alguns avanços em relação à aproximação do Estado com as camadas populares. Nas reflexões de Poulantzas (1985, apud RAMOS, 2011, p. 784), podemos contextualizar a realidade brasileira, na medida em que “o Estado é a condensação da relação de forças entre as classes, na estrutura estatal temos também pessoas comprometidas com os interesses da classe trabalhadora”. Isso explica o caráter progressista de alguns documentos, pois eles foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo.

A nova concepção de educação integral trouxe para a discussão a criação do FUNDEB⁴², em janeiro de 2007, substituindo o FUNDEF - que favorecia apenas o ensino fundamental – passando a incorporar toda a educação básica. Segundo afirma o MEC, este programa:

é um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br /index.php?option=comcontent&id=12407](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&id=12407)> Acesso em: 02 out. 2013.

Ao término da primeira década no novo século, e com a eleição de Dilma Rousseff, afilhada política de Lula, as políticas implementadas no governo anterior seguiram seus cursos.

Em 2010, a Resolução CNE/CEB 4/2010 (Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que sistematizam os princípios e as diretrizes da educação básica nacional, referenciadas na LDBEN 9394/96 e demais dispositivos legais, que asse-

⁴² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Lei nº 11.494/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.253/2007.

guram um currículo de base comum para o território nacional, enfatizando a formação dos sujeitos “que dão vida à escola”.

A partir disso, foi instituída a Resolução CNE/CEB 2/2012, que define as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que são reunidos princípios, fundamentos e procedimentos que norteiam este nível de ensino, seguindo os pressupostos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

É preciso destacar ainda que as políticas para o EM no Brasil ganharam programas específicos, no intuito de articular a formação geral com a formação profissional, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), signatários de propostas de ensino técnico e tecnológico para o aumento das oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos profissionalizantes, mas com fortes limitações na construção de uma educação verdadeiramente integral, considerando que as práticas revelam o ensino das competências basicamente técnicas.

Ao traçar um panorama da história do ensino médio no Brasil República, percebemos que os mecanismos políticos utilizados para a viabilização deste nível de ensino foi tratado pelos governantes numa visão sempre secundarizada, não prioritária, divisora de águas entre as classes proletárias e burguesas, respondendo aos interesses dessas últimas.

No próximo subcapítulo, iremos fazer uma retomada histórica da educação no Rio Grande do Sul e discorrer sobre as reverberações das políticas educacionais brasileiras no estado.

3.3 Ressonâncias das Políticas Nacionais e Especificidades da Educação no Rio Grande do Sul

A educação em muitos momentos históricos, em diferentes circunstâncias, serviu a interesses dos setores mais poderosos da sociedade que têm amplo domínio do campo econômico, político, social e cultural, chegando ao campo da educação.

A história da educação no Rio Grande do Sul não destoa da organização geral da educação brasileira. No entanto, algumas características regionais peculiares

identificam-no como um estado com o sexto melhor IDH⁴³ do país, uma população de 10,6 milhões de habitantes (IBGE, 2010) e estimativa de crescimento populacional de 11,1 milhões para 2013. Também possui, segundo Amaral (2006), uma combinação de distribuição relativamente equilibrada de renda a altos índices de escolaridade, baixos índices de analfabetismo e elevada expectativa de vida. Fatores que não iniciaram a partir de um fato isolado, mas são frutos de um conjunto de determinações históricas que corroboraram para que o cenário atual encontre-se assim definido.

Podemos perceber, a partir dos escritos de Corsetti (2002) ao analisar o cenário político da Primeira República (1889-1930) no Rio Grande do Sul que, quando os republicanos assumiram o poder, a escola foi um importante meio utilizado para o projeto de modernização conservadora, conforme os interesses positivistas daqueles que governavam o estado.

O período subsequente, 1931 a 1964, em que inicialmente Vargas assume o poder no país, com um projeto nacional-desenvolvimentista, aguçado pela crescente industrialização, as políticas educacionais condizem com uma “proposta modernizadora e de afirmação do Estado-Nação” (CORSETTI, 2004, p. 1).

No RS, a Igreja Católica possui participação na definição das políticas educacionais, especialmente neste período, no tocante à influência estabelecida nas colônias de imigrantes europeus e por meio de liderança dos dirigentes eclesiásticos, quando impunham suas doutrinas. Não obstante, houve fortes embates com os Escolanovistas, defensores da educação laica. No entanto, a Constituição Federal de 1934 assegurou que os interesses das duas partes fossem parcialmente contemplados e, posteriormente, ratificados pelas demais constituições do período assinalado (CORSETTI, 2004).

No período do regime militar, compreendido entre 1964 e 1985, o RS seguiu as linhas de atuação do governo federal de modernização da administração pública, por meio de centralização decisória e normativa e descentralização da administração pública indireta (empresas públicas, fundações públicas, etc.) e parceria com os EUA, através do acordo MEC-USAID, para a importação de especialistas deste país para a reforma educacional (LDB 5692/71), com o intuito de tecnificação da educa-

⁴³ O Índice de Desenvolvimento Humano é um dado utilizado pela ONU para analisar a qualidade de vida de uma população. Os indicadores são: grau de escolaridade, renda e nível de saúde. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/brasil/o-idh-no-brasil>> Acesso em: 22 out. 2013.

ção brasileira. Entretanto, a partir do final da década de 1970, este modelo de desenvolvimento demonstra um esgotamento de planejamento a longo prazo, investimentos, inflação no estado e, conseqüentemente, um desgaste do equilíbrio das contas públicas (AMARAL, 2010), que levaram, conseqüentemente, ao enfraquecimento do setor público.

Após um longo período de ditadura militar, os anos 1980 inauguraram um período de abertura política, na busca da redemocratização do país. Esta década significou para o estado momentos de efervescência política, em que movimentos sociais e sindicatos tomavam voz nas ruas e lutavam para fazer valer os direitos conquistados, em especial após a promulgação da CF de 1988. Na educação, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) teve forte influência na luta pela definição da gestão democrática e valorização dos trabalhadores em educação (AMARAL, 2006).

A década de 1990 representa o hibridismo de concepções pelos governos estaduais. Um exemplo do direcionamento das políticas educacionais do período diz respeito aos posicionamentos antagônicos dos governos Antonio Brito e Olívio Dutra⁴⁴.

Enquanto o primeiro propunha uma gestão gerencial, de eficiência e eficácia, diminuição de gastos com o setor público, seguindo a lógica do governo federal (FHC) e as diretrizes do MARE, Dutra, numa visão progressista de educação, trazia a Constituinte Escolar, em que a comunidade escolar foi convidada efetivamente à participação na construção da Escola Democrática e Popular, na elaboração e definição dos princípios e diretrizes do Projeto Político Pedagógico da rede estadual⁴⁵, além da ressignificação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED⁴⁶), visando o fortalecimento institucional da SE, ampliação e qualificação da rede, reconstrução curricular embasada na Constituinte Escolar, formação inicial dos trabalhadores em educação, gestão democrática das escolas, democratização do acesso (RODRIGUES, 2006).

No entanto, é importante destacar o avanço que, durante o governo Antônio Britto, significou a Lei 10.576/95, que dispunha sobre a Gestão Democrática do En-

⁴⁴ Antônio Brito (PMDB) governou o RS no período de 1995 a 1998 e Olívio Dutra no período subsequente (1999 a 2002).

⁴⁵ Ver Camini, 2001, 2005.

⁴⁶ O PROMED foi um programa instituído pelo governo FHC com financiamento do BID, fundamentado nos pressupostos neoliberais. No entanto, contraditoriamente, os desdobramentos do projeto original no RS foram redefinidos pelas visões mais progressistas do governo Dutra.

sino Público e “tinha o objetivo de subsidiar as escolas na busca da vivência democrática e cidadã” (AMARAL, 2006, p. 115). Tinha como princípios a autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica, a livre organização dos segmentos da comunidade escolar, a participação desses segmentos nos processos decisórios e em órgãos colegiados, a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, a garantia da descentralização do processo educacional, a valorização dos profissionais da educação e a eleição para diretor (AMARAL, 2006).

Durante o governo Yeda Crusius⁴⁷, a lógica assumida foi a da redefinição do papel do Estado que, pretensamente diagnosticado em crise, repassa para empresas privadas e Terceiro Setor a execução das políticas sociais, assumindo o papel de Estado avaliador, por meio de uma *gestão pública moderna*.

A Secretária Estadual de Educação do período, Marisa Abreu, e a equipe da SEDUC, em consonância com o modelo de gestão gerencial e de modernização, eficiência e eficácia, conforme os moldes empresariais de administração, traduzidos para a escola, como os objetivos últimos destas sejam a concorrência e a competição, foi defendido veementemente pelo governo, e apresentado para a rede estadual, com o objetivo de qualificação do Ensino Médio, por meio da proposta de um referencial curricular para formação de professores em todas as áreas do conhecimento, intitulada *Lições do Rio Grande*, sendo uma das estratégias do *Programa Professor Nota 10*, de criação de um currículo embasado em habilidades e competências para desenvolverem nos jovens o espírito competitivo para o mercado globalizado (ALVES, Aline. 2009).

O hibridismo do conceito de competências tem sido um canal fecundo para a ideologia neoliberal disseminar uma pretensa neutralidade, para a substituição da qualificação social e conhecimento. Para esta corrente, a concepção de competências está ligada aos conceitos amplamente difundidos pelo relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, *Um Tesouro a Descobrir*, em que são traçado quatro pilares da educação⁴⁸ e refletem as visões dominantes do utilitarismo, do saber fazer, da individualização e da competição e “está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitadas aos trabalhadores”

⁴⁷ Yeda Crusius (Coligação PSDB, PFL) foi eleita, em segundo turno, como governadora do estado em outubro de 2006, com o slogan de campanha *Um novo jeito de governar*.

⁴⁸ Os quatro pilares são: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a conhecer.

(LAVAL, 2004, p. 55). Lógica que se tornou senso comum entre os professores do Ensino Médio do RS, e foram convencidos durante as formações que os seus papéis seriam indispensáveis na (con)formação de competências profissionais dos alunos das escolas estaduais, pois estas seriam cobradas dos trabalhadores nas empresas (LAVAL, 2004, p. 60).

No ano de 2011, Tarso Genro assume o governo do estado e escolhe José Clóvis de Azevedo⁴⁹ como Secretário Estadual de Educação. O cenário encontrado pelos novos gestores exigiu um diagnóstico da realidade educacional do estado com vistas à construção de políticas que atacassem os problemas de acesso e permanência com qualidade social para os jovens na escola.

No capítulo Programa de Qualificação da Democratização do Acesso e Permanência com Sucesso na Educação Básica do Plano Plurianual Participativo 2012-2015 constam dados importantes que, segundo a SEDUC/DEPLAN, servem para o monitoramento de ações que viabilizem a ampliação da escolarização, seguindo as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

A partir do exposto, é possível afirmar que as descontinuidades das políticas educacionais no RS têm promovido grande atraso na consolidação de uma educação de qualidade para os jovens que frequentam as escolas públicas do estado. Em que pese as constantes (e históricas) mudanças de governo a cada nova eleição, o estado, governado por correntes ideológicas distintas, não consegue firmar um norte para o fortalecimento de um projeto de Ensino Médio com qualidade, que repercuta na melhoria das condições de vida dos jovens das camadas populares.

Essas descontinuidades das políticas influem no acesso e permanência com qualidade dos estudantes na escola pública e refletem os números de uma educação que continua sem propiciar aos jovens, em especial aos mais pobres, o direito a frequentar uma escola que lhes dê condições de concluir a formação básica, usufruir dos bens produzidos pela humanidade e produzir riquezas que contribuam com o desenvolvimento da nação.

⁴⁹ José Clóvis de Azevedo foi Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 1997 a 2000. Neste interregno foi um dos criadores e defensores da “Escola Cidadã” e dos Ciclos de Formação para o Ensino Fundamental. Além disso, teve sua trajetória profissional ligada às camadas populares e ao sindicalismo.

Apesar dos altos índices de desenvolvimento do estado frente ao cenário brasileiro, a realidade educacional do RS, assim como a nacional⁵⁰, demonstra que estamos longe da universalização do Ensino Médio. Pois, de acordo com o Censo Escolar 2012, o RS possui 402.209 alunos matriculados no ensino médio. Desses, 342.487 (85%) na rede pública estadual. Os dados também revelam que a escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental. Além disso, o crescimento da matrícula no ensino médio está sendo negativo nos últimos cinco anos. No ano de 2011 foi constatado que havia 10% de abandono, principalmente no 1º ano, e 20% de reprovação durante o curso (três anos de duração do EM), o que é motivo de preocupação pelo governo do estado e demanda uma solução para esse impasse (SEDUC, 2011).

Para a superação deste problema histórico dos estudantes não conseguirem concluir o EM, a SEDUC propôs a reestruturação curricular do ensino médio), com vistas à diminuição dos elevados índices de abandono e reprovação escolar, e já teve os seus primeiros resultados favoráveis divulgados (MEC/INEP) com entusiasmo pela SEDUC em junho de 2013.

Tabela 1 - Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono no Ensino Médio

	BRASIL TOTAL EM (%)			RIO GRANDE DO SUL REDE ESTADUAL TOTAL EM (%)			RIO GRANDE DO SUL REDE ESTADUAL 1º ANO EM (%)			ESCOLA EVR 1º ANO EM (%)		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012*	2010	2011	2012*	2010	2011	2012*
APROVAÇÃO	77,2	77,4	78,7	69,1	69,2	72,9	57,5	54,2	60,4	54,0	58,0	60,4
REPROVAÇÃO	12,5	13,1	12,2	19,9	20,7	16,8	28,2	31,1	23,7	24,5	23,3	23,7
ABANDONO	10,3	9,5	9,1	11,0	10,1	10,3	14,3	14,7	15,9	21,5	18,7	15,9

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora com dados MEC/INEP (2012).

* Os dados referentes a 2012 recebem destaque em função da implementação do EM Politécnico no RS.

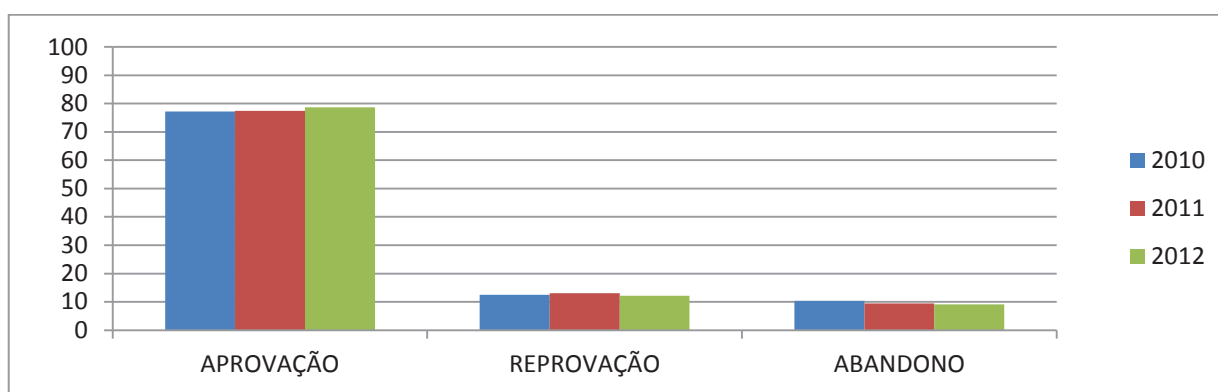
⁵⁰ No Brasil, enfrentamos um panorama grave: dos 10,3 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, 5,3 milhões estão no Ensino Médio, indicando que quase 50% dos jovens com idade de frequentar esta etapa da educação básica estão fora dela. Quase 30% ainda estão no Ensino Fundamental e o restante, fora da escola. Este contexto nacional não difere do RS, pelo contrário, reflete-o. Disponível em: www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=5&ID=11690 Acesso: 08 jun. 2013.

Os dados revelam a situação alarmante em que o ensino médio encontra-se no país e indicam, de uma maneira geral, que o RS segue essa tendência, inclusive, com números, muitas vezes, bem mais elevados de reprovações e abandono que a média nacional.

Observando os dados estatísticos, podemos perceber que nos índices de aprovação do triênio analisado, a média nacional do ensino médio é maior que a do RS nas três categorias (ensino médio - rede estadual, ensino médio – rede estadual – 1º Anos; escola EVR – 1º Anos). Também é possível perceber uma tendência do aumento do número de aprovações no período observado.

No entanto, os percentuais de reprovações e abandonos não seguem a linha de diminuição, oscilando. Podemos perceber, por exemplo, no quadro Brasil – Total – Ensino Médio:

Gráfico 1- Índices de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio no Brasil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 24 jan. 2014.

Apesar do ligeiro aumento do número de aprovações, de 77,2%, em 2010, para 77,4%, em 2011, e 78,8%, em 2012, a reprovação, que foi de 12,5% em 2010, aumentou no ano seguinte para 13,1% e voltou a diminuir em 2012 para 12,2%. Neste caso, o abandono seguiu uma linha descendente. Isso comprova que apesar do aumento tímido das aprovações, as reprovações e abandonos oscilam, porém continuam sendo muito expressivos.

Também constatamos que a reprovação no ensino médio do RS é visivelmente maior que a média nacional, sendo mais que o dobro a incidência de reprovação nos 1º Anos do EM.

O RS segue a média nacional quanto ao abandono e o percentual aumenta quase 50% nos 1º Anos do EM, revelando o funil que representa o ensino médio numa sociedade seletiva, que coloca a avaliação dos estudantes dentro da lógica de seleção, não apresentando alternativas para os estudantes recuperarem suas aprendizagens com qualidade.

No RS, os dados apresentados apontam para o crescimento do número de aprovações no 1º Ano do EM, aumentando-a em 2,9% no estado nos últimos três anos (ainda pequeno frente ao desafio da universalização do ensino médio), a diminuição de percentuais de reprovação, de 31,1% para 23,7%, fruto da forma como a reestruturação curricular foi desenhada na proposta do Ensino Médio Politécnico, da SEDUC/RS, que envolve uma nova concepção de trabalho pedagógico e, conseqüentemente, uma nova forma de avaliação do processo de aprendizagem, que, mesmo com todas as contradições observadas que apresentaremos a seguir, contribui para a manutenção dos jovens na escola, como possibilidade de conclusão da educação básica.

No próximo subcapítulo, apresentamos a proposta de reforma do ensino no EM no RS, que passa a ser politécnico, em que aspectos metodológicos relevantes são colocados em pauta na rede estadual. No entanto, é preciso atentar para o fato de que os jovens ainda encontram uma série de dificuldades para a conclusão da educação básica. São dificuldades estruturais, como a falta de condições materiais, impossibilidade de vagas para todos nas universidades que os impedem de continuar os estudos e de lutar por melhores condições de vida.

3.3.1 A Proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (Gestão 2011-2014): pressupostos teórico-metodológicos

A humanidade só se coloca os problemas que pode resolver;
... o próprio problema só surge quando as condições materiais
da sua resolução já existem ou, pelo menos, já estão em vias de existir.
(KARL MARX)

O conhecimento torna-se fundamental, porque nele estão embutidas práticas
essenciais para satisfazer necessidades humanas.

Por isso as lutas, em algum sentido das classes populares por escolas,
porque se considera que estas produzem condições igualitárias no domínio do conhecimento.

Às vezes, porém, as escolas esquecem que os conhecimentos nasceram de práticas.

Por isso as tendências em unir a educação, que é conhecimento, com o trabalho e,
se possível, com o trabalho produtivo (TRIVIÑOS, 2006, p. 136-7).

A reestruturação curricular do EM na Rede Estadual de Educação, trazida pela SEDUC (2011, p. 11), está alicerçada na concepção de politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência e trabalho enquanto princípio educativo, na perspectiva de formação omnilateral⁵¹, referenciada pela pedagogia socialista.

Para Marise Ramos (2008, p. 4), o trabalho significa mais que a concepção simplista de compra e venda da força de trabalho, pois representa, para além da função econômica capitalista, “a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade”. Articula-se com a ciência, pois esta “nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo de mediação pelo trabalho, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela” (RAMOS, 2008). A cultura precisa ser considerada no processo formativo humano, porque remete aos “valores éticos, morais e simbólicos que organizam a ação e a produção estética, artística, etc.”, criados pelos grupos humanos historicamente, na relação com a natureza (RAMOS, 2008).

Neste sentido, trabalho, ciência e cultura assumem uma relação com o conhecimento escolar e o trabalho passa a ser concebido como um princípio educativo, não como mera técnica mecânica, mas que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. [...] O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (RAMOS, 2008, p. 4). Esta relação estabelecida contrapõe-se à ideia simplista de formação para o mercado de trabalho e propõe uma formação integral, multilateral, politécnica.

A necessidade da criação da proposta, segundo argumentam os gestores da Secretaria Estadual de Educação, deve-se ao fato de que historicamente o ensino médio foi tratado com um divisor de águas entre proletários e burgueses: ensino médio técnico, como terminalidade dos estudos, para os pobres e ensino médio propedêutico, de formação geral e preparação para a universidade, para os ricos, conforme explicitado no subcapítulo 3.2. O EM Politécnico é, segundo a percepção da SEDUC, uma possibilidade de ruptura com o modelo tradicional que segmenta e segrega os mais pobres, pois possibilita a construção da cidadania através da educa-

⁵¹ Omnilateralidade refere-se às diversas lateralidades e esferas do conhecimento, educação multilateral, integral. Contrapõe-se à formação linear, tradicional, unilateral.

ção e do trabalho, permitindo a formação omnilateral dos sujeitos e a conclusão da educação básica.

O intuito político da proposta da SEDUC indica um olhar para os sujeitos que historicamente foram excluídos do desfrute dos bens produzidos pela humanidade, por meio do corte de classe promovido por aqueles que têm interesse na conservação da ordem estabelecida⁵². Disso decorre a necessidade de reavaliar a trajetória desse nível de ensino, na história da educação brasileira, em que a exclusão da classe trabalhadora aprofunda a divisão de classe, em nome da manutenção da ordem capitalista.

Nesta perspectiva, Kuenzer (2000, p. 25) aponta que

o primeiro passo para elaborar diretrizes para o Ensino Médio que não sejam demagógicas e possam ser traduzidas em ações concretas que transformem a realidade, é a identificação das causas que historicamente têm produzido os baixos índices de oferta e baixa qualidade.

É preciso considerar que no período histórico hegemônico do capital em que a sociedade encontra-se atualmente, a construção de uma proposta de educação politécnica, de formação omnilateral de todos os sujeitos tende a encontrar uma série de contradições na sua construção e execução.

Entretanto, Saviani alerta que uma proposta na perspectiva da politecnia

é uma experiência que promete oferecer subsídios para se repensar a direção do sistema de ensino [...]. Isso, é claro, traz alguns complicadores, pois trata-se de articular o presente com o futuro formulando uma proposta no interior de um sistema de ensino cuja ordenação não corresponde exatamente ao espírito dessa proposta. De qualquer forma, me parece que é esse o movimento do real. Temos que, a partir das condições existentes, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente (1989, p. 7).

No intuito de construir uma nova lógica de educação, contra hegemônica, (e/ou amenizar a lógica perversa em que vivemos, que determina, a partir da educação, o futuro dos jovens conforme a classe a que fazem parte), a proposta do EM Politécnico, teoricamente, configura-se, ao nosso ver, como uma alternativa progressista para a formação dos jovens das camadas populares que, em sua maioria, vivem do trabalho.

⁵² Em breve, discutiremos a posição de Oliveira (2012) ao questionar a interpretação do documento base da proposta (SEDUC, 2011) feito pela secretaria ao, veladamente, **desejar** manter a dualidade histórica do EM.

A contra hegemonia se constrói a partir da crítica radical ao sistema capitalista, do pensar e agir coletivo, resistente e atuante. Ramos (2008, p. 13) salienta que a educação politécnica contribui para essa virada porque “busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade”.

A partir do pensamento de Gramsci (1984, p. 21), percebemos que a construção da contra hegemonia “implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e [torna-se] crítica, mesmo que dentro de limites restritos”. Essa nova consciência de classe pressupõe formação, educação política e construção de bases estruturais e superestruturais que sustentem tal mudança.

Na tentativa de construir uma alternativa para a diminuição/superação das desigualdades geradas a partir de um sistema econômico que segrega as camadas populares, a SEDUC cria a reestruturação curricular do EM Politécnico. E indica, por meio do documento-base⁵³, que a reforma está alicerçada na legislação nacional vigente (LDBEN 9394/96 e Resolução 04/2010 CEB/CNE) e no Plano de Governo 2011-2014. Constata a necessidade de mudanças neste nível de ensino, objetivando a qualidade cidadã da educação, por meio da reestruturação curricular, que ofereça respostas aos altos índices de fracasso escolar (reprovação e abandono), objetivando, a partir disso, uma nova e consistente identidade para “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” (2011, p. 4), definindo uma identidade para este nível de ensino.

A reforma está sendo implementada gradualmente na rede estadual, com início a partir do segundo semestre de 2011 (semestre de apresentação da proposta e discussão com a comunidade escolar), e execução a partir do 1º ano em 2012, do 2º ano em 2013 e do 3º ano em 2014, concluindo o ciclo de formação no último ano do governo Tarso Genro.

O envio do documento-base da reestruturação curricular para as escolas foi a ação que desencadeou o processo de implementação da proposta no contexto da prática. A apresentação e discussão do programa com a comunidade escolar foi rea-

⁵³ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Out./Nov. 2011.

lizada por meio sistematizado por etapas, conforme consta: 1- Etapa Escolar; 2- Etapa Municipal; 3- Etapa Regional; 4- Etapa Inter-regional; 5- Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional. Em cada etapa eram escolhidos delegados que, a partir da Conferência, reuniram-se para pensar o aperfeiçoamento do documento.

Segundo Azevedo e Reis (2013), as etapas de apresentação e discussão da proposta se estenderam por todo o estado durante o segundo semestre de 2011 e envolveram mais de 39 mil pessoas (pais, alunos, funcionários, professores e especialistas). A culminância dos trabalhos aconteceu em dezembro de 2011, na Conferência Estadual, em que 450 delegados, eleitos durante as etapas anteriores, representaram a comunidade escolar rio-grandense.

Na Conferência Estadual estavam presentes representações de universidades, dos setores produtivos e não governamentais, selecionados pelo governo. Como justificativa, citam no documento-base que “no processo de construção coletiva é imprescindível a participação e o compromisso dos diversos atores sociais” (SEDUC, 2011, p. 4). Este fato revela, para além da abertura para a discussão com a sociedade, a abertura para a conciliação de interesses diversos, inclusive aqueles que não convergem com os princípios originais da escola unitária e da politecnicidade.

Cabe ressaltar que este não foi um processo linear e tranquilo em nenhum momento. Ao contrário, suscitou muitas discussões, resistências, embates e críticas sobre a forma aligeirada como a proposta foi discutida e imposta pelo governo até os dias atuais, levando grande parte da comunidade escolar e acadêmica do estado a posturas contrárias à reforma. A SEDUC argumenta que foi um processo democrático e o espaço estava lá para todos que quisessem discutir e que continua em permanente debate na rede estadual⁵⁴.

Apesar das críticas, a articulação teórico-metodológica norteadora da proposta do EM Politécnico é interessante, pois propõe um movimento de inter-relação recíproca que se assenta:

- a) na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias, ciências

⁵⁴ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=2&ID=12588> Acesso em: 03 mar. 2014. Voltaremos a este tema no capítulo 4, quando analisamos o contexto da prática na escola selecionada para o estudo de caso.

humanas e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias);

- b) na relação teoria e prática, parte e todo e na pesquisa como princípio pedagógico (ação-reflexão-ação);
- c) na avaliação emancipatória;
- d) no reconhecimento dos saberes dos alunos;
- e) no trabalho como princípio educativo;
- f) na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho⁵⁵;
- g) no planejamento coletivo; e
- h) nos Seminários Integrados (AZEVEDO; REIS, 2013).

Os Seminários Integrados, no nosso ponto de vista, se constituem na proposta como a culminância de todos os pressupostos elencados acima.

Na figura apresentada a seguir, buscamos representar, de forma gráfica e integrada, os diversos componentes teórico-metodológicos da proposta.

Figura 2 - Articulação Teórico-Prática do EM Politécnico no RS



Fonte: Elaborada pela pesquisadora. 20 out. 2013.

⁵⁵ O conceito de mundo do trabalho difere do conceito de mercado de trabalho, quanto à sua amplitude. Enquanto o primeiro refere-se a todas as formas de produção da vida humana (econômica e cultural), em que a educação estimula as trajetórias discentes na direção crítica e propositiva, e não subordinada ao mercado de trabalho, o segundo aponta restritamente para as relações de trabalho na concepção de mão de obra de baixo custo para a extração da mais valia pelos capitalistas.

O trabalho pedagógico interdisciplinar, na perspectiva da educação politécnica, remete à ideia de coletividade, de totalidade, de não fragmentação do conhecimento. Contrapõe o método cartesiano de divisão do todo em partes, de disciplinas estanques, hierarquizadas, descontextualizadas e desconexas.

O termo interdisciplinaridade é recente nas discussões da educação brasileira. A ideia de integrar os conteúdos das disciplinas curriculares entre si e com relação às vivências dos alunos e o reconhecimento dos saberes deste possibilita a relação teoria/prática, o conhecimento científico relacionando-o ao mundo do trabalho.

Para a SEDUC (2011, p. 21) “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade”. Isso exige dos profissionais da educação predisposição ao diálogo, ao estudo, ao planejamento coletivo de temas, estratégias e ações que ressignifiquem as informações isoladas em conhecimentos significativos para os estudantes.

O Regimento Referência do EM Politécnico (2012, p. 9), propõe a interdisciplinaridade como um eixo articulador entre as áreas do conhecimento e

é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre 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.

Segundo a SEDUC, o diálogo entre as áreas de conhecimento possibilita a construção de inter-relações mais complexas e encadeiam informações, que são transformadas em novos conhecimentos, descobertas, aprendizados e, conseqüentemente, podem ser traduzidos em mudanças na realidade.

Neste sentido, Ivani Fazenda (2005) argumenta que a interdisciplinaridade exige dos envolvidos o compromisso com a busca de conhecimentos, numa perspectiva de pesquisa, desacomodação, ruptura com lógicas de transmissão de conteúdos e metodologias tradicionais.

Assim sendo, a interdisciplinaridade presume a possibilidade de trocas, de formação coletiva de professores, de discussão teórica, de conhecimento e autocohecimento, de repúdio a conteúdos unilaterais, sem relação com a realidade dos estudantes.

Daí decorre que o trabalho de planejamento coletivo dos profissionais da educação na escola, com vistas à interdisciplinaridade, possibilita a articulação dos conhecimentos por meio da pesquisa como fundamento metodológico para a construção de novos conhecimentos, torna-se um aliado na proposta de educação politécnica porque integra a teoria à prática, estimula a curiosidade, desafia, confronta e alimenta as possibilidades de (re)criação.

Conforme entendimento da SEDUC (2011, p. 23) “a pesquisa é um processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores”. Tem como objetivo formar estudantes pesquisadores reflexivos e críticos, sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade, promovendo a transformação social.

Para tanto, a SEDUC propôs a construção do Projeto Vivencial⁵⁶ dos estudantes do EM Politécnico, no intuito de sugerir uma metodologia de trabalho com pesquisa científica para as escolas desenvolverem dentro da perspectiva defendida na proposta: a intervenção para transformação social. As etapas do Projeto Vivencial encontram-se anexas neste trabalho (ANEXO A).

O Projeto Vivencial, embasado na metodologia da Pesquisa-Ação, revela o intuito de possibilitar vivências de aprendizagem e intervenção social na realidade local, na medida em que estimula o reconhecimento, a análise, a interpretação e a intervenção dos estudantes nas questões sociais que os rodeiam e os levam a ter uma visão realista, concreta da sociedade e apreendem a importância do conhecimento científico como meio fundamental para compreender e interferir na realidade.

O Seminário Integrado (SI) tem a função de articular dialeticamente as áreas dos conhecimentos interdisciplinares, constituindo-se em espaços de diálogo, pesquisa, planejamento de professores e estudantes. Segundo o Documento-Base da proposta, o SI consta na carga horária da parte diversificada do currículo, constituindo-se como momentos de “comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso” (SEDUC, 2011, p. 27).

De acordo com Sílvia Rocha (2012), o Seminário Integrado se embasa em três eixos fundamentais:

⁵⁶ A explicação das etapas do Projeto Vivencial encontra-se no Documento-Base da proposta, enviado às escolas no segundo semestre de 2011. O Projeto Vivencial foi uma sugestão de trabalho a ser desenvolvida durante as aulas do Seminário Integrado e tratado interdisciplinarmente por todas as áreas dos conhecimentos, embasada nos estudos de Thiollent (2009).

O primeiro é o eixo articulador e problematizador do currículo - possibilita olhar crítico e participativo entre alunos e professores; desenvolve-se no contexto da prática aglutinando diversos saberes integrados no mundo concreto, possibilita captação do mundo real e estudo de problemas concretos. A ação pedagógica pode ser constituída a partir de eixos conceituais, como cultura, tecnologia e trabalho, infraestrutura, organização social, que motivarão projetos vivenciais dos alunos.

O segundo eixo demonstra que o seminário consiste em um lugar de integração dos conhecimentos formais com conhecimentos e realidades sociais, por isso, interdisciplinar. A consequência é que o espaço educativo deixa de ser apenas a sala de aula, podendo passar a ser a escola, a propriedade familiar, espaços do bairro ou cidade, dependendo da capacidade da escola em articular as saídas e do objeto de estudo [grifo nosso], sempre com orientação do professor e com planejamento prévio, ou seja, por evidenciar um currículo aberto, não linear, propõe um trabalho que possibilita a alunos e professores transitar em diferentes dimensões [...].

O terceiro eixo embaixador do seminário faz dele um Espaço de produção de conhecimento por meio de postura de investigação, por familiarizar alunos com a produção de projetos de pesquisa, relatórios analíticos e organização de encontros científicos. Considera o aluno capaz de produzir hipóteses, elaborá-las e apresentá-las. Ou seja, propõe ao aluno o exercício da prática acadêmica. A prática do professor deve demonstrar que saber e conhecimento são permanentemente inacabados, sempre sujeitos a construção (Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_def.jsp?ID=8251> Acesso em: 28 out. 2013.

É preciso registrar que a proposta inicial previa que os seminários teriam suas cargas horárias distribuídas na parte diversificada do currículo pelos anos do EM: do total de três anos (2.400 horas), as cargas horárias seriam as seguintes: 1º ano: 75% - formação geral e 25% - parte diversificada; 2º Ano: 50% para cada formação; 3º ano: 25% - formação geral e 75% - parte diversificada. Além da possibilidade de acréscimo de 600 horas de carga horária, dividida pelos três anos de estudos, a partir da “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” (SEDUC, 2011, p. 26).

Propôs também eixos temáticos transversais que teriam relevância social para serem trabalhados no SI, como: “meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, educação econômica e áreas de produção, etc.” (SEDUC, 2011, p. 28). E o SI teria, conseqüentemente, amplo espaço dentro do currículo escolar, até o ano de 2014.

No entanto, a partir do início de 2012, a SEDUC reviu seu posicionamento em relação a essa questão, devido a fatores de resistências e pressões dos trabalhado-

res da educação em relação às mudanças curriculares⁵⁷. Este fato fez com que a SEDUC recuasse e institísse menos períodos de SI do que havia previsto, mantendo durante os três anos de efetivação da proposta o mesmo número de períodos de SI, sem o aumento paulatino, como propunha inicialmente.

A partir da perspectiva de formação integral dos estudantes, para além da avaliação tradicional, quantitativa, a avaliação dos processos de aprendizagens passa a ser proposta por um novo viés: a avaliação emancipatória. Esta, como está sendo colocada pela SEDUC, representa uma ruptura paradigmática com o modelo de regulação apresentado pelo Estado brasileiro atualmente, de avaliações externas do rendimento dos alunos, geralmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo a lógica proposta pelos organismos internacionais como o BM, OMC, OCDE, de que “o Estado deve ser o avaliador, o coordenador e não mais o executor” (PERONI, 2008, p. 113).

A SEDUC, ao defender a proposta de avaliação emancipatória, critica o modelo de avaliação tradicional, ao afirmar que

o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, com função de controle, na explicitação da classificação e seleção, conceitos estes vinculados à qualidade na produção industrial (SEDUC, 2011, p. 23).

Resulta dessa nova visão uma perspectiva diferenciada e, segundo a secretaria, mais democrática de avaliar os alunos como um todo, para além dos meros conteúdos formais estipulados por um currículo distanciado da realidade, colocando em discussão a formação integral, não excludente, numa educação com qualidade social para todos. Porque, segundo a SEDUC, a avaliação emancipatória além de partir da realidade e apontar os avanços dos alunos em suas aprendizagens, “aponta no seu processo os meios para a superação das dificuldades, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola” (2011, p. 22).

Ana Maria Saul (2000) argumenta neste sentido, da avaliação como construção autônoma e crítica, comprometida com o futuro que se pretende transformar. Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como instrumento de acompanhamento

⁵⁷ Um dado importante constatado em todo o estado do RS foi o de que os trabalhadores da educação não queriam diminuir as cargas horárias das disciplinas consideradas importantes, como Português e Matemática, conforme veremos no capítulo 4.

do processo de aprendizagem e replanejamento da ação pedagógica e não como instrumento de medição quantitativa de rendimento escolar do aluno.

O debate aprovação/reprovação toma outros contornos ao passo que, com o novo panorama, a expressão dos resultados⁵⁸ revela um processo de devir, pois a lógica da avaliação se modifica para o foco na aprendizagem e não a lógica tradicional de produção da reprovação. Por que, nesta perspectiva,

a reprovação é muito mais um problema que uma solução. Nesse sentido, a reprovação aponta um fracasso institucional da escola e do educador na mesma proporção do fracasso do educando. Eis por que a reprovação não pode ser considerada como um recurso qualificador da ação pedagógica (ROCHA, 2012, p. 2)

Pela proposta, a escola passa a reconhecer que os estudantes são sujeitos sociais que detém uma história de vida, uma trajetória, uma cultura e que esta tem o papel de contribuir na qualificação social destes, da passagem do senso comum ao bom senso⁵⁹.

Esta forma de avaliação está relacionada com a proposta de formação integral dos estudantes, que é a proposta da politecnicidade, na medida em que não visa apenas observar o resultado final, a prova, a nota, mas o processo de aprendizagem, a construção qualitativa dos conhecimentos, o ser humano como um todo. E isso, obviamente, exige maior atenção, interesse e compreensão do contexto por parte dos profissionais da educação, que foram formados dentro de outra lógica, positivista, quantitativa, promotora da competição. A avaliação emancipatória é, neste sentido, a parte da reestruturação curricular que gera maior resistência dos trabalhadores da educação, e em que os gestores/formuladores da reforma têm encontrado maiores dificuldades para a implementação da lógica da proposta.

O novo patamar de consciência envolve o reconhecimento do trabalho como constituidor do ser humano, numa relação de transformação da natureza para a sua sobrevivência, que ultrapassa a ideia de formação técnica, o saber fazer. Nesse sentido, Marx (1983, p.149) aponta que

⁵⁸ A expressão dos resultados dos estudantes passa a ser: CSA: Construção Satisfatória da Aprendizagem; CPA: Construção Parcial da Aprendizagem e CRA: Construção Restrita da Aprendizagem, discutida coletivamente entre os professores, que devem chegar a um consenso sobre o conceito dos estudantes em cada área do conhecimento.

⁵⁹ Gramsci (1984) nos ensina que o senso comum é a expressão da passividade, de seguir o que já foi pensado por outros e que predomina na sociedade. Já o bom senso tem a ver com o pensar autônomo, crítico e transformador da realidade.

o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (apud FRIGOTTO, 2010, p. 58).

O emprego no sistema capitalista reduz-se à venda da força de trabalho pelo trabalhador ao patrão, que, numa relação desigual, paga salários que não condizem com o valor da atividade realizada e extrai a mais valia, por meio da exploração do trabalho, aumentando seus lucros. Este modelo deve ser repensado por uma nova lógica, de formação politécnica que, segundo Marx, prevê a indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica, a fim de superar a fragmentação dos conhecimentos pelos homens.

A dimensão da politecnicidade trata o trabalho em todas as dimensões humanas na criação de elementos para repensar a prática à luz das teorias de Marx e Gramsci, que (re)inserem a luta de classe e a educação das camadas populares no debate sobre a igualdade⁶⁰, na busca por uma escola com qualidade social para todos, tal como preconiza a reestruturação curricular do EM no RS nos dias atuais.

Isso se deve ao fato de que, conforme a teoria gramsciana, a escola é um importante meio para a construção da hegemonia, situada dentro de uma complexa teia de relações, em que a educação é tida como uma síntese de múltiplas determinações que não se explicam simplesmente pelas relações internas das escolas, mas dentro de um contexto histórico, político, econômico e cultural que, juntos, constroem a realidade concreta de determinado lugar.

Essa visão eleva o trabalho a uma categoria central para a luta contra as desigualdades sociais advinda do sistema capitalista de produção, na busca pela justiça e igualdade, fato já reconhecido por Marx no século XIX:

Torna-se questão de vida ou morte [...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial pelo indivíduo

⁶⁰ Fazemos referência ao debate sobre a igualdade, em função de que algumas teorias pós-modernas deslocam essa discussão para o conceito da diversidade e da subjetividade. Porém, acreditamos que só é possível nascer em uma sociedade o respeito ao “diferente”, depois que haja uma consciência social sobre a igualdade entre as pessoas, o que nos remete a outros conceitos, como justiça, solidariedade, comunidade. Além disso, é preciso considerar que as subjetividades são construídas dentro e a partir de um contexto social e histórico e, portanto, não devem ser analisadas como questões estanques, descoladas do todo das quais fazem parte.

integralmente desenvolvido para o qual diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna (MARX, O capital, v.1, Livro 1, 2002, p. 533, apud AZEVEDO, 2007, p. 111-12).

A politecnicia traz uma concepção de formação cultural, histórica, estética para a classe trabalhadora. Diferente das “classes dominantes [que] impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado” (MÈSZÁROS, 2008, p.12), a educação politécnica tem como característica a libertação, “tem como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÈSZÁROS, 2008).

Visto que toda atividade humana exige um grau de abstração, de pensamento, de lógica, todo trabalhador - manual ou intelectual - deve ser considerado como um ser capaz intelectualmente. Como Gramsci enfatiza,

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o Homo faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (1978, p. 7).

O trabalho como formação puramente técnica induz o trabalhador a enxergar-se apenas como um mero complemento ou extensão da máquina, que apenas reproduz atividades contínuas, sem pensar, refletir, dialogar sobre sua função e importância no mundo. Por isso, às vezes, devido às condições materiais (ou a falta delas),

um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para se tornar um homem de cultura, é obrigado a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, ou a tornar-se obstinado, autodidata, ou seja, com as devidas exceções, meio homem, um homem que não pode dar tudo que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola (GRAMSCI, 1916⁶¹).

⁶¹ GRAMSCI, A. **Homens ou Máquinas?** Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>> Acesso em: 21 out. 2013.

A formação politécnica insere-se numa dimensão de ampliação dos conhecimentos sobre educação e trabalho, numa perspectiva de interdependência e complementariedade para a construção de uma sociedade mais consciente das suas contradições e desigualdades e para a recriação, ressignificação e o fortalecimento da consciência de classe dos trabalhadores.

Esta é a concepção de escola unitária⁶², uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1978, p. 118). Além disso,

uma escola humanista [...] Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 1978, p. 118).

Teoricamente, a mudança paradigmática de uma educação tradicional, bancária, castradora de inteligência e criatividade dos jovens para uma educação unitária, politécnica, com formação omnilateral e libertadora representa um avanço conceitual para a construção das bases para a diminuição das desigualdades sociais.

A construção de uma proposta de educação politécnica tem maior sintonia com os interesses e necessidades das camadas populares, no entanto, encontra dentro da própria população atendida uma série de contradições e impasses, na medida em que

pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem da sociedade de classes torna-se algo natural, justificando as desigualdades de todos os tipos. Assim, qualquer ação transformadora deixa de ter sentido, uma vez que seria algo feito contra a própria natureza dos fatos, tornando a passividade sócio histórica e a indiferença política a marca maior da moralidade dos subalternos (MARTINS, 2008, p. 146).

Isto contribui na explicitação dos motivos pelos quais a proposta do EM Politécnico no RS, que tende a ser uma alternativa para a classe trabalhadora melhorar suas condições de vida, é tida como algo fora da realidade, sem sentido imediato ou

⁶² A unitariedade da educação parte do pressuposto de que todos os jovens, independentemente de sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, na perspectiva da cidadania, que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política (KUENZER, 2000, p. 46).

irrealizável, pois não vislumbram a possibilidade de transformação das relações de dominação na sociedade.

Além disso, as resistências por parte dos trabalhadores em educação são um forte empecilho para a concretização da proposta. Acostumados a formarem os estudantes para a lógica do mercado de trabalho, da competição, da qualidade total, (lógica na qual também foram formados), veem a si mesmos dentro de um processo no qual nunca tiveram experiência, do qual nunca fizeram parte. A falta de experiência, a formação pessoal e profissional pela lógica dominante, as condições materiais desfavoráveis à formação continuada contribuem para que as resistências sejam maiores que os avanços na consecução da proposta.

Ao afirmarmos que os profissionais da educação são formados dentro de uma lógica seletiva, classificatória, mercadológica, surge a indagação: como os professores que vêm sendo formados no âmbito das instituições de ensino superior, com currículos extremamente disciplinares, que concebem o processo ensino-aprendizagem centrado na lógica da reprodução, conseguirão criar alternativas dentro desta nova concepção de politécnica, como a colocada pela SEDUC/RS?

Consideramos importante destacar que há um debate sobre as controvérsias existentes nas bases teórico-metodológicas da proposta expostas por Oliveira (2012) ao questionar que as concepções da SEDUC de *trabalho como princípio educativo*, distanciam-se da concepção original de Gramsci e Saviani. Oliveira defende que, no documento base da proposta (SEDUC, 2011) “o conceito de “trabalho” desliza para o conceito de “emprego”” (2012, p. 1), e mantém a dualidade estrutural do ensino médio que historicamente assolou a educação brasileira, educação propedêutica para os ricos (escolas privadas, conteudistas, preparatórias para o vestibular ou o ENEM) e preparação para o mercado de trabalho para os pobres (escola pública, (con)forma-ção para o trabalho técnico).

No entanto, nosso entendimento é o de que apesar das fortes críticas e posições contrárias à reforma do Ensino Médio Politécnico no estado do RS, a proposta trouxe novos elementos para o debate e proporcionou um movimento interessante de repensar a educação para os jovens, reviveu questões políticas e ideológicas defendidas pelos grupos de esquerda, e isso foi um avanço. Não trouxe a revolução nem as soluções para os problemas estruturais da sociedade capitalista, mas apontou novas questões sobre a formação dos jovens e a qualidade da educação.

- Afinal, que qualidade queremos? E neste turbilhão de visões e mudanças paradigmáticas, onde se localiza a qualidade da educação?

A qualidade da educação corresponde a diversos fatores históricos e sociais que são criados conforme os interesses hegemônicos do período. Concordamos com Gentilli (2007, p. 172) quando afirma que não há um critério universal de qualidade, “ainda que os intelectuais reconvertidos assim o pretendam” e que, portanto, existem projetos distintos de qualidade da educação na sociedade atual, e

existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissolúvelmente unido a uma democratização radical e a um fortalecimento progressivo da escola pública (GENTILLI, 2007, p. 172).

Desta fala, é possível depreender que os critérios de qualidade variam conforme os projetos políticos e econômicos para a sociedade em cada período histórico. Partidos políticos mais engajados às camadas populares tendem a objetivar a educação/formação cidadã com projetos de qualificação social da escola pública, com vistas à diminuição das desigualdades sociais. Daí que, analisar “a qualidade a partir da dimensão social implica em avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino e de aprendizagem nas escolas” (NARDI, 2012, p. 2).

Por isso, os projetos de qualificação social da escola pública encontram tantos impasses e contradições para a sua implementação, haja vista que fatores externos à escola interferem diretamente na sua qualidade. Com exemplos visíveis, podemos citar a pobreza, a fome, o desemprego, dificuldades de acesso à cultura, condições de saúde e saneamento básico, transporte, entre outros determinantes que contribuem como indicadores que influenciam a qualidade da educação.

Concordamos com Camini quando afirma que tanto aspectos intra como extraescolares afetam a qualidade social da educação. Cita fatores

como a capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infraestrutura, organização, funcionamento, gestão dos espaços e instituições públicas, processos de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população [grifo nosso]. Neste sentido, compreende-se a educação com uma atividade de formação ampla, não restrita aos bancos escolares ou à formação para o mercado de trabalho, mas como uma atividade voltada à emancipação hu-

mana e social, para a formação de seres capazes de produzir outras formas de relação econômica, social, cultural, política, radicalmente diferentes das que existem atualmente (2001, p. 45-6).

Esta abordagem procura romper com uma visão elitista da educação, na medida em que propõe uma formação para além do objetivo reducionista de preparação das classes populares para o mercado de trabalho, considerando que todos, independente da classe social, têm direito a uma educação que lhe permita usufruir das riquezas e conhecimentos construídos pela humanidade.

Gentili (2007, p. 176) defende a qualidade também para todos, porque “assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social”. E continua: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”. Neste sentido, qualidade também é quantidade!

Na mesma linha de argumentação, Camini (2001) afirma que há um grande desafio para a construção de uma escola pública com qualidade social, assegurando, além do acesso e permanência, a aprendizagem para todos, comprometida com e significativa para classes populares.

Para tanto, percebemos que se torna cada vez mais necessária a revisão dos conceitos e conteúdos trabalhados no ensino médio, haja vista a distância entre os conteúdos curriculares e a realidade, a teoria e a prática, a vida e a escola.

A proposta de reestruturação do EM no RS trata de questões metodológicas essenciais, no entanto, a distância entre o que se ensina e o que é do interesse ou necessidade dos estudantes para compreenderem, viverem e modificarem a realidade, necessita ser formulada, considerando a realidade daqueles a que a proposta se destina.

E ainda, a reforma precisa pensar naqueles que estão fora da escola (idade entre 14 e 17 anos), que, no RS, totalizam mais de 70.000 jovens, e os que abandonaram a escola, (média que gira em torno de 10 e 20% das matrículas no 1º Ano do EM) (SEDUC/DEPLAN, 2012).

O tema da qualidade social dentro desse contexto torna-se muito polêmico, pois abarca uma série de contradições que estão ligadas grandemente à esfera macroestrutural do sistema capitalista. No entanto, é um contraponto à qualidade total,

proposta pelos defensores do mercado, da competição, da globalização neoliberal. Dessa forma, contribui para o debate sobre qualificação social do ensino médio.

O que pretendemos, a partir de agora, é analisar os impactos da reestruturação curricular no contexto da prática na escola selecionada para o estudo de caso, à luz do referencial da politécnica e da qualidade social da educação.

4 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIA VIEGA DA ROCHA: O QUE HÁ DE ESPECÍFICO E O QUE HÁ DE ELEMENTOS DO CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO E ECONÔMICO MUNDIAL

4.1 Contexto, Localização, História e Cultura Escolar

Constituída como uma das 2574 escolas da rede estadual de ensino do RS, a escola EVR está, espacialmente, sob a jurisdição da 28ª CRE⁶³, que abrange cinco municípios da região metropolitana de Porto Alegre: Alvorada, Cachoeirinha, Glorinha, Viamão e Gravataí e tem sua sede neste último. A população total destes municípios é de 815.886 habitantes, sendo que 96% (784.458 pessoas) vivem no meio urbano e 4% (31.428 pessoas) estão no meio rural. A área total é de 2.399 km², a densidade demográfica, de 340,04 habitantes/km², e a taxa de crescimento populacional, de 0,75% ao ano. Predomina na economia a atividade de serviços (56%), seguida da indústria (42%), conforme o PIB.

Esta coordenadoria possui na Educação Básica 193.792 alunos, distribuídos em 416 estabelecimentos de ensino: 90 estaduais, 202 municipais e 146 particulares. Na idade esperada para o Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, 83,90% dos jovens frequentam escolas e 48,63% estão no nível desejado, tendo 7.054 jovens nesta faixa etária “como demanda potencial” (SEDUC/DEPLAN, 2012, p. 64), leia-se, fora da escola. Ainda em relação ao Ensino Médio, nas escolas da rede estadual, a 28ª CRE apresenta taxas de reprovação e abandono de 23,0% e 12,7%, respectivamente (SEDUC/DEPLAN, 2012).

Dentro desse contexto, a Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha localiza-se na cidade de Gravataí, bairro de Morungava, na zona rural, próxima ao Morro do Itacolomi, importante ponto turístico do município, exuberante pela grandeza e preservação da mata nativa, e Patrimônio Cultural Gaúcho (Lei Estadual Nº 12.002/2003⁶⁴). O bairro em que a escola fica situada é tipicamente rural e preserva traços históricos e culturais característicos do campo (famílias numerosas, há-

⁶³ A Secretaria de Educação se organiza administrativamente por meio de 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), responsáveis pela implementação das políticas da secretaria regionalmente, proporcionando suporte administrativo e pedagógico às escolas da rede (SEDUC/DEPLAN, 2012, p. 22).

⁶⁴ Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=46924&hTexto=&Hid_IDNorma=46924 Acesso em: 04 nov. 2013.

bitos alimentares, cultivo da terra e criação de animais em abundantes espaços de terra).

A escola EVR constituiu-se há 107 anos, sendo a mais antiga de Gravataí. Com criação datada de 18 de junho de 1906, inicialmente chamada de Escola Isolada de Vira Machado⁶⁵, fazia parte da rede municipal de ensino, numa localidade de difícil acesso.

A partir de 1953, mudou-se para um local de mais fácil acesso, próximo à rodovia estadual (RS 020), porém, sem um prédio definitivo para suas atividades. As aulas eram ministradas na casa do senhor Antonio Luiz Alves, esposo da professora Emília, que dava aulas para as crianças da comunidade, e, por ser uma figura bem quista por todos, teve uma homenagem póstuma de um ex-aluno, o vereador Deoclécio Vargas (PDS - Gravataí), quando a escola municipal passou se chamar Escola Rural Emília Viega da Rocha, em 1953.

Por conta de um acordo entre redes de ensino, em 1969, a escola começou a fazer parte da rede estadual, sendo designada como Escola Estadual Emília Viega da Rocha. Sob a jurisdição da, então, 28ª Delegacia de Educação (DE). Em 1972, foi construído um novo prédio com o auxílio da comunidade, prédio este que faz parte da arquitetura da escola até os dias atuais.

A partir daí, a escola foi ampliada, tanto na infraestrutura (com a construção de salas de aula, refeitório, quadra de esporte, sala multimeios e, mais recentemente, no ano de 2000, um prédio com cinco salas de aula, para a implementação do ensino médio), quanto no número de séries (ampliação para ensino fundamental completo, no final dos anos 1980, depois para o ensino médio, a partir de 2002). Com a implantação do ensino médio, a escola passou a chamar-se Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha (DOE, Parecer nº 1.110/2001)⁶⁶.

Atualmente, a escola possui quinhentos e trinta e seis alunos (duzentos e vinte e três no ensino fundamental - 1º Ano à 8ª Série - e trezentos e treze no ensino

⁶⁵ As escolas isoladas remontam ao período da Primeira República. Eram escolas com turmas multisseriadas, de 1ª a 4ª série, geralmente separadas por sexo, escola de meninos e escola de meninas. As escolas funcionavam, na maioria das vezes, em prédios alugados pelos governos ou em casas cedidas pela comunidade (DOURADO, 2010), como é o caso da escola selecionada para o estudo de caso, em que as aulas aconteciam na casa do Senhor Reinoldo Cornely, nas décadas de 1930 e 1940, segundo relato de Ani Cornely, em 04 de novembro de 2013.

⁶⁶ Cabe ressaltar que no entendimento dos gestores da Secretaria Estadual de Educação do período (1999-2002), ao designar as escolas estaduais como de “Ensino Médio” já estaria subentendida sua abrangência como também de “Ensino Fundamental”.

médio regular), trinta e nove professores e doze funcionários, conforme dados do INEP (2012).

Os perfis dos jovens que estudam nesta escola são heterogêneos, no entanto, foi possível mensurar, no início de 2012, por meio da Pesquisa Socioantropológica⁶⁷, alguns traços que identificam e caracterizam a população atendida. Dos cento e dois alunos pesquisados, foi possível depreender que: a idade média dos estudantes é entre 13 e 18 anos, grande parte reside em outras localidades do distrito de Morungava ou mesmo em outros bairros e utiliza transporte escolar, as famílias são compostas, em média, de 3 a 5 pessoas, que, em sua maioria, residem em casas próprias.

Sobre o grau de escolaridade dos pais, a pesquisa revelou que possuem:

- Ensino Fundamental incompleto: 32,5%
- Ensino Fundamental completo: 14,7%
- Ensino Médio: 29,9%
- Ensino Superior Completo: 2,94%
- Sem resposta: 11,14%
- Outras respostas: 8,82%

Quanto à profissão dos pais, as respostas foram bastante variadas: aposentados: 11,76%, motoristas: 6,86%, metalúrgicos: 4,9%, agricultores: 5,88%, outras: pedreiro, mecânico, marceneiro, vendedor, garimpeiro, ourives, padeiro, caminhoneiro, zelador, caseiro, açougueiro, engenheiro, policial e professor. Já a profissão das mães revelaram que 32% são donas de casa, as demais citadas sem grande expressão percentual foram: doméstica, faxineira, confeitadeira, babá, secretária, vendedora, bancária e professora.

A renda familiar da maioria dos pesquisados revela que não vivem em situação de pobreza extrema, o que diminui consideravelmente os índices de violência e degradação humana no entorno da escola. Como segue:

- Menos de 01 salário mínimo: 19,60%
- Entre 01 e 03 salários mínimos: 49,02%
- Mais de 03 salários mínimos: 14,70%

⁶⁷ A Pesquisa Socioantropológica foi um instrumento diagnóstico proposto pela SEDUC para o conhecimento da realidade dos jovens estudantes. Foi construída pelos professores das diferentes áreas dos conhecimentos e aplicado aos estudantes dos 1º Anos do EM no mês de março de 2012 e sistematizada pelo supervisor e pelo professor XY.

- Não Informado: 16,66%

O aumento significativo do número de alunos de outros bairros (inclusive da periferia urbana do município) na escola, a partir da implementação do ensino médio, trouxe consigo diferentes concepções de mundo e de escola, quanto ao trato humano e ao cuidado com o patrimônio. A gestão escolar interveio e procurou adaptá-los à perspectiva da escola. Como podemos perceber na fala do diretor (2):

Em termos afetivos, eu percebi no início do ano uma mudança bem grande de perfil de clientela, de alunos que chegaram arredios, que viam a escola como um local a que eles eram obrigados a vir, justamente porque têm que concluir o [ensino] médio, que é uma necessidade pra arranjar um emprego, mas não era um local em que eles gostavam de estar. Até a questão do vandalismo. Daí foi uma coisa que nós tivemos que construir ao longo desses seis meses, de transformar essa visão deles de que a escola também, e principalmente, é um espaço deles e que eles precisam cuidar desse espaço. E eu percebo que a gente está conseguindo. Até na relação com o professor, que o professor não é um inimigo, é um amigo e tem um objetivo em comum com eles. Isso foi uma coisa que teve que ser reconstruída, porque nós tínhamos isso antigamente [...] [Entrevista – 29/7/2013]⁶⁸.

Adaptar os estudantes para uma cultura que cuida e respeita o ambiente escolar, cultura que foi construída historicamente e mediada pelas características peculiares da região, “produzida por meio das apropriações e objetivações anteriores, [e] que será a materialidade para as novas objetivações produzidas pelas práticas escolares em curso na vida cotidiana” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 132). Isso significa que, a partir da chegada de novas culturas, a escola vai se modificando e se adaptando às demandas trazidas pelos sujeitos que passam a fazer parte da história da instituição, ao mesmo tempo em que imprime sua cultura, mediada pela história, aos que chegam.

O que querem da escola esses jovens?

Os estudantes do ensino médio dessa escola, assim como grande parte da população nesta faixa etária, veem na escola uma possibilidade de melhorar as suas condições de vida. No entanto, os ditames do capital impõem que melhores condições de vida estão diretamente ligadas às exigências do mercado de trabalho. É o que podemos concluir, a partir das falas dos estudantes pesquisados, quando a pergunta foi: “Em que medida você acha que a escola pode contribuir para a construção de um futuro?”

⁶⁸ Para diferenciação das citações e melhor visualização, as falas dos sujeitos da pesquisa aparecem em *itálico*, com recuo de quatro centímetros, espaço simples.

*Com o ensino da leitura, da escrita e da matemática.
Incluindo matérias sobre o mercado de trabalho.
Me colocando em um bom emprego.
Porque os melhores empregos são necessários ter segundo grau (PES-
QUISA SOCIOANTROPOLÓGICA DA ESCOLA, 2012, p. 7).*

Tais colocações vêm ao encontro dos perfis descritos pelo diretor (1) em entrevista:

A maioria dos nossos alunos tem um objetivo bem definido.[...] Deles terem uma profissão e serem bem sucedidos. Eles não sabem qual o caminho ainda, mas eles têm ambição. Tanto é que se olharmos as turmas de segundos e terceiros anos, estão quase todos fazendo estágio e isso aí não se vê nas escolas de vila, por onde eu passo, às vezes. Os nossos [alunos] desde quinze anos têm profissão (Diretor (1)) [Entrevista – 23/7/2013].

Concordamos com Ramos (2008) quando afirma que o ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos, em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta e os jovens estão fazendo escolhas, iniciando a definição de caminhos, e a formação profissional é uma dessas escolhas, como projeto de vida pessoal e social que pretendem perseguir.

No entanto, é preciso considerar que, apesar das posições de gestores e alunos estarem em consonância, num senso comum, em busca de espaços para crescimento, existe um processo de acomodação aos modelos impostos, em que a escola é tida como um espaço de reprodução de ideologias dominantes, em que os processos de construção de autonomia e cidadania são secundarizados, com vistas à formação para o mercado de trabalho.

4.2 Implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico no Contexto da Prática: o terreno do contraditório

É preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos ou fenômenos têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações e conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 2000, p. 80).

Com a chegada de Tarso Genro no governo estadual, já se presumia que haveria mudanças políticas significativas em diferentes âmbitos da sociedade gaúcha.

A reforma na educação, fato recorrente na história do estado e do país, era uma certeza e uma necessidade, haja vista a desarticulação da reforma anterior (Programa Escola Nota 10 - Lições do Rio Grande - governo Yeda Crusius).

Conforme citado anteriormente, a reforma do ensino médio estava prevista no Plano de Governo do candidato Tarso Genro, articulada por sujeitos que defendem o ideário progressista e conforme a ideologia que fundamenta a educação como formação para o mundo do trabalho, substituindo, teoricamente, as ideologias que fundamentam o ensino de habilidades e competências para o mercado.

A partir da eleição deste em primeiro turno, a SEDUC iniciou um processo de articulação, construção e implantação da reforma do Ensino Médio Politécnico nas escolas da rede, via CREs, por meio do envio do documento-base com o referencial teórico-metodológico da proposta a partir do segundo semestre de 2011.

Na escola “Emília”, o documento chegou pelas mãos da direção e foi analisado pelo diretor (1), que tomou providências para implementar o processo, resolvendo as questões de maneira prática e aligeirada. A Etapa Escolar foi realizada no mês de outubro de 2011 na biblioteca da escola. Estavam presentes o vice-diretor, os pais do Conselho Escolar e alguns alunos⁶⁹.

A partir da leitura do documento-base e discussões sobre as mudanças que o EM Politécnico traria para os estudantes em nível de formação para o mercado, com entendimento de que a proposta se aproximava com o ensino técnico, foram escolhidos representantes dos segmentos da escola para participarem das etapas subsequentes. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: os pais do Conselho Escolar, três alunos do ensino fundamental (8ª série) que seriam do ensino médio diurno em 2012, o professor J⁷⁰ e a direção da escola: diretor (1), vice-diretor, supervisores e orientador educacional. Nem sempre foi possível a presença de todos os elementos da escola nos eventos de formação, em função das inúmeras demandas cotidianas da escola, sendo definido pela direção a presença de, no mínimo, um integrante nas reuniões convocadas pela 28ª CRE.

Os primeiros encontros para a apresentação e discussão da proposta foram bastante impactantes e causaram impressões e interpretações diversas. A Etapa Municipal ocorreu na Câmara de Vereadores de Gravataí, em outubro de 2011, e

⁶⁹ Não foram encontrados registros em atas sobre este primeiro encontro.

⁷⁰ Professor da área das Ciências Humanas e suas tecnologias, nomeado e trabalhador da educação na escola há 13 anos.

contou com a participação das escolas de EM do município, representantes da 28ª CRE e do 22º Núcleo do CPERS. Num clima tenso e conturbado, o encontro gerou muitas polêmicas sobre a forma pronta e fechada como a proposta havia chegado até ali, sem possibilidade de discussão, como podemos perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa:

O que a gente percebeu: não tinha nada o que ser discutido (Supervisor) [Entrevista – 18/7/2013].

O Politécnico, por sua vez, foi implementado de maneira vertical, sem assembleias deliberativas, apenas consultivas. Isso gera uma certa antipatia nos educadores, que passam a se preocupar em cumprir ordens, colocar em prática o que o governo manda, e não passam a investigar a sua realidade escolar para produzir uma relação ensino-aprendizagem de fato encarnada e transformadora (Professor J) [Questionário].

Eu lembro que, na Câmara de Vereadores, um tal de Manoel [Presidente do 22º Núcleo do Cpers] fazia um discurso. [...] Deixavam ele fazer discurso, ninguém fazia aquele homem calar aquela boca dele! Nós estávamos lá pra mostrar as nossas coisas, as nossas ideias, as dúvidas. E ele queria que os professores se negassem, que os professores protestassem, não aceitassem, que não levassem em frente (Diretor (1)) [Entrevista 23/7/2013].

A Etapa Regional, com as escolas da 28ª CRE, aconteceu no Teatro do Sesc, em Gravataí, no mês de novembro de 2011, donde foram retirados os delegados para a Etapa Estadual. Este encontro contou com a participação do Secretário Estadual de Educação José Clóvis de Azevedo, que, segundo relato do supervisor, não abriu espaço para discussão, ao contrário disso, “*foram falas a título de fechamento*”. Ainda segundo ele, as críticas seguiam contundentes quanto ao prosseguimento da proposta:

Tiveram muitas escolas que se negaram a ir, a participar desta outra fase. O Cpers indicava a não participação. E aí ficou quem quis se candidatar ali naquela hora. Tivemos alguns pronunciamentos mais fortes de pais pedindo que nada mais acontecesse, colocando o absurdo daquela proposta [Entrevista 18/7/2013].

A fase inicial de apresentação e discussão da proposta causou uma série de mal-estares entre a SEDUC/28ª CRE e as escolas. O ineditismo do tema da educação politécnica no RS foi recebido com resistências, dúvidas e angústias de como colocar em prática as inúmeras orientações metodológicas trazidas pela mantenedora. É o que podemos perceber por meio das falas dos envolvidos na pesquisa:

Tudo que é novo assusta. [...] Nós não tínhamos nada concreto. Nós só sabíamos que tínhamos que construir, mudar os paradigmas dos conteúdos,

da maneira de ser trabalhada as aulas. Nós tínhamos que mudar o currículo. Era só o que nós sabíamos. Mas não sabíamos como. Não deram o caminho (Diretor (1)) [Entrevista - 23/7/2013].

Quando a gente conheceu o “monstro” Politécnico, ninguém sabia direito quantas garras ele tinha, quantos chifres. Era um mistério terrível pra todos e a gente não sabia o que fazer. E o que a gente vai fazer se a gente não sabe fazer? (Professor J) [Reunião de Formação de Professores – 30/4/2013].

Constatamos também que durante o transporte das informações, muitos dados importantes eram reinterpretados pelo caminho, chegando à escola apenas o *modus operandis* ressignificado da proposta inicial, como o entendimento de que a ideia fosse inserir os estudantes no mercado de trabalho por meio de estágios em empresas da região ou ensinar os alunos a criarem uma empresa.

Nós sabíamos que, a princípio, eles passavam que o aluno faria um estágio. Depois a gente viu que não era estágio. [...] Tudo era passado pra nós como o aluno iria estudar na escola normal e à tarde ele iria, por exemplo, trabalhar na Padaria. Isso que eles passaram nas conferências. O que ele fazia na Padaria: iria ali pesquisar o material, as receitas, o andamento da padaria, a logística, tudo. E daí ali que ele iria escolher que trabalho ele iria fazer e que caminho ele iria seguir. [...] Os supervisores da CRE [passavam essas informações]. E ia mudando (Diretor (1)) [Entrevista – 23/7/2013].

No documento base formulado pela SEDUC e enviado às escolas no segundo semestre de 2011, é possível perceber que há menções aos estágios dos estudantes no caso de dispensas dos Seminários Integrados, fato que justifica as faltas e dá o direito a cursá-los à distância. No entanto, ao contrário disso, a proposta teórica apresentada inicialmente pela secretaria propõe uma ruptura com o modelo de escola tradicional, dual, divisora de classes, para uma formação integral que possibilita o conhecimento e o trabalho para o seu valor de uso⁷¹ e não apenas para o valor de troca (NOSELLA, 2011).

Isso, por si só, já é bastante controverso, pois os estudantes trabalhadores, que poderiam vislumbrar uma possibilidade de formação escolar dentro dos princípios dos estudos dos fundamentos técnicos e científicos do trabalho, a partir da educação politécnica, e do aumento do tempo de formação na escola (aumento da car-

⁷¹ Nosella (2011) argumenta que na sociedade pós-industrial em que vivemos, trabalho não é apenas a atividade laboral que se exerce para vender a força de trabalho ao patrão, mas o trabalho enquanto atividade construtiva humana na sua relação com a natureza. Cita exemplos de que o trabalho não é apenas o cuidar da oficina, mas também cuidar da horta, do jardim, da cozinha de casa. Estudar, exercitar-se físico-mentalmente, cuidar de si e dos outros, solidarizar-se com os mais necessitados, zelar pelo patrimônio comum, ensinar aos mais jovens também são “trabalhos” que deveriam ser reconhecidos pelo valor de uso.

ga horária), no turno inverso, são dispensados das tarefas escolares presenciais para trabalharem em empregos, muitas vezes, precários, mas que, contraditoriamente, muitas vezes, lhes garantem a sobrevivência.

Percebemos também que as reinterpretações dos documentos construídos como referenciais pela SEDUC promoveram um leque de práticas no EM Politécnico, em que tudo cabe, porque é poli. O orientador educacional relatou que não via objetividade no texto. E acrescentou:

Eu acho que o texto abria muito pra essa coisa. Tanto que cada escola fez de um jeito no início. O texto dava margem pra muitas interpretações e cada um lia dum jeito. Aqui mesmo na escola eu li e interpretei dessa forma e o [professor] YY, que participou de algumas reuniões mais no final de 2011, e ele estava entendendo como se fossem oficinas: criar uma empresa, ele comentou de fazer aquela empresa dentro da escola. E eu não via desse jeito. E ele interpretou dessa forma e eu não interpretei dessa forma. E ele foi em algumas reuniões e trouxe essa ideia. E eu lembro que o texto eu interpretei de uma outra forma. Então, o texto dava margem às interpretações. Não era um texto que dirigia, conduzia pra uma determinada linha [Entrevista – 29/7/2013].

Ao mesmo tempo em que a gestão escolar sentia-se insegura sobre como implementar a proposta, o regimento padrão enviado à escola em 2011 para análise e possíveis adaptações, segundo o orientador educacional e o supervisor, possibilitou poucas alterações, o que foi motivo de fortes críticas, pois não houve a possibilidade de recontextualizar a proposta conforme a realidade da escola. Como segue a fala:

Veio um regimento modelo e nós fomos colocando a questão do regimento conforme o que achávamos que se adaptaria melhor à nossa escola e algumas coisas que nós alteramos não passaram. Na realidade, o regimento que nós tentamos adaptar não foi aprovado. [...] Porque nós fizemos várias reuniões pra decidir esse regimento. Depois nós até comentamos que seria muito mais fácil dizer que o regimento seria outorgado e a escola deveria seguir aquele (Diretor (2)) [Entrevista - 29/7/2013].

Dessa forma, a chegada da proposta à escola foi bastante tensa e contraditória, na visão dos gestores escolares. Ao mesmo tempo em que chegavam as orientações para serem cumpridas, de maneira impositiva, contraditoriamente, a escola teve espaço para criar e recriar o seu currículo, conforme as demandas julgadas necessárias.

4.2.1 O Impacto da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico na Escola

- *Como a proposta chegou à escola:*

No caso, eu, como gestor, colocava as coisas no colégio e tinha que acontecer. Tinha que acontecer! Nós estamos ali pra cumprir um papel e o papel era esse. Se ia dar certo ou não... tanto é que está acontecendo até hoje (Diretor (1)) [Entrevista - 23/7/2013].

As demandas chegavam à escola como ordens a serem cumpridas, porque havia cobranças da mantenedora e, na fala do diretor (1), “tem que fazer!” No entanto, as informações sobre as formações e as etapas de construção/divulgação da proposta pareciam superficiais e nem todos os membros da equipe diretiva e do grupo de professores tinham acesso a elas.

O orientador educacional relatou o ocorrido:

Daí nós percebemos o quê: que em outubro de 2011 quando isso chegou: “Vocês têm que fazer o regimento!”, mas isso já estava num processo, não sei a direção, porque eu não posso falar pela direção, o resto da equipe, nós não tínhamos conhecimento desse processo que já vinha acontecendo. A gente não tinha conhecimento, esclarecimento. Não sei se a direção sabia, mas nós não sabíamos [Entrevista – 29/7/2013].

Com um número significativo de informações, muitas vezes, desconhecidas, a gestão escolar iniciou o processo de reestruturação curricular na escola e, por consequência, esta interferiu em todos os âmbitos e, evidentemente, a formação de professores foi afetada. Houve, desde o início do ano letivo de 2012, o interesse da direção em construir com dois professores (Professor P e Professor E) um currículo próprio e uma lista de conteúdos⁷² para o primeiro ano de implantação da proposta.

O critério para a escolha dos professores que ministrariam os Seminários Integrados naquele ano, segundo o diretor do período, foi que eles eram contratos temporários, com a justificativa de que:

Porque os professores que, no caso, foram escolhidos, todos precisavam da carga horária. Eram todos professores contratados e o que sobrou pra eles foi o Politécnico [entenda-se Seminários Integrados]. [...] Todos os professores da [área da] Linguagem, com exceção do XX, eram contratados. Então foram escolhidos os contratados. Pronto! Ou eles davam ou (...). Isso é ges-

⁷² Segundo o Professor P, a orientação da 28ª CRE era de que não haveria uma lista formal de conteúdos, pois estes seriam gerados a partir das demandas dos alunos durante o processo.

tão! Uma forma de obrigar sem obrigar. Quer trabalhar? É o que eu tenho pra te oferecer (Diretor(1)) [Entrevista – 23/7/2013].

Esta fala revela que a gestão escolar estava pautada na ideologia do gerencialismo, com critérios de administração empresarial, em que a otimização de recursos humanos é peça fundamental da engrenagem do lucro. O lucro, neste caso, parece ser acomodar os professores nomeados e o que sobrasse ficava com os professores com contratos temporários, já que o vínculo precário pode ser romper a qualquer momento e isso não causaria tanto impacto no cotidiano escolar, quanto se fosse com um professor das disciplinas importantes, segundo a lógica estabelecida.

Concordamos com Laval (2004) quando afirma que a ideologia gerencial não é feita para ajudar as pessoas a compreenderem o que é a missão fundamental da escola. Ela conduz a desconhecer a própria razão de ser da administração que é de estar a serviço daqueles que, na escola, preenchem a função principal: os estudantes.

- A construção do currículo dos Seminários Integrados:

Quanto aos Seminários Integrados, uma das questões que gerou intensa insatisfação por parte dos professores foi o fato de que não havia lista de conteúdos enviada pela mantenedora, nenhuma base a ser seguida. E isso provocou grande desacomodação porque, dentre outros fatores, significou mais trabalho, na medida em que o currículo deveria ser construído a partir das demandas dos estudantes, e para entender essas demandas, foi preciso fazer o exercício de enxergá-los como sujeitos criadores e não como meros depositários de informações, como é praxe na escola tradicional.

No início do ano letivo de 2012, o vice-diretor e os professores do SI, P e E, reuniram-se para criar um referencial de temas que poderiam contribuir com as aprendizagens dos estudantes, na perspectiva da politecnia. Os itens elencados foram:

- 1º Trimestre: Tipos de trabalhos e empregos segundo a legislação do Brasil; Leis sobre o estágio; Leis sobre o menor aprendiz; Testes vocacionais; Enem (conceito e proposta);
- 2º Trimestre: Escolas técnicas profissionalizantes e seus cursos atuais no RS; Curso superior: graduações e tecnológicos; Conceito e funcionamento

PROUNI, SISU, FIES, cotas; Elaboração de um projeto de pesquisa sobre o jovem e o mundo do trabalho (pelas normas da ABNT);

- 3º Trimestre: Realização da pesquisa do projeto; Feira das profissões: organização e apresentação; Curriculum Vitae; Entrevistas de emprego (orientações).

A partir desta lista, os professores dos SI foram articulando-se e montaram uma estratégia de trabalho assim descrita pelo diretor (1):

Então eles [estudantes] aprendiam a escrever, eles aprendiam a parte de marketing dum produto, eles aprendiam a parte legal [legislação] do trabalhador, do produto. Existia ali na escola realmente um currículo para isso. Nós montamos o currículo. Eu podia assistir a aula. Cheguei a assistir a aula do [professor] E, por exemplo, ele trazia a história do trabalho. Daí chegava na aula do [professor] C e eles estavam criando um produto e como esse produto poderia chamar a atenção do público e fazer uma propaganda. Daí eu chegava na aula do [professor] L e via daquele produto ele fazendo um texto [Entrevista – 23/7/2013].

Foi uma construção articulada entre os professores dos SI, numa adequação da escola às demandas da economia, em que “o desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado é tido como fim último da formação humana” (SILVA, 2013).

No entanto, percebemos que a lógica que norteou o currículo da escola não condiz com a maioria dos pressupostos teóricos da proposta do governo. Somos contrários à ideia de adaptação e acomodação dos sujeitos aos ditames do capital, e refutamos a conjuntura ideológica despolitizadora que faz os sujeitos acreditarem que o capitalismo é o único caminho possível, de que não há alternativas (MÈSZÁROS, 2008), senão render-nos aos imperativos da competição e do lucro. Ideia de acomodação, que impede a construção de uma visão crítica sobre a exploração dos trabalhadores realizada neste modelo de desenvolvimento atual.

Acreditamos ser necessária a construção de propostas que auxiliem e instrumentalizem os alunos para além da luta pela sobrevivência por meio da competição a que estamos expostos, mas para uma visão criadora de alternativas à voracidade do mercado, que os possibilite a autonomia, a amorosidade, o respeito ao ser humano e à natureza, mediado pelo trabalho como valor de uso e não apenas como valor de troca.

- *Formação de professores e interdisciplinaridade:*

No primeiro ano de implementação (2012), as reuniões de planejamento e avaliação do trabalho nos Seminários Integrados ocorriam no turno vespertino, das 17h30min às 19h, no intervalo entre o turno da tarde e o da noite, quinzenalmente⁷³. Participavam da reunião o diretor, o vice-diretor, o supervisor, o orientador educacional, os professores P⁷⁴ e XY e os três professores dos Seminários Integrados.

Uma das problemáticas percebidas e apontadas em reunião de agosto de 2012 foi a de que não estavam todos presentes nos encontros, desarticulando o trabalho do grupo, que era um dos pressupostos da proposta para os SI e, como consequência, para a interdisciplinaridade. No entanto, as reuniões ocorriam apenas com o grupo restrito, sem inter-relação com os profissionais das demais áreas dos conhecimentos. O assunto foi levantado nesta reunião:

O espaço do seminário é um espaço para se dividir dificuldades de atividades do que eles estão tendo no turno normal. Não digo só isso, mas ter um espaço pra isso. Só que eu não tenho conhecimento do que eles estão tendo no turno normal [...] Daí o nosso desafio seria: de que maneira nós conseguimos fazer esse aluno perceber que existe uma relação entre o que se trabalha de tarde e com o que ele tem que aprender de manhã. É o desafio maior do politécnico. [...] Aí o que acontece com os alunos: eles chegam aqui, eles vêm à tarde e é uma tarde que acaba sendo muito agitada e cansativa pra eles e eles fazem uma atividade comigo e depois chegam na outra manhã na sala de aula no outro dia e ninguém toca naquele assunto. Aí eu tenho essa dificuldade (Professor E) [Reunião de Formação de Professores – 21/8/2012].

As pautas das reuniões giravam em torno dos conteúdos trabalhados nos SI, na articulação com as demais áreas dos conhecimentos (que acabavam não acontecendo), os problemas motivacionais dos estudantes e professores, os eventos que envolviam o EM Politécnico, como as saídas de campo e a Feira das Profissões, que foi a culminância dos trabalhos desenvolvidos nos SI com os estudantes.

A Feira das Profissões está inserida dentro de uma proposta de iniciação à prática da pesquisa científica, que faz parte da reestruturação curricular do EM Politécnico. Durante o ano letivo, os professores dos SI, com o intuito de desenvolverem

⁷³ A meta da direção da escola era de que os encontros fossem quinzenais, porém foi possível perceber que estes não ocorriam com essa regularidade. Muitas vezes, o vice-diretor reunia-se individualmente com os professores dos SI, durante os períodos de planejamento destes, para tentar articular algumas questões interdisciplinares dos SI.

⁷⁴ O professor P participava das reuniões por iniciativa própria, no intuito de conhecer a proposta, segundo relato do diretor (1). No ano seguinte passou a trabalhar com os Seminários Integrados.

temas de maneira articulada, traçaram projetos para que os estudantes realizassem pesquisas bibliográficas sobre as diferentes profissões com o objetivo de conhecerem uma gama variada e possibilidades de profissões que os instrumentalizassem para as suas escolhas e, no final do ano letivo, apresentassem suas pesquisas à comunidade escolar.

Mesmo sendo um espaço de pesquisa e diálogo crítico, poucos foram os momentos em que aconteceram reflexões sobre o significado do trabalho e da educação politécnica na sociedade contemporânea, como construção de formação para além da lógica do consumo. Educação como libertação. Educação como emancipação. Educação para a igualdade.

O Professor P, em certo momento, colocou o tema em discussão e demonstrou estar buscando conhecimentos para compreender as bases teóricas da reforma, como consta:

Eu fui lá ler a proposta, porque até então eu não tinha lido a proposta, só tinha lido pouco. [...] Então, na verdade, o que eu pensava que o Politécnico, o ter a palavra “técnico” junto, a gente imagina um curso técnico, e não tem nada a ver com técnico, não tem nada a ver com mercado de trabalho. E até então, eu desconhecía a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho. Então, entender trabalho como nosso fruto, nossa cultura, nosso tudo é diferente. Por que nós não estamos preparando o nosso aluno para entrar no mercado de trabalho. Não é essa a finalidade [Reunião de Formação de Professores – 21/8/2012].

Não obstante, contraditoriamente, propôs a visita às escolas técnicas do município, busca informações sobre o mercado de trabalho em “vídeos das redes de televisão mais comuns, da Globo, e outros que falam sobre emprego, sobre dicas de emprego” para passar aos estudantes.

Além disso, é possível perceber que os discursos variavam conforme as circunstâncias. Em agosto de 2012, o mesmo professor afirmou que houve o interesse e a busca por informações sobre o referencial do EM Politécnico. No entanto, ao responder o questionário que serviu como subsídio para esta pesquisa, assinalou que não tinha conhecimento do documento-base e do regimento-referência da proposta. Também, em conversas informais, observamos que a ideia passada aos estudantes sobre a proposta foi negativa, de que estava dando aulas de SI pelos jovens e não pela proposta em si.

Uma nova perspectiva de interdisciplinaridade levou, no ano seguinte, a uma mudança significativa na formação dos professores, pois passaram a ocorrer men-

salmente encontros com a presença de todos os professores que trabalhavam com o EM. Este fato se deve, dentre outros⁷⁵, à mudança da gestão escolar⁷⁶.

No entendimento do diretor (2), para que houvesse um trato interdisciplinar real, seria necessário pensar junto o EM Politécnico, em espaços articulados entre as áreas do conhecimento. Esse entendimento corrobora com a fala do supervisor nas reuniões do início de 2013:

Nós temos aqui uma proposta: de que maneira a gente pode contribuir para o Seminário Integrado, de que maneira as nossas disciplinas podem e devem contribuir para o Seminário Integrado, de que maneira elas podem se articular como um todo [Reunião de Formação de Professores – 30/4/2013].

A concepção de interdisciplinaridade da nova gestão representou um avanço para a formação de professores, ao passo que procurou reunir os professores de todas as áreas dos conhecimentos em encontros mensais no turno da noite, no horário das 18h às 22h.

Um complicador para este fato é o de que nestes dias de reunião, os alunos do turno da noite eram dispensados das aulas. Este dado é bastante marcante, dada a precariedade histórica da escola noturna, com diversos problemas estruturais (alunos trabalhadores, alimentação, transporte, segurança, etc.). Em 2013, foram realizadas seis reuniões em dias letivos à noite. A justificativa para tal é a de que este é o melhor horário para reunir um maior número de professores possível. Sobre os alunos perderem o direito às aulas nesses turnos nada foi dito.

Entretanto, houve uma possibilidade de enriquecimento das discussões, que passaram do nível das práticas cotidianas, para a teorização e o estudo referenciado, para uma nova possibilidade de repensar e qualificar a prática.

Os textos, em geral, eram curtos e tratavam do papel do professor frente às mudanças contemporâneas, motivação profissional e reestruturação curricular. Um deles, apresentado na reunião de 30 de abril de 2013, intitulado Educação Politécnica, de José Rodrigues, foi o que mais se aproximou do referencial marxista e gramsciano de politecnicidade difundido na proposta da SEDUC. O texto era bastante denso. Fazia uma retomada histórica da politecnicidade no Brasil, trazia elementos que caracteri-

⁷⁵ No segundo ano de implementação do EM Politécnico já havia mais segurança, mais conhecimento prático e teórico da proposta.

⁷⁶ A eleição de diretores em novembro de 2012 teve chapa única e foi eleita pela comunidade escolar por unanimidade. O orientador educacional passou a ser diretor do triênio 2013-2015 e dois vice-diretores permaneceram nos cargos.

zam a educação politécnica e argumentava sobre a pesquisa-ação como práxis transformadora.

O texto foi lido em conjunto, assim como os demais, cada professor lia um parágrafo, e no final era realizada a discussão dos temas. Neste dia, poucos professores se posicionaram. O tema era novo para muitos e a leitura tornou-se pesada, afinal, o referencial teórico da politécnia não era conhecido por um grande número de professores, especialmente os das áreas exatas do conhecimento.

Concordamos com Triviños (2006, p. 125) quando afirma a necessidade de conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, “conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas”. E argumenta que se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática.

No entanto, algumas contribuições indicaram que há interesse em entender e buscar qualificar a prática para além da formação mecânica e padronizada dos estudantes:

Dentro dessa perspectiva que o Marx fala, aliás, que o José Rodrigues fala lá no final [do texto], quando ele fala em “práxis educativa”, que é o projeto que tem inclusive no regimento-referência, o Projeto Vivencial, de ser colocado em prática nas turmas ou em grupos, depois de ter aprendido sobre mercado de trabalho, mesmo dentro de uma visão – assim como o [Professor] J falou anteriormente – com “dor ética” de falar, depois de ter aprendido o que é fazer um projeto de pesquisa, vamos agora fazer um Projeto Vivencial, pôr em prática algo que vai transformar alguma coisa que não esteja bem dentro da nossa realidade. Isso que eu entendo como “práxis educativa”. Então a minha sugestão pro próximo ano ser aplicado nos terceiros anos é essa: colocar em prática a pesquisa como um Projeto Vivencial. Porque, inclusive, eles [SEDUC] se embasam num autor que se chama Tiollent, que fala sobre isso. Eu posso até conseguir a obra pros professores dos SI para a gente estar estudando junto⁷⁷ (Professor XY).

E pensar: nada como um projeto real pra criar um saber enorme nos alunos. Projeto que pode ser desenvolvido aqui na escola, de uma forma que eles possam perceber que eles estão interagindo e ao mesmo tempo estão aprendendo de uma forma madura (Professor R).

E agora eu vejo assim: que o politécnico, como está escrito aqui [texto]: acabar com essa educação propedêutica versus o ensino profissional. Procurar que a pessoa não se torne: ou ele vai ser inclinado para prestar serviço ou ele vai ser inclinado para prestar o vestibular (Diretor (2)).

⁷⁷ O Professor P interessou-se pela obra do autor Michel Tiollent, porém sugeriu que o professor XY lesse a obra e fizesse um fichamento ou resumo, porque seria “mais fácil”. Este fato nos lembra de outro, quando um grupo de professores discutia, na sala dos professores, as questões do concurso público do magistério estadual 2013, sobre as questões teóricas, e um professor disse: “Ler? Se eu quisesse ler eu voltava pra faculdade!”

O objetivo dos gestores nestas reuniões de formação era de propiciar momentos para a discussão interdisciplinar. Entretanto, após os momentos de leitura e debate sobre os temas propostos, em três encontros, os professores reuniam-se em grupos, separados por áreas dos conhecimentos, para discussão entre pares dos encaminhamentos interdisciplinares para o ano letivo.

O diretor (2) colocou, em conversa informal, que pretende alcançar um novo patamar de interdisciplinaridade para o próximo ano, em que todas as áreas do conhecimento interajam, não havendo mais divisão por áreas, porque, segundo ele, “uma área pode contribuir com as outras.” Neste sentido, percebemos um avanço no entendimento sobre o significado da construção interdisciplinar, em que o diálogo entre as áreas dos conhecimentos tornam-se parte da realidade escolar.

O SI teve papel central na articulação entre as áreas do conhecimento, numa espécie de *interdisciplinaridade meio torta*. A ideia inicial era de que as disciplinas contribuíssem com a construção das pesquisas que estavam sendo produzidas nos SI. No entanto, como constatou o supervisor,

eu até vi uma possibilidade do [EM] Politécnico fazer uma mudança a partir do momento em que os Seminários Integrados fossem gerar demandas para as disciplinas adotarem em sala de aula. [...] Os Seminários [Integrados] seriam o centro e dali seriam geradas as demandas que seriam trabalhadas em conjunto nos projetos entre as áreas. E os Seminários não conseguiram fazer isso. Até houve uma outra coisa que ocorreu ao contrário: as disciplinas gerando algumas demandas para os Seminários. [...] O que eu não consigo fazer de uma forma tradicional, o Seminário pode fazer: o debate, a produção de um trabalho no estilo de trabalho de conclusão, o ensino de normas técnicas de redação. Daí vai caindo pro Seminário as questões mais práticas de sala de aula [Entrevista – 18/7/2013].

Na crítica do supervisor, não há interdisciplinaridade, há o trabalho das disciplinas comuns de um lado e os SI de outro. Disso decorre que os SI são a expressão do EM Politécnico na escola, na visão da grande maioria da comunidade escolar (alunos, pais e muitos professores).

- Questões infraestruturais que interferiram no desenvolvimento da reforma:

Na questão da teoria do texto, está surgindo uma proposta de esquerda na educação. A teoria é essa, pelo menos. Agora os encaminhamentos práticos vão esbarrar na dificuldade prática do ensino público capitalista, do ponto de vista de um governo liberal (Professor J) [Reunião de Formação de Professores – 30/4/2013].

Além das dificuldades de articulação interdisciplinar dos saberes, da lógica hegemônica de mercado, que interfere na formação dos professores, a escola esbarrou em outras questões infraestruturais, como o espaço físico dedicado às disciplinas do turno inverso.

Em 2012, os alunos das três turmas de 1º anos do turno da manhã iam à escola às quartas-feiras à tarde. Este fato causava uma série de empecilhos para o bom andamento da rotina escolar, como podemos enumerar:

- a) Falta de espaço físico e materiais adequados às demandas do EM Politécnico. Tido com quase unanimidade entre os sujeitos pesquisados, o problema da inadequação da quantidade de alunos no turno da tarde para o número de salas de aula existentes configurou um problema para o desenvolvimento da proposta. Um fato impactante que nos chamou atenção foi a fala do diretor (1):

Cada dia era uma batalha: não tinha cadeira, vamos pegar uma cadeira de outro lugar [...] E eu não podia comprar cadeira. [...] Veio uma verba que eu podia comprar, mas eu não podia comprar pro [EM] Politécnico, podia ser qualquer coisa, menos pro Politécnico. Daí eu disse para XX [gestora financeira da 28ª CRE]: “Eles não têm onde sentar”. Ela ficou com pena e me deu trinta e cinco cadeiras. Ela que me deu. [...] O barulho da estrada impedía porque uma turma ficava na rua.

Estes fatos causaram-nos estarrecimento, quando observamos a precariedade infraestrutural com que os trabalhadores em educação precisam lidar e os estudantes das escolas públicas têm que conviver e superar para manterem-se na escola, estudando, aprendendo, conhecendo o mundo tão rico e, ao mesmo tempo, tão precário. Eis a questão histórica da falta de investimentos no setor público!

- b) Questão do transporte e alimentação. Pelo fato de a escola estar localizada na zona rural do município, que já sofre historicamente com a precariedade do transporte público, pela imensa faixa territorial que atende e pelas condições financeiras de muitas famílias, aconteceram vários casos de estudantes não terem condições materiais de comparecerem à escola no turno inverso para as aulas à tarde (SI, Língua Estrangeira – Espanhol e Educação Física).

Apesar de haver boa vontade da direção da escola em acolher os estudantes necessitados que, pela distância, não tinham possibilidades de

irem para casa no horário do meio-dia e retornarem à escola no turno inverso, a situação, muitas vezes, se tornava insustentável e os alunos acabavam desistindo de participar da atividade presencialmente, pedindo dispensa e cursando-a a distância, com autorização prévia dos responsáveis, documentada na ficha do aluno na secretaria da escola.

Além disso, a escola não recebia recursos financeiros para a merenda escolar que dessem conta de fornecer almoço para os alunos do EM Politécnico⁷⁸. E, por uma questão burocrática em processo na SEDUC, a escola não possuía bar. A direção dava um jeito, emprestava o microondas, guardava os lanches na geladeira, para propiciar condições mínimas para que os estudantes pudessem participar das aulas no turno da tarde.

- c) Educação Física à tarde. No entendimento de alguns professores envolvidos no turno inverso, o fato da Educação Física ocorrer à tarde era um problema porque

a questão do horário este ano, colocamos a Educação Física de tarde e, de repente, temos que repensar, porque aquele aluno que está vindo, tá vindo porque tá tendo uma oportunidade num idioma diferente, que tá tendo conteúdo do professor C, tá tendo coisa diferente, mas vem só porque vai ter a bola. Apesar do professor M não dá só a bola, dá outras atividades. Porém os nossos alunos associam o turno da tarde à Educação Física. Daí eu não sei. Eu estou com os últimos períodos agora. É horrível. Tu não tens os quarenta e cinco minutos inteiros de aula (Professor L).

Outros professores reclamavam do barulho e da agitação que se formavam a partir dessas aulas. No nosso entendimento, o que poderia ser uma estratégia para trazer os estudantes para dentro da escola, a aula de Educação Física, tão estimada pelos jovens, foi mais um motivo para afastá-los. A ideia implícita na fala de que “*a minha disciplina é mais importante que as demais*” revela uma concepção de educação tradicional, conservadora, que hierarquiza as disciplinas conforme as forças hegemônicas do período histórico⁷⁹.

⁷⁸ Segundo o diretor (1), por pressões das escolas estaduais, a partir do segundo semestre de 2012, o governo passou a enviar verba extra para cobrir essa refeição. A escola EVR recebeu um acréscimo de trezentos reais mensais para a compra da merenda escolar dos estudantes que ficavam para o turno inverso.

⁷⁹ Voltaremos a este tema no subitem 4.2.2: Os dilemas da Avaliação Emancipatória.

Em 2013, segundo ano de implementação da proposta, além dos 1º Anos, as turmas dos 2º Anos também fizeram parte da reestruturação curricular, isso significou mais três turmas da manhã tendo o turno inverso. Esse fato gerou a impossibilidade deste ser realizado à tarde, como no ano anterior, em função da falta de espaço físico adequado para receber seis turmas além das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, que estudam à tarde, sendo definido então que as turmas da manhã viriam à noite (1º Anos nas terças-feiras e 2º Anos às quintas-feiras).

A decisão resolveu a questão do espaço físico para as aulas, pois existem apenas três turmas na escola neste turno, solucionou o impasse da Educação Física, que passou para a noite e contribuiu para a motivação de alguns estudantes da manhã virem neste turno⁸⁰, mas impediu que muitos dos que residem em bairros distantes pudessem comparecer às aulas em função do transporte. Este fato, unido à insegurança, condições financeiras e horários de trabalho, inviabilizou a ida à escola à noite e contribuiu para o esvaziamento das salas de aulas⁸¹, o que provocou mais um impasse: o da avaliação emancipatória. Como avaliar um aluno na sua integralidade apenas com trabalhos escolares à distância?

Com todos esses impasses, a direção da escola sinalizou que no ano de 2014 modificará novamente a sistemática para abarcar o aumento da carga horária semanal de vinte e cinco para trinta períodos, colocando o sexto período diário no turno da manhã (das 7h30 às 12h15), ao invés do turno inverso, como ocorreu em 2012 no turno da noite para a turma 104, quando a aula iniciava às 18h20⁸².

- Relação trabalho e educação: formação para o mercado X formação politécnica:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (GRAMSCI, 1978, p.137).

⁸⁰ Além de Educação Física, as outras disciplinas ministradas no turno da noite foram Sociologia e Língua Estrangeira – Espanhol. A direção da escola solicitou para a CRE que os SI fossem no turno inverso, à noite, mas a CRE não aceitou, afirmando que estes deveriam estar dentro do turno da manhã.

⁸¹ Em agosto de 2013, estavam anexas no mural da sala dos professores as listas de alunos dispensados do turno inverso. Em média, 40 a 60% as turmas da manhã estavam dispensadas (com faltas justificadas) das atividades à noite.

⁸² É importante salientar que houve um recuo da SEDUC no ano de 2013, em relação ao aumento da carga horária para as turmas de EM do noturno, sendo mantidas as 800 horas anuais. As turmas do diurno tiveram suas cargas horárias aumentadas para 1000 horas.

Curso técnico, isso é mercado capitalista e não é o que estamos tentando implementar aqui. Precisamos fazer com que os alunos tenham sonhos (Professor J) [Reunião de Formação de Professores – 11/10/2013].

Ao interpretar a ideia de Gramsci, entendemos que a educação que propõe é uma formação integral, emancipatória e politizadora, a ponto de tornar os jovens aptos a se libertarem dos ditames do mercado, conscientes de seus papéis na transformação da realidade desigual e excludente que assola a sociedade de classes em que estamos inseridos.

No entanto, as visões e interpretações dos profissionais da educação da escola, mesmo reconhecendo que o ensino politécnico ultrapassa a noção de ensino técnico/profissionalizante, tendem a difundir ideias de formação/adaptação ao mercado de trabalho. É o que podemos perceber em diversas falas:

Nós optamos por preparar os nossos alunos para o mercado de trabalho. Inclusive este ano nós colocamos uma disciplina que os alunos falaram: “Nossa, professora, o que que é isso?” que é Expressão Escrita e Corporal. Daí eles se apavoraram quando viram a tal disciplina no quadro. Nós temos o Professor J [...] e ele vai trabalhar essa disciplina com os alunos. Eles vão trabalhar muito interpretação de texto, eles vão saber se comunicar com as pessoas, se desenvolver num grupo, porque vocês sabem que hoje em dia as empresas querem pessoas proativas, pessoas que tenham ideia, tenham iniciativa e falem, pessoas que saibam se entrosar no grupo, que saibam trabalhar em grupo, que sejam pessoas harmônicas, que não fiquem sempre procurando briga, que saibam conviver num grupo, porque numa empresa cada vez mais estão integrando setores. Então, essa disciplina que o Professor J vai trabalhar com eles é isso: expressão, comunicação corporal pra eles saberem se comportar dentro de um grupo, desenvoltura, se comunicar. E também a questão da interpretação de texto, que é fundamental. Então, este é o “bicho-papão” que eles acharam. E disse pra eles que é mais um recurso pra que eles possam passar num teste de seleção. [...] No Politécnico aqui a gente passa muita informação a respeito de leis trabalhistas, de mercado de trabalho, de autoconhecimento pra que eles saibam qual profissão escolher, que têm maior atração, o que mais eles sentem. Porque muitas vezes as pessoas já vêm com muitas referências de criança, mas não percebem. Também o objetivo do nosso Politécnico é ajudar com que seus alunos descubram qual o seu talento, “o que eu gosto de fazer?” (Diretor (2)) [Reunião da direção com os pais dos estudantes do Ensino Médio – 08/3/2013].

Costumo cobrar a postura deles na sala de aula para aprender a se portar na empresa (Professor S) [Reunião de Formação de Professores – 11/10/2013].

Diferente das ideias supracitadas, defendemos a concepção de politecnia, que contraria a lógica da acomodação e adaptação ao mercado, num processo de aprendizado das contradições que marcam a sociedade capitalista, com vistas à luta pela sua superação. Para Saviani,

a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade. Também permite que se ultrapasse essa divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (2000, p. 15).

Saviani argumenta que o termo politecnia, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, no entanto, sem compreender o real sentido do termo, “corre-se o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (2000, p. 16), ou como o ensino técnico. No diálogo sobre as interpretações do termo, argumenta:

ora, a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (1989, p. 17).

Neste sentido, a proposta da SEDUC configura-se como uma alternativa ao modelo hegemônico da escola tradicional. Na interpretação do supervisor, a postura do Secretário Estadual de Educação José Clóvis de Azevedo, desperta certa intriga sobre os reais interesses em propor e gerir a reforma a partir do lugar que ocupa no governo.

Eu sei que o próprio secretário de educação, eu não acredito que ele tenha a intenção de modificar uma estrutura econômica a partir da educação. [...] Eu vejo que o [EM] Politécnico é, talvez, uma nova forma de pensar o que ele propõe. Às vezes eu fico pensando: ou ele é mentiroso ou ele é lunático. Ou ele está mentindo, está extremamente mal intencionado, ou ele é bem intencionado, mas está fora da realidade. Eu tendo pela segunda [alternativa], que ele seja lunático nesse contexto, porque quem fala aquilo quando vai pra mídia ou com a gente na palestra, porque na verdade é palestra, porque ele não abre pra discussão, com a crença. Tu vê nos olhos dele a crença! É uma pessoa estudiosa. Eu mesmo acompanho pelo partido [PT], desde que ele vinha em Gravataí fazer churrasco pra ser candidato a deputado, vinha numa crença de que a gente poderia montar um partido que no futuro fosse forte. Eu vejo que ele trabalha pro contexto todo e é um pouco do que ele acredita, que não é agora que vai mudar, mas que ele vai deixar frutos e vai provocar uma mudança em algumas pessoas da rede e essas pessoas vão se tornar influentes dentro das redes, vão trabalhar com as comunidades e vão-se ampliando as propostas, ou até acredito que ele queira trazer um impacto e com esse impacto criar outras possibilidades [Entrevista – 18/7/2013].

Interpretamos que a construção pretendida está ligada à construção dos blocos históricos trazida por Gramsci que, recontextualizando para o nosso tempo, é a construção do consenso entre a classe trabalhadora para a mobilização da maioria da população contra o modelo capitalista de desenvolvimento.

Tanto que o referencial histórico-crítico utilizado nos textos da reforma há tempo não vinham sendo utilizados pelos gestores educacionais no estado. Por isso, concordamos com Oliveira (2012, p. 2) que “ao citar Gramsci e Saviani o governo apresenta esses autores a muitos educadores e abre um flanco importante para o debate crítico entre os educadores da rede básica” e isso, por si só, já indica uma nova possibilidade.

E nesse sentido, Gramsci aponta a necessidade da construção processual de uma nova cultura que seria a socialização e difusão crítica de verdades e conhecimentos, transformando-os em bases de ações vitais. Porque,

o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais” (1984, p. 13-4).

A formação politécnica é a educação para a construção crítica e propositiva da realidade, o pensar sobre o fazer, o entender por que essa ou aquela função existe no sistema produtivo e refletir sobre sua função social.

4.2.2 Os Dilemas da Avaliação Emancipatória

O tema da avaliação foi tratado de forma secundarizada pela escola, quando os documentos oficiais da reforma chegaram em 2011 e início de 2012. Pouco se falava em avaliação porque não se vislumbrava tamanha mudança na prática, fruto de uma nova lógica avaliativa.

O diretor (1) fez menção ao tema aos professores dos SI em reunião de agosto de 2012, quando afirmou que a nova avaliação “*vai respingar em toda a escola*”, referindo-se aos conceitos e aos pareceres descritivos que passariam a ser utilizados para expressar os resultados de aprendizagens alcançados, mas não à nova forma de avaliar o aluno como ser integral, tal como a reforma propunha, pois esta continuaria sendo realizada da forma tradicional: classificatória, seletiva e excluden-

te. Como podemos perceber na fala impactada do Professor L ao perceber a forma como a escola lida historicamente com o processo avaliativo: *“Na outra escola avaliava os alunos no dia a dia, daí chegou aqui na escola era prova, RP (Recuperação Preventiva), prova, RP” [Reunião de Formação de Professores – 17/7/2013].*

Até o segundo semestre de 2012, tudo continuou como antes. No entanto, em agosto daquele ano, a direção, assim como todas as demais escolas estaduais de EM do estado, foi convocada a participar de uma formação específica sobre o tema intitulada: Avaliação Emancipatória: Paradigmas e Caminhos na Reestruturação do Ensino Médio. Da escola participaram o diretor (1), o vice-diretor e o orientador educacional. No retorno, foram indagados sobre o conteúdo da formação, porém não apresentaram para os professores os temas, dados ou debates que haviam ocorrido. No entanto, disponibilizaram o material recebido para quem quisesse estudar. Poucos foram os interessados.

A chegada da perspectiva da avaliação emancipatória provocou uma reorganização paulatina do andamento da proposta na escola, o que repercutiu dentro da sala de aula. Se, no início da implementação, apenas os professores dos SI tiveram a preocupação com adaptações ao EM Politécnico, tendo em vista a adoção da nova disciplina, os demais passaram a interessar-se pela proposta a partir das mudanças na grade curricular. A diminuição de cargas horárias de determinadas áreas fizeram com que os profissionais se obrigassem a integrar-se à nova proposta para não saírem prejudicados em suas cargas horárias de trabalho. Quando se deram conta de que a avaliação emancipatória seria por áreas do conhecimento foi que os professores de todas as disciplinas tiveram que se organizar em conjunto e sentiram-se parte do EM Politécnico.

As determinações sobre a nova lógica avaliativa causaram furor em grande parte dos profissionais da escola. Ao entenderem a avaliação como instrumento de poder do professor, detentor dos conhecimentos, em relação aos alunos, seus depositários, a avaliação emancipatória passou a ser um dilema a ser solucionado, como podemos perceber na fala do Professor J:

O que me assusta é a questão política, a ruptura com o capitalismo. Com a avaliação qualitativa, como fica a questão do poder? Como tu obrigas o aluno malandro a ficar fora do jogo [como na avaliação tradicional]? Como envolver ele nesse ato amoroso? [Reunião de Formação de Professores – 11/10/2013].

A apresentação dos resultados continuou sendo realizada em forma de notas nas disciplinas isoladas até o final do segundo trimestre de 2012. Mas a direção da escola já sabia que teria que providenciar a divulgação das mudanças entre os professores para o terceiro trimestre. Foi possível perceber muito desencontro de informações entre a 28ª CRE e a escola, por meio da fala da orientadora educacional e da vice-diretora, ao comentarem sobre uma reunião de que participaram em 10 de agosto de 2012:

Toda a discussão lá na reunião [10/8/2012] virou uma discussão geral e a gente não tinha esse conhecimento e eu ainda disse: “Olha, nós lemos o nosso regimento e nós tínhamos isso no início do ano e passou batido, nós não entendemos aquilo ali”. Eu lembro: a [orientadora educacional] olhou pra mim e disse: “nós vamos aplicar isso?” (Vice-diretor) [Reunião de Formação de Professores – 21/8/2012].

[...] deu um burburinho total. Aí no meio da reunião voltaram atrás. Aí outra pegou a palavra e disse: “não, faz isso no início do ano” [recuperação dos alunos com CRA em uma área do conhecimento]. Qual foi a outra coisa que disseram? Sobre avaliação. Daí um diretor disse assim: “tá, tudo bem, é pra fazer essa avaliação, só que o sistema não aceita, o Censo não aceita. O sistema vai rejeitar, porque o sistema quer nota”. Daí eles voltaram atrás, porque eles não tinham pensado sobre isso. Eles não se acharam (Orientador educacional) [Reunião de Formação de Professores – 21/8/2012].

Esta situação gerou grande mal-estar e sentimento de angústia na direção. Sentimentos que vieram a refletir no conselho de classe do terceiro trimestre, em que os professores, sem entender a nova dinâmica, reuniram-se para somar as notas das disciplinas por áreas dos conhecimentos e completar os cadernos de chamada, num clima de tensão.

Na turma 104, por exemplo, a grande maioria foi aprovada, especialmente nas áreas de Linguagens e suas tecnologias e Humanas e suas tecnologias. Quatro alunos que haviam sido reprovados em apenas uma área do conhecimento (Construção Restrita da Aprendizagem), também foram aprovados para o ano seguinte, mas com o compromisso dos professores da área de recuperarem as aprendizagens que ficaram pendentes durante o ano letivo subsequente.

Em 2013, os quatro alunos começaram a fazer o processo de recuperação proposta pela escola de uma maneira bem particular. Os professores já não eram os mesmos do ano anterior, não havia tempo disponível e nem disposição de buscar sanar as dificuldades e recuperar as aprendizagens desses alunos. Da área das Ciências da Natureza e suas tecnologias, em que estes estavam em recuperação, ca-

da professor montava uma prova com conteúdos de primeiro ano, a supervisão marcava uma data e os alunos realizavam a prova na biblioteca da escola.

Os resultados dessas práticas foram alarmantes porque, obviamente, os alunos sem subsídios para recuperarem as aprendizagens, não conseguiam aprovação, e terríveis para a educação porque esta prática demonstra a inoperância da escola frente aos dilemas das não-aprendizagens dos alunos.

Resolvidos os impasses sobre os SI, com as pessoas já familiarizadas com a nova disciplina, em 2013 o tema da avaliação emancipatória foi o que causou maior efervescência na escola e, nas reuniões de formação de professores, foi um dos temas principais. A direção da escola ressignificou a expressão dos resultados de nota para conceitos (A, B, C, D e E)⁸³ como um nível intermediário entre as notas e os conceitos gerais estipulados pela proposta (CRA, CPA, CSA). Nos conselhos de classe, os professores, num consenso, a partir dos conceitos iniciais, fazendo uma média matemática⁸⁴, formaram o conceito final, que é a expressão dos resultados atingidos e aparece nos boletins.

Entretanto, em reunião com os pais, em 08 de março de 2013, o vice-diretor explicou como se processaria a mudança:

[Quando] vocês receberem as [avaliações das] disciplinas todas ali, ao invés da nota vão ser letras. Então: A: 90 a 100, B: 70 a 89, C: 50 a 69, aí [...] os alunos que durante o trimestre ficarem com C, eles obrigatoriamente vão ter que fazer a RP [Recuperação Preventiva], durante o trimestre, porque naquela faixa ali do 50 ao 69 já está com dificuldade. Está um pouquinho acima da metade. É claro que vai ficar amplo porque o C tanto pode ser o 50 como pode ser 60 um 65, e o D: 30 a 49 e o E: 0 a 29.

Muda a expressão dos resultados, mas a lógica quantitativa continua a mesma. Continua a avaliação sendo um instrumento de poder, seleção e opressão. É o que podemos perceber na fala do diretor (2) ao se referir ao processo de aprendizagem como contraponto à avaliação realizada por meio de provas finais:

O aluno tem que ser avaliado diariamente. Pensar no retrospecto de vocês [alunos] durante o ano. [...] Vamos nos armar com pontos de formação, aula

⁸³ O diretor explicou que os conceitos (A, B, C, D e E) são mais subjetivos do professor e não tem como o aluno “calcular” numericamente quanto tirou em cada disciplina, para que seja favorecido por uma ou outra, dentro do grupo de disciplinas das áreas do conhecimento. Concebe que desta forma “o aluno é avaliado como um todo”.

⁸⁴ Exemplo: A + A + B + B + B = **B**; B + B + C + E = **C**; etc. Os casos em que surgiam dúvidas eram discutidos pelo grupo até chegarem num consenso.

a aula, já que não podemos nos armar com classificação [Reunião de Formação de Professores – 11/10/2013].

Da mesma forma, os pareceres descritivos que devem estar junto com os conceitos no boletim, segundo o diretor, serão criados e redigidos (três ou quatro) modelos padrão para colocar em todos os boletins, para que nos conselhos de classes os professores apenas marquem um “X”. Essa padronização está sendo realizada para diminuir o trabalho da secretária⁸⁵, porque, nas suas palavras, “*imagina como ela vai dar conta de tudo?*”

Realmente, criar uma padronização para encaixar os alunos em um ou outro modelo de parecer demonstra que a direção ou não conhece o significado de avaliação emancipatória, no tocante ao respeito à história, ao contexto e à trajetória de cada aluno, ou resiste à mudança, conforme revela a fala do supervisor, “*estamos criando mecanismos pra fazer de conta, para dar menos trabalho*” ou “*a gente está o tempo inteiro tentando burlar o sistema*”. Parece o lema mudar para continuar igual. Satisfazer as questões burocráticas cobradas pela SEDUC, sem, contudo, mexer com as estruturas internas da escola.

- E como ficam os estudantes frente à concorrência do mercado e às avaliações externas?

O imbróglio gerado pela avaliação emancipatória vai além da metodologia de trabalho adotada na escola para a expressão dos resultados, pois esta vai contra toda construção histórica de mensuração quantitativa e seletiva da avaliação tradicional.

Como nesta escola a lógica da avaliação parece conservadora, as posições quanto às avaliações externas tendem a desqualificar a avaliação emancipatória, na medida em que as disciplinas científicas têm suas cargas horárias diminuídas, o que, conseqüentemente, *prejudica* os alunos nas avaliações externas. É o que podemos perceber em diversas falas, como por exemplo:

A nossa barreira ainda estava em diminuir a Matemática, as horas-aula dessas matérias e aumentar os seminários [Seminários Integrados] (Diretor (1)) [Entrevista – 23/7/2013].

Na sala de aula eu vejo que foi levado assim: “agora nós vamos ter menos Matemática, menos Gramática, menos aulas de Geografia e nós vamos bo-

⁸⁵ Quando a diretora fez esta fala, havia apenas uma secretária trabalhando quarenta horas semanais na escola.

tar no lugar disso o novo [EM] Politécnico e vocês já estão em desvantagem porque vocês vão ter que correr atrás desses conteúdos que não vão ser dados” (Supervisor) [Entrevista – 18/7/2013].

A contradição é que a gente tem que fazer uma avaliação emancipatória dentro da escola, mas o aluno é avaliado quantitativamente nessas avaliações externas. Porque antes a escola era extremamente conteudista e o aluno era preparado pra avaliação. Então, se tu fores pensar em preparar o teu aluno pra esse tipo de avaliação, piorou. O aluno saiu perdendo nesse sentido. [...] Se for pensado dessa forma, o aluno vai encontrar coisas no vestibular que ele deveria ter visto no ensino médio e não vai conseguir. Então, se tu fores pensar nessa questão da avaliação, eu acho que piorou (Diretor (2)) [Entrevista – 29/7/2013].

Esta constatação dos gestores escolares é uma das grandes contradições que envolvem esta proposta que tem um referencial teórico que critica com veemência o modelo de desenvolvimento econômico capitalista tão enraizado nos dias de hoje.

Disso decorrem duas grandes questões:

A primeira é que quando o Banco Mundial sugere a lógica de priorizar as disciplinas de Português e Matemática em detrimento das demais ou ranquear as escolas por meio das avaliações externas e, ao mesmo tempo, empresta grandes cifras para os governos⁸⁶ para que qualifiquem a educação pública, está traçado um panorama de caos e contradição, em que os governos, por mais que a SEDUC objetive a libertação dos ditames mercadológicos, tornam-se reféns do dinheiro dos financiadores da reforma. Reforma que, em tese, deve servir para qualificar a educação para além da lógica de mercado, da financeirização da educação.

O segundo ponto que destacamos diz respeito ao desmerecimento dos SI como alternativa para repensar a formação dos sujeitos. Poderiam estes serem uma estratégia de articulação entre as disciplinas e parte integrante da avaliação emancipatória, mas acabam sendo colocados como uma disciplina que tira o espaço das demais no currículo, que foram construídas historicamente para satisfazer as exigências hegemônicas do sistema.

Como romper com uma lógica que nos obriga, diariamente, a fazer parte de um sistema de competição e, conseqüentemente, de exclusão daqueles que historicamente têm menores condições materiais? Eis a contradição!

⁸⁶ Sobre o empréstimo do RS ver sítio da SEDUC. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/proredes.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em: 26 nov. 2013.

- *A crítica dos professores quanto à busca do aumento dos índices das avaliações externas:*

Uma das críticas mais contundentes quanto à reforma do EM Politécnico foi a veiculação da informação de que esta tinha como um de seus objetivos primeiros o aumento dos índices do Ideb⁸⁷ na rede estadual.

Com a metodologia adotada, de avaliar o aluno na sua totalidade, valorizando também os aspectos qualitativos, e de recuperar as aprendizagens por meio dos Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio (PPDA), as avaliações foram realizadas pela escola seguindo as novas orientações da SEDUC em 2013, e passaram a ser aplicadas em um dia específico, agendadas durante as reuniões de formação de professores, para todos os alunos que necessitassem melhorar seus conceitos (CRA - Construção Restrita da Aprendizagem ou CPA - Construção Parcial da Aprendizagem) nas áreas dos conhecimentos, após o término de cada trimestre.

Ou seja, os professores selecionavam as questões que consideravam mais importantes de cada disciplina de cada área do conhecimento, entregavam para a supervisão montar a prova, esta organizava o material e, no dia estipulado, os alunos eram convocados a comparecer à escola para realizar o PPDA, quantas vezes fossem necessárias para obter o conceito CSA e ser aprovados.

Entretanto, os professores não concordaram com as chances dadas aos alunos para recuperarem as aprendizagens e consideraram esta sistemática como uma perda de qualidade que só serve para mascarar os índices. Como podemos perceber na fala do professor P:

O nosso objetivo é ter qualidade. O estado pensa que isso vai aumentar a qualidade. Nós achamos que diminui [Reunião de Formação de Professores – 17/7/2013].

No entanto, é preciso observar que as possibilidades de recuperação dadas aos estudantes, mesmo com tamanhas contradições, são alternativas à exclusão social a que estão expostos historicamente, considerando os expressivos números de reprovações e abandonos da escola. Escola esta que é um dos poucos caminhos possíveis para a busca por melhores condições de vida para os jovens pobres na sociedade.

⁸⁷ O índice do Ideb é composto pelas notas da Prova Brasil e pelos números do fluxo escolar (aprovações, reprovações e abandono) das escolas brasileiras.

A questão controversa é que a recuperação é da nota, ressignificada pela escola como conceito, e não dos conteúdos. Não há um espaço para retomada ou revisão. É um “*salve-se quem puder!*” Não estamos aqui querendo culpabilizar o professor, porque ele também é vítima de um sistema econômico e político que não valoriza o profissional e não disponibiliza para a escola mais professores que deem conta de trabalhar com os alunos que não atingiram os objetivos de determinada área do conhecimento. Apenas apontamos que a lógica tradicional e individualizadora continua imperando no cotidiano escolar.

Apesar da forma conturbada como a avaliação emancipatória foi colocada pela proposta e ressignificada pela escola, é possível depreender que, conforme a tabela apresentada no item 3.3 deste trabalho, na página 50, as aprovações passaram de 54% em 2010, para 60,4% em 2012 e os abandonos de 21,5% para 15,9%, respectivamente, nos primeiros anos do EM. Dados que foram apresentados pelo INEP em maio de 2013 e precisam ser considerados ao analisar a permanência dos estudantes e respectiva conclusão deste nível de ensino e não podem ser menosprezados, a menos que se queira continuar selecionando, segregando e excluindo os jovens das camadas populares da escola.

No entanto, certa controvérsia foi criada a partir desses dados: será que o maior número de aprovações do EM Politécnico significa uma melhoria na qualidade da educação?

4.2.3 Ressignificações e Recontextualizações da Proposta do Ensino Médio Politécnico

As massas populares, que mais dificilmente mudam de concepção e que, em todo caso, jamais a mudam aceitando-a em sua forma “pura”, por assim dizer, mas, apenas e sempre, como combinação mais ou menos heteróclita e bizarra (GRAMSCI, 1984, p. 25).

Toda proposta de reforma tem no seu projeto inicial o delineamento geral: filosofia, objetivos, metodologias, recursos, etc., como componentes que se farão presentes no contexto da prática. No entanto, é preciso considerar que as propostas sofrem um processo de adaptação aos contextos em que são aplicadas, são interpretadas individual e coletivamente pelas pessoas ou grupos que colocam em prática tais mudanças.

Pesam nessas interpretações aspectos subjetivos, culturais e, sobretudo, objetivos. Subjetivos e culturais, no sentido de formação pessoal, familiar, escolar e

profissional; e objetivos porque as subjetividades, a cultura e os contextos locais são construídos dentro de um contexto histórico, a partir de uma mediação entre a estrutura econômica e a superestrutura política, ideológica.

Disto, depreendemos que a proposta do EM Politécnico também passou por um processo de recontextualização e reinterpretação no contexto da prática, como é possível perceber pela forma como foram conduzidos os SI na escola. Relatos de boas práticas nas formações de professores realizadas pela 28ª CRE apresentam outras realidades e demonstraram que algumas escolas organizaram-se em forma de oficinas temáticas, em que alunos aprendem a fazer horta, pintura, dança, etc.

A escola EVR julgou importante apresentar aos estudantes o mercado de trabalho, com o intuito de instrumentalizá-los para estas demandas, (con)formando-se ao sistema que temos hoje porque, segundo o diretor (2),

o grande objetivo do politécnico aqui da escola é de preparar o aluno pra esse mundo que está aí fora, porque não adianta fazer de conta que ele não vai ter que encarar esse mundo do trabalho capitalista, em que vence quem tem competência [Reunião de Formação de Professores – 30/4/2013].

Acreditamos que há de se pensar no movimento real, com todas as contradições existentes. No entanto, a educação politécnica vislumbra a superação e não a acomodação ao modelo atual. É preciso preparar sim para o mundo, mas numa visão de formação crítica, que se adquire por meio da análise aprofundada das bases materiais em que se fundamentam a sociedade hodierna, que é fruto de uma história em que o sistema econômico capitalista tornou-se hegemônico e passou a interferir em todas as esferas sociais, inclusive (e violentamente) na formação da classe trabalhadora.

Há interesse dos profissionais em pensar estratégias para a formação dos jovens, mas não necessariamente dentro da concepção de politecnia, e isso, segundo o Professor J, é um ganho para a educação, na medida em que é pensado para o jovem daquela escola específica, conforme cita:

Eu queria destacar como a gente usa isso, porque o que governo quer fazer não é necessariamente o que a gente faz. Aí que está o legal: a gente poder pensar como a gente aproveita toda essa discussão teórica que a gente está fazendo aqui e os textos que a gente lê e as sugestões que o governo dá, até as pautas que já vêm prontas, [...] como é que a gente aproveita isso e faz uma coisa interessante pra nossa comunidade escolar. Eu acho que já estamos conseguindo fazer [Reunião de Formação de Professores – 30/4/2013].

Ficam evidentes, nesta fala, a resistência à mudança proposta e as ressignificações que o grupo de professores se propõe a fazer a partir da reforma, (re)interpretando e utilizando da proposta original apenas aquilo que julgam interessante para a realidade daquela escola. Pesa aí um conjunto de fatores que nos chamam atenção, um deles é a tendência à manutenção da ordem da escola tradicional.

- *E o futuro da proposta?*

Fato unânime entre os pesquisados, a reestruturação curricular trazida pela SEDUC, no período de 2011 a 2014, é uma política de governo, ou seja, datada, sem perspectiva de continuidade para o próximo mandato, haja vista o descontentamento dos profissionais frente à proposta de mudança de práticas, que tendem a gerar uma série de repensares e contradições no processo de sua implementação, como estamos demonstrando no decorrer deste trabalho.

A negação da possibilidade de continuidade do governo e, conseqüentemente, da proposta do EM Politécnico por si só revelam um forte processo de resistência por parte da categoria dos professores, que entendem que não é preciso investir muitas energias para cumprir todas as orientações da política, haja vista o período datado que acreditam estar sendo findado no final de 2014, com o novo processo eleitoral se aproximando.

Por isso, a preocupação apresentada em diversos momentos pelo supervisor revela a crença de que um novo governo assumirá em 2015 e tudo o que foi construído tornar-se-á ruína e tenha-se que iniciar nova reestruturação na escola, mas sobre outras bases. Por isso propõe que

a escola precisa construir uma proposta nova, não fugindo da legislação, mas que daqui a dois anos não estejamos à mercê de uma nova proposta [Reunião de Formação de Professores – 30/4/2013].

A descontinuidade das políticas públicas no estado do RS é histórica e já é prevista pela classe trabalhadora. Concordamos com Muller e Surel (2002 apud MELLO; LUCE, 2011, p. 9), quando afirmam que a ação do Estado não costuma seguir uma evolução linear,

ao contrário, apresenta ritmos variáveis, momentos de estabilidade relativa e outros de ruptura, estes e aqueles mais ou menos duráveis e consideráveis. As intenções partidárias e corporativas se fazem presentes nas decisões políticas e interferem na sua efetivação ou não.

Ou seja, os trabalhadores estão cumprindo as determinações da mantenedora, que, neste caso, executa e regula a política, no entanto, não creem que haja uma transformação na estrutura e superestrutura da sociedade que leve à melhoria da qualidade da educação e, portanto, ficam aguardando a mudança para cumprir as determinações estipuladas pelo governo subsequente.

4.2.4 Onde está a Qualidade Social na proposta implementada na escola?

É preciso ter cuidado para não jogar a criança fora junto com a água suja (Professor J) [Questionário].

O caráter polissêmico da expressão qualidade pode nos levar a diferentes referenciais, teorias e campos do conhecimento. No terreno da educação, defendemos que a qualidade tenha o viés social, que ultrapassa a visão reducionista de escola como gestão gerencial, a quantidade de conteúdos, numa concepção de educação bancária (FREIRE, 2005), ou ainda que tenha como horizonte apenas a razão instrumental de treinar os jovens para o mercado de trabalho.

A qualidade social, sendo uma síntese de múltiplas determinações, apresenta critérios que, numa visão sistêmica, trazem avanços na formação de homens por inteiro, e não homens pela metade (GRAMSCI, 1984). Quanto à implementação da proposta do EM Politécnico no contexto da prática da escola selecionada, percebemos alguns aspectos que levam à reflexão: a proposta de reforma do EM Politécnico trouxe qualidade social para a escola?

Observamos que, apesar dos diversos impasses encontrados na consecução da proposta, certos aspectos podem ser considerados positivos e contribuíram para a qualificação social dos estudantes e da escola, como um todo. A partir desta constatação, elencamos nesta análise alguns itens observados.

O ambiente institucional parece favorável ao diálogo, às relações interpessoais, à busca pelo entendimento do que significa a proposta que pretende qualificar o referido nível de ensino e o aprendizado dos estudantes. Segundo o Professor J, “há

o desejo de fazer um bom trabalho, [...] por mais que haja discordância sobre o que seja um bom trabalho”.

Especialmente, a partir de 2013, quando a nova direção assume a gestão escolar, foi possível observar relações mais horizontais entre professores e gestores, além de maior abertura para a discussão do referencial da proposta, por meio das reuniões pedagógicas com os professores de todas as áreas dos conhecimentos, na busca por um trabalho interdisciplinar. Por mais que não se tenha sido atingido o objetivo de integrar as áreas aos Seminários Integrados e as discussões sejam um tanto superficiais, houve o espaço para refletir teoricamente sobre a prática. Fato trazido a partir da necessidade de conhecer, interpretar e ressignificar a proposta da SEDUC.

Também contribuiu para o repensar o currículo do ensino médio, a nova relação estabelecida, antes, quantidade de conteúdos = qualidade, agora, ainda com fortes resistências, especialmente dos professores das áreas exatas, qualidade dos conteúdos = qualidade das aprendizagens.

Hoje é possível perceber que esta reforma pode sim melhorar e “qualificar” (qualificar no sentido de aprimorar as práticas e os sentidos destas mesmas em cada área e ano do ensino médio, mais qualidade e menos quantidade) para a educação na escola pública (Professor E) [Reunião de Formação de Professores – 21/8/2012].

A gente vai ter que se preocupar cada vez menos com a quantidade, não se preocupar em dar conta daquele programa que foi estabelecido pro ano letivo e na recuperação dos alunos. Ele vai saber menos em quantidade de conteúdos, mas vai saber mais aquele pouco que está aprendendo [...] Agora o que tem que acontecer, daí a questão da autonomia, ele tem que estudar muito, porque como tem essa questão da avaliação em que o professor não pode se preocupar tanto pela quantidade de informações que ele vai passar, mas pela qualidade, se aquele pouco vai ficar bem aprendido (Diretor (2)) [Entrevista – 29/7/2013].

Ático Chassot (2013, p. 10-11) defende que é necessário selecionar alguns poucos conteúdos e construir, a partir deles, saberes aprofundados durante longos períodos de tempo, ou seja, minimizar a quantidade de conteúdos para aumentar o conhecimento. Segundo ele, devemos “ensinar menos para aprender mais!” Mas “esse ensinar menos deve estar na busca de um equilíbrio. [...] Se educar é fazer transformações, não é com transmissão de informações que chegamos lá”.

Disso decorre uma das contradições que envolve a avaliação emancipatória, dentro do cenário nacional e internacional das avaliações externas, que selecionam

os melhores (que são melhores em função das condições materiais favoráveis a isso) e segregam os piores, geralmente, os mais pobres.

No entanto, as modificações no currículo da escola tendem a proporcionar esta ressignificação dos conteúdos, aproximando-os da realidade do público atendido, atendendo suas necessidades, como citou o Professor E, ao referir-se a uma das formações de professores promovida pela 28ª CRE, em 2012:

Na fala da doutora Mônica Ribeiro [UFPR], numa das primeiras lâminas em que ela apresentou uma fala do Arroyo que fala assim: “o referente para pensar as políticas para o ensino médio são os sujeitos reais que a frequentam, suas diferenças, suas singularidades, suas necessidades, suas expectativas, seus projetos futuros”. Então não é simplesmente a escola se voltar para o que o aluno quer, é a escola reconhecer o que o aluno deseja, precisa [Reunião de Formação de Professores – 21/8/2012].

Trabalhar mais próximo das necessidades dos jovens, considerando o que eles esperam da escola, foi levado a cabo por alguns dos professores dos SI. Conforme a pesquisa socioantropológica realizada, a grande maioria dos estudantes espera que esta prepare para o mundo, mas numa visão de mercado, de uma profissão que dê condições de comprar o tênis da moda ou o modelo mais recente de celular.

Dentro desta perspectiva, os professores se utilizaram da autonomia concedida para a construção do currículo dos SI. Neste espaço, coube tudo que se entendeu contribuir para auxiliar os estudantes a conquistarem seus projetos. A autonomia dos professores para criarem, conforme as suas concepções, revelou-se como um espaço de possibilidades, tanto positivas como negativas:

*Aproveitamos o politécnico, especialmente aquelas brechas, aquilo que não vem determinado pela CRE, para experimentar, para ousar ou até para nos aventurarmos em projetos pedagógicos que movimentam e transformam a nossa comunidade escolar (Professor J) [Questionário].
A CRE implementou o EM Politécnico sem discussão, numa visão cartesiana. Como eles não sabem bem o que fazer, daí temos que criar. E como é bom estar numa escola com visão sistêmica. [...] Nas nossas formações de professores, temos que usar a “malandragem” para driblar as determinações da CRE, para a criação (Professor J) [Reunião de Formação de Professores – 16/7/2013].*

Apesar de muitas práticas contribuírem para a formação acrítica da realidade, um dos pressupostos da proposta, a autonomia dos estudantes foi algo, passível de observação, que se efetivou. A abertura para o diálogo durante as aulas dos SI foi

um fato relevante de mudança no cotidiano escolar. A possibilidade de busca pelos temas de interesse dos jovens, por meio da pesquisa, propiciou maior espaço para o diálogo e autonomia para reflexão, mas ainda dentro de uma perspectiva de senso comum hegemônico.

Por meio do trabalho de iniciação à pesquisa científica, a partir da escolha de temas de relevância para os estudantes, são passados pelos professores dos SI os passos de um projeto de pesquisa e os jovens são impelidos a construir seus próprios processos de criação, por meio de investigações que se tornem significativas nas suas trajetórias.

Outro aspecto positivo observado foi a busca de melhorias na infraestrutura escolar para acomodar os estudantes frente às determinações do aumento da carga horária do EM Politécnico: o turno inverso. Inicialmente, foi um problema a ser resolvido pelos gestores, considerando que a escola não tinha espaço físico suficiente para atender suas demandas de maneira satisfatória.

O interesse em proporcionar ambientes saudáveis e adequados para os estudantes foi uma preocupação da direção da escola que, mesmo reconhecendo as limitações de recursos físicos e financeiros para isso, buscou alternativas para sanar as dificuldades de espaço e materiais, a fim de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos estudantes.

Percebemos que há empenho e comprometimento da gestão e dos professores pesquisados com o bem-estar e a aprendizagem dos estudantes e mesmo que a lógica da escola tradicional impere no cotidiano escolar, a possibilidade de inserir novos elementos na discussão sobre que “alunos queremos formar” foi um avanço que trouxe qualidade social para a escola, mesmo com todas as contradições que apontamos.

Concordamos com Kuenzer (2013, p. 83) ao defender a importância de pensar a educação dos jovens do nosso tempo, numa relação com a economia e a política, em que os interesses da classe dominante continuam a exercer influência sobremaneira na educação das camadas populares. Por isso argumenta que

o processo pedagógico em curso não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Neste sentido, o percurso da escola EVR na implementação da proposta demonstra indícios de que a gestão escolar e alguns professores estão dispostos a fazer as reflexões de a favor de quem e contra quem estamos (FREIRE, 2000), à procura de um consenso que leve os estudantes a buscarem melhores condições de vida.

4.3 O Que os Questionários dos Professores dos Seminários Integrados Revelaram Sobre a Reforma: o que chega à sala de aula

As respostas dos questionários não foram tão significativas como o esperado. No entanto, trouxeram alguns indícios que complementam, junto aos outros instrumentos, as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e para os achados que esta oportunizou.

Entendemos, a partir disso, que, provavelmente, os professores tenham resignificado as perguntas, e o retorno das questões formuladas não foi tão expressivo. De qualquer forma, alguns elementos se agregam e contribuíram com a pesquisa.

Os professores dos SI demonstraram, em sua maioria, que as práticas em sala de aula não foram afetadas grandemente pela proposta. O que mais sugeriu efetiva mudança foi o trabalho com pesquisa científica, tratamento mais individualizado dos estudantes, conforme o andamento das suas pesquisas e interesses, o que implica em relações mais próximas, trabalho mais integrado, interdisciplinar, entre os professores. O procedimento dos professores é uma forma de resistência no contexto da prática, porque o fato de não mudar é uma forma de resistir ao diferente, ao novo.

Num processo contraditório, a condução dos SI, em geral, teve como mote o diálogo, as trocas de experiências, a pesquisa científica como propulsora dos conhecimentos. No entanto, as práticas seguiam norteadas pelas relações de mercado.

Observamos poucas situações em que houve uma busca por interrelações com o contexto mais amplo, problematizando a história e o contexto geral e local, contribuindo para o melhor entendimento da realidade. Uma delas foi descrita pelo professor E:

Procuro propor como primeiro tema de pesquisa uma ação de reconhecimento da comunidade em que estamos inseridos, observando a realidade de cada região e aluno, procurando destacar os elementos sociais que favorecem esta conjuntura. Após este reconhecimento do contexto social e político ao qual estamos inseridos (alunos, professores, escola, família), oriento cada aluno a desenvolver uma pesquisa sobre um dos temas levantados na pesquisa, onde ele acredite existir relevância para o desenvolvimento de seus objetivos e de sua formação, relacionando cada temática às áreas de conhecimento.

Salvo exceções, como a citada acima, percebemos que ao mesmo tempo em que há abertura para o diálogo e a pesquisa científica, como avanços no processo de ensino e aprendizagem, não são feitos *links* com a realidade dos jovens e com a possibilidade de busca de conhecimentos que ultrapassem a lógica estabelecida, de escola enquanto espaço estanque, distanciado do resto do mundo.

Da nova perspectiva de trabalho, surgem demandas que causam desconforto entre os professores quanto à formação profissional, pois estes são impelidos à busca de outros conhecimentos que não aqueles obtidos na formação inicial, e estratégias metodológicas que deem conta de apresentar aos jovens diferentes formas de relações com o mundo do trabalho.

Na busca de respostas, o Professor C coloca sua angústia:

O meu entendimento seria de que o professor deveria ter a formação para poder trabalhar o politécnico, pois não existe quem diga o que quer realmente.

É possível perceber que os profissionais não se sentem qualificados para tratar da educação na perspectiva da politecnicidade, porque percebem a proposta como uma alternativa contra hegemônica que caminha na direção oposta das suas compreensões de formação, o que tende a gerar práticas que, segundo Kuenzer (2013, p. 83), “são tão contraditórias quanto são as relações sociais que as geram, não se reproduzindo em sistemas puros, mas em práticas que mesclam dimensões conservadoras e progressistas”.

A partir do exposto, retomamos a ideia transmitida pela coordenadora da 28ª CRE, em visita à escola em novembro de 2013. Segundo ela, cada escola está construindo a sua proposta, o seu currículo, porque não há receita pronta de como deve ser o EM Politécnico. Então, cada espaço irá recontextualizar a proposta conforme sua realidade.

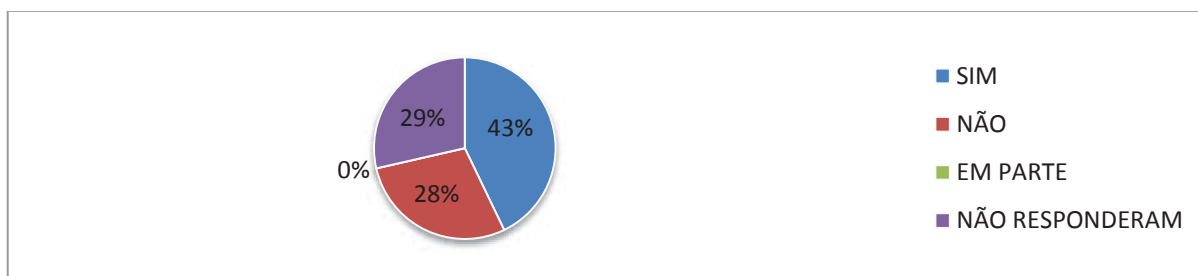
Baseada nos estudos de Basil Bernstein, Monica Ribeiro da Silva (2013, p. 8) aponta que

o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. [...] Em se tratando de reestruturação curricular esses procedimentos de seleção e de deslocamento de significado geram algum grau de distanciamento entre o que é proposto e o que é praticado.

Disso decorre que cada instituição tem a sua cultura posta, com práticas, valores, crenças, princípios consolidados e irá adaptar a chegada das propostas conforme suas demandas. Mais ainda, conforme as suas interpretações daquilo que cabe naquele contexto específico.

Quando questionados se a proposta do EM Politécnico contempla as expectativas que os jovens vêm trazendo para a escola, os professores demonstram visões diferenciadas, como podemos constatar no gráfico 2:

Gráfico 2 – Questão 4: Na sua opinião, a proposta contempla as necessidades e expectativas que os jovens vêm trazendo para a escola?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 02 dez. 2013.

Conforme observamos, a alternativa *em parte* não foi contemplada. Dentro do grupo daqueles defendem que a proposta contempla e subsidia os jovens nas suas trajetórias há interesses de formação diferentes. É o que percebemos por meio dos relatos:

Acredito que contempla por preocupar-se em organizar um currículo voltado para a realidade do aluno e a análise de seu contexto histórico social, proporcionando a ele a oportunidade de transformar sua realidade. Porém, existe um grande desafio para nós professores que é o de conscientizá-los dessa prática e fazer com que cada um reconheça sua importância na construção da sociedade (Professor E).

Porque possibilita que eles aprendam um pouco mais sobre as exigências do mercado de trabalho, sobre os cursos técnicos, sobre as principais universidades e cursos, etc. (Professor S).

Enquanto o primeiro professor vislumbra a possibilidade de uma construção crítica, por meio de um currículo que busque contemplar as necessidades dos estudantes, o segundo reflete a visão utilitarista da escola, de formação para o mercado, dentro da lógica hegemônica, que pretende colocar os jovens a serviço da máquina de reprodução do capital.

Do outro lado estão aqueles que acreditam que a proposta tende a não contribuir com as necessidades dos jovens, afirmando, por exemplo:

Percebo uma reação bastante negativa entre os meus alunos que sofrem com essas novidades implementadas pelo politécnico, que, em muitas circunstâncias, contribuem para frustrar suas perspectivas de futuro acadêmico (Professor J).

Interpretamos que o Professor J esteja referindo-se às avaliações externas, no sentido de que a diminuição da carga horária das disciplinas que abordam os conteúdos que são cobrados no ENEM ou nos vestibulares vá prejudicar as expectativas dos estudantes quanto à continuidade dos estudos no nível superior.

Neste sentido, entendemos que os jovens que cursam o EM Politécnico, em tese, após um processo de análise conjuntural da realidade e instrumentalização para as demandas do mundo do trabalho, teriam condições de enfrentar os desafios e buscar seus projetos pessoais e profissionais com visões mais ampliadas e críticas. No entanto, a realidade observada revela forte resistência à proposta, que chega aos estudantes desestimulando-os a criarem estratégias para driblar as dificuldades de formação.

Na percepção dos professores, as dificuldades na implementação, apropriação e desenvolvimento da proposta na escola estão ligadas à forma como a proposta chegou à escola, de maneira impositiva e antidemocrática, à infraestrutura inadequada para atender os alunos no turno inverso, falta de tempo para o planejamento conjunto dos professores, que repercute como uma das causas da não-interdisciplinaridade, e a avaliação emancipatória que, na visão do Professor P:

minha observações negativas se referem as avaliações por áreas de conhecimento, e pelos resultados finais que foram frutos péssimos para a educação, pois não representam o aprendizado do aluno. Se estende essa insa-

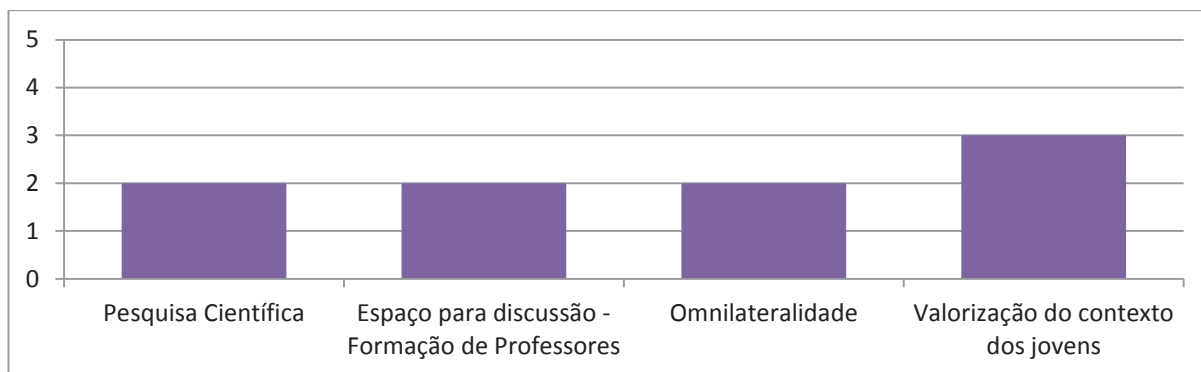
tisfação pelas formas de recuperação dos alunos de um ano para o outro. Servem para mascarar as reprovações e não promove a construção de conhecimento pós dificuldades⁸⁸.

Ao analisarmos a expressão da insatisfação do profissional, é possível perceber um estremeamento nas bases de uma lógica que há tempos vem enquadrando os estudantes em parâmetros pré-determinados, instruindo para ao disciplinamento. A avaliação emancipatória, ao contrário,

está situada numa vertente político-pedagógica, cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1988, p. 61).

No sentido de construção da autonomia dos estudantes, a proposta trouxe alguns aspectos positivos. Além disso, outros elementos foram apontados pelos professores, como podemos elencar no gráfico 3⁸⁹:

Gráfico 3 - Aspectos positivos na implementação e desenvolvimento da proposta do ensino médio politécnico no contexto da prática da escola



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 02 dez. 2013.

Segundo a coordenadora da 28ª CRE, “a proposta mexeu no lugar que as coisas estavam” [Reunião de Formação de Professores – 27/11/2013], desacomodou a gestão, os professores e os estudantes, levando a novas alternativas de conhecimento. É o que podemos perceber ao avaliar as categorias sugeridas pelos

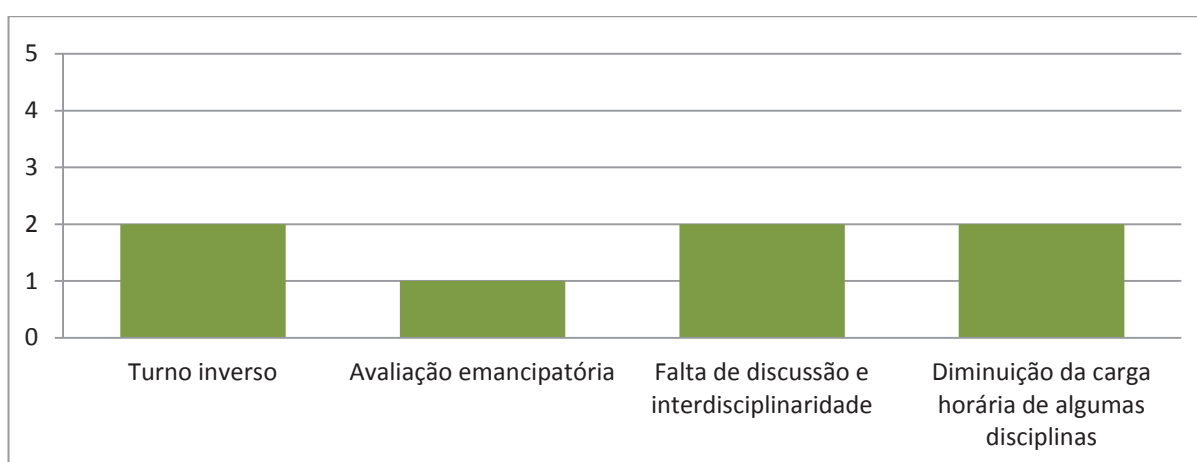
⁸⁸ A escrita do texto original redigida pelo professor foi mantida, pois traz indícios do comprometimento com a pesquisa realizada. Além disso, em outros momentos, numa auto avaliação, fez relatos das suas dificuldades na escrita, tendo preferência por expressar-se através da fala, inclusive, deixando esse fato claro aos alunos dos SI.

⁸⁹ Nos Gráficos 3 e 4, cinco professores dos SI responderam às questões, com a possibilidade de elencar mais de uma categoria em cada resposta.

professores dos SI, em que é possível depreender que houve maior comprometimento com a trajetória de formação dos estudantes, na medida em que agrega novos instrumentos metodológicos, prioriza a troca de conhecimentos em espaços de diálogo.

No entanto, algumas considerações negativas pesaram no processo de implementação da proposta e que repercutiram na ponta, como podemos perceber no gráfico 4:

Gráfico 4 - Aspectos negativos na implementação e desenvolvimento da proposta do ensino médio politécnico no contexto da prática da escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. 03 dez. 2013.

As categorias sugeridas pelos professores apontam que alguns questionam a viabilidade do turno inverso, surgido a partir de uma demanda de aumento da carga horária, e indicam que a mudança colocada não surtiu efeitos positivos, porque deveria ter sido ampliada a carga horária das “*disciplinas importantes*”, as disciplinas científicas.

Não obstante, a avaliação emancipatória, tida por alguns como negativa para o aprendizado dos estudantes, foi o que proporcionou um movimento na escola de tratamento interdisciplinar dos conhecimentos, na medida em que as disciplinas comuns de determinadas áreas dos conhecimentos tiveram que dialogar minimamente sobre a expressão dos resultados dos estudantes.

Percebemos que as respostas elencadas por meio dos gráficos 3 e 4 não foram unânimes, ao contrário, representaram quantitativamente a variedade de opiniões, que apontaram aspectos diversos da proposta. A qualidade e envolvimento real dos professores nas respostas aos questionários também são aspectos relevantes,

porque estes os ressignificaram e, em alguns casos as respostas não foram as que se esperava em nível de aprofundamento e detalhamento do que foi solicitado.

Dentro desse movimento contraditório, observamos que os professores dos SI enfrentaram um desafio de construir um currículo que deu conta de viabilizar a iniciação científica, passaram a observar e perceber os jovens do EM como sujeitos, mas, ao mesmo tempo, mantiveram a lógica da escola tradicional, seletiva, colocando-se, muitas vezes, contra a perspectiva emancipatória de avaliação, priorizando o currículo padronizado, em detrimento de uma possibilidade de formação humana omnilateral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nos dispusemos a discutir e analisar qualitativamente o processo de implementação da proposta do EM Politécnico na escola EVR, por meio do estudo de caso, com o intuito de verificar as implicações e contradições geradas a partir da reforma no contexto da prática, que é o espaço em que as políticas são ressignificadas e recontextualizadas pelos sujeitos envolvidos e em que novas visões podem alterar o rumo da proposta inicial, imprimindo elementos reinterpretados, que, em alguns pontos, podem diferir das demais escolas da rede estadual de educação.

Por ser uma temática bastante nova e a reforma ainda estar em curso, a pesquisa apresenta um caráter ainda mais provisório porque acompanha um processo em implementação. Além da necessidade da escola de adaptar-se no decorrer da implementação da proposta, a SEDUC, enquanto formuladora da política, também foi construindo, descobrindo, recuando, modificando-se no decorrer dos três anos em que a reforma do EM está sendo desenvolvida.

Um exemplo disso é que no segundo ano de implementação da proposta nas escolas, a carga horária de 1000 horas do ano letivo só foi aplicada com as turmas do ensino médio diurno, considerando a inviabilidade do acréscimo de 200 horas para o ensino médio noturno, devido às condições materiais dos estudantes-trabalhadores que frequentam a escola neste turno.

A partir do exposto, podemos identificar e explicar o movimento contraditório da reforma do EM no RS por meio da relação dialética estabelecida. A proposta do EM Politécnico pela SEDUC (2011-2014) parte da tese de que é necessário qualificar este nível de ensino para que os estudantes possam ser instrumentalizados com o conhecimento dos fundamentos técnico-científicos do mundo do trabalho, numa visão ampliada de formação integral, omnilateral, embasada no referencial da escola socialista de Gramsci e Saviani⁹⁰.

⁹⁰ Como já citamos no item 3.3.1, na página 65, existe um debate em curso sobre as controvérsias do documento base (SEDUC, 2011), em que Oliveira (2012) questiona, entre outros itens, a forma como o *trabalho enquanto princípio educativo* é interpretado pelos formuladores do texto, quando explicam que é no trabalho que os homens produzem conhecimentos, *conformam as consciências* e, viabilizando a convivência, fazem história. O autor defende que a concepção da pedagogia marxista de Gramsci e Saviani “espera responder às necessidades dos trabalhadores, entendidos enquanto classe que se opõe ao mercado” (2012, p. 13), ao passo que a proposta da SEDUC seria uma adaptação ao trabalho enquanto emprego, como *conformação* ao modelo vigente, “atendendo aos interesses das classes proprietárias” (idem).

No entanto, as ressignificações e recontextualizações no chão da escola são dados que precisam ser considerados, porque é nesse espaço em que estão os sujeitos que recontextualizam, reinterpretem e executam a proposta conforme fatores subjetivos (valores, crenças, cultura, etc.) e objetivos (contexto, história, etc.) que imbricam-se mutuamente. Portanto, são relevantes neste processo tanto os gestores escolares que levam as informações aos professores, e estes que as sistematizam (ou não) em suas práticas a partir da proposta inicial, até os estudantes que estão na escola para serem formados para a vida social e produtiva.

O processo de transporte da proposta para o espaço da escola tradicional, formada dentro e a partir dos interesses da sociedade capitalista, tende a promover uma série de contradições, pois a realidade da educação pública brasileira é antitética à proposta de reestruturação curricular que estamos vivenciando no RS.

Disso decorre que, num processo de correlação de forças entre projetos que lutam pela direção da sociedade, em que o capital continua hegemônico (PERONI, 2006), a tendência é que a proposta do EM Politécnico, no contexto da prática, apresente diversos limites para a sua implementação (conforme discutimos no capítulo 4 deste trabalho), frutos de relações históricas de dominação de classe, hierarquização, segregação e exclusão dos mais pobres.

Ao mesmo tempo, a proposta de reestruturação curricular do ensino médio revela, na prática, possibilidades de construções mais autônomas dentro da escola, por meio da pesquisa científica, do conhecimento do mundo do trabalho (ainda que interpretado e reduzido ao mercado de trabalho) e dos espaços de diálogo interdisciplinar (tímido) dos Seminários Integrados com as demais áreas do conhecimento. Mesmo que a avaliação emancipatória seja o grande imbróglio da reforma, tem provocado maiores reflexões sobre o significado da avaliação das aprendizagens dos estudantes para além da nota da prova.

Alinhamo-nos a Werle et al. (2012, p. 5) ao afirmarem que “os contextos de prática não são isentos de contradições, e neles os fazeres transformadores voltados para a qualidade social da educação precisam incorporar reflexividade”. Isso indica que a implementação da proposta no contexto da prática obteve êxito ao tentar desconstruir verdades, até então, absolutas, provocando discussões e embates, que vieram a proporcionar novas sínteses, que culminam com avanços, mas com traços do velho, representado aqui pela escola tradicional, e do novo, pela reestruturação curricular.

A síntese a que chegamos neste momento é a de que a proposta do EM Politécnico no RS está à frente de seu tempo e ultrapassa a sociedade em que estamos. Por isso causa tantas resistências no contexto da prática, porque a escola, tal como se encontra hoje, não está preparada para romper com os paradigmas tradicionais de seleção dos melhores em detrimento dos mais fracos. Dessa forma, podemos afirmar que, ainda que a reforma tenha mexido em questões até então silenciadas pelo modelo econômico e político adotado na atualidade, teve *alcance relativo* (SILVA, 2009).

No entanto, é preciso reconhecer que uma transformação precisa iniciar de algum ponto. A coragem para a adoção de uma proposta que busca romper com a lógica da exclusão social e apresente aos estudantes novas possibilidades de aprendizagem, precisa ser reconhecida. Desde o governo Olívio Dutra (1999-2002) não havia no estado do RS uma iniciativa com tanta força política, que provocasse tamanha mobilização da rede estadual de ensino para repensar a qualidade da educação oferecida aos estudantes da escola pública.

Dentro desse processo contraditório, podemos perceber também que o movimento de proposição de uma formação que ultrapassa a lógica de mercado, de competição, dentro do governo Tarso Genro, foi assumida, em grande medida, pelas ações da SEDUC/RS, na tentativa ideológica de humanizar a educação. Porém, apesar de ser uma proposta de governo, não foi possível perceber outros movimentos de luta em defesa da proposta progressista do EM Politécnico dentro do conjunto do governo Tarso Genro.

Diante do exposto, procuramos destacar algumas questões do contexto da prática que se tornam relevantes para exemplificar as implicações e contradições da reforma do EM Politécnico na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha.

Constatamos que o movimento não foi linear e tranquilo. Ao contrário, foi um processo tenso e conturbado, provocando muitas resistências. Cpers, parte das direções de escola estaduais, professores, pais colocaram-se contra a mudança, questionando seus objetivos e sua operacionalidade, considerando as condições precarizadas de infraestrutura e recursos humanos que a REE dispõe atualmente, além da diminuição da carga horária das disciplinas que preparam para as avaliações externas. Críticas deste gênero seguem até os dias de hoje. Contudo, no segundo ano de implementação da reforma, 2013, estiveram mais ligadas à avaliação

emancipatória e às áreas dos conhecimentos, que unem as disciplinas para a formação dos conceitos que expressam os resultados finais dos estudantes.

Inicialmente, a forma como a proposta chegou à escola EVR passou a impressão de que a SEDUC havia colocado a reforma de maneira impositiva, autoritária, mas, ao longo do processo, percebemos que cada escola teria relativa autonomia para reestruturar seus currículos conforme suas demandas. Na realidade, a autonomia se concretizou na prática, no direcionamento que a gestão escolar deu para a formação de professores na escola e dentro da sala de aula. Nos Seminários Integrados, cada profissional ressignificou sua prática docente conforme concepções individuais e combinados coletivos, de formação pessoal e profissional, referenciados (mesmo que superficialmente) pela proposta da SEDUC, recontextualizando-a.

Uma das implicações que a discussão e implantação aligeiradas da proposta trouxe foi que o desconhecimento dos novos termos Politécnica, Seminários Integrados, Avaliação Emancipatória, e mais do que isso, a mudança de lógica carregada dentro dessas expressões, fizeram emergir tantas resistências no contexto da prática. O desconhecido gera angústia, medo, insatisfação, dúvidas, desacomodação e resistência à mudança. Daí é mais fácil mudar superficialmente para responder momentaneamente às demandas colocadas pela mantenedora, do que provocar um aprofundamento teórico, confrontá-lo com a prática e construir novas sínteses.

Mesmo sendo um processo turbulento, a reestruturação curricular do ensino médio obteve êxito no que tange ao repensar os objetivos do ensino médio e provocou uma reflexão dos professores sobre a melhor forma de adaptar-se à ideia da politécnica. Porém, esse repensar esbarra em questões estruturais e superestruturais da escola pública tradicional. Tanto questões de espaço físico, transporte, alimentação, quanto ideológicas, de formação inicial e continuada dos professores do EM dentro da lógica hegemônica de mercado, levam-nos à constatação de que há um longo caminho pela frente, na construção de uma escola que prime pela qualidade social da educação de todos os jovens.

Como citado anteriormente, a implementação da proposta na escola foi motivo de fortes resistências ao projeto da SEDUC, desde as discussões iniciais de apresentação da proposta, perpassando pelo currículo dos SI, a avaliação por áreas do conhecimento até a avaliação emancipatória. Essa última é o que tem provocado maior ira e resistência por parte dos professores.

Quanto ao currículo dos SI foi possível observar que as dificuldades encontradas pelos professores dizem respeito ao planejamento das aulas, pois, com algo relativamente novo, com a lógica que ultrapassa a ideia das grades curriculares tradicionais ou conteúdos mínimos, foi preciso pesquisar, criar, inventar e reinventar-se na prática de sala de aula, numa construção processual. Isso nos fez perceber que os professores não se sentem capacitados, nem seguros para o desenvolvimento das atividades dos Seminários Integrados. Ao contrário, sentem-se perdidos, sem rumo quando não têm à disposição uma lista de conteúdos preestabelecidos e precisam pensar e repensar o currículo de acordo com a realidade dos alunos da escola (ou com o que julgam ser o melhor para os alunos).

Desta constatação, é possível afirmar que a formação inicial dos professores não contribui para a ruptura com o modelo desigual em que vivemos. A partir disso, questionamos: Como professores formados na lógica da disciplinaridade podem, de maneira tão rápida e imediata quanto foi a implementação do EM Politécnico no RS, romper com esse paradigma, implementar e desenvolver práticas na escola, para a execução de um currículo embasado na interdisciplinaridade, numa visão que tenta fazer relações, como é a proposta dos SI?

A autonomia da escola e do professor sempre foi uma reivindicação histórica da categoria e da instituição escolar. No entanto, quando foi possibilitado o espaço de autonomia para a construção de um currículo que considerasse a realidade dos jovens da comunidade escolar, os profissionais resistiram muito, pelo excesso de trabalho, pelas limitações de formação acadêmica, pelo conservadorismo resistente.

Da mesma forma, a expressão dos resultados organizada por áreas dos conhecimentos, além das reuniões de formação de professores e Conselhos de Classe, ao mesmo tempo em que trazem uma visão mais ampla de formação dos estudantes, continuam sendo segmentadas, divididas, e têm proposto uma interdisciplinaridade rasa, na medida em que dialogam apenas com os seus afins e não proporcionam reflexões sobre o diálogo interdisciplinar entre as Áreas do Conhecimento.

Contraditoriamente, a observação do processo de desenvolvimento da avaliação emancipatória no estudo de caso desta escola demonstrou dados interessantes. Ficou evidente que os jovens sentem-se encorajados a prosseguir os estudos ao serem avaliados (na teoria) não apenas quantitativamente, mas de uma forma integral, por meio de diversas oportunidades de recuperações (PPDA), provocando a

diminuição dos índices de abandono e contrapondo o funil que historicamente assolou este nível de ensino.

Todavia, algumas contradições permearam esse meandro da reforma. Primeiro, muda a forma de expressão dos resultados, mas não a lógica. A avaliação continua sendo um instrumento de poder do professor em relação aos estudantes, ao continuarem primando pela seleção dos melhores, privilegiando-os, e não deixarem claros os critérios e as possibilidades de sucesso dos jovens a partir sistemática de recuperação das aprendizagens adotada pela SEDUC. Por exemplo, os estudantes que foram aprovados para o 2º Ano em 2013, porém com dependência em uma área do conhecimento, não foram informados de que teriam o ano inteiro para recuperação das aprendizagens, leia-se notas, e ficaram boa parte do ano acreditando que poderiam retornar para o 1º Ano, caso não conseguissem aprovação na área do conhecimento que ainda lhes era pendente.

Também foi possível perceber que as aulas no contraturno tinham as salas de aula esvaziadas e o processo avaliativo à distância para os alunos dispensados daquelas disciplinas contraria a ideia de avaliação emancipatória, em que o aluno é avaliado em amplos aspectos, como um todo, na interrelação com o ambiente. A dispensa de muitos estudantes do turno inverso, ao nosso ver, prejudicou enormemente a qualidade das aprendizagens em disciplinas deveras importantes como Língua Estrangeira, Sociologia e Educação Física. O aumento real da carga horária aconteceu, mas para poucos.

Além disso, a diminuição da carga horária das disciplinas consideradas científicas na proposta do governo provocou muitas resistências por parte dos professores. Primeiramente, por questões pessoais econômicas, de perda de horas de trabalho e também pela preocupação com o abandono dos conteúdos tradicionais e a perda de competitividade, pois os jovens estão expostos diretamente às seleções dos melhores, nos *vestibulares da vida*, e, como consequência disso (e poucos professores se deram conta), a ideia do empobrecimento da formação para os pobres, que não terão as condições necessárias para uma formação que lhes dê condições mínimas para a superação da exclusão social imposta pelo sistema, além da possibilidade de continuação dos estudos.

No conjunto da obra, a reestruturação curricular provocou uma transformação na concepção de trabalho interdisciplinar: inicialmente apenas os professores dos SI se engajaram na proposta de construção do currículo. Em seguida, a reformulação

da grade curricular induziu um maior número de profissionais a se adequarem à nova proposta em função da perda das cargas horárias de trabalho. E, por último, a avaliação emancipatória fez com que, obrigatoriamente, todos se engajassem na proposta, por meio da avaliação por áreas do conhecimento. Mas este engajamento possui uma série de limitações, como já citado anteriormente, não aprofunda o debate dos problemas que historicamente têm assolado a escola pública, quais sejam: as condições materiais dos estudantes, a repetência, a evasão, a falta de estrutura, etc.

Percebemos na escola que há um desejo de mudanças no EM, para a melhoria da qualidade da educação. No entanto, a concepção de mudança segue um itinerário tradicional: qualidade = mais conteúdos, mais avaliações, para se tornar competitivo no mercado de trabalho. E não na concepção de formação de homens completos, tal como preconizava Gramsci (1984).

Num contexto controverso, podemos afirmar que a educação na sociedade capitalista tende a reproduzir a exclusão social da classe trabalhadora do desfrute dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade, na medida em que a formação dos sujeitos é restrita ao saber fazer, instrumental, utilitarista. Num processo de correlação de forças, a educação politécnica caminha na direção contrária, para uma escola unitária, que cria alternativas para além da pura formação para o mercado, numa concepção de formação integral, multilateral, omnilateral, que possibilita a reflexão sobre a prática, a educação problematizadora e politizadora.

No entanto, são perceptíveis os limites no processo de construção de uma nova lógica contra hegemônica, pois a história e a cultura capitalistas estão impregnadas no modo de vida dos sujeitos e o contexto da prática demonstra que há um longo caminho a ser percorrido para a construção de bases sólidas, que afirmem o trabalho como princípio educativo.

Pois o que temos hoje na rede estadual do RS é um processo de reestruturação curricular híbrido, devido às ideologias dominantes que propõem a “mercadificação de tudo” (HARVEY, 2005), e levam os sujeitos e as escolas a reinterpretarem as propostas, mesmo as de cunho mais progressista, a seguirem à lógica da reprodução do sistema. Em decorrência disso, não há o distanciamento suficiente da lógica do capital para a construção de uma escola que priorize a formação integral dos sujeitos para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Por isso, percebemos que a escola, ao mesmo tempo em que tenta fazer um bom trabalho, adaptando-se à proposta da SEDUC, busca alternativas para minimi-

zar o impacto da reestruturação curricular no cotidiano escolar, conservando práticas enraizadas da escola tradicional.

Retomamos Antonio Teodoro (2011) ao traçar um cenário de possibilidades que contrapõe o modelo tradicional de educação. Segundo ele, um dos pontos importantes para a construção das bases de uma nova agenda educativa que ultrapasse a ideia de divisão de classes diz respeito à luta pela igualdade, como cita, “todos somos cidadãos do mesmo mundo e a luta pelo bem-estar, pela felicidade e pela segurança de uns está intimamente ligada ao combate à fome e à pobreza, às causas da injustiça e da exclusão social” (TEODORO, 2011, p. 137).

Defendemos, a partir disso, que, mesmo que as circunstâncias excludentes se coloquem, a educação também abre espaço para questionamentos, para se colocar no contraponto, constituindo novas possibilidades. Essa afirmativa vai ao encontro da ideia de Teodoro (2011) quando afirma a necessidade da construção de uma *aliança tensa* para a criação de um novo senso comum contra hegemônico que tenha as dimensões emancipatórias dos homens como mote central. Essa aliança alternativa à direita conservadora, deve resistir ao forte apelo neoliberal que marca parte das políticas de partidos populares⁹¹, priorizando a construção de uma *nova cultura política utopística*, a partir da avaliação de alternativas históricas que possam contribuir para uma nova racionalidade possível para os dias atuais, pois a globalização neoliberal hegemônica apresenta furos, brechas, espaços que devem ser tomados por aqueles que acreditam numa perspectiva progressista de educação, mais justa e igualitária, que prime pela libertação e emancipação humana. São esses espaços no processo histórico, em que o homem atua no sentido de mudar o curso da história.

Dessa forma, ainda que tenhamos explicitado diversas nuances da implementação de uma reestruturação curricular que, dentro de certos limites, objetiva a formação integral dos sujeitos, para além do mercado, da preparação para as avaliações externas, numa perspectiva de formação omnilateral, entendemos que existem questões que ainda ficam latentes, como: o aluno que sai do EM Politécnico vai “dis-

⁹¹ É importante ressaltar que a SEDUC/RS, proponente da reforma do EM Politécnico na rede estadual de ensino, de certa forma, segue as linhas gerais das políticas educacionais propostas pelo MEC, que, em parte, estão em consonância com as determinações dos organismos internacionais. Podemos citar algumas políticas federais que estão nessa linha gerencial: as avaliações externas: PISA e SAEB; o incentivo aos cursos técnicos: PRONATEC e PROEJA; as parcerias público-privadas: SENAI, Sesi, SENAC (cursos técnicos profissionalizantes); programas gerenciais para a formação de gestores e professores: Progestão e PDE; as premiações de professores, alunos, gestores escolares, etc.

putar” vagas no mercado de trabalho ou no ENEM com alunos de escolas privadas, seletivas, conteudistas. O que esperar desta competição? Isto leva a outro questionamento: será a educação a responsável pela mudança de paradigma na sociedade, elevando-a a novos patamares de justiça e igualdade social?

Por fim, ressaltamos a complexidade de trabalhar o tema de uma política em construção, o que aponta para a necessidade de novas pesquisas que possam aprofundar a contribuição que nos dispusemos a dar através desta dissertação. Sem dúvida, novas questões surgirão e estão abertos os caminhos para futuras investigações.

Nessa direção, salientamos a importância de ouvir outros atores envolvidos nesse processo, e que por uma escolha da delimitação do metodológica do trabalho, neste momento não puderam ser contemplados. Indicamos, por exemplo, os alunos do ensino médio e/ou suas famílias, no sentido de entender como a proposta é vista por eles, se contempla as suas expectativas de trajetórias escolares e profissionais, em que sentido a reforma pode ser também ressignificada e redimensionada por esses outros atores.

E assim, inspirados no lema dos indígenas de Chiapas, caminhamos perguntando!

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini. **Redefinição do papel do estado e os novos parâmetros de gestão e qualidade de ensino no Rio Grande do Sul (2007-2009)**. 2009. Monografia (Especialização em Gestão educacional) – Faculdades Integradas de Taquara, Taquara, RS, 2009.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

_____. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____ (Org.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Santillana, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONETTI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 213-241.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CAMINI, Lúcia. **Educação pública de qualidade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. O ensino médio no Brasil: trajetórias e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **Revista ORG & DEMO**, Marília, v. 11, n. 1, p. 91-102, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/469>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

CHASSOT, Atico. Prefácio – Um prelúdio para outro ensino médio. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Santillana, 2013. p. 7-13.

CORSETTI, Berenice. Fontes para o estudo da história da educação no Rio Grande do Sul: a Revista UNITAS. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/237.pdf>> Acesso em: 15 out. 2013.

_____. Fontes para a pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30606>>. Acesso em: 15 out. 2013.

DOURADO, Benvinda Barros. **A educação primária no Tocantins: das escolas isoladas aos grupos escolares**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.36.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2013.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EMÍLIA VIEGA DA ROCHA. **Projeto político-pedagógico**. 2011.

_____. **Pesquisa socioantropológica**. 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: _____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

_____; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Conferência de Dakar, 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 15 out. 2013.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teorias e práticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GENTILLI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 93-110.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Homens ou máquinas?** Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>>. Acesso em: 21 out. 2013.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Idep**: resultados e metas. Brasília, 2013. Disponível em: <ldeb.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2012; 12 fev. 2013; 28 maio 2013.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Santillana, 2013. p. 81-96.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143- 172.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 123-160.

MARX, Karl. **Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1868**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 27 out. 2013.

MELLO, Elena Maria Billig; LUCE, Maria Beatriz. Avanços nas discontinuidades? A política de valorização dos professores na rede estadual do Rio Grande do Sul. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 32-45, 2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/Poled/article/download/27013/15596>. Acesso em: 25 nov. 2013.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade (social) na educação básica: o desafio da construção nos municípios do oeste catarinense. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012>. Acesso em: 02 jun. 2012.

NOSELLA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil – século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 3. p. 243-256.

OLIVEIRA, Rafael de. O trabalho como princípio educativo no ensino médio politécnico do estado do RS. In: SIFEDOC – SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, I., 2012, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://bmail.uol.com.br/attachment?msg_id=MTM2NzA&ctype=Rafael+de+Oliveira_Texto+sobre+a+reforma+do+EM+no+RS.pdf&disposition=attachment&folder=INBOX&attsize=117596>. Acesso em: 22 jan. 2014.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Público não-estatal: implicações para a escola pública brasileira. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 141-158.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: _____; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-24.

_____. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

_____. **Concepção do ensino médio integrado.** intercâmbio, informações, estudos e pesquisas, 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

ROCHA, Sílvio Jandir da Silva. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____ (Org.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Santillana, 2013. p. 139-164.

_____. Avaliação emancipatória-formativa: modificação e construção da lógica da avaliação. In: SEMINÁRIO REGIONAL: AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: PARADIGMAS E CAMINHOS NA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, Torres, 2012. **Anais...** Porto Alegre: SEDUC, 2012.

RODRIGUES, José. **Educação Politécnica.** In: Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>> Acesso em: 12 abr. 2013.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. **O Programa de expansão e melhoria do ensino médio no Rio Grande do Sul (1999/2002): a afirmação do público na construção das políticas educacionais.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SCLIAR, Moacyr. **O exército de um homem só.** Porto Alegre: LPM, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-744, jul./set. 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes,** Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-22637, maio/ago. 2009.

SILVA, Martinho Braga Batista e. Reflexividade e implicações de um “pesquisador-nativo” no campo da saúde mental: sobre o dilema de pesquisar os próprios “colegas de trabalho”. **Revista de Antropologia Social,** Campos, SP, v. 8, n 2, p. 99-115, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/viewArticle/8154>> Acesso em: 07 maio 2013.

SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

_____. Políticas curriculares e cultura escolar: movimentos de recontextualização, adesão e resistência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES E SENTIDOS DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre, 2013. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2013. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Brasília: Liber Livros, 2011.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, maio/ago. 2006.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejo de reformas**. Brasília: Liber Livros, 2008.

_____; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Scheneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD – Educ. temat. digit.**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2012.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 29 out. 2013.

_____. Ministério da educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-educacao-basica>. Acesso em: 06 out. 2013.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado, de novembro de 1995.** Disponível em: <www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/.../planodiretor.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014. Out./nov. 2011.** SEDUC: Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual.** 2012. SEDUC: Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. **Plano plurianual participativo 2012-2015.** Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/upload/PPA_2012-2015-%20para%20site_concluido.pdf>. Acesso em: 19 out. 2013.

_____. **Lei nº 12.002, de 05 de novembro de 2003.** Declara integrante do patrimônio cultural do Estado o Morro Itacolomi, localizado no Município de Gravataí. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=46924&hTexto=&Hid_IDNorma=46924>. Acesso em: 04 nov. 2013.

ENTREVISTAS

AGUIAR, C. V. **Entrevista com o supervisor da Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha.** Entrevistadora: Aline Aparecida Martini Alves. Gravataí, 18 jul. 2013.

LIMA, B. **Entrevista com o gestor escolar (2) da Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha.** Entrevistadora: Aline Aparecida Martini Alves. Gravataí, 29 jul. 2013.

POSPICHIL, J. T. **Entrevista com o gestor escolar (1) da Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha.** Entrevistadora: Aline Aparecida Martini Alves. Gravataí, 23 jul. 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Aline Aparecida Martini Alves, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Berenice Corsetti, estou realizando uma pesquisa intitulada: "A REFORMA EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: Um estudo de caso a partir da conjuntura de reformulação do texto e do contexto da prática" Com a pesquisa, objetivo analisar a forma como ocorreu o processo de formulação do documento-base na SEDUC e implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico no contexto da escola.

Você, por ser professor (a) nesta escola, está convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa da mesma, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos e que não haverá qualquer tipo de remuneração por sua participação.

Comprometo-me com a confidencialidade das informações obtidas na entrevista e garanto o anonimato das informações. Assim, sua privacidade será protegida através da utilização de outros nomes ou termos, por ocasião da utilização das informações em congressos e artigos científicos para socialização dos conhecimentos produzidos a partir de sua colaboração.

Você poderá, a qualquer momento, no transcorrer do processo de pesquisa, cessar sua participação, desautorizando a utilização das suas contribuições no referido estudo.

Comprometo-me a prestar todos os esclarecimentos necessários antes, no decorrer, e após a coleta de dados. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, pode contatar-me pelo telefone (51)96442136 ou e-mail alinemartini@bol.com.br

Li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem utilizada na descrição deste termo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Dou meu consentimento de livre e de espontânea vontade para participar deste estudo. Recebi uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Aline Aparecida Martini Alves
(MestrandaPPGEDU/Unisinos)

Local/ Data

Contatos com o colaborador:

Telefone: _____

Email: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES ESCOLARES

Roteiro para diálogo:

Função que exerce atualmente: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

Tempo de trabalho na gestão da escola: _____

Formação acadêmica: _____

Idade: _____ Sexo: _____

- Comentar:

- 1) Qual o perfil dos alunos do Ensino Médio da escola (contexto, cultura, perspectivas)?
- 2) Como a política do Ensino Médio Politécnico foi recebida na escola pelos gestores? E pelos professores?
- 3) Qual o seu entendimento sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico?
- 4) De que forma ocorreu a apropriação das orientações da proposta da SEDUC/RS? Como está ocorrendo a implementação da proposta na escola?
- 5) A escola fez mudanças, alterações ou adaptações no texto da política para a concretização da proposta na escola?
- 6) Você percebe variações no modo pelo qual o texto é interpretado no contexto da prática? De que forma?
- 7) É possível perceber contradições, conflitos e tensões entre as interpretações dos profissionais da escola e os formuladores e disseminadores da proposta (SEDUC/RS e 28ª CRE)? Exemplifique.
- 8) Houve dificuldades na implementação, apropriação e desenvolvimento da proposta pela escola? E na sua prática específica?
- 9) Você teve ou observou algum tipo de resistência individual ou coletiva no ambiente escolar quanto à proposta do governo? Se houve, de que forma esta resistência se apresentou?
- 10) Como, quem, quando, onde e de que forma se discutem as dificuldades, opiniões, reivindicações, dúvidas, resultados e as alternativas para os desafios de aprendizagem, de gestão e do cotidiano do EM Politécnico? De que forma são tratadas as demandas pelos gestores?

- 11) Como está se dando a preparação dos professores no que tange aos fundamentos teórico-metodológicos da proposta do Ensino Médio Politécnico?
- 12) As reuniões mensais do Ensino Médio instituídas este ano foram criadas com que propósito? Na sua visão, estão contribuindo para qualificar o Ensino Médio Politécnico? Por quê?
- 13) A política do Ensino Médio Politécnico propicia vivências democráticas (diálogo) e emancipatórias (autonomia) no contexto da prática? Exemplifique.
- 14) Como você vê a proposta do Ensino Médio Politécnico em relação aos currículos anteriores?
- 15) Como você percebe as posições dos alunos e da comunidade escolar frente à prática do Ensino Médio Politécnico?
- 16) Qual a concepção de qualidade da educação que a escola adota? A política do Ensino Médio Politécnico possibilitou um repensar esta questão? De que forma?
- 17) O que você entende por politecnia? Você acha que ela se adequa ao Ensino Médio nas condições da educação pública atual? Explique.
- 18) Na sua opinião, a proposta contempla as necessidades e expectativas que os jovens vêm trazendo para a escola? Justifique.
- 19) Se você quiser comentar algo que não foi lembrado nesta entrevista, sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico pode fazê-lo neste momento.

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO NESTA PESQUISA!

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO MISTO PARA PROFESSORES DOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS DA E.E.E.M. EMÍLIA VIEGA DA ROCHA

Tempo de trabalho na escola: _____

Formação acadêmica: _____

Tempo de trabalho na disciplina de Seminário Integrado: _____

Idade: _____ Sexo: _____

1) Em que medida a proposta de implementação do Ensino Médio Politécnico modificou a sua prática em sala de aula:

() muito () pouco () em parte

Explique:

2) De que forma você conduz (ou conduziu) a disciplina do Seminário Integrado com seus alunos? Cite algumas práticas educativas relevantes que você utiliza (ou utilizou) dentro da concepção do Ensino Médio Politécnico:

3) Qual o seu entendimento sobre a proposta de implementação do Ensino Médio Politécnico, instituída no Rio Grande do Sul neste governo?

4) Na sua opinião, a proposta contempla as necessidades e expectativas que os jovens vêm trazendo para a escola?

() sim

() não

() em parte

Justifique:

5) Como você recebeu a proposta do Ensino Médio Politécnico? De que forma ocorreu a apropriação das orientações oriundas da SEDUC/RS?

6) Você tem conhecimento do Documento-Base e do Regimento Referência do Ensino Médio Politécnico formulado pela SEDUC/RS nos anos de 2011 e 2012?

() sim

() não

() em parte

Cite temas que lhe sugeriram mudanças na sua prática escolar.

10) Aponte aspecto(s) que você considera negativo(s) na implementação e desenvolvimento da política do Ensino Médio Politécnico no contexto da prática da escola:

11) No seu entendimento, a proposta do Ensino Médio Politécnico propicia vivências democráticas (diálogo) e emancipatórias (autonomia) no contexto da prática? Por quê?

12) O que você entende por politecnia? Você acha que ela se adequa ao Ensino Médio nas condições da educação pública atual? Explique.

13) Qual a concepção de qualidade da educação que você adota em sua prática docente? E na disciplina de Seminário Integrado?

14) Se você quiser comentar algo que não tenha sido lembrado neste questionário, sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico, pode fazê-lo neste espaço.

AGRADEÇO A SUA COLABORAÇÃO NESTA PESQUISA!

ANEXO A - ITENS PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO VIVENCIAL –

PROJETO DE INTERVENÇÃO

(Referencial da Pesquisa-Ação: Michel Thiollent)

1. Fase exploratória: identificação inicial dos problemas ou situações problemáticas, bem como das pessoas interessadas em participar da pesquisa, (diagnóstico inicial). Esclarece os objetivos, as expectativas, a metodologia, divisão de tarefas, etc.;
2. Tema da pesquisa: designação do problema prático a ser investigado e área de conhecimento na qual a problemática se insere. A delimitação do tema é fruto de discussão coletiva. Nesta fase, procede-se ao levantamento de indicações bibliográficas para compor o marco teórico orientador da pesquisa;
3. Colocação do problema: definidos o tema e os objetivos da pesquisa, passa-se à definição da problemática, em que o tema escolhido adquire sentido. Os problemas devem ser de ordem prática, de forma a poder caracterizar o alcance de uma mudança ou transformação de determinada situação;
4. Lugar da teoria: embora focada na prática, a pesquisa-ação não prescinde da teoria. A delimitação do marco teórico dá sustentação para interpretar situações e construir hipóteses ou diretrizes orientadoras da pesquisa;
5. Hipóteses: diretrizes para orientar as ações, bem como as estratégias e recursos a serem utilizados. As hipóteses centram-se nos possíveis meios ou caminhos para concretizar os objetivos. Com base nas hipóteses, os pesquisadores e participantes podem antecipar quais informações serão necessárias e que técnicas poderão utilizar para busca de dados ou informações;
6. Seminário: trabalho coletivo de discussão que acompanha o processo de pesquisa, desde a elaboração inicial (planejamento) até a sua execução e avaliação. Reúne todos os envolvidos na pesquisa. É um espaço de redefinição, realinhamento dos objetivos, interpretação dos dados, debates teóricos e coletivos da direção da pesquisa;
7. Campo de observação, amostragem e representação qualitativa: delimitar o campo da observação empírica na aplicação do tema é fundamental, posto que a pesquisa-ação pode abranger desde uma comunidade concretada (escola ou

bairro) até um espaço maior (cidade). A delimitação está relacionada com o tema, com a problemática e com os objetivos da pesquisa;

8. Coleta de dados: as principais técnicas são as entrevistas grupais ou a entrevista individual aprofundada. Outras técnicas podem ser associadas, como a observação participante e o diário de campo. A técnica deve ser escolhida em função do tema, problema e objetivos da pesquisa;
9. Aprendizagem;
10. Saberes formais e informais;
11. Plano de ação;
12. Divulgação e socialização (SEDUC, 2011, p. 42).

