

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

JONAS TARCÍSIO REIS

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO:
Um Estudo em Escolas de Porto Alegre - RS**

São Leopoldo

2018

JONAS TARCÍSIO REIS

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO:
Um Estudo em Escolas de Porto Alegre - RS**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2018

R3751 Reis, Jonas Tarcísio.
 Limites e possibilidades do Ensino Médio Politécnico :
 um estudo em escolas de Porto Alegre - RS / Jonas Tarcísio
 Reis. – 2018.
 292 f. : il. ; 30 cm.

 Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
 Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
 “Orientadora: Prof.^a Dra. Berenice Corsetti.”

 1. Ensino Médio Politécnico – EMP. 2. Política
 educacional. 3. Ideologia da meritocracia. 4. Reestruturação
 curricular. 5. Emancipação humana. I. Título.

CDU 37

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

JONAS TARCÍSIO REIS

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO:
Um Estudo em Escolas de Porto Alegre - RS**

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

Defendido em: 20 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Berenice Corsetti – UNISINOS (orientadora)

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva – UFPR (examinadora)

Prof.^a Dra. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS (examinadora)

Prof.^o Dr. Solon Viola – UNISINOS (examinador)

Prof.^a Dra. Flávia Obino Corrêa Werle – UNISINOS (examinadora)

À união dos que vivem de seu próprio suor para o projeto de emancipação coletiva e conseqüente extinção do reinado do sociometabolismo do capital.

AGRADECIMENTOS

No curso de doutorado e na edificação desta Tese particularmente, convivi com muitas pessoas. Sou grato pelo convívio e pelas aprendizagens compartilhadas. Dedico esse pequeno espaço às menções que se fazem indispensáveis.

Primeiro, agradeço a minha orientadora Professora Doutora Berenice Corsetti, pelo seu companheirismo acadêmico, político e ideológico. Pela sua responsabilidade social compartilhada em fazer avançar a ciência da educação para o progresso dos trabalhadores. Sou eternamente grato por compartilhar comigo suas ideias, experiências, anseios e utopias durante estes quatro curtos anos de nossa convivência educacional. Pela sua energia sempre contagiante e desafiadora em superar os limites de tempo e espaço, em abraçar a minha pesquisa, me encorajando a seguir no projeto. Enfim, pessoa com a qual aprendi a apreciar muito o mundo da pesquisa e sou sortudo por tê-la encontrado na minha caminhada acadêmica. Permitam uma coloquialidade: Valeu, Berê!

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, através da bolsa de doutorado, que possibilitou realizar a presente Tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, às funcionárias da secretaria, aos docentes e aos colegas (em especial aos amigos Evandro Silva, Liane Vizzotto, Fernanda dos Santos Paulo e Márcia Ecoten), pela responsabilidade coletiva de fazer da universidade um espaço de criação, companheirismo e de desafiar a realidade.

Agradeço a todos os professores participantes, que dedicaram parte de seu precioso tempo para concederem as entrevistas para essa pesquisa. Obrigado, mestres!

Destaco especial agradecimento à banca de qualificação e examinadora do texto final pelo tempo despendido na leitura cuidadosa e minuciosa que foi fundamental ao sucesso dessa empreitada científica. Obrigado por compartilhar sua generosa intelectualidade professoras Monica Ribeiro da Silva, Vera Maria Vidal Peroni, Flávia Obino Corrêa Werle, Berenice Corsetti e professor Solon Viola.

Agradeço aos meus camaradas do movimento social sindical, com os quais aprendo todos os dias, por lutarmos juntos contra os inimigos da vida e dos trabalhadores.

Gratidão ao meu amigo e parceiro intelectual de utopias acadêmicas e políticas, Jorge Luiz Ayres Gonzaga, pelas reflexões e escritos compartilhados.

Agradeço ao meu amigo Jose Clovis de Azevedo pela amizade desde a graduação, pela cumplicidade acadêmica e por compartilhar de utopias políticas e ideológicas na academia e na luta social pela edificação de um mundo melhor.

Envio um agradecimento especial ao meu sobrinho Jezer Christopher Reis Bergman pela parceria nas transcrições das entrevistas, pelo tempo precioso dedicado em meio às suas tarefas de trabalhador-graduando.

Gratidão a minha querida Jacqueline Vaccaro Teer pelo companheirismo afetivo, incentivo acadêmico, profissional e político, e por ter revisado essa obra em seus aspectos linguísticos e técnicos. Obrigado pela compreensão nos momentos de ausência e por aturar esse militante ortodoxo sonhador.

Por fim, agradeço profundamente aos meus pais, Vera Lúcia Reis e Adão Reis pela vida, pela responsabilidade em me orientar sempre, em vibrar na superação dos nossos desafios, nas curvas bruscas da existência e pela extrema acuidade cultural, social e econômica que me permitiram ser o professor e ser humano que sou, mesmo inacabado, pois sempre me acolheram, amaram e incentivaram, nos sonhos e nas utopias.

[...] a verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 57)

RESUMO

O compromisso dessa tese é com o avanço no campo da análise da implementação de políticas educacionais, de desvelar os meandros dos processos de correlação de forças inerentes à dinâmica de confrontação entre ideias arraigadas na escola e ideias trazidas por novas políticas. O objetivo geral foi analisar a implementação do Ensino Médio Politécnico (EMP), buscando compreender os seus limites e possibilidades e as posições ideológicas presentes na defesa ou na recusa a esta reforma curricular implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) no quadriênio 2011-2014. A base teórico-metodológica da investigação constituiu-se no materialismo histórico dialético. O banco de dados esteve composto por documentos publicados pela mantenedora para a implementação do EMP, a legislação educacional vigente, entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos formuladores e implementadores da política, na mantenedora e em quatro escolas do município de Porto Alegre. Para a interpretação e tratamento dos dados utilizamos princípios da Análise Documental. A tese está dividida em nove capítulos incluindo as considerações finais. Os resultados apontaram que: a origem dessa política está em fundamentos socialistas e da Educação Popular (EP); a pesquisa no Seminário Integrado (SI) e a Avaliação Emancipatória (AE) assumiram espaço central. Muitos trabalhos realizados pelos alunos tiveram orientação aproximada ao conceito de Trabalho Socialmente Necessário, cunhado nos primeiros anos da educação soviética, ajudando a formar sujeitos capazes de produzir uma consciência de que são capazes de fazer aquilo que se propõem enquanto seres humanos. A AE também gerou muita polêmica e embates ideológicos; as escolas que já tinham conhecimento e/ou experiências com os conceitos inerentes ao EMP obtiveram melhores resultados na implementação; a ideologia da meritocracia materializada nas práticas escolares, como na avaliação seletiva e classificatória e no conteudismo constituiu uma forte resistência a implementação. Entretanto, com o EMP, o Estado tentou mobilizar-se para formar sujeitos emancipados capazes de transformarem a sociedade, mas não conseguiu conquistar política e ideologicamente a necessária influência para consensuar com o todo da sociedade acerca da sua positividade, por não ter o sindicato como aliado ao, principalmente, não ter pagado o Piso Salarial Nacional no básico da carreira, também por ter encontrado um quadro de baixos incentivos à inovação pedagógica na rede, com um modelo de ensino calcado no currículo fragmentado, numa pedagogia bancária e numa avaliação seletiva e classificatória. Igualmente por barreiras na formação docente, aliada a uma histórica falta de investimentos na infraestrutura escolar. Outro motivo foi, por fim, a gestão da SEDUC-RS ter implementado a proposta sem um tempo maior para debates com as comunidades escolares; houve uma desacomodação e um processo de correlação de forças entre o novo e o velho dentro das escolas, sendo travado de certa forma um enfrentamento aos processos de exclusão escolar. Essa pesquisa ajuda a identificar os meandros dos limites e das possibilidades de uma política de reestruturação curricular que objetivou promover a emancipação humana no Ensino Médio, contra um secular modelo escolar meritocrático, objetivando em último grau a conformação da igualdade substantiva e da justiça social real.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico – EMP. Política Educacional. Ideologia da Meritocracia. Reestruturação Curricular. Emancipação Humana.

ABSTRACT

The commitment of this thesis is with the advancement in the field of analysis of the implementation of educational policies, to unveil the meanderings of the processes of forces correlation inherent to the dynamics of confrontation between ideas rooted in the school and ideas brought about by new policies. The general objective was to analyze the implementation of the Polytechnic High School (EMP), seeking to understand its limits and possibilities and the ideological positions present in the defense or refusal of this curricular reform implemented by the State Secretariat of Education of Rio Grande do Sul (SEDUC –RS/ BRAZIL) in the quadrennium 2011-2014. The theoretical-methodological basis of the investigation was constituted in dialectical historical materialism. The database consisted of documents published by SEDUC-RS for the implementation of the EMP, current educational legislation, semi-structured interviews with policy creators and implementers, at SEDUC-RS and at four schools in the city of Porto Alegre. For the interpretation and treatment of the data we use principles of Documentary Analysis. The thesis is divided into nine chapters including the final considerations. The results showed that: the origin of this policy lies in socialist and Popular Education (EP) fundamentals; the research in the Integrated Seminar (SI) and the Emancipatory Assessment (EA) took center stage. Many of the works carried out by the students have had approximate orientation to the concept of Socially Necessary Work created in the early years of Soviet education, helping to form subjects capable of producing an awareness that they are capable of doing what they propose as human beings. The AE also generated much controversy and ideological clashes; the schools that already had knowledge and / or experiences with the concepts inherent to the EMP obtained better results in the implementation; the ideology of meritocracy embodied in school practices, as in selective and classificatory evaluation and in content, constituted a strong resistance to implementation. However, with the EMP, the State attempted to mobilize to form emancipated subjects capable of transforming society, but failed to conquer politically and ideologically the necessary influence to reach agreement with the whole of society about its positivity, for not having the Syndicate as an ally, mainly, not having paid the National Salary Floor in the basic of the teaching career, also for having found a scenario of low incentives for pedagogical innovation in schools, with a teaching model based on the fragmented curriculum, in a banking pedagogy and a selective and classificatory evaluation. Also by barriers in teacher training, coupled with a historic lack of investments in school infrastructure. Another reason was that SEDUC-RS management had implemented the proposal without a longer time for discussions with school communities; there was a dismantling and a process of forces correlation between the new and old within the schools, being, in a certain way, a confrontation with the processes of school exclusion. This research helps to identify the intricacies of the limits and possibilities of a curricular restructuring policy aimed at promoting human emancipation in high school, against a secular meritocratic school model, aiming ultimately at the conformation of substantive equality and real social justice.

Key-words: Polytechnic High School - EMP. Educational politics. Ideology of Meritocracy. Curricular Restructuring. Human Emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Avaliação Emancipatória
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPA	Construção Parcial da Aprendizagem
CPERS-Sindicato	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
DEM	Democratas
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
FAPA	Faculdades Porto-Alegrenses
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPDA	Plano Pedagógico Didático de Apoio

PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REE-RS	Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC-RS	Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul
SI	Seminário Integrado
SIMPA	Sindicato dos Municipários de Porto Alegre
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1 INSTRUMENTOS E FORMAS DE COLETA DE DADOS	61
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS	61
3.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O RESGATE DAS MEMÓRIAS DO EMP	66
3.4 TRATAMENTO DOS DADOS	67
3.5 A ESCOLHA DOS GESTORES.....	70
3.6 A ESCOLHA DAS ESCOLAS	71
4 PARA UMA ONTOLOGIA DO EMP: ORIGENS, INTENÇÕES E CONFLITOS.....	74
4.1 AS IMBRICAÇÕES ENTRE O NOVO E O VELHO	109
5 A FORMAÇÃO DOCENTE E O EMP	138
5.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E O EMP	149
5.2 O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E O EMP	160
6 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CAMINHOS, POLEMICAS E DESAFIOS.....	168
7 TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO: APROXIMAÇÕES NO EMP.....	198
8 A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA NO EMP	222
8.1 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA	223
8.1.1 Alguns Apontamentos Sobre o Que é Ideológico Na Escola.....	230
8.2 A MERITOCRACIA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS IMBRICADOS AO EMP	232
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	260
REFERÊNCIAS	278
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES	287
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES	289
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	291

1 INTRODUÇÃO

A presente tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, está vinculada à linha de pesquisa Educação, História e Políticas.

O trabalho teve como objetivo pesquisar a implementação da reestruturação curricular denominada Ensino Médio Politécnico – EMP, desenvolvida na Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul (REE-RS), no período de 2011-2014.

O nosso contato com o tema se deu a partir da oportunidade de estarmos junto à gestão da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS no processo de implementação da política educacional denominada EMP. A experiência da gestão nos proporcionou um aprendizado ímpar. Através dela, pudemos conhecer os meandros e o movimento de implementação. Isso permitiu, na construção dessa tese, buscar com maior precisão os espaços para podermos obter dados empíricos e desvendar o fenômeno investigado com base em elementos ainda não trabalhados em pesquisas anteriores, desenvolvidas em diversas universidades.

O compromisso central dessa tese é com o avanço no campo da Ciência da Educação, mais especificamente no que tange a análise da implementação de políticas educacionais. Não se trata da avaliação dos resultados da política educacional no que concerne a sua eficácia e eficiência, mas sim de desvelar os meandros e os processos de correlação de forças, inerentes a dinâmica de confrontação entre ideias arraigadas na escola e ideias trazidas por novas políticas.

Cabe ressaltar que esta tese foi escrita no calor da luta social enquanto Diretor Geral do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre – SIMPA, num mandato de 2016 a 2019. O Governo Municipal de Porto Alegre, liderado por Nelson Marchezan Júnior (PSDB), de inclinação ultraliberal e profascista, exigiu desse doutorando muito mais tempo do que imaginava despender para as ações necessárias no campo da luta sindical. Nem por isso, porém, deixamos de nos envolver com o tema de pesquisa inquirindo a realidade, intrigados com a problemática do EMP, principalmente no tempo em que os legados progressistas sucumbem e o avanço da máquina social conservadora sobre eles se derrama.

Nosso tempo histórico dos últimos 500 anos, lamentavelmente, é o de uma educação pública cindida. No início, com uma escola confessional, de um ensino privado – de iniciativa de diferentes ordens religiosas modeladas no monarquismo europeu e reorganizado no modernismo capitalista industrial – que despontou tardiamente no Brasil. Depois, uma

educação pública vinculada à formação estrita das elites coloniais, imperiais e da primeira república. Em seguida, a expansão de uma escola de acesso em vias de democratização com fortes bases epistemológicas no empirismo, quanto ao ensino, e no positivismo, quanto às fórmulas curriculares altamente fragmentadoras da capacidade de ação e intervenção discente por via do conhecimento e da ciência como um todo.

A existência de dois modelos educacionais: um para as classes abastadas, com caráter propedêutico, voltada à formação intelectual visando à passagem dos estudantes ao Ensino Superior; outro para “as classes menos favorecidas”, muitas vezes profissionalizante, meramente instrumentalizadora, isto é, que objetivava a apropriação dos rudimentos da escrita, da leitura e da matemática, para justamente trazer saberes aos trabalhadores com a finalidade de operar o mundo moderno originado pela industrialização varguista da década de 1940-50. Um modelo de educação claramente estabelecido para continuar reproduzindo uma sociedade dividida entre classes: a classe dirigente e a classe trabalhadora, ou seja, a dirigida. Uma educação, portanto, com bases ideológicas bem definidas, meritocrática e excludente por essência. Esse processo de conformação do ensino obrigatório brasileiro culmina no que Kuenzer (2009; 2007) destacou como a *inclusão excludente*, principalmente no recente tempo de massificação da escola de nível médio. Ou seja, até são oferecidas vagas para todos, mas o acesso ao conhecimento é bloqueado pela concepção de uma escola retrograda que não dialoga com a realidade diversa dos diferentes discentes que passam a ocupar os bancos escolares, nem se pauta na oferta de igualdade de condições.

Muitos têm sido os questionamentos quanto ao exame das diretrizes, concepções e objetivos do Ensino Médio no Brasil (KUENZER, 2009, 1997; RAMOS, 2004, MOURA, 2012; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006; entre outros). Historicamente, o Ensino Médio tem sido um campo de disputas. Num momento pendendo entre uma educação pública voltada a formar quadros para assumir os postos de comando do Brasil advindos já da classe abastada, e em outro para formar mão de obra técnica, dominando alguns rudimentos das ciências para operar no mercado de trabalho, seja na indústria, seja no setor de serviços.

Considerando esse panorama, a discussão que propusemos tem como:

Objetivo Geral:

Analisar a implementação do EMP, buscando compreender os seus limites e possibilidades e as posições ideológicas presentes na defesa ou na recusa a esta reforma curricular implementada pela SEDUC-RS no período de 2011 a 2014.

Para atingir tal objetivo, pretendia-se:

- a) Desvelar o papel da ideologia na correlação de força existente na implementação do EMP;
- b) Entender a condição de posicionamento distinto dos diferentes atores quanto ao método de implementação;
- c) Desvelar o fundamento epistemológico e ideológico presente nos documentos e discursos oficiais da mantenedora;
- d) Compreender de que forma a formação dos professores gerou limites e possibilidades à implementação do EMP;
- e) Compreender como ocorreu a pesquisa no Seminário Integrado (SI) tentando entender como os trabalhos desenvolvidos no seu interior se relacionaram com conceito de politecnia e o trabalho como princípio educativo;
- f) Desvelar como o conceito de avaliação emancipatória foi percebido pelos diferentes atores da implementação do EMP;
- g) Entender as bases e justificativas para as resistências e os acolhimentos à implementação do EMP por parte de diferentes atores envolvidos.

Rapidamente, fez-se necessário lembrar que o debate sobre a Educação Básica no Brasil ganhou mais força nos últimos vinte anos, quando a escolaridade obrigatória se ampliou de tal forma que, hoje, prevê-se ensino obrigatório para cidadãos de 4 a 17 anos de idade, devendo ser assegurada pelo Estado como direito subjetivo (BRASIL, 1988), isto é, direito que ninguém pode tirar, podendo ser garantido judicialmente no caso de negligência do poder executivo. No entanto, há um vácuo entre o que a legislação propõe e o que ocorre nos ambientes escolares. Percebemos hoje um Ensino Fundamental de acesso universalizado¹.

¹ A universalização aparece no debate nacional como um conceito novo em meados de 1999, quando se discutia a produção de um Plano Nacional de Educação - PNE. Tal documento se origina de outro chamado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” assinado por vários países durante a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Essa declaração segue uma nova lógica social e econômica mundial, o neoliberalismo. Nela existem definições e abordagens sobre as denominadas necessidades básicas de aprendizagem. Também aparecem metas a serem atingidas relativamente à Educação Básica e os compromissos a serem assumidos pelos governos em reformas que vieram a pipocar pelo globo, modificando a educação escolar, garantindo novos direitos e estabelecendo inovadoras amarras (positivas e negativas) entre as nações pactuantes do novo mundo civilizado de economia globalizada. A universalização do ensino é, junto da erradicação do analfabetismo, uma das principais metas do PNE 2001-2011 (MENEZES e SANTOS, 2002). Apesar dos legisladores terem almejado na produção da Carta Magna de 1988 a

Contudo, o direito à aprendizagem ainda não é garantido em decorrência do metabolismo próprio das escolas, de uma formação inicial docente muitas vezes realizada em redomas acadêmicas dogmatizadas por pedagogias e epistemologias ortodoxas e extemporâneas, que maculam o verdadeiro papel da educação na sociedade, que a colocam noutra patamar e não a enxergam como direito de todos. Também influem para isso outros fatores, externos à escola, como a valorização da profissão de professor, e os montantes investidos pelo poder público, seja em esforços de organização do ensino, seja em incentivo e apoio financeiro às redes de ensino.

Nesse sentido, não se concebe o Ensino Médio fora de tal contexto. A educação como direito ainda paira como um desafio a ser superado no Brasil. Parcela significativa de jovens ainda se encontra fora da escola média. Apenas 37,5% dos jovens com idade entre 18 e 19 anos possuía o Ensino Médio completo, segundo o Censo Demográfico de 2010. Há outra significativa parcela com distorção idade/série. Fora isso, as taxas de abandono e reprovação são da ordem de 30% do número total de matriculados nas redes públicas, principalmente nas redes estaduais, que detêm a maioria das matrículas nessa etapa de ensino. Esse último problema é antigo no cenário brasileiro. Na rede pública estadual gaúcha, por exemplo, desde que se registram tais dados, o índice permanecia estagnado desde 1975, com pequenas oscilações para mais ou para menos (RIO GRANDE DO SUL, 2013), mas sempre conservando a sua característica de etapa funil mais rígida da Educação Básica. Um espaço onde impera a meritocracia, a disputa e a reafirmação da exclusão social.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem a responsabilidade do fechamento de um ciclo de estudos que durou pelo menos doze anos e, do mesmo modo, tem como meta a estruturação de caminhos para a inserção em outros níveis de formação. É nessa etapa que se estabelece o elo entre as aprendizagens do Ensino Fundamental com a preparação dos adolescentes para a continuidade de sua formação, tanto com vistas ao ingresso no mercado de trabalho², como no envolvimento com as responsabilidades e os

universalização do 1º Grau, até 1995 ela não havia sido alcançada. Somente em 2009, com a emenda constitucional 59 é que vai haver o comprometimento estatal com a universalização do Ensino Médio.

² A expressão Mundo do Trabalho é diferente da forma Mercado de Trabalho. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social. Nela, estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas tradicionais e também alternativas (serviços, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens tanto materiais quanto simbólicos. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, através da formação da competência cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã,

direitos cidadãos. Há, em geral, uma expectativa que aponta para a continuação dos estudos em nível superior, ou/e a inserção no mundo do trabalho. Assim, o foco do Ensino Médio deveria visar essas duas dimensões, mas com a formação de sujeitos com capacidades para a compreensão crítica das relações que estruturam o mundo social onde atuam.

Contudo, os dados quantitativos evidenciados pelos Censos da Educação Básica, publicados nos últimos anos, têm mostrado que esta etapa não tem cumprido o seu papel. Os índices de repetência e evasão são demasiadamente alarmantes (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Isso sinaliza a existência de uma política educacional e um modelo curricular e pedagógico de Ensino Médio que pouco dialoga com a realidade social vigente e com as expectativas e necessidades dos jovens brasileiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) reuniram princípios, fundamentos e procedimentos exarados pelo Conselho Nacional de Educação para orientarem as políticas públicas no âmbito da etapa final da Educação Básica (BRASIL, 2012). Objetivavam auxiliar na elaboração, planejamento, implementação e avaliação de novas propostas curriculares tanto para as escolas públicas quanto particulares. Tendo posse dessas diretrizes, os gestores responsáveis por construir uma proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio no Governo Tarso Genro 2011/2014, trataram de articulá-las de forma a conformar uma política capaz de dar conta de qualificar o Ensino Médio para melhor objetivando, conforme se observa nos objetivos elencados no Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011), reduzir os índices de perdas financeiras e humanas derivadas das altas taxas de abandono e reprovação que historicamente o Ensino Médio do Rio Grande do Sul detinha.

No artigo quinto da Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012, que definiu as DCNEM, constam a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, os direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática, a integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais, perspectivados na interdisciplinaridade e a contextualização, o reconhecimento da diversidade das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas relativas aos sujeitos do processo educativo. Colocam ainda nesse artigo a necessidade de integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam. Essa apropriação instrumentaliza os sujeitos técnica e cientificamente para o exercício da cidadania.

Esse conjunto de elementos está presente no Documento Orientador do EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Nesse sentido, conforme a busca que realizamos na realização desta pesquisa, observamos que o EMP foi a primeira e única experiência de reestruturação curricular do Ensino Médio brasileiro baseada quase na integralidade dos fundamentos, princípios e procedimentos estruturantes das DCNEM de 2012. Assim, também notamos a tentativa de desdobramento de um currículo organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, isto proposto com especial atenção ao tratamento metodológico capaz de evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade como formas de articulação entre os diferentes campos de saber específicos.

A proposta do EMP avança principalmente no âmbito do que se deve compreender e desenvolver enquanto avaliação implementando a avaliação na perspectiva emancipatória. Entretanto, esta proposta de avaliação não deixa de admitir um caráter formativo permanente, cumulativo capaz de determinar diagnósticos precisos sobre as condições de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da consecução de conhecimento.

Também avança em relação às DCNEM na forma de organização e estabelecimento da pesquisa na escola, uma vez que constrói o SI, local privilegiado de realização de pesquisas individuais e coletivas, onde esse instrumento educativo e pedagógico passa ser o organizador, o principal catalisador, movimentador das relações entre os diversos componentes que compõem a grade curricular na diversidade inerente às propostas existentes na REE-RS. Estabeleceu o SI como o espaço de realização de debates e pesquisas que pudessem privilegiar a perspectiva interdisciplinar.

Nessa forma de utilização da pesquisa percebemos a capacidade de articulação entre teoria e prática e a vinculação do trabalho intelectual às atividades práticas e experimentais, conforme veremos em capítulo específico que trata de alguns trabalhos de alunos das escolas, citados pelos entrevistados.

Diante do quadro de baixo rendimento do Ensino Médio no que diz respeito à alocação de recursos financeiros e a conseqüente produção no tempo ideal da formação dos jovens gaúchos, a SEDUC-RS, lançando mão das DCNEM resolveu organizar uma reestruturação curricular. Então, lançou o Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011) que foi discutido no segundo semestre de 2011 em conferências em todo o RS. A implementação da política educacional se deu gradualmente nos anos 2012, 2013 e 2014. O EMP previu a ampliação da carga horária de 2400 horas para 3000 horas. Isto é, de 800 horas para 1000 horas anuais. De igual forma, investiu sobremaneira na discussão, construção e

implementação do conceito novo de Avaliação Emancipatória (AE), a qual previu o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA). Inovou ao trazer o conceito de *politecnia* para o debate do Ensino Médio, o que necessariamente se relaciona com o que está contido nas DCNEM, quando tratam do *trabalho como princípio educativo*. Outro movimento importante trazido pelo EMP foi o compromisso de produzir uma formação humana perspectiva voltada para o exercício da cidadania de forma autônoma e crítica.

Para dar conta dos objetivos propostos, esta tese foi dividida em nove (9) capítulos.

O primeiro capítulo é denominado introdução, onde apresentamos os elementos preliminares deste trabalho.

No segundo capítulo, trazemos à baila os principais achados dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre a temática do EMP, no sentido de mapear o que a ciência da educação produziu acerca da implementação dessa política educacional.

No capítulo seguinte, o terceiro, tratamos de discorrer sobre os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa. Nele apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram esta empreitada científica, bem como o delineamento do campo empírico e o tratamento dos dados.

No quarto capítulo, iniciamos a discussão dos dados propriamente ditos, fazendo debate sobre as origens do EMP e o processo da sua implementação conforme os caminhos metodológicos adotados, revelando também os principais objetivos, conflitos e possibilidades no que concerne a consecução e a realização do EMP. Neste capítulo, fazemos a análise dos fundamentos políticos, epistemológicos e ideológicos que levaram a formulação do EMP. Para isso, utilizamos o material empírico coletado principalmente através dos gestores à época, os documentos oficiais publicados pela mantenedora, a legislação educacional do período e fazemos o cruzamento com os referenciais teóricos do campo conceitual que adotamos nesta pesquisa.

No quinto capítulo, desenvolvemos uma discussão acerca da problemática da formação docente no interior do processo de implementação do EMP. No sexto capítulo, discutimos os caminhos, as polêmicas e os desafios encontrados na implementação do conceito de AE, um dos principais conceitos que foi gerador de limites e possibilidades no que tange a reforma curricular em análise desta pesquisa.

No sétimo capítulo, fazemos a discussão dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos alunos no interior do SI, debatemos as imbricações das iniciativas pedagógicas com conceito de Trabalho Socialmente Necessário (PISTRAK, 2011; SHULGIN, 2013; KRUPSKAYA, 2017). Neste capítulo, procuramos ver de que forma a reestruturação

curricular permite uma organização pedagógica capaz de aproximar o universo do ensino escolar com as problemáticas cotidianas dos alunos e da sociedade.

No oitavo capítulo, efetuamos a discussão do conceito de ideologia e de meritocracia preliminarmente e, depois, analisamos as falas dos entrevistados no sentido de abstrair as suas concepções de mundo buscando compreender como as bases ideológicas geraram processos de resistência à implementação do EMP, e como a ideologia da meritocracia operou no interior do processo de reestruturação curricular. Também efetuamos uma breve discussão acerca de como a ideologia está presente na vida escolar.

Por fim, apresentamos o capítulo de Considerações Finais dessa investigação científica no campo educacional buscando apontar os principais achados e anunciar as possibilidades de investigações futuras sobre essa temática.

Na parte que apresentamos a seguir, trataremos, conforme apontamos na estruturação do trabalho, da Revisão da Literatura.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para delimitar com maior coerência o tema de pesquisa, considerando o tempo para a realização da pesquisa e os trabalhos científicos já realizados, foi feita uma revisão de literatura, utilizando o descritor: *Ensino Médio Politécnico*. Realizamos essa busca no banco de teses e dissertações da CAPES e nas páginas das bibliotecas das Instituições de Educação Superior que detinham programas de pós-graduação em educação do RS à época. Fizemos essa opção por considerar que o objetivo dessa revisão era apresentar a ausência do foco específico proposto no projeto de tese, nas pesquisas já desenvolvidas. Contudo, não deixamos de ressaltar as positivities e algumas contradições do material científico encontrado e reunido sobre o debate do EMP. De igual forma, privilegiamos dissertações e teses, por se constituírem em trabalhos de mais fôlego, bem como terem sido construídos a parte de material empírico vivo (práticas escolares na implementação do EMP) analisado com diferentes inclinações teóricas e metodológicas.

Sieben (2017), discute os (des)encontros no processo de implantação do EMP, no cenário de incertezas das pessoas jovens frente à possibilidade do seu ingresso no mundo do trabalho. Buscou identificar as contradições em relação a como e em que condições se deu a implantação do projeto politécnico em duas escolas estaduais, situadas em diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre-RS. O estudo com ênfase teórica na dialética, tomou a categoria da totalidade para tensionar as relações de poder do micro para o macro espaço e vice-versa. Como instrumento interpretativo adotou a análise de conteúdo, elegendo três categorias principais: a contradição traduzida pelos (des)encontros, a totalidade e a hegemonia. A pesquisa apontou alguns percalços no decorrer do processo de implementação: o tempo insuficiente para a formação substantiva dos profissionais de educação envolvidos (gestores e professores); a busca de uma nova qualidade da educação sem a devida valorização dos profissionais da educação (o não pagamento do piso nacional dos professores no básico da carreira durante o Governo Tarso foi visto como gerador de resistências por parte da docência) (SIEBEN, 2017, p. 148); as polêmicas quanto à ampliação da carga horária, a falta de professores e o conflito de horários dos próprios alunos; a fragilidade do trabalho interdisciplinar incumbido ao Seminário Integrado; as disputas de poder e o não entendimento do referencial teórico (politecnicidade e de avaliação emancipatória). O aprofundamento intelectual docente acerca desse referencial “daria a consistência para a construção do conhecimento do coletivo dos alunos na perspectiva emancipatória”. “O conhecimento do referencial teórico alerta para o rompimento da obediência educacional ao mercado de trabalho.” (SIEBEN,

2017, p. 149). Isso implicaria na potencialização de um trabalho escolar com “mais clareza dos temas da economia solidária, cooperação e autogestão, abrindo para outras possibilidades de (re)criação de trabalho, que não somente o oferecido pelo mercado capitalista” (SIEBEN, 2017, p. 148). Isso pode alimentar a juventude no sentido da cooperação, “fortalecendo o coletivo comunitário, desenvolvendo capacidades intelectuais e saberes transversais como alternativa ao motor da produtividade capitalista” (SIEBEN, 2017, p. 148).

O desejo utópico de continuar acreditando no Projeto Politécnico no RS é evidenciado na energia do coletivo de professores e coletivo de gestores, pois acreditam que o projeto pode ser um alicerce da emancipação social da juventude. Esse desejo mobilizador poderá criar condições para aprendizagens coletivas, desde que se compreenda a necessidade de destinar tempo para a realização do processo de trabalho de gestores e professores de modo coletivo. (SIEBEN, 2017, p. 150).

Ainda identificou uma importante contradição: a prática de uma educação politécnica dentro de um Estado vinculado ao modo de produção capitalista:

O governo do estado do Rio Grande do Sul ousou na proposição do politécnico, afirmando que a educação formaria a consciência crítica dos estudantes, ajudando-os a responder, na prática e no futuro, as respostas contraditórias às questões cotidianas, especialmente, da classe trabalhadora que estuda no ensino público sul-rio-grandense. Seria, também, a escola o ponto de partida para uma conscientização da massa dos coletivos de professores, gestores e alunos, capazes de romper com a ideologia dominante. (SIEBEN, 2017, 149-150).

Dentre os problemas identificados na implementação, a pesquisa aponta ter sido necessária a reavaliação por parte da mantenedora quanto ao tempo de implementação, de modo a preparar com mais consistência os professores das escolas acerca da tipologia da práxis do EMP: “a indicação unânime foi de que deveria ter havido mais tempo para formações no decorrer do ano de 2012 e iniciar a implementação do Projeto Politécnico em 2013” (SIEBEN, 2017, p. 147).

A compreensão da [importância da] “desaceleração” da implementação da proposta, a união das forças das instituições de ensino superior da região e o conhecimento e aprofundamento do referencial teórico da proposta por parte do coletivo de gestores e professores, proporcionaria maior compreensão da politécnica e o seu papel na educação para a liberdade e a formação de consciência. (SIEBEN, 2017, p. 151).

O autor compreende ser primordial aos governos a clareza de que o tempo deve ser respeitado, pois um projeto da envergadura do EMP “necessita de entendimento e apropriação processual dos seus princípios histórico-filosóficos” (SIEBEN, 2017, p. 152). Para tanto, considera importante privilegiar o movimento do aprender no coletivo, observando as relações entre a parte e o todo, “estabelecendo os limites da amplitude dos problemas e contradições para a busca de alternativas para solucionar desvios do projeto.” (SIEBEN, 2017, p. 152).

A pesquisa destaca o EMP como uma espécie de bandeira alternativa, de uma educação voltada a emancipação da classe trabalhadora, em que o currículo passa a ser concebido “dentro da concepção de totalidade, na interligação entre as partes e o todo na construção dos projetos no Seminário Integrado, promovendo a interdisciplinaridade nas diversas atividades escolares.” (SIEBEN, 2017, p. 148). Assim, o autor observa que a qualidade educacional da proposta do politécnico desafiou “os alunos na busca pela pesquisa, pois houve relatos significativos, engajamentos dos coletivos nas produções de pesquisa socioambientais”. (SIEBEN, 2017, p. 147).

O percurso educacional da grandeza e magnitude da implementação do Ensino Médio Politécnico no RS é sinuoso, pois se trata de um projeto que procura criar uma nova identidade. Tenta reverter os altos índices de evasão e busca desenvolver no coletivo de alunos o desejo da construção de projetos pessoais e coletivos, que garantam uma inserção social emancipada no mundo do trabalho. (SIEBEN, 2017, p. 146).

Marchetto (2016) construiu uma pesquisa com o objetivo de identificar os fatores que conduziram, no contexto da prática, às resistências e ressignificações dadas à política educacional do EMP. Coletou dados em duas escolas da cidade de Farroupilha/RS, que apresentavam realidades sociais e econômicas diferentes. A sustentação teórico-metodologia teve como base o materialismo-histórico-dialético, tomando a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, e princípios do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Os instrumentos da Análise Documental e da Análise de Conteúdo foram auxílios importantes no tratamento dos dados, nas análises de entrevistas, questionários e atas de reuniões pedagógicas, que constituíram o material empírico. “Os questionários foram aplicados para a maioria dos professores atuantes no Ensino Médio, no ano de 2014. As entrevistas foram realizadas com professores que estão nas gestões das escolas e com um professor de Seminário Integrado de cada escola.” (MARCHETTO, 2016, p. 137). A pesquisa encontrou nos documentos oficiais da SEDUC-RS, conceitos ligados à politecnicidade marxista.

A base ideológica que fundamentou a Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2014, foi a Politecnicidade Marxista, tanto no Documento-Base como no Regimento Padrão, [identific-se] conceitos ligados a tal ideologia. Nos documentos está assinalado o trabalho como princípio educativo, bem como a apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento sistematizado. Estes documentos incitam o respeito às diferenças, a valorização dos saberes das populações historicamente excluídas, o conhecimento das realidades vividas pelos próprios alunos. Pelo Projeto Vivencial aliam conhecimento científico aos saberes populares, para que os alunos discutam mecanismos de transformação da realidade. Na avaliação emancipatória, demonstram uma maneira mais democrática e transparente de discussão de formas e meios de aprendizagem. O Regimento Padrão, em específico, insiste na atenção ao Atendimento Educacional Especializado, como forma de inclusão. (MARCHETTO, 2016, p. 138-139).

Contudo, no contexto das escolas, alguns elementos da proposta inicial (Rio Grande do Sul, 2011) foram ressignificados. Tais ressignificações surgiram por conta de procedimentos de implementação deficitários, como nos processos de formação que formam poucos segundo os pesquisados, bem como pela resistência coletiva dos profissionais envolvidos e pelas dificuldades quanto à estrutura física e de pessoal nas escolas.

O documento base da política chegou para as escolas no final do ano letivo de 2011, para que a implementação iniciasse no ano seguinte. As escolas estudadas entenderam que aquele documento era impositivo e que a aplicação se iniciaria no ano seguinte. Não fizeram tentativas de discussão teórica do documento. Os profissionais apenas aguardavam instruções de como proceder. (MARCHETTO, 2016, p. 139).

A autora conclui que as formações dadas aos professores acerca da política do EMP foram escassas e insuficientes. “Mesmo que as escolas disponibilizassem de verbas para tal atividade, não havia formadores que compreendessem suficientemente a proposta” (MARCHETTO, 2016, p. 139) nos seus meandros, já que se tratava de um embasamento teórico de um campo específico da educação: educação e trabalho na perspectiva marxiana. “Os professores dos Seminários Integrados e gestores das escolas afirmam que, na maioria das formações de que eles participavam, não havia domínio do assunto pelos formadores” (MARCHETTO, 2016, p. 139). Essa situação se deu basicamente, cremos, pelo fato de serem escolhidos formadores de professores atuantes em instituições regionais, o que acarretava não necessariamente na escolha de profissionais devidamente capacitados para discorrerem sobre os princípios básicos do EMP, que envolviam a *politecnia* como eixo central, o *trabalho como princípio educativo*, a *pesquisa como princípio pedagógico*, a *avaliação emancipatória* e o *SI*, principalmente.

No que diz respeito à construção no âmbito de cada escola acerca do que poderia se constituir a “Avaliação Emancipatória”, observou-se a sua ressignificação, pois não rompeu definitivamente com o processo excludente da avaliação escolar, “a maioria dos professores continua vendo seus alunos como responsáveis pelos insucessos escolares e a avaliação como instrumento de medir o conhecimento dos alunos.” (MARCHETTO, 2016, p. 139). O SI, constituído em “uma disciplina de metodologia de pesquisa”, não conseguiu cumprir o papel anunciado na consecução da interdisciplinariedade no desenvolvimento do novo currículo. A política gerou uma série de debates a respeito da formulação de um modelo educacional alternativo ao tradicional e na contramão das fórmulas pedagógicas ligadas a reprodução do capital, embora “no contexto da prática, a educação não é Politécnica” (MARCHETTO, 2016, p. 140). Nesse sentido, a professora-pesquisadora faz um alerta:

Esta nova proposta pedagógica (EMP) pode ser reconhecida como uma alternativa ao modelo do capital. No contexto da prática, porém, a partir da resignificação de conceitos, esta política pode se tornar uma adaptação do modelo neoliberal, conforme a interpretação que foi dada pelos profissionais atuantes nas escolas. (MARCHETTO, 2016, p. 138).

Roos (2016) realizou uma investigação, em nível de mestrado, objetivando analisar a execução do EMP em duas escolas de São Leopoldo/RS, observando os possíveis impactos na melhoria da qualidade educacional, a resignificação e as estratégias adotadas no contexto da prática na percepção dos gestores. Além disso, buscou verificar o comportamento de indicadores de fluxo – aprovação, reprovação, evasão – e de desempenho – ENEM ao longo da implantação. Os dados foram coletados em fontes documentais, bancos de dados e relatos de gestores, com ênfase na análise de conteúdo. A pesquisa apontou limites na implementação, por problemas na comunicação, o que ocasionou um entendimento frágil da proposta por parte dos gestores, professores, alunos e pais. Também identificou um suporte financeiro insuficiente para qualificação dos espaços e instalações dos prédios escolares.

A falta de laboratórios bem equipados, a inexistência de um ginásio para esportes e demais atividades que exijam espaços amplos e fechados, são algumas das reclamações quanto a esse quesito. Um dos limites percebido foi a falta de um suporte financeiro para a qualificação necessária dos espaços das instituições. (ROOS, 2016, p. 98-99).

A proposta, com limitações, contribuiu para repensar a práxis das escolas, especialmente no que tange a “avaliação emancipatória” e o “SI” como geradores de inovação, embora não tenha atingido a qualidade cidadã, conforme afirma a pesquisadora.

A práxis compõe-se de um movimento dinâmico que pode trazer experiências novas que rompam limites teóricos construindo novas formas de vivenciar a educação. Após três anos da implementação da proposta do EMP as escolas não são mais as mesmas. (ROOS, 2016, p. 103).

O estudo aponta um dado interessante, não observado em outras pesquisas, o de que a proposta do EMP não conseguiu contemplar de forma ideal o turno noturno, “inclusive em relação a carga horária e horário de início das atividades.” (ROOS, 2016, p. 98).

Igualmente, é importante destacar que os sujeitos entrevistados ressaltaram a reduzida capacidade formativa e explicativa da mantenedora quanto ao conteúdo e forma do EMP acontecer na vida real da escola, ou seja, no chão da escola. A falta de formação específica “foi um dos nós górdios que dificultaram a implementação do EMP” (ROOS, 2016, p. 98). Os pesquisados destacam ainda as formações proporcionadas pelo Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio oportunizaram um tempo adicional para estudos e discussões das práticas educativas e dos conceitos teóricos do EMP nas escolas. (ROOS, 2016, p. 98).

A proposta foi colocada em curso “sem os esclarecimentos necessários para as coordenadorias e as escolas. Ficou claro que não houve um tempo hábil para uma articulação eficiente” (ROOS, 2016, p. 99). Esse fato gerou dificuldades a comunidade escolar para se apropriar adequadamente, “faltaram esclarecimentos para os gestores e professores sobre o conteúdo da reforma” (ROOS, 2016, p. 99). “Não houve tempo e articulação eficientes para que a divulgação da mesma fosse eficaz” (ROOS, 2016, p. 99).

Do ponto de vista do currículo houve avanços no campo da avaliação e da pesquisa. A pesquisa como recurso pedagógico passou a integrar substancialmente o currículo inovando o processo de ensino aprendizagem nas instituições, “rompendo com ideias antigas e construindo um conhecimento prático novo, onde o aluno tem a possibilidade de tornar-se protagonista da sua aprendizagem” (ROOS, 2016, p. 103). A avaliação emancipatória propôs a discussão de um paradigma novo: “avaliação por áreas de conhecimento, por menções e pela autoavaliação do aluno” (ROOS, 2016, p. 99), debruçando um olhar diferente sobre a aprendizagem, mais qualitativo do que quantificador. “O tipo de avaliação proposto causou um forte impacto e não foi bem aceito por professores, alunos e pais, pois estavam acostumados com a avaliação anterior, com números e por disciplinas” (ROOS, 2016, p. 99). Apesar das críticas, parece que a proposta trouxe uma mudança importante ao propor o paradigma da avaliação emancipatória. (ROOS, 2016, p. 99).

O SI teve dificuldades de ser implementado, pois exigia dos professores outra forma de planejamento, com a pesquisa como instrumento principal para a construção do saber. (ROOS, 2016, p. 99). “Os professores passaram essa insegurança e falta de conhecimento para os alunos” (ROOS, 2016, p. 100). Contudo, não se deixou de desenvolver projetos de “pesquisa interessantes e realizaram feiras e mostras de trabalhos, onde os alunos socializaram sua produção”. Isso representou um “avanço significativo contribuindo para a melhoria da qualidade educacional das instituições” (ROOS, 2016, p. 100). Além disso, “na permanência dos alunos na escola a proposta não foi eficaz, não atingindo nestas escolas pesquisadas o proposto no documento base (RIO GRANDE DO SUL, 2011).” Contudo, em relação a positivities, a investigação identificou a avaliação emancipatória e o SI,

como elementos inovadores que oportunizaram uma maior integração entre os atores escolares desarticulando as estruturas tradicionais do currículo vigente. Por fim, constatamos que as escolas, apesar das dificuldades encontradas, fizeram essa apropriação e tentaram pôr em prática os elementos inovadores sugeridos pela proposta da SEDUC. (ROOS, 2016, p. 102).

Pires (2016), em sua pesquisa de doutorado, buscou problematizar, no contexto da internacionalização das políticas, a regulação institucional e o posicionamento docente, a

partir da implantação do EMP. Objetivou responder ao problema dos reflexos da regulação institucional durante o EMP no posicionamento docente. A metodologia adotou o uso da escala likert como coleta de dados e a análise de conteúdo como técnica teórico-metodológica para a inquirição dos documentos. A linha teórica do trabalho é em abordagem crítico-dialética embasada no materialismo histórico. A autora aponta que existiu divergência entre aquilo que os professores entenderam como necessário (ensino contextualizado, pautado pela pesquisa e interdisciplinaridade) e aquilo que se constituiu a partir da implantação do EMP (uma política utilitarista com ênfase no avanço dos alunos).

No trabalho, Pires (2016, p. 152) refere que inúmeros professores não acessaram de forma orgânica (ou por desinteresse ou, por sobreposição e acúmulo de tarefas) o texto base do EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Também identificou que as condições precárias dos alunos e dos professores num ambiente escolar sucateado (característica do setor público na educação), onde os processos de humanização são “reduzidos cotidianamente pela pressão de atender suas necessidades mais básicas à custa da venda de sua força de trabalho” (PIRES, 2016, p. 152), implicaram na absorção da política e no engajamento.

Constatou também que “os documentos oficiais sofrem interpretações diversas e, por vezes, geram apatias, resistências e/ou adaptações a partir do entendimento de cada professor, do grau de convencimento de tal orientação e, mesmo das condições concretas disponibilizadas para a execução destas” (PIRES, 2016, p. 152). “Muitos professores não se debruçam sobre o estudo dos documentos oficiais e, quando o fazem, por vezes, podem elaborar reinterpretações desses ofícios e desencadear ações de resistência ou intolerância” (PIRES, 2016, p. 153).

Infere, no final, “que o Governo Tarso empenhou-se em difundir estratégias que estimulassem o desenvolvimento do EMP”, dando conta de superar as resistências (PIRES, 2016, p. 152).

A autora conclui que a escola pode desempenhar um papel relevante na transformação da realidade. “Todavia, isso não significa acreditar na solução ilusória de que ela, por si só, é capaz de inverter e determinar a condição da sociedade”. (PIRES, 2016, p. 153).

Kerber (2015) realizou uma pesquisa para compreender como operam os condicionantes para a realização de ações referentes ao trabalho coletivo durante as interações entre professores de SI e professores das demais disciplinas que compõem a matriz curricular do EMP. Os dados foram coletados tomando por fontes de informação: (1) 09 professores responsáveis pelos SI; (2) 09 professores responsáveis pelas demais disciplinas que compõem a matriz curricular do EMP e; (3) 09 Membros das Coordenações Pedagógicas de Escolas.

Para isso, foram produzidas entrevistas individuais. A autora conclui informando que não houve a conscientização de que deveria ser feito um trabalho coletivo, que articulasse os professores das diferentes áreas do conhecimento, na elaboração de projetos a serem desenvolvidos na disciplina de SI. O planejamento das atividades do SI acabou por ficar a cargo, predominantemente, do próprio professor desse componente curricular, e por vezes, com auxílio dos coordenadores pedagógicos das escolas. O estudo aponta para a necessidade de a Coordenação Pedagógica capitanear, periodicamente, espaços de discussões e planejamentos de atividades entre os professores. “Os dados nos revelam que poucos professores possuíam essa cultura de trabalhar em conjunto com docentes de outras áreas do conhecimento”. “Mediante fala dos professores, percebemos que o SI possibilitou que os professores desenvolvessem um trabalho diferente daquele que vinha sendo realizado na escola.” (KERBER, 2015, p. 138).

Os dados ainda revelam, que os docentes continuam a dar um particular destaque ao trabalho que é desenvolvido a nível de projetos extracurriculares, como saídas a campo, feira de ciências, palestras. A escola ainda não conseguiu situar a colaboração a nível pedagógico e de sala de aula, o que nos permite dizer que a sala de aula e a sua disciplina continuam a ser os “espaços de liberdade”, onde cada professor ainda trabalha de modo isolado e individual. (KERBER, 2015, p. 138).

De igual forma, destaca que a existência de poucos processos formativos voltados à realização de projetos que articulem diferentes componentes curriculares para o planejamento de atividades, dificilmente, fomentará um trabalho docente coletivo capaz de inovar e reformular as práticas das escolas. “As escolas, que apontaram a positividade da formação do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, consideraram [esse programa] de suma importância para a consecução de práticas coletivas, pois nele era reservado um tempo e material de suporte para a realização desse trabalho”. (KERBER, 2015, p. 139). “O fato de os professores de SI responsabilizarem-se por essa disciplina, para preencher sua carga horária”, e relatarem ser necessário um perfil específico para atuar nesse “componente curricular e que não houve uma preparação para tanto, nos mostra que muitas atividades tiveram que ser improvisadas pela escola para dar conta do SI”. (KERBER, 2015, p. 140).

Zambon (2015), em sua pesquisa, em nível de doutorado, buscou compreender os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação do EMP em 20 escolas da região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da SEDUC/RS. A pesquisa mesclou o estudo de documentos oficiais da mantenedora e dados coletados em 03 grupos focais. Esse grupos focais envolveram 20 Professores de SI e foram realizadas 34 entrevistas que envolveram 13 Coordenadores Pedagógicos, 20 Professores de SI (alguns agrupados) e 06 Professores do Ensino Médio. A pesquisadora identificou que o

trabalho escolar foi impactado, modificando os processos de coordenação pedagógica e dos professores que assumiram o SI. A avaliação emancipatória também impactou redefinindo a forma de organização e realização dos habituais conselhos de classe, realizando-os no encerramento de cada trimestre e reunindo os professores por área curricular. De forma semelhante, identificou fatores de ordem estrutural, operacional, profissional, pessoal e cultural que dificultaram ou obstaculizaram o processo de implementação do EMP, como, por exemplo, a falta de tempo adequada para estudo, planejamento das aulas e realização de encontros regulares entre professores; resistência de alguns professores às mudanças na avaliação e/ou na matriz curricular do Ensino Médio. Observou que o individualismo no desenvolvimento do trabalho docente foi nocivo. O estudo apontou para uma insuficiência da formação continuada realizada pela SEDUC/RS para garantir o entendimento sobre a proposta, bem como certa precariedade da estrutura física e falta de recursos materiais diversos para realização de atividades de SI. A pesquisa destaca que o engessamento do sistema escolar tradicional favoreceu uma ressignificação do SI, não permitindo que ele se transforme em espaço para enfrentar uma organização rigorosamente disciplinar do currículo do Ensino Médio, e acabou tornando-o uma disciplina isolada, que ocorre, basicamente, de forma paralela às demais disciplinas do Ensino Médio. Os resultados sinalizaram a coexistência de dois modelos escolares distintos nas escolas do EMP, ambas convivendo no mesmo ambiente: uma voltada a formação essencialmente propedêutica, e outra que detém preocupações com uma formação mais integral dos alunos.

Segundo a doutora, a elaboração de uma qualificada compreensão sobre o todo da proposta do EMP ficou prejudicada pela forma “*apressada*” de implantação e pela insuficiência das ações de formação continuada realizadas pela SEDUC/RS. Tal constatação é semelhante ao estudo de Souza (2016), no qual o autor destaca que a formação inicial de professores contempla uma lógica mais mercantilista, portanto, voltada a formação de subjetividades conformadas com o sociometabolismo vigente: capitalismo. Assim, o desconhecimento de certos termos e a fórmula principal de orientação ideológica dos processos de ensino e aprendizagem que tem na politécnica e no trabalho a centralidade corroborou para a criação de percalços no processo de desenvolvimento de um modelo de Ensino Médio voltado a formação crítica e à autonomia do ser social, no sentido formativo gramsciano de “homens-massa”.

Isso pode ter relação com o fato de as discussões sobre alguns dos aportes conceituais da proposta [politecnia e trabalho como princípio educativo] terem, usualmente na realidade escolar brasileira, pouca circulação entre os professores. Por causa disso, constatamos que não existe uma compreensão adequada sobre a politecnia, que os professores não conseguiram expressar de modo explícito a

compreensão que tiveram ou ainda que a compreensão se mostrou equivocada, ou seja, associada à formação técnica profissionalizante. (ZAMBON, 2015, p. 266).

Observou-se, também, a defesa de uma escola propedêutica na fala de alguns docentes. Essa visão gerou pouca aceitação, e até mesmo em uma rejeição em muitos casos, do SI como componente da matriz curricular do Ensino Médio”, ocasionando a permanência frágil do SI no currículo. (ZAMBON, 2015, p. 267). O fenômeno de resistência a uma escola menos conteudista, portanto, menos propedêutica, é observado também naqueles que defendem a avaliação em caráter mais quantitativo e observador do resultado dos processos de ensino e aprendizagem, buscando medir o conhecimento adquirido em provas e avaliações. Em tal lógica denota-se a defesa de uma escola que objetiva formar com base da reprodução do conhecimento contido nos conteúdos, via memorização de saberes. A perspectiva do SI, por não ter uma grade de conteúdos, nem uma sequência de saberes a serem tratados definida, tampouco uma linha principal de ação para o docente, de antemão passa a ser rejeitada, uma vez que não encontra espaço na escola tradicional, que majoritariamente é voltada a transmissão e apreensão de dados e informações científicas, culturais e tecnológicas. “Há mais continuidade do que mudança no desenvolvimento da atual matriz curricular, principalmente, no sentido de manutenção de um currículo baseado em programações externas à escola (exames vestibulares, principalmente o ENEM).” (ZAMBON, 2015, p. 268). Entretanto, alguns avanços no desenvolvimento formativo discente são observados pela pesquisadora, na identificação de posturas como maior autonomia/protagonismo na consecução do conhecimento via aprendizagem, e “maior interesse com os assuntos tratados, maior envolvimento dos alunos com a escola, melhorias na capacidade de expressão oral dos alunos e maior capacidade crítica e reflexiva dos alunos – são percebidas pela sua participação nas atividades de SI.” (ZAMBON, 2015, p. 268).

Tais avanços vão na contramão da escola da competição, do Ensino Médio tradicional, típico do reprodutivismo, uma vez que o SI, por não conter e não trabalhar com conteúdos específicos poderia se tornar gerador de alunos que não produzem, de atividades que não se materializam naquilo que a escola propedêutica se debruça, a memorização de conteúdos, dados e informações para as provas de concursos públicos de ingresso na Educação Superior, como ENEM e vestibulares. Assim, o SI, na perspectiva desta pesquisa, permitiu uma formação discente diferenciada, potencializadora da autonomia do ser social em desenvolvimento, mais próxima do que a idealização da proposta inicial do EMP, de uma formação para a criticidade, para a inquirição e interferência ativa no mundo.

Um elemento positivo apontado pela pesquisa foi a ampliação dos tempos de contato e troca entre os docentes, que passaram a participar de reuniões por áreas, entre professores de Seminário Integrado, reuniões para estudo (realizadas no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), conselhos de classe realizados trimestralmente e por área curricular. Isso ocasionou “trocas de experiências, de materiais e o início de um *planejamento mais conjunto* entre os professores” (ZAMBON, 2015, p. 267). Contudo, há certa resistência de alguns docentes a realização de trabalhos mais coletivos.

Souza (2015) produziu uma pesquisa acerca da mudança desencadeada pelo EMP no período de 2011-2012. A investigação focou como os estudantes se percebiam a pesquisa desenvolvida no âmbito de escolas de Porto Alegre no interior do Seminário Integrado da área de Ciências da Natureza. A coleta de dados adveio de entrevistas gravadas com grupos focais de estudantes de oito escolas das macrozonas de Porto Alegre, cujas respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva – ATD. O estudo conclui destacando a positividade dos textos que embasaram o EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2011), sendo consistentes do ponto de vista teórico. Também aponta que a pesquisa como princípio pedagógico constituiu-se importante para o desenvolvimento da cidadania e autonomia dos estudantes. Contudo, através dos relatos dos alunos, os pressupostos sobre politecnicidade e as ações didático-metodológicas para a consecução dos seus objetivos não foram devidamente apropriados pelos professores. Outra crítica, “na ótica dos 23 estudantes entrevistados”, foi acerca da deficiente assessoria dos órgãos oficiais aos professores em relação à execução da proposta. Quanto à pesquisa no SI, na visão dos estudantes, depreende-se que as ações foram bastante distantes do que referem os autores que tratam sobre a pesquisa como princípio pedagógico e metodológico.

No entanto, nas disciplinas de Seminário Integrado que a Proposta prevê, surge espaço para a contextualização dos alunos, podendo estes estudarem sobre um tema que se situe em seu grupo familiar. Isto faz com que busque saber na teoria, algo que em sua prática se faz de fato presente e que muitas vezes envolve o cotidiano de suas famílias. Assim, se revela uma aproximação do que se estuda com o que, de fato, acontece nas rotinas diárias destes alunos. (SOUZA, 2015, p. 51-52).

A pesquisa destaca percalços durante o primeiro ano de implementação principalmente acerca do trabalho envolvendo as quatro áreas, encaminhando como necessária a produção conjunta de professores, com discussões e estudos em grupo. Nessa linha reflexiva, refere que “o estudante, ao escolher o tema de estudo, sob orientação dos professores, participa de um rearranjo na forma como o conteúdo será aprendido, passando a depender também do seu trabalho, de suas buscas e de seu interesse para realizar aprendizagens efetivas, significativas e contextualizadas” (SOUZA, 2015, p. 52). Assim, não só a pesquisa como acessória é

observada, mas como metodologia de sala de aula, permitindo o ato constante de investigar, registrar e comunicar resultados “para o desenvolvimento da autonomia, tão presente nos pressupostos teóricos da SEDUC” (SOUZA, 2015, p. 52). Considera, igualmente, que “o protagonismo do aluno passa a ser elemento essencial do processo de aprendizagem, no qual atua se comunica e dialoga” (SOUZA, 2015, p. 52) por via da pesquisa, produzindo um conhecimento integrado, interdisciplinar e uma aprendizagem no sentido *Stricto Sensu*³ (REIS, 2012).

Souza (2015) frisa que “a aprendizagem que decorrerá dessa atividade faz com que a atividade em si tenha significado, para além do dia em que fez sua pesquisa e para além do momento em que realizou suas comunicações” (SOUZA, 2015, p. 52). O estudo destaca também como necessidades para uma melhor implementação do EMP as seguintes adequações:

A qualificação das orientações e do apoio pedagógico e de infraestrutura da SEDUC; pela qualificação da formação dos professores para esse empreendimento; da qualificação dos esclarecimentos e da sensibilização aos estudantes para a realização de pesquisas nas escolas; pela avaliação permanente do processo e pelo diálogo aberto com os docentes. A prática e a reflexão qualificada sobre a prática é que pode contribuir para a apropriação e transformação dos pressupostos teóricos da proposta. (SOUZA, 2015, p. 52).

Capulo (2017) realizou um estudo no qual pretendeu investigar e apontar o sentido atribuído à Escola pelos jovens estudantes através do EMP. O lócus empírico foi em uma escola de Porto Alegre. A pesquisa buscou identificar o protagonismo juvenil a partir do que se possa definir como práticas desejáveis e/ou indesejáveis e os modos como os alunos se vincularam a elas ou, de outra maneira, procuraram fazer valer suas metas e valores. A preocupação central da autora era que os estudos no âmbito das Juventudes apontam um distanciamento entre o campo de interesse dos jovens e a Escola, o que implica um processo contraproducente na educação, cuja base é uma visão preconcebida do jovem a quem se destina a estrutura educacional como um indivíduo passivo e amalgamável quando, na verdade, entendemos existir uma condição oposta a essa, ou seja, de um jovem capaz, decidido e coerente com o seu tempo. A pesquisa destaca que as políticas educacionais que derivam desta visão constituem ao cabo um processo evasivo dos estudantes, pois, falham em diversos graus.

Aprender a aprender e aprender a saber na Escola implicam expandir outras capacidades de pensar criticamente sobre os conhecimentos adquiridos e sobre a vida prática. Isto exige investimentos e formação para a sua efetivação na prática escolar. Assim, os contextos e as condições para o trabalho com a educação, através

³ Desenvolver o conceito de aprendizagem *stricto sensu*... conforme a dissertação de mestrado de Reis (2012)

do EMP, possibilitaram determinados processos de ensino e de aprendizagem que extrapolam a composição curricular tradicional presente nas práticas escolares. (CAPULO, 2017, p. 118).

“As Juventudes querem confiar na escola porque ela faz sentido para eles como um reduto social necessário ao crescimento pessoal não restrito a disciplinas propriamente ditas” (CAPULO, 2017, p. 118). Através do estudo a autora infere que “os jovens não vêm substituto para a Escola, ainda que exista um considerável descontentamento sobre como se dão certos procedimentos dentro da instituição e sobre como se aplicam novas políticas educacionais de uma forma geral” (CAPULO, 2017, p. 119). Capulo (2017, p. 119) considera que os jovens parecem ver na Escola um “território de oportunidades, fornecendo-lhes meios para explorar suas potencialidades” Talvez, a partir desta constatação da autora, possamos inferir que os jovens anseiam por uma Escola que se configure em uma instituição voltada a responsabilidade, a cidadania, o compromisso e o engajamento social de forma imperiosa, estando, assim, coadunada às necessidades de emancipação social. “A Escola sobrevive como símbolo imaterial naqueles que a constituem através de suas ações, essencialmente na figura do professor”, que (...) “na figura do jovem estudante, que mesmo diante de uma visível precariedade estrutural do Estado, fielmente cumpre o seu papel no ritual da instituição na esperança de dias melhores” (CAPULO, 2017, p. 119).

Ribeiro (2015), na dissertação intitulada “o Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul: reestruturação curricular e contradições da prática pedagógica”, investiga a reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS, iniciada no ano de 2011, na rede pública estadual de ensino, através da publicação da SEDUC-RS “Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) no período 2011-2014. O pesquisador e professor da rede estadual de ensino buscou conhecer, analisar e interpretar as contradições da prática pedagógica existentes durante a implementação do Ensino Médio Politécnico - EMP, buscando constatar os elementos de mediação existentes no contexto real de execução da proposta. O estudo colheu dados nas determinações legais, nas diretrizes curriculares, nos regimentos escolares e nas ações dos sujeitos inseridos no processo de realização da proposta pedagógica da Secretaria de Educação. O fundamento teórico-metodológico do trabalho se deu através do Materialismo Histórico Dialético, realizando algumas aproximações às categorias de análise: historicidade, totalidade e contradição. O estudo colheu dados nas ações de uma Coordenadoria Regional de Educação e duas (02) escolas da rede pública estadual de ensino, por via de um questionário misto para professores

e estudantes, e entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas, bem como registro, em caderno de campo, das observações do processo de implementação do EMP. O autor identificou, nos resultados, que a implantação do EMP enfrentou limites, como a falta de tempo para formação de professores, a escassez de recursos para adequação física das escolas frente às necessidades da proposta e a falta de uma política de valorização da carreira docente. Contudo, destacou que o processo do EMP “motivou a discussão sobre a educação de nível médio, levando à adoção de práticas pedagógicas que proporcionaram experiências enriquecedoras” (RIBEIRO, 2015) nas comunidades escolares.

Ribeiro destaca (2015, p. 95) que os aspectos observados durante a pesquisa revelam que o dualismo estrutural mantém-se não nas práticas e “no desejo daqueles que procuram, na educação formal escolar, uma possibilidade de formação e melhoria de suas condições de vida. A própria proposta pedagógica da SEDUC/RS, ao oferecer três diferentes modalidades (politécnico, integrado a profissional e normal) fortalece o dualismo” de que trata Kuenzer (2007). Não obstante, a inferência do autor não vai ao veio do problema. O problema anunciado por Kuenzer (2007) é a existência de uma educação propedêutica e outra estritamente profissionalizante, a autora critica a existência de uma educação instrumentalizadora para o trabalho imediato, para o sistema da empregabilidade. Mas a proposta do EMP, se observarmos o Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011) é de uma educação voltada à educação politécnica, uma vez que a consultora inicial do documento contou com a pesquisadora Acacia Kuenzer. No EMP, no Ensino Médio integrado, na educação profissional e nos cursos normais o eixo geral, orientador, no sentido filosófico e político, organizador do currículo, foi a busca de uma educação política, conforme observamos no Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Ademais, a incursão científica de Ribeiro (2015) não investigou em estudo de caso o curso normal ou o Ensino Médio integrado, não permitindo coletar dados da implementação dessas duas modalidades, bem como, portanto, bloqueando a capacidade de análise e cruzamento de dados do Documento Orientador com o contexto da prática nesse sentido. Assim, esta inferência de Ribeiro (2015, p.95) fica carente de solidez, e pode ser caracterizada como um posicionamento epistemológico geral, mas não como o resultado da pesquisa que levou a originar o seu estudo, que de todo tem muito mérito ao apontar alguns limites do processo de implementação do EMP.

Para Ribeiro (2015, p. 95-96), houve “uma importante discussão que emergiu das práticas realizadas no contexto da Reestruturação Curricular, no interior das escolas, que pode ser descrita a partir de três (03) pontos: (a) as discussões conceituais do sentido da categoria

trabalho; (b) a distinção entre “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho” na educação politécnica; (c) a relação trabalho e educação no contexto da sociedade capitalista”.

Em contrapartida, o autor apregoa (RIBEIRO, 2015, p. 99-100), que contraditoriamente, “a educação politécnica propõe um ensino que vai além da formação para o mercado de trabalho, contrariando os pressupostos de uma educação para a empregabilidade necessária para a manutenção do capitalismo e da exploração pelo trabalho assalariado vigente hoje na sociedade brasileira”, e destaca que o governo Tarso, ao propor o EMP, “contribuiu para a discussão das mazelas que afrontam a educação na sociedade” (RIBEIRO, 2015, p. 100).

A implementação do EMP também promoveu “a discussão das práticas realizadas em sala de aula. Superou dificuldades, como os altos índices de abandono e repetência. Durante a execução da proposta do EMP, as escolas observadas neste estudo de caso apresentaram uma redução dos índices na faixa de 4% e 6%, respectivamente” (RIBEIRO, 2015, p. 96). Os professores atribuem a redução dos índices à mudança no conceito de avaliação, “destacam que as diversas oportunidades de avaliação (PPDAs) oferecidas aos estudantes facilitam a aprovação, diminuindo, conseqüentemente, os índices de abandono e reprovação”. O autor conclui que esse aspecto é uma conquista por resultar em “um maior número de jovens estudando, usufruindo de um direito do cidadão, o direito à educação” (RIBEIRO, 2015, p. 96). Destaca também que “a proposta do EMP fracassou diante de obstáculos como a falta de tempo dos professores para o planejamento pedagógico, representando um empecilho para a interdisciplinaridade” (RIBEIRO, 2015, p. 96). Nem veio “acompanhado de um processo de valorização da carreira docente, muito esperado pelos professores durante este governo” (RIBEIRO, 2015, p. 96). Nesse sentido, cabe destacar que a gestão de Tarso Genro concedeu 76,68% de aumento no salário básico da categoria. Porém, a concessão desse índice de reajuste parcelado em quatro anos não permitiu integralizar o Piso Salarial Nacional do Magistério no básico da carreira do Plano de Carreira do Magistério Estadual do RS, que era uma reivindicação histórica da categoria docente e do sindicato CPERS. Esse foi considerado o grande entrave do Governo na educação.

Um dos elementos importantes que acompanhou a implementação do EMP foi a aplicação do parágrafo 4º do artigo 2º da Lei federal 11.738 (BRASIL, 2008), de 16 de julho de 2008 (lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica), no que concerne a garantia do limite de dois terços da carga horária total docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos na composição da jornada de trabalho de todo o magistério da REE-RS.

Na inclusão da garantia da hora-atividade regulamentaram-se os artigos 116, 117, 118 e 119 da Lei estadual 6.672, de 22 de abril de 1974, através da publicação do Decreto N° 49.448, de 2012. Para um regime de trabalho de 20 horas passou-se a ter 7 horas destinadas exclusivamente como hora-atividade implicando no percentual de 35%, acima dos 33% previstos pela Lei federal 11.738. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 90).

Durante o debate que perdurou o governo todo e, inclusive, anterior a ele acerca da implementação da Lei federal 11.738, o grande ponto de divergência entre a reivindicação do sindicato docente CPERS era de que o “Piso” fosse aplicado ao regime de 20 horas da carreira do magistério estadual. No entanto, a lei do “Piso” estabelece no parágrafo 1º do artigo 2º que nenhum ente federado deveria pagar menos do que o valor do “Piso” para a jornada de no máximo 40 horas semanais. O entendimento da gestão era de um piso para 20 horas, nesse sentido foi criado um completivo para integralizar o valor de modo a respeitar a Lei 11.738. No entanto, sem considerar o regime de 20 horas, mas sim de 40 horas.

A proposta do EMP “enfrentou resistência entre os que defendiam uma escola de currículo tradicional e conteudista”. (RIBEIRO, 2015, p. 96). Ribeiro (2015) destaca também que “diante dos dados encontrados, a organização das disciplinas em áreas do conhecimento existiu apenas nas questões regimentais, formais” (RIBEIRO, 2015, p. 97). Segundo as conclusões do autor, as práticas de sala de aula permaneceram “ocorrendo de forma disciplinar, os conteúdos continuaram sendo os mesmos. As experiências mais próximas de integração foram os projetos de pesquisa realizados nos Seminários Integrados que, por sua vez, ficaram restritos a atividades como amostras científicas e projetos de pesquisa”. (RIBEIRO, 2015, p.97). Os elementos que impediram a integração das disciplinas em áreas do conhecimento foram a falta de tempo destinado ao planejamento das atividades entre os professores de uma mesma área; ausência de infraestrutura das escolas, como laboratórios de informática e de Ciências, quadra poliesportiva, recursos multimídia e biblioteca; a realização de projetos de pesquisa que exigiam saída de campo (RIBEIRO, 2015, p. 97).

Ribeiro (2015) identificou também uma alteração por parte da SEDUC/RS no cronograma de ampliação da carga horária anual e na distribuição da grade curricular nos denominados Parte Específica e Parte Diversificada. “No primeiro ano da implantação, em 2012, as resistências encontradas na rede escolar e a necessidade de trabalharem os conteúdos para as provas de vestibulares e o ENEM, levaram a SEDUC/RS a alterar a proporção de distribuição”. Assim, as escolas passaram a organizar as horas com o mínimo de 25% da carga horária para a parte diversificada, onde “foram utilizadas para os espaços dos Seminários Integrados” (RIBEIRO, 2015, p. 98). “Considera-se que esses espaços

possibilitaram, tanto aos professores, quanto aos alunos, experiências de aprendizagens enriquecedoras. Mesmo não atendendo seu principal objetivo de promover a interdisciplinaridade, possibilitaram a realização de atividades de pesquisa, discussões e maior integração entre professores e alunos” (RIBEIRO, 2015, p. 98).

Ao adotar a avaliação emancipatória, a SEDUC/RS visava acabar com a exclusão e proporcionar a equidade entre os diferentes processos de aprendizagem, porém, as práticas escolares realizadas não favoreceram esse discurso da SEDUC/RS. “Tanto os gestores quanto os professores afirmaram temer um esvaziamento dos conteúdos” (RIBEIRO, 2015, p. 98). “A implantação da avaliação emancipatória poderia representar um grande avanço para a escola pública, mas na prática ela não foi vista como uma melhoria das práticas avaliativas. Os aspectos que mais desagradaram na prática da avaliação, estiveram relacionados aos critérios de promoção e retenção e às constantes oportunidades de recuperação das atividades de avaliação” (RIBEIRO, 2015, p. 98-99). Segundo a pesquisa, “os alunos não se dedicam, ao realizarem as atividades de avaliação, pois sabem que receberão outra oportunidade” (idem, p. 99). Apesar disso, “os estudantes se dizem confiantes ao saber que serão avaliados de forma integral, ao longo do trimestre, e que as atividades de recuperação oferecidas ao longo do ano os motiva a não desistirem dos estudos. Mas também demonstram preocupação quando se trata da realização de exames como o vestibular e o ENEM”. (RIBEIRO, 2015, p. 99).

O autor, ao final, refere que o EMP fez aparecer com mais nitidez aspectos da luta de classes, e “fez da educação, mais uma vez, um campo de disputa” entre diferentes concepções (RIBEIRO, 2015, p. 100). Nessa esteira reflexiva, afirma que o referencial teórico era a “educação politécnica”, mas “na prática originou uma escola e um currículo que se distanciaram dos pressupostos da *escola socialista*” (RIBEIRO, 2015, p. 100, grifo meu). Assim, cabe ressaltar que outros estudos (AZEVEDO; REIS, 2013; 2014, AZEVEDO; REIS, 2016) caracterizam de forma diferente o processo de implementação, pois a politecnia foi ressignificada. De forma semelhante, não podemos aferir que a fórmula politécnica aplicada na URSS, em meados da década de 1920, tendo à frente Pistrak e Macarenko principalmente, seria da mesma forma aplicada no EMP, na segunda década do século XXI, uma vez que o Documento Orientador é revelador que a pureza do conceito não se destaca, uma vez que princípios da Educação Popular - EP, da educação democrática estão presentes na LDBEN (BRASIL, 1996) e nas DCNEM (BRASIL, 2012), majoritariamente são reivindicadas pela SEDUC-RS (2011). Isso denota que o hibridismo fora uma marca da proposta, embora o princípio desencadeador e perseguido pela gestão ainda tenha sido o da politecnia, conforme

apontam os documentos oficiais da mantenedora (RIO GRANDE DO SUL, 2011; RIO GRANDE DO SUL, 2012; AZEVEDO; REIS, 2013; 2014).

Alves (2014) objetiva evidenciar as implicações e contradições do Ensino Médio Politécnico no contexto da prática, inferindo que o processo foi tenso em toda a rede estadual de ensino. Realiza um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha, do município de Gravataí/RS, buscando observar as contradições geradas no chão da escola, a partir da implementação da reforma. Fez uma coleta de dados utilizando entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, questionários mistos com os professores dos Seminários Integrados e a participação em reuniões de formação de professores e observação do cotidiano escolar. Com esse instrumental de coleta perseverou detectar a forma como a escola organizava, sistematizava e ressignificava sua prática a partir da reestruturação curricular. Seu referencial teórico-metodológico é o materialismo histórico dialético, o qual lhe auxiliou na retomada da história deste nível de ensino, o entendimento da proposta da SEDUC/RS e a compreensão e explicação do contexto da prática. A pesquisa constatou que o contexto da prática escolar, ao mostrar as resistências, ressignificações, reconfigurações da política, permite evidenciar as contradições geradas a partir da sua implementação. Observou limites e possibilidades para a construção de uma escola com qualidade social para todos. Ao mesmo tempo em que a reestruturação curricular traz em marcos teórico bem claros, o contexto da prática apresenta novas visões e interpretações podem alterar os rumos da política. A autora aponta que a proposta do EMP embora referenciada na *pedagogia socialista* de Gramsci, tendo o trabalho como constituidor do ser humano na sua interrelação com a natureza, no seu valor de uso, a realidade hegemônica da sociedade atual (a escola analisada) tem o trabalho como valor de troca, tendendo a reproduzir os ditames do mercado capitalista, de avaliação como poder/dominação/competição e de preparação simplista para o mercado de trabalho. Ainda destaca que o EMP em implementação durante a sua coleta de dados apresentava um conjunto de limites, como pouca compreensão por parte das escolas acerca do Documento Orientador; a tendência das escolas privilegiar a formação dos jovens para o mercado de trabalho; as dificuldades infraestruturais e a resistência à forma como a avaliação emancipatória foi desenvolvida pela SEDUC-RS. Contudo, houve avanço na autonomia da gestão escolar e de professores para a construção de um currículo mais próximo às necessidades dos estudantes, a formação pedagógica de professores na escola, a metodologia de trabalho com pesquisa científica. A pesquisa aponta que o EMP ventila o debate sobre novas possibilidades de repensar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

Felix (2013) analisou as condições históricas e discursivas que possibilitaram as reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, com um olhar mais atento ao EMP. Objetivou compreender, nos discursos curriculares oficiais, como a matemática tornou-se um importante dispositivo na condução dos sujeitos através do currículo e das políticas educacionais. Para observar as imbricações entre contextualização, saber estatístico e matemática, problematizando suas “(im)possibilidades” neste modelo de currículo, a autora empregou os conceitos de “práticas discursivas” e “governamentalidade” de Foucault. Os dados foram coletados nos documentos curriculares para o Ensino Médio e de sua materialização em Projetos Vivenciais, do SI do EMP (toma como referência trabalhos desenvolvidos no SI da escola onde trabalhava: Colégio Estadual Getúlio Vargas, na cidade de Pedro Osório. Escolheu os projetos elaborados no ano de 2012). Trata, com certa ênfase, do conceito de “politecnia”, fazendo uma leve incursão nos moldes propostos por Demerval Saviani, e de “escola unitária”, na perspectiva de Antonio Gramsci para abordar estes projetos e suas possibilidades discursivas em relação à governamentalidade neoliberal. Na intenção de verificar se ainda restava alguma possibilidade para a matemática, observou que o discurso do EMP “está sob o efeito dos organismos e acordos internacionais e, conseqüentemente, do currículo nacional para o Ensino Médio” (FELIX, 2013, p. 80). Entretanto, revela “soluções locais que o diferenciam em alguns pontos dos outros discursos, sofrendo algum tipo de mudanças nas regras e, portanto, no jogo” no que tange a mudanças no modelo educacional inquirido. (FELIX, 2013, p. 80).

Araujo (2014) empreendeu um estudo de mestrado, de cunho qualitativo, no qual investigou a implementação do EMP em duas escolas do município de Porto Alegre. A coleta de dados foi por meio de entrevistas estruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciavam o EMP à época. As análises foram feitas considerando a Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa aponta que a implantação do EMP não aconteceu como a “comunidade escolar gostaria, ou seja, formação pedagógica adequada e tempo para esclarecimento de dúvidas referentes ao EMP” (ARAUJO, 2014, p. 67). Entretanto, houve modificações significativas na forma de ensino por meio dos Seminários Integrados. Apontou também que as rotinas das aulas passaram por transformações positivas, que conferem aos alunos oportunidades de escolher o que querem pesquisar e dessa forma participar do processo de aprendizagem mais ativamente. Os Seminários Integrados proporcionaram espaço-tempo para pesquisa na escola com enfoque interdisciplinar. A falta de formação dos docentes trouxe desafios à implantação dos SI. Segundo a pesquisa, poucos professores entenderam essa nova proposta do EMP. Contudo, “os coordenadores

pedagógicos percebem melhor essa questão, porque fazem a mediação entre escola e Secretaria de Educação” (ARAUJO, 2014, p. 68-69). Uma forma de superação encontrada em uma das escolas foi a auto-organização dos professores em grupos de estudos “para suprir a falta de formação” por parte da SEDUC (ARAUJO, 2014, p. 69), “no sentido de conseguir organizar todo o trabalho de SI interdisciplinarmente, e acrescentar a participação de professores de outros componentes curriculares nas reuniões semanais desse grupo”. Com essa iniciativa, “a interdisciplinaridade é percebida pelos alunos não somente nas aulas de SI, mas nas demais aulas que fazem parte do currículo dessa escola” (ARAUJO, 2014, p. 69).

É possível afirmar que mesmo diante das dificuldades encontradas para implantar os SI, os professores e coordenadores, das escolas pesquisadas, vem desenvolvendo seus trabalhos com muita dedicação e esforço. Não são as palavras que expressam isso, são os frutos desses trabalhos manifestos na postura dos alunos. Nas entrevistas os jovens mostram-se ativos, com atitudes de criticar com fundamentação, principalmente, o ensino que recebem, com habilidade de refletir sobre a prática das pesquisas que realizam e com capacidade de enfrentarem sem medo as mudanças ocorridas no EMP (ARAUJO, 2014, p.70-71).

Destacamos, conforme dados do próprio estudo mencionado que estes alunos já haviam passado por pelo menos “um ano de trabalho no EMP e também, na maioria dos casos, os professores tinham experiência com projetos que envolvem pesquisas” (ARAUJO, 2014, p. 71). A pesquisa identifica que “o ensino tradicional, no qual o professor fala e os alunos copiam, começa a ceder espaço para a pesquisa na escola, a qual favorece a participação do sujeito” (ARAUJO, 2014, p. 71). Assim, os alunos passam a participar do processo de construção e reconstrução do seu conhecimento de forma mais ativa.

“Provavelmente a falta de formação para todos os docentes envolvidos com os SI, a falta de diálogo e debate entre SEDUC e comunidade escolar desencadeou reações de resistência nos docentes”, fato ocorrido principalmente no primeiro ano de implantação dos SI, em 2012. (ARAUJO, 2014, p. 67).

Os docentes consideram que deveria ter tido tempo para uma real formação dos professores, coordenadores e diretores antes da implantação dos SI. Um ano de formação e conferências para esclarecer dúvidas já seria bem visto diante dos olhos dos docentes do magistério estadual, conforme relatam os coordenadores. (ARAUJO, 2014, p. 69).

A autora também considera, por via dos dados coletados, a reivindicação de maior participação dos docentes no processo inicial de implementação da proposta, que consideram ter sido com pouca democracia. “Geralmente as reformas verticais, concebidas de cima para baixo, como os professores relatam ter sido o EMP, tendem a não causar mudanças eficazes, uma vez que os professores recebem e executam instruções mecanicamente” (ARAUJO, 2014, p. 68).

Carbonell (2002) a despeito dos elementos e fatores que podem contribuir para que as reformas educacionais inovadoras sejam implementadas com êxito, destaca que:

A principal força impulsora da mudança são os professores e professoras que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar. [...] é importante que as administrações sejam mais sensíveis ao reconhecimento e apoio das experiências de base e criem um clima favorável para a liberdade de ação docente e a renovação pedagógica. (CARBONELL, 2002, p. 30)

Tamanini (2014) realiza uma pesquisa na qual observa uma significativa mudança pedagógica iniciada no período de 2011-2012, no cenário do Estado do Rio Grande do Sul, durante a implantação do EMP. Destaca a pesquisa como princípio pedagógico de forma privilegiada. No estudo, observa como os professores se situam na proposta da pesquisa na escola, como estratégia educativa na Área de Ciências da Natureza do EMP, no município de Porto Alegre. Os pressupostos da pesquisa são didático-pedagógicos, alicerçados na abordagem sociocultural, pois segundo o autor são esses os que fundamentam a proposta da SEDUC-RS. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário, cujas respostas foram organizadas e analisadas tendo por base a Análise Textual Discursiva – ATD. O estudo aponta para uma possível ausência de comunicação clara entre os setores responsáveis pela implantação da proposta (formuladores e implementadores da SEDUC-RS), gerando uma falta de entendimento entre os docentes e orientadores escolares e, por consequência, um entendimento não integral da atividade pesquisadora nas escolas pesquisadas, em que pese os professores concordem com os princípios da pesquisa e a sua positividade no que tange às mudanças das práticas escolares.

“Sobre a insurgência dos docentes contra a SEDUC, ficou clara uma significativa omissão por parte dos órgãos públicos responsáveis” (TAMANINI, 2014, p. 98). A falta de comunicação mais profícua e periódica entre as escolas e a SEDUC-RS “prejudicou a implantação desta importante intervenção curricular, que outrora poderia propiciar um enriquecimento pedagógico por meio dessa meritória inserção: o Ensino Médio Politécnico” (TAMANINI, 2014, p. 98). Destaca, de igual forma, que o fato de os professores estabelecerem alguns entendimentos acerca do conteúdo teórico da proposta “em conversas informais nos corredores da escola” (TAMANINI, 2014, p. 98), bem como “a percepção dos educadores quanto à falta de clareza em relação aos alvos do Ensino Médio Politécnico” (TAMANINI, 2014, p. 98) demonstram certa insuficiência da secretaria quanto à implantação da proposta. Contudo, infere também “uma possível falta de preparo dos educadores quanto a sua formação profissional. Percebe-se isso, pois as noções dos professores sobre o princípio orientador da pesquisa, que permeia a proposta, não são orgânicas, como deveriam ser”.

(TAMANINI, 2014, p. 98). “Mesmo que os entendimentos tenham sido sectários por parte dos discentes, os professores envolvidos referiram sobre o diálogo, acesso aos conhecimentos prévios dos alunos e a constituição de um aluno autônomo” (TAMANINI, 2014, p. 99).

Segundo Santos (2013, p. 34) um processo de mudança como o EMP, proposto no Governo Tarso Genro, “sem muitas explicações e, por vezes, contraditório, fez com que boa parte da comunidade escolar se posicionasse contra a reestruturação, mesmo ciente que o Ensino Médio clamava por modificações e pela definição de um perfil próprio”. Santos (2013) identifica, em sua pesquisa, a falta de esclarecimentos mais completos e de um acompanhamento mais específico na implementação da política em cada instituição escolar.

O emprego da pesquisa para além da investigação bibliográfica foi observado nas respostas dos professores que “em sua maioria foram de natureza positiva, destacando elementos positivos quanto aos estudantes, como, por exemplo: estímulo, evolução da capacidade argumentativa, aproximação entre estudantes e professores, dentre outros”. (TAMANINI, 2014, p. 99). Os professores também foram julgados como beneficiários do processo da pesquisa inserido no âmbito das práticas escolares do EMP, gerando “capacitação docente e melhora no ânimo do profissional, onde o educador passa ser visto “como mediador da ação pesquisadora e da construção do conhecimento dos discentes”, destacando elementos apontados como consequências positivas decorrentes da conduta pesquisadora identifica. (TAMANINI, 2014, p. 99).

Entretanto, o estudo não abarca os demais significativos princípios orientadores do EMP “que se investigados seriam de grande importância para uma compreensão mais hermenêutica dos finalismos da proposta de EMP”, bem como os pressupostos marxistas contidos na educação politécnica e no materialismo histórico. “Peremptoriamente, investigou-se a concepção dos professores atuantes na área de Ciências da Natureza, no Ensino Médio Politécnico, sobre e exclusivamente a pesquisa”. A explanação dos outros elementos que “permeiam as compreensões políticas e metodológicas da proposta da SEDUC, se investigados, poderiam ser de grande valia para a comunidade escolar e científica” (TAMANINI, 2014, p. 99).

Tamanini (2014) caracteriza a escola como uma instituição orgânica. “O professor que aborda os conhecimentos prévios dos educandos e promove o questionamento reconstrutivo em suas aulas fomenta uma verdadeira revolução contra as aulas copiadas insurgentes”. Assim, realiza importante crítica a escola-auditório, e promove a exaltação da escola-laboratório, onde a pesquisa ocupa espaço não coadjuvante, sendo capaz de catalizar uma educação voltada a inovação e a reflexão críticas. Finaliza dizendo: “Esta pujante mudança

pode ser amparada de forma legítima e sólida pela estratégia da pesquisa, como foi proposto na implantação do Ensino Médio Politécnico”. (TAMANINI, 2014, p. 99).

Souza (2016) realiza um estudo, em nível de dissertação, sobre a base teórica do EMP e o contexto de duas escolas (E. E. E. M. Caic Madezatti, localizada em São Leopoldo/RS, e Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, localizado em Sapucaia do Sul/RS) e da SEDUC-RS (CRE de São Leopoldo, responsável pela transposição da proposta do EMP na região), buscando analisar a formação dos estudantes do EMP, observando como a politecnia e a polivalência se inter-relacionam com a proposta e com a prática do EM, no contexto da acumulação flexível do capital, com o objetivo de caracterizar as concepções de politecnia e polivalência e identificar se a politécnica ocorre no contexto das escolas, levando em as diferentes concepções, crenças, ideologias e trajetórias de vida e profissionais. O autor mescla as interpretações e relatos dos implementadores nas escolas e na mantenedora, por entender que as políticas públicas se configuram em recriações dos atores envolvidos na implementação, o que ocasiona alterações, muitas vezes, na própria consecução da política por parte da mantenedora. A perspectiva teórico-metodológica reivindicada pelo pesquisador é o materialismo histórico dialético. Os autores principais são Antônio Gramsci, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Jefferson Mainardi, Paolo Nosella e Ricardo Antunes. A coleta de dados ocorreu por via de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, gestor educacional (representante da Seduc) e professores da disciplina de SI. O foco das entrevistas objetivou identificar as contradições relacionadas com as políticas públicas e a formação na perspectiva da politecnia e/ou da polivalência. O autor identificou no estudo as contradições impostas pelo capitalismo na implementação do EMP: no contexto das escolas e da SEDUC, os sujeitos envolvidos ressignificaram a proposta, modificando a ideia central de educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com formação integral e humana (debitária de uma visão de escola inclusiva). Isso se deu, segundo a pesquisa, pelo fato de os atores estarem inseridos em um sociometabolismo mercantilista e utilitarista, que coloca a educação como meio de preparação para o mercado de trabalho e para os vestibulares. O avanço destacado da política do EMP foi na criação de uma cultura de *pesquisa* nas escolas. Ainda pondera em seu estudo que a politecnia não ocorreu no contexto das escolas, pois seria necessário tempo maior para desconstruir uma cultura com base no trabalho como valor de troca e edificar uma “cultura de trabalho coletivo”. Entretanto, enfatizou que o EMP constitui a pavimentação de um caminho para uma educação pública de nível médio perspectivada na formação por princípios humanitários.

Souza (2016) destaca que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio do MEC, auxiliou na discussão da proposta, pois possibilitou aos educadores um espaço de formação continuada que contemplava o pensamento da politecnicidade. Contudo, ocorreu apenas no terceiro ano da implementação. “Esse foi o primeiro passo para se ter um trabalho coletivo e planejamento integrado, embora, conforme constatamos, alguns professores não puderam participar dos encontros, por ter uma carga horária grande e por trabalhar em mais de uma escola”, alguns também se negaram, por posição política, a participação do Pacto. (SOUZA, 2016, p. 103)

Identifica um problema na formação inicial, que corroborou para os processos de resistência enfrentados pela secretaria, principalmente na implementação da avaliação emancipatória (SOUZA, 2016, p. 103-104). Souza ressalta que “o entendimento dessa forma de avaliar depende bastante da formação e concepção do professor” (2016, p. 104). “A avaliação emancipatória assume papel de suma importância na proposta do EM Politécnico, sem o que não avançamos para uma formação integral, humana a partir do trabalho como princípio educativo.” Destaca ainda, respaldado em Kuenzer (2014, p. 80), que a formação inicial de professores está inserida no contexto de uma sociedade que se organiza a partir da lógica do capital, da mercantilização, que possibilita processos pedagógicos que — visam à formação de subjetividades favoráveis à exploração capitalista. “Acreditamos que formação continuada a partir do Pacto foi a melhor ferramenta que se teve para dirimir essas questões, no sentido de propiciar aos educadores um espaço de reflexão, discussão e trabalho coletivo (...)”, caminhando “para o entendimento do que significa educação na perspectiva da politecnicidade” (SOUZA, 2016, p. 104).

Esta elaboração de Souza (2016, p. 104) nos leva a questionar os limites da reforma, no que tange a mudança das práticas pedagógicas dos professores enquanto sujeitos que detêm certa autonomia para formular seus projetos pedagógicos, didáticos e de ensino, nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento em que atuam. O EMP não limita a forma pedagógica, apenas orienta pelo princípio da politecnicidade, de uma escola voltada à formação humana integral, ou seja, que possa contemplar as diferentes dimensões formativas do ser humano. O processo, no entanto, de mudança não acontece se os sujeitos professores não coadunam suas posições políticas, ideológicas e epistemológicas às da proposta do EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Denota-se, aqui, a existência de um complexo fenômeno: a formação inicial de professores, uma vez que cada Instituição de Ensino Superior (IES), cada curso de formação de professores, seja nas faculdades em educação, seja nos centros específicos para a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento que

compõe o currículo escolar vigente, são balizados pela promoção de reflexões e ações pedagógicas que refletem a diversidade inerente ao universo científico de abordagem da formação de professores na confluência de diferentes linhas de pesquisa, estudo e formação profissional no campo da educação. Esta diversidade termina conferindo aos licenciandos do país diferentes perfis profissionais, o que resultará, quando da atuação desses trabalhadores no âmbito da educação básica, em diferentes formas de pensar e fazer educação, que podem estar mais voltados ao imediatismo do mercado, às perspectivas meritocráticas quanto a forma organizativa dos currículos e práticas escolares, a hibridização de uma educação humanista e outra mais tecnicista, que no Ensino Médio pode dar origem a formação de sujeitos com mais ou menos autonomia para agir em sociedade, ocupar ou gerar novos espaços de ocupação no que tange a inserção e interferência no sociometabolismo existente.

Segundo Souza (2016, p. 104), o EMP apontou novas perspectivas na formação dos indivíduos, “a partir do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade, da pesquisa em sala de aula e da avaliação emancipatória”. Tratou-se de uma política que caminhou no sentido de questionar as práticas pedagógicas e a visão de escola de nível médio existente. Assim, compreende-se, grosso modo, que o rumo tomado no decorrer da implementação (propiciou a reflexão crítica sobre o papel da escola na formação do ser humano), não só modificando a proposta inicial, dando novos contornos a ela, permitiu rever e implementar conceitos de educação existentes na legislação até então não colocados em prática, não unificados em uma só proposta, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei 9394/1996, como, por exemplo, a gestão democrática, o trabalho pedagógico coletivo, pesquisa como princípio pedagógico, a aproximação teoria e prática, avaliação no sentido formativo (embora a perspectiva emancipatória não se restrinja ao formativo, mas o abarque também), interdisciplinaridade. O EMP propiciou um espaço de estudos, de discussões e de debates, revelando as contradições inerentes à sociedade do capital e a sua incidência sobre a vida escolar, sobre a forma de ação do Estado nos rumos da sociedade e a própria disputa social nos rumos e perspectivas filosóficas e políticas da educação pública (SOUZA, 2016, p. 104). “Esse pode ser o ganho maior dessa política pública, o avanço necessário para que se possa ter uma educação integral, a partir do trabalho como princípio educativo” (SOUZA, 2016, p. 105).

O autor destaca que os professores, enquanto protagonistas das políticas, podem, como no caso do EMP, promover espaços de uma formação humana integral, a revelia dos processos formativos implementados sob a lógica neoliberal, com vem acontecendo desde 2015, no Governo Sartori, que em 2017 deu fim a disciplina de SI. A construção ou/e

manutenção de um projeto de esquerda, como o EMP, começa pelos professores. Entretanto, é preciso aprender “a lidar com a contradição e partir dela, criarmos novas ideias e novas formas de construirmos uma sociedade mais igualitária”. (SOUZA, 2016, p. 105). A reflexão que o trabalho apresenta permite inferir a necessidade de o Estado promover mudanças no campo da educação de modo a contemplar, de fato e, com efeito, processos políticos que olhem para os filhos dos trabalhadores com a responsabilidade de oferecer-lhes caminhos formativos emancipatórios, em detrimento de uma educação meramente reprodutivista, que simplesmente os formem para ocuparem espaços existentes no mercado de trabalho ou de conformação à sociedade capitalista no seu estágio de desenvolvimento atual.

Gonçalves (2017) realizou uma pesquisa de doutorado objetivando explicitar as contradições que se moveram no interior e exterior da proposta de Politecnia para o Ensino Médio no RS. O lócus empírico foi o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do estado do RS, localizada na região da cidade de Rio Grande. O estudo indica que o EMP, como estratégia do Estado para avançar na qualificação deste nível ensino, apresentou o trabalho como princípio educativo, mas, de modo contraditório ao pretendido, acabou adequando-se às orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível e, por isso, contribuiu para a adaptação de uma força de trabalho útil às necessidades do Capital. Segundo o investigador:

A implantação da Proposta Pedagógica nas escolas da 18ª CRE não ocorreu sem conflitos e resistências por parte de professores e estudantes. A explicitação destes conflitos, em geral, causada pela incapacidade da Proposta Pedagógica adequar-se a realidade das escolas, professores e estudantes, demonstrou que a reforma curricular foi imposta, ignorando as condições reais presente nas instituições. O resultado mais objetivo de tais incongruências foi expresso pela descaracterização da Proposta Pedagógica, para que fosse realizada, isto é, a sua adaptação e/ou flexibilização. (GONÇALVES, 2017, p. 248)

O autor afere ainda que isso descaracterizou o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia. Entretanto, ele destaca que:

[...] o distanciamento não significa aqui a resolução da contradição, pois, essencialmente, ainda que em proporções assimétricas, as condições de possibilidades para sua resolução residem exatamente na existência do movimento contraditório. Reconhecer o acelerado avanço do Capital sobre o Trabalho e suas consequências na esfera do Estado como um fato histórico não significa afirmar a impossibilidade histórica da transformação, o que vale, inclusive, para as mudanças curriculares como esta ocorrida no Ensino Médio Politécnico do RS. (GONÇALVES, 2017, p. 247)

A pesquisa tem orientação teórico-metodológica calcada nos postulados do Materialismo Histórico Dialético. Também lança mão de estudos bibliográficos e

documentais (entrevistas e questionários com gestores, docentes e estudantes das escolas de Ensino Médio da região de Rio Grande/RS) no recolhimento e tratamento de dados.

A análise dos dados do pesquisador apontou que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, embora apontasse o trabalho como princípio educativo, alinhou-se com documentos e políticas, nacionais e internacionais, que buscavam orientar a formação em nível médio com base nas necessidades do Capital, o que, segundo ele, gerou a descaracterização da perspectiva marxiana da politecnia. Nas palavras do autor:

Na medida em que há reciprocidade e identificação entre a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS e as alterações originadas na reestruturação do modelo produtivo, o distanciamento do sentido marxiano e das experiências histórico-práticas da Politecnia acaba ocorrendo, uma vez que são expressões contraditórias de uma relação concreta em permanente disputa. (GONÇALVES, 2017, p. 247).

Segundo Gonçalves (2017), a implementação do EMP junto às escolas provocou a explicitação de contradições que externalizaram as suas incongruências. Com base nas análises, Gonçalves (2017) afirma que:

[...] a pesquisa revelou, os eixos analíticos formulados permitiram o estabelecimento de relações necessárias à compreensão das contradições do processo de implantação do Ensino Médio Politécnico, o que nos permite caracterizá-lo: nem como Educação Politécnica, nem como formação flexível, mas uma formação adaptada, possível graças à manutenção das condições objetivas anteriores à reforma e que permanecem nas escolas de Ensino Médio. (GONÇALVES, 2017, p. 248).

O autor ressalta que a conjuntura de hegemonia do Capital “não passa indiferente pelo campo educacional”. Atesta que o Estado se reconfigura pelo ordenamento do Capital e “afeta o conjunto das relações, acaba determinando o sentido das políticas educacionais em sua totalidade e incorpora em suas ações as diretrizes da classe social que, no conjunto das relações sociais, tem concentrado maior poder material e simbólico” (GONÇALVES, 2017, p. 243).

Nessa linha reflexiva, o autor afirma que:

[...] a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS carrega em si os traços de um histórico de submissões aos interesses da classe dominante, o que faz de sua existência, se não acompanhadas de mudanças sociais radicais, um fenômeno essencialmente comprometido com os mesmos pressupostos que outras formas curriculares assumidas pelo Ensino Médio. (GONÇALVES, 2017, p. 244).

Gonçalves (2017) afirma, ainda, que a contextualização (caracterização) das escolas de Ensino Médio da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande – RS permitiu uma aproximação razoável com a realidade em seus diversos aspectos. Isso permitiu a ele apontar duas contradições fundamentais:

[...] a primeira refere-se à manutenção dos índices relativos à evasão/retenção se comparado aos números apresentados no diagnóstico da Proposta Pedagógica, acusando que a reforma curricular não é um caminho plausível para resolver questões de fundo como esta. A segunda apresenta, entre as causas principais para a evasão escolar, a necessidade e ingresso no mercado de trabalho por parte dos estudantes. (GONÇALVES, 2017, p. 248).

O autor ressalta que o desenvolvimento, em prática pedagógica, dos aspectos centrais do Ensino Médio Politécnico, como a interdisciplinaridade, o SI e a AE, foram afetados com essa “descaracterização” da proposta (GONÇALVEZ, 2017). O estudo faz um importante apontamento no que concerne às contradições inerentes à relação entre novo e velho:

[...] há um movimento contraditório de mútua negação entre essas três características. A **interdisciplinaridade** existe sobre uma base curricular genuinamente disciplinar, uma vez que a estrutura de disciplinas (aulas por disciplinas) não foi transformada. O **seminário integrado**, o núcleo central da implantação onde são realizados os projetos de pesquisas em uma perspectiva interdisciplinar, dadas as condições objetivas das escolas, foi transformado em uma disciplina como as outras e não é avaliado. Por sua vez, a **avaliação emancipatória**, é realizada pelo conjunto dos professores que constituem as áreas do conhecimento, isto é, um consenso entre os professores de cada disciplina que integram as áreas do conhecimento. (GONÇALVES, 2017, p. 249, grifos nossos).

De acordo com o achado do autor, denota-se que em virtude das aulas permanecerem disciplinares em sua maioria, alcançando a interdisciplinaridade só no SI, “a relação entre interdisciplinaridade, seminário integrado e avaliação emancipatória, quando sai da Proposta Pedagógica para ser reestruturada, expressa a sua própria negação e a inviabilidade da reforma tal como foi projetada”. Isto por que “a organização do trabalho pedagógico nega a reestruturação, porque a proposta “moderna” desconsidera as condições objetivas “arcaicas” das escolas” (GONÇALVES, 2017, p. 249).

Corrêa (2017), desenvolveu uma pesquisa, a nível de mestrado, sob o título: “Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados”. Nesta pesquisa, buscou compreender a atuação curricular dos professores de uma escola da REE-RS no contexto do EMP. O foco central foi observar pormenorizadamente os SI e os princípios orientadores instituídos pela reforma curricular, denominada pela autora como uma política educacional. Contudo, a autora ressalta que seu foco de pesquisa não foi a política em si, mas a tomou como campo empírico a partir do qual discutiu a problemática do “currículo escolar”. A autora destaca que a discussão sobre currículo é “permeada por disputas políticas e ideológicas”, gerando práticas diversas, e trata o currículo como *práxis*. (CORRÊA, 2017, p. 152). No interior do trabalho, ela apresenta um panorama do Ensino Médio no Brasil e do contexto de reestruturação curricular do Ensino Médio no RS. Seu estudo procurou compreender como o currículo escolar configurou-se a partir da política do EMP,

identificando os princípios orientadores da atuação curricular dos professores na escola estudada e examinando as articulações entre esses princípios nas práticas docentes no SI.

O referencial teórico da pesquisa situa-se no campo da Sociologia da Educação e das Teorias Educacionais Críticas. Os principais conceitos discutidos referem-se a currículo, hegemonia, articulação e atuação. Sobre hegemonia e articulação, a autora relata o seguinte:

Os conceitos de hegemonia e articulação foram fundamentais na construção das análises, pois permitiram compreender como as práticas curriculares atuadas pelos professores da escola estudada consistem em um conjunto de ações que ora são engessadas pela cultura escolar, ora são tensionadas pela ideologia que sustenta a política do EMP, tensionando também a própria cultura institucional desta escola. Evidenciam-se, nesse sentido, os espaços e as possibilidades de ação sempre existentes nos campos da educação e do currículo. Apesar desses tensionamentos, provocados pelos princípios pedagógicos orientadores do EMP, este estudo mostrou que, no contexto da escola estudada, sobressaíram-se as práticas curriculares cristalizadas por uma hegemonia atuante na manutenção de toda uma tradição seletiva que caracteriza esta cultura escolar, cuja proposta do EMP contraria, mas não alcança condições para sua concretização. (CORRÊA, 2017, p. 153).

O desenho metodológico adotado envolveu abordagens do Ciclo de Políticas e da Análise Relacional. A análise realizada permitiu identificar os princípios pedagógicos orientadores da atuação curricular como presenças ausentes nas práticas dos professores da escola analisada. Considerou ainda:

[...] que os princípios orientadores propostos para o EMP não costumam fazer parte da tradição cultural e institucional de práticas da grande maioria das escolas. Assim, as incursões pelo campo empírico, buscando identificar os princípios presentes na atuação curricular dos professores na escola estudada, levaram-me a identificá-los como presenças ausentes. Nessa perspectiva, ainda que a maioria desses princípios, em geral, não tenham sido concretizados na atuação curricular, foram elementos importantes de tensionamento sobre o currículo oficial desta escola e sobre a tradição cultural e institucional de práticas da mesma, como mostram os dados de pesquisa analisados. (CORRÊA, 2017, p. 153).

A pesquisa indicou a disciplinarização dos SI na escola que foi lócus empírico, o que ocasionou um reforço dos desafios de concretização dos princípios pedagógicos propostos para o EMP. A autora afirma que:

[...] os professores da escola analisada se aproximaram dos SI com o senso comum disciplinar, como vimos, devido especialmente à tradição curricular disciplinar que marca o contexto escolar. Além disso, a ausência de diretrizes consistentes sobre o *que* trabalhar no espaço dos SI, bem como sobre aspectos operacionais/metodológicos para o desenvolvimento desse componente curricular contribuíram para sua disciplinarização, de encontro à proposta da integração. Desse modo, os princípios dessa política não se articulam com os referenciais comuns dos professores, inculcando um vazio curricular que dificultou o desenvolvimento de um trabalho consistente. Esses princípios também esbarraram em estruturas sólidas que têm condicionado o trabalho desses professores no interior dessa cultura escolar marcada pela fragmentação dos tempos e dos conhecimentos e pelo isolamento das

próprias práticas na atuação de um currículo desintegrado – na contramão do que os SI pretendiam promover. Apesar desses desafios, pode-se dizer que os SI e os princípios orientadores tensionaram as fronteiras do que é hegemônico na cultura desta escola, ainda que não tenham conseguido romper com as articulações ideológicas que sustentam essa tradição cultural escolar. (CORRÊA, 2017, p. 154).

A pesquisadora também discute a avaliação escolar, a integração curricular e a articulação dos princípios pedagógicos praticados nos SI. A investigação apontou que, por conta de diversos fatores e desafios, sobressaíram-se práticas curriculares naturalizadas pela “tradição cultural e institucional” vivenciadas nesta escola.

No que diz respeito à avaliação escolar, como vimos, os desafios da emancipação requerem uma ruptura com o modo naturalizado com que as práticas avaliativas são desenvolvidas. Em relação às possibilidades e aos limites da interdisciplinaridade na perspectiva da integração curricular, mostra-se ainda necessário superar barreiras epistemológicas e culturais [...]. Senso assim, os desdobramentos dos desafios relativos à concretização da avaliação emancipatória e da integração curricular [...] evidenciam que o campo da formação dos professores é um espaço que precisa ser repensado fundamentalmente nos estudos educacionais. (CORRÊA, 2017, p. 155).

Corrêa (2017) destaca que a problemática da formação de professores se caracteriza “por um profundo e histórico processo de especialização”, numa tradição consolidada de fragmentação do conhecimento, o que repercute na configuração do currículo escolar e na forma como ele se configura na conformação das práticas escolares. A autora afirma que “repensar a formação docente no sentido de concretizar os princípios da emancipação, da interdisciplinaridade e das relações de totalidade do conhecimento, requer superar as barreiras epistemológicas e culturais” (2017, p. 155) existentes nas práticas escolares.

Igualmente, ressalva que os dados também evidenciaram que o SI e os princípios orientadores da atuação curricular foram elementos importantes de “tensionamento” sobre o “currículo oficial da escola” estudada e sobre a tradição cultural e institucional de práticas da mesma. Segundo a investigadora:

Os SI tensionaram uma reflexão importante acerca da estrutura curricular escolar, mostrando como a fragmentação dos conhecimentos e o isolamento das práticas curriculares reforçam as dificuldades no campo da educação escolar. Vimos, nesse sentido, que a disciplinarização desses espaços de integração – SI – reforçaram os desafios da concretização dos princípios pedagógicos orientadores do EMP no âmbito da atuação curricular. (CORRÊA, 2017, p. 155).

Também situa a escola estudada no contexto de “relações socioculturais, políticas e econômicas” no qual está inserida. Ela mapeia os elementos dos “contextos de influência e de produção do texto” da política do EMP e faz uma imbricação com o “contexto da prática” em que o EMP incide sobre o currículo escolar. (CORRÊA, 2017, p. 152). Ela reforça que:

o contexto da prática é o lugar onde os professores (re)interpretam as políticas a partir de uma visão de mundo comum e, geralmente, sustentada por uma **ideologia**

dominante. Neste estudo, nota-se que a escola foi o lugar em que a proposta pedagógica do EMP e seus princípios orientadores foram **(re)interpretados com as lentes de um senso comum** estabelecido pela cultura institucional que caracteriza esse contexto. Evidenciou-se um senso comum que compreende o currículo como uma estrutura fragmentada de conhecimentos isolados em disciplinas. Ademais, essa compreensão comum se conecta com as práticas e vivências cotidianas dos professores que atuam nesse campo, reforçando uma visão *tout court* desse campo. É preciso considerar, portanto, que as articulações entre essas concepções comuns e a **ideologia dominante que sustenta a atuação desses professores tornam muito difícil a ruptura com práticas estabelecidas** pelos limites estruturais apresentados no contexto desta escola. (CORRÊA, 2017, 153-154, grifos nossos).

Rebello (2017) construiu uma tese investigando o EMP. Realizou a pesquisa em quatorze escolas do RS, Brasil, pertencentes às sete mesorregiões do estado, com depoimentos de quatorze professores, que têm as Ciências da Natureza (Química, Física ou Biologia) como formação e que desenvolveram a docência no SI, espaço que, segundo a autora, fora destinado a pesquisa no EMP. Essa pesquisa objetivou compreender como as concepções teóricas e práticas pedagógicas desses professores relacionavam-se em termos de coerência com os pressupostos teóricos do EMP.

A pesquisa conclui que o EMP:

[...] se constituiu como um desafio aos professores dessa rede pública. Inicialmente, sofreu muita resistência por parte da comunidade escolar, conforme o relato dos professores e das equipes pedagógicas, em caráter informal à pesquisa. Um dos motivos da resistência está na estrutura do currículo que se constituiu de forma diferenciada em dois blocos: formação geral e diversificada, esta última compondo o Seminário Integrado, que é espaço destinado à pesquisa. Por um lado, a comunidade escolar viu com resistência as mudanças curriculares, alegando que a proposta do EMP, em especial o Seminário Integrado, afetaria na qualidade da educação, o que limitaria o ingresso para o nível superior aos alunos das escolas públicas. O receio da comunidade escolar estava na formação de pessoas com o domínio de técnicas desassociado com a formação integral. Por outro lado, os professores e gestores atribuíram, dentre outros fatores de rejeição, o caráter impositivo da política, a formação insuficiente e pouco abrangente para compreensão da proposta. (REBELLO, 2017, p. 144).

O instrumento de coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores. O tratamento às entrevistas transcritas se deu pelo uso da Análise Textual Discursiva.

A escolha não foi aleatória e sim indicada pelas coordenadorias de educação SEDUC/RS como aquelas, que ao ver das coordenadorias, continham boas práticas. Foram realizadas entrevistas com os professores nos meses de abril, maio, junho e sendo finalizada a coleta de dados em julho de 2016. Após as entrevistas foram transcritas (Apêndice H) e analisadas com o tratamento da Análise Textual Discursiva. (REBELLO, 2017, p. 145).

As análises realizadas sustentam que se o modelo do EMP for aplicado, incentivando práticas pedagógicas interdisciplinares, aproximando a teoria com a prática por meio da

renovação do currículo no Ensino Médio, presente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a estratégia 3.1 poderá ser atingida.

Destacou também que os professores de SI conseguiram relacionar os conceitos presentes no material da SEDUC/RS, como parte-totalidade, reconhecimento dos saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, AE e pesquisa utilizando-os em suas práticas pedagógicas. Destaca que o contato anterior dos professores com a pesquisa influenciou suas práticas no SI. (REBELLO, 2017, p. 145).

O conceito de *pesquisa* é entendido como essencial nas atividades de Seminário Integrado, principalmente quando associado à interdisciplinaridade. São nestes momentos que os alunos se apropriam do conhecimento de uma forma desafiadora, promovendo momentos de reflexão, de superação e de formação do próprio cidadão. Os processos de comunicação com fins de validação do novo conhecimento muitas vezes ultrapassa os limites da escola e alcança patamares de pesquisa acadêmica, havendo trabalhos sendo apresentados em feiras e eventos acadêmicos. (REBELLO, 2017, p. 147).

A autora também descobriu que as atividades realizadas no SI contribuíram para a formação dos educandos, promovendo aspectos emancipatórios e situações que podem ser utilizadas no mercado de trabalho. As dificuldades identificadas foram: a falta de formação continuada, a necessidade de maior tempo de planejamento e a pouca assistência da mantenedora. “No que se refere às dificuldades, é possível perceber as limitações das escolas, tais como a falta de planejamento, a falta de formação continuada de professores e supervisores e o próprio descaso da mantenedora em promover a permanência do modelo.” (REBELLO, 2017, p. 148).

No que se refere às práticas pedagógicas, é possível observar os aspectos emancipatórios que as atividades desenvolvidas no Seminário Integrado apresentam. A dinâmica da pesquisa associada à interdisciplinaridade permite aos educandos situações pouco prováveis em uma aula transmissiva, tais como a percepção de que o conhecimento é complexo e inacabado, o respeito às suas individualidades enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade, a possibilidade de divulgação dos trabalhos fora do ambiente escolar e, por fim, ao possível encaminhamento para o mercado de trabalho. (REBELLO, 2017, p. 148-149).

A doutora percebeu no relato dos professores que houve uma dificuldade de compreensão de alguns princípios pedagógicos presentes no material da SEDUC/RS (2011). “Ao se tratar do conceito parte-totalidade, alguns professores entrevistados o confundem com a ideia de reconhecimento anterior dos saberes trazido pelos alunos, ou ainda com a ideia de senso comum” (REBELLO, 2017, p. 147). Contudo, nas aulas desses professores “é perceptível a sua presença” (REBELLO, 2017, p. 147). Os professores pensam que “O Reconhecimento dos saberes” é importante para a compreensão de um novo saber. Acreditam que aquilo que o aluno traz pode contribuir para uma motivação na sua aprendizagem. “A

variedade de temas que surgem nessa busca de resgate dos saberes dos alunos”, auxilia na participação e motiva na superação de obstáculos a aprendizagem (REBELLO, 2017, p. 147). O conceito Teoria-Prática vem associado à prática, “a aplicabilidade do conhecimento concomitantemente com o que pretende estudar”. Isso envolveu saídas a campo, visitas a fábricas e simulações de estabelecimentos comerciais e de serviços que “tornam-se ferramenta para a aprendizagem” (REBELLO, 2017, p. 147). “A concepção de associar o que se vê com o que se estuda na forma teórica permite significados novos, desperta no aluno o interesse em conhecê-lo e o estimula a resolver problemas da sua própria vivência.” (REBELLO, 2017, p. 147). Sobre a interdisciplinaridade, os professores se sentiram menos desconfortáveis em falar, “mas ainda apresentam algumas distorções com características de multidisciplinaridade, ou ainda de pluridisciplinaridade” (REBELLO, 2017, p. 147). A realização da interdisciplinaridade, porém, “esbarra na falta de unicidade do corpo docente e na estrutura das escolas, que ainda possuem sua organização disciplinar”. Segundo a pesquisadora, “o conceito interdisciplinaridade é bastante divulgado na área da educação, o que torna compreensível um maior conhecimento e realização por parte dos professores, apesar de ainda ocorrerem dificuldades em sua implantação efetiva” (REBELLO, 2017, p. 148). No que tange a AE, esta “é compreendida como um momento constante de reflexão, em que o educando pode perceber como está aprendendo” (REBELLO, 2017, p. 147). Por ocorrer de forma contínua, é possível identificar as dificuldades de forma a elaborar estratégias para superá-las. Ressalta, por fim, que “as atividades desenvolvidas no Seminário Integrado forma ao encontro dessas concepções”, justificando pelo fato de não serem realizadas provas ou avaliações estanques, simplesmente, e sim momentos de reflexão e de apresentação daquilo que já foi desenvolvido pelos alunos. (REBELLO, 2017, p. 147).

Dessa forma, com essa sucinta apresentação dos principais trabalhos científicos que se debruçaram sobre o EMP ficou evidente que o enfoque, por este trabalho de pesquisa de doutorado desenvolvido, ainda não havia sido abordado. Assim, transpareceu a necessidade de aprofundarmos o estudo das imbricações ideológicas e epistemológicas que afetaram a implementação da política educacional em evidência.

Nesse sentido, lançamos a seguinte questão de pesquisa:

As posições ideológicas dos diferentes atores envolvidos no EMP foram geradoras de limites e possibilidades no que tange ao sucesso/fracasso da reestruturação curricular implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul no período de 2011 a 2014?

No capítulo que segue, trataremos dos caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, apresentando os seus fundamentos teórico-metodológicos, o campo empírico e o tratamento dos dados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O campo da educação é complexo. É um campo em constante transformação, onde muitas concepções e caminhos de pesquisa são desenvolvidos. A emergência de paradigmas e novas análises acerca de fenômenos educacionais alimentam, sobremaneira, a revisão das trajetórias das políticas educacionais. O fazer científico, com isso, impacta nas ações do Estado e da Sociedade Civil em torno do que compreendemos como fazer educacional no interior do sociometabolismo vigente. A observação e compreensão da trajetória das políticas educacionais servem como instrumento de organização de novas políticas e de material viva, pulsante de energia, para superação dos desafios encontrados e que, por ventura, bloqueiam a efetivação do direito à educação para todos, tão perseguido, principalmente após a promulgação da Carta Magna de 1988. (BRASIL, 1988).

Nenhuma pesquisa é dona da verdade absolutamente, mas contribui para a sua constituição. É uma palavra dita, escrita, registrada. Tem seus resultados e suas intenções no curso de um projeto maior. Não é a simples descrição da realidade ou de seus meandros, mas é partindo do aparente para chegar à essência do fenômeno, da forma e justificativa do seu agir. Assim, buscamos compreender como surge e se instala essa política do EMP. A princípio, os documentos projetavam um plano na contramão de quase tudo o que o neoliberalismo pregou para o papel do Estado e que a meritocracia defende para a escola (AZEVEDO; REIS, 2014).

A análise dos documentos aliada à análise do processo de implementação e de avaliação pôde permitir uma leitura de como a teoria se realizou na prática, o que da prática informou e/ou reorientou a teoria. Ver de que forma vai se reconfigurando, ganhando ênfases se transformando e permite a emersão do fenômeno, objetivado na relação entre os movimentos das forças participes (formuladores/idealizadores/reprodutores do discurso da mantenedora e dos professores implementadores, bem como as produções das relações entre aluno e professor no interior do novo formato curricular: o politécnico). Dessa forma, cabe à ciência educacional explicar (buscando registros dessas práticas já analisadas em teses e dissertações), bem como procurando novos dados com coletas empíricas, trazendo novos sujeitos e vozes a pensar o que foi possível ou não de se realizar no sentido de garantir o direito à educação. A relação dos diferentes atores implementadores e a sua consequente explicação podem ser geradoras de visões novas acerca da forma como o EMP foi explicado pela ciência. Trazendo inclusive novos matizes para academia, no sentido de clarificação da

realidade ou de partes da realidade que ainda não receberam relevantes espaços no debate sobre o tema dessa política educacional.

Foi importante lançar luz sobre os documentos orientadores compreendendo as suas vinculações ideológicas e epistemológicas. Estes documentos foram produzidos por agentes da política. Era um documento não assinado, supostamente institucional, mas foi importante saber quantas e quais mãos os produziram, bem como saber que lógica ideológica e epistemológica guia sua forma de ver o mundo.

A pesquisa cumpre o papel não só de informar sobre a realidade, mas também forma opinião sobre tal por ter um arcabouço próprio de teoria que é usada como instrumento interpretativo, mais ou menos como um óculos que colocamos para melhor enxergarmos, mas que na verdade nos faz ver de outra forma os dados, com mais nitidez, mais próximo daquilo que entendemos como verdade ou compreensão do real.

Quando resolvemos adotar a pesquisa como forma de intervenção na realidade é porque acreditamos no poder da ciência. Cabe à ciência auxiliar no progresso humano. No campo da educação, a análise, explicação, avaliação e entendimento da realidade de uma dada política permite compreender de forma diferente e elucidar os impactos do fenômeno na realidade, porque avalia de certa maneira a política, qualificando e também quantificando, mesmo que com recortes/extratos do fenômeno, o todo da política. Saber se foi positivo ou negativo não basta, temos que aprofundar as análises. Identificar imbricações e implicações no ciclo da implementação da política pode revelar o *porquê* e o *como* das falhas e dos acertos, enumerando e descrevendo os fenômenos mais nítidos até os eventos complementares e não tão salientes, mas que corroboraram na consecução dos resultados da política educacional.

A realidade nos provoca a inquiri-la. A teoria nos subsidia as análises, interpretações, descrição crítica e compreensão dos fenômenos que escolhemos estudar em profundidade, para revelar novidades aparentemente ocultas no interior do metabolismo gerador e dos processos de implementação de políticas.

Os atos concretos de implementação assumem formas e interpretações diversas. A teoria tanto ilumina quanto condena aquilo que se quer fazer científico. O prosseguimento coletivo de análises e interpretações através de pesquisas pode encontrar caminhos divergentes muitas vezes. Existem teorias que não se coadunam. Que se excluem, se contradizem. A sua adoção pode levar a resultados divergentes também.

Quando nos lançamos à análise de uma política educacional, devemos observar com acuidade a admissibilidade dos requisitos metodológicos. Estes devem ser escolhidos de

forma a serem capazes de captar além do aparente daquilo que é proposto, passando pelos embates de implementação até a consecução e aceitabilidade social dos resultados que se fazem divulgados, compartilhados e reconhecidos socialmente, ampla ou restritamente debatidos pela área científica pertinente. Nesse sentido, pensamos a metodologia de pesquisa conforme a orientação de Minayo (2007):

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teorias da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (MINAYO, 2007, p. 14).

Assim, a abordagem metodológica, enquanto instrumental básico capaz de dar subsídio à estratégia de coleta, análise, discussão e apresentação dos resultados da pesquisa, foi de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2007, p. 15), a pesquisa de inclinação qualitativa busca responder questões particulares, inquirindo níveis de realidade que não podem ser simplesmente quantificados. Isso envolve o trabalho com um universo dos significados, motivos, interesses, aspirações, crenças, valores e atitudes específicos. Minayo (2007, p. 15) refere ser muito difícil de traduzir esse universo em números e/ou indicadores quantitativos.

Nesse movimento, também é importante reconhecer a natureza metamórfica das políticas, e a sua permeabilidade diante das ações e dos embates das forças sociais que se interessam pelo campo educacional, as suas mudanças e permanências.

Temos de converter a observação do real, da realidade, por via da interpretação crítica, em dados capazes de nos subsidiar compreensões mais complexas, completas e calcadas em preceitos teóricos que tragam luz às fórmulas pelas quais são assumidas as posturas nas proposituras, modificações e implementação de políticas educacionais. O fenômeno em questão enseja estabelecer um complexo reflexivo de modo a dar conta da compreensão dos diferentes fatores implicados na mudança do quadro político educacional do EMP.

Uma reflexão responde por um momento de organização do pensamento na relação e no exame da realidade. Assim, a análise e interpretação de um fenômeno não ocorrem de forma estanque ou isolada dos processos anteriores de formação de determinada reflexão ou no curso do fluxo reflexivo a que submetemos observação e explicação dos fenômenos. Assim, a visão de mundo do interprete interfere, dando o tom, a linha do próprio movimento explicativo. Ou seja, a tendência na formulação de hipóteses e na sustentação da forma como se compreende específico conjunto informacional ou encadeamento fenomênico é elaborada conforme a própria trajetória ideológica e epistemológica frente ao fenômeno.

O que está em jogo é a busca da compreensão do processo real que levou à consecução e às mudanças no curso da implementação do EMP, os embates ideológicos e epistemológicos implícitos e explícitos. Pensar e analisar por este âmbito a política educacional que escolhemos, pode servir ao desenvolvimento – com mais consistência – de políticas e formas de organizar a educação média. O debate em torno do Ensino Médio ganhou mais espaço em diversos âmbitos sociais nos últimos anos, inclusive com o Projeto do Novo Ensino Médio do Governo Michel Temer⁴. Por isso, a importância de debater, descrever, revelando os meandros de políticas do Ensino Médio com caráter inovador, como esta do EMP.

No tocante aos preceitos metodológicos principais, essa pesquisa se fundamentou na linha histórico-crítica, desenvolvida à luz da perspectiva dialética. Fizemos essa escolha, pois a perspectiva do materialismo histórico dialético nos permite analisar o todo do objeto em estudo. O objeto possui diversas propriedades. Por exemplo, no caso do EMP, se constitui em uma política educacional implementada em um contexto específico, em um determinado tempo histórico, com uma conjuntura específica, produzida com base em pensamentos e ideias também singulares. Um grupo de educadores e agentes políticos formularam e implantaram essa política. Cabe ao estudo científico desvendar os meandros desse processo de produção e implementação, para que possamos elucidar melhor os caminhos trilhados pelos produtores e atores da implementação e conhecer, assim, as características e as dimensões das partes que compõem o todo, e as propriedades do objeto em questão (TRIVIÑOS, 2015). O materialismo histórico dialético é o único método capaz de analisar a realidade humana social nos seus meandros, na sua complexidade, pois não se contenta em ficar na aparência, vai à essência fenomênica para dar conta de construir uma explicação integral, uma visão holística da realidade. Quando Marx (2008) registra a sua forma metodológica de observar, analisar e descrever a realidade, nos deixa a seguinte reflexão que permite estabelecer os fundamentos estruturantes do método do materialismo histórico-dialético:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações

⁴ Sobre essa política, denominada inovadora pelo Governo golpista de Michel Temer, encampada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, do Partido Democratas (DEM) (antigo PFL), recomendamos a leitura do artigo de Silva e Krawczyk (2016), que, de forma descontraída e crítica, interroga o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio, PL 6.840/2013, desnudando seus preceitos, conceitos, comprometimentos e objetivos ao pretender reformular o Ensino Médio. Esse artigo traz elementos importantes de crítica aos preceitos ideológicos e políticos do veio a ser conhecido a nível nacional, o projeto de sucateamento da educação média no Brasil pelo Novo Ensino Médio, do Governo do MDB.

de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Essa perspectiva metodológica compreende que a história se move com contradição e que é um emaranhado todo complexo de relações sociais organizadas e orientadas no curso do desenvolvimento de forças produtivas materiais específicas. Nesse movimento, de idas e vindas, políticas educacionais são forjadas possibilitando caminhos de emancipação e também de alienação da humanidade. Essas políticas não são isoladas do todo da forma de organização social, do “sociometabolismo” vigente (MESZÁROS, 2001), mas são parte de um todo maior, se imbricam a outros fenômenos e implicam formas de produção e reprodução da vida social. Assim, buscamos compreender, no interior do processo histórico, os meandros do EMP, para verificar como aparecem as contradições no decorrer do processo de formulação, implantação e avaliação da política. O método marxista permite apreender uma dinâmica, um movimento, uma estrutura movente de um objeto determinado e a sua relação com um conjunto organizado de outros objetos que conformam a realidade. Com isso, compreendemos que o conhecimento concreto de um objeto é, em suma, o conhecimento de suas múltiplas determinações. Nesse sentido, quanto mais se analisa a natureza das determinações de um dado objeto, tanto mais o pensamento coordena, complexifica e desvela a riqueza real do objeto. Ainda podemos obter em Rêses (2014), uma importante síntese sobre a opção metodológica central desta pesquisa:

A concepção teórico-metodológica de Marx parte de três categorias: totalidade, contradição e mediação. Totalidade é diferente do “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas. Trata-se de totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidade de menor complexidade (síntese de múltiplas determinações). A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade. (RÊSES, 2014, p. 155).

Não se trata de uma dialética no sentido estrito da comunicação entre polos distintos de modo incessante. A concepção de dialética que adotamos admite que todos os elementos formadores de um dado universo estão em constante movimento e, assim, se relacionam entre si, onde toda a movimentação de uma implica necessariamente no deslocamento de outra, embora os movimentos desencadeados por um não resultem necessariamente em movimentos do outro de forma equivalente. Segundo Gramsci (2001), “sente-se que a dialética é algo muito árduo e difícil, na medida em que pensar dialeticamente vai de encontro ao vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como

expressão” (GRAMSCI, 2001, p. 143). Assim, reflexionamos sobre como perceber a totalidade do fenômeno escolar a partir de um referencial que articula fins e meios educacionais e o alinhamento desses com a realidade extraescolar que se apresenta, englobando uma visão que considera a influência do mais insignificante (aparentemente) elemento componente da conjuntura.

Usamos a dialética como orientação para se chegar à verdade historicamente constituída, como uma concepção do modo de relacionamento humano no mundo que é criado por meio da correlação de forças muitas vezes antagônicas, que respondem e derivam de interesses e objetivos de grupos e formas de organização social diversos. Não partimos, por isso, de um esquema conceitual aprioristicamente construído, de modo independente da realidade a ser investigada, pois isso implicaria em um comprometimento teórico com um tipo de idealismo filosófico. Também não buscamos analisar os fatos e dados coletados isolados uns dos outros – em uma concepção filosófica típica dos antigos empiristas – como se suas origens, situações e funções fossem também isoladamente produzidas, onde seu correlacionamento não fosse inerente à lógica que lhe é intrínseca por natureza, tendo em vista a forma dialética de relacionamento das coisas do mundo (GRAMSCI, 2001).

A dialética permite observar o movimento gerado pelas contradições inerentes aos fatos e fenômenos sociais, históricos e culturais. Como diz Prado Júnior (1969): “ciência do relacionamento, ciência da maneira ou modo de se descobrirem ou revelarem relações presentes nos fatos ou feições do universo” (PRADO JUNIOR, 1969, p. 593). Nessa abordagem, buscamos conhecer os processos, encadeamentos e contradições que envolvem os fenômenos sociais, as políticas educacionais, os procedimentos pedagógicos nas escolas e as suas relações com o todo maior do sociometabolismo.

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Importante lembrar que a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de informações e “em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2015, p. 146). De igual forma, analisamos alguns documentos oficiais da política, aos quais aplicamos os princípios da análise documental, de modo a desvendar o seu processo de criação e as suas vinculações ideológicas e epistemológicas, fundamentalmente.

Existe uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a

interpretação ativa que os profissionais, que atuam nas escolas fazem para relacionar os textos/intenções da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas nesses movimentos.

Num primeiro momento, buscamos observar e identificar a variedade de intenções e disputas que pudessem ter influenciado o processo de consecução do EMP, ou seja, compreensão e desvelamento dos elementos que conformaram as decisões acerca dos conceitos da proposta, do conteúdo e da forma de organização do novo currículo, bem como a metodologia de implementação da proposta.

Também procuramos compreender como o EMP foi se transformando e os implementadores foram optando por uma ênfase ou outra e transformando o próprio texto/contéudo/proposta no decurso da correlação de forças com diferentes atores envolvidos. Foi a busca de um melhor entendimento acerca do EMP, uma vez que as construções político-educacionais são o fruto direto de disputas e acordos entre grupos distintos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção dos rumos da educação. Daí a necessidade de se situar a forma e o conteúdo do texto político-educacional de modo a compreender *como* e *porquê* a produção do texto se organizou de uma maneira e não de outra.

Em terceiro passo, o nosso foco foi a captura de dados em quatro diferentes escolas que implementaram o EMP. A escolha de quatro instituições permitiu a leitura de uma diversidade de interpretação e organização no microespaço da política. Assim, pudemos contemplar diferentes sujeitos com ontologias diferenciadas para extrair informações sobre como a política foi resignificada em cada instituição, podendo ou não tomar forma diferente, sofrendo adaptações, bem como resistências no decurso da implantação. Segundo Bowe et. al. (1992, p. 22):

(...) Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22)

Analisar a partir das escolas permitiu à pesquisa lançar mão e acessar uma riqueza não encontrada no Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011) nem no Regimento Padrão (RIO GRANDE DO SUL, 2012), tampouco nos registros existentes da política (sejam

eles pesquisas, matérias de jornais ou relatos de atores da implementação na mantenedora). Dar voz às escolas permitiu, inclusive, o confronto de interpretações múltiplas e suas nuances acerca da forma, do conteúdo e dos resultados da política educacional intitulada EMP. Nesse contexto, tomamos como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas. Nas escolas, a política se sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e conseqüências que representaram mudanças, transformações e defesa de práticas em diálogo com a política original.

Assim, buscamos a compreensão do processo de criação, recriação, implementação e avaliação da política educacional do EMP. Fizemos isso com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético que nos permitiu adentrar em um universo investigativo de modo a compreender o todo na relação com as partes do fenômeno em foco. Também possibilitando conceber análises mais aproximadas do que constitui o objeto na sua inter-relação, em dado tempo histórico, com contexto social, cultural e político específicos.

3.1 INSTRUMENTOS E FORMAS DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa se dividiu em dois momentos, do ponto de vista das estratégias de coleta de dados. Primeiro, análise dos documentos que foram publicados pela mantenedora para orientar a implementação do EMP (RIO GRANDE DO SUL 2011; 2012). Segundo, entrevistas semiestruturadas com sujeitos reais do processo (formuladores e implementadores da política, na mantenedora e nas escolas). Assim, mesclando dados destas duas fontes distintas, mas complementares de dados, acreditamos ter formado um banco de informações importante e complexo, o qual foi categorizado e analisado confrontando os objetivos de pesquisa já apontados anteriormente. Isso levou a explicações acerca da nossa hipótese de pesquisa: **os seus limites, possibilidades e as posições ideológicas presentes na defesa ou na recusa a esta reestruturação curricular foram geradores de resistências e acordos na conformação do fenômeno político educacional a ser investigado.**

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

A riqueza contida nos documentos pode ser apreciada com mais acuidade através da análise documental e possibilitou um conhecimento mais profundo do processo de construção e implementação da política, gerando um saber mais concreto acerca das intenções, motivações, opções ideológicas, epistemológicas e políticas dos formuladores. Isso porque

podemos observar no discurso dos documentos os dados implícitos na análise das relações entre as partes, bem como a forma como determinados conceitos foram adotados e articulados na consecução de um texto que informou e guiou determinada opção política, seja na organização pedagógica, curricular ou metodológica que a política educacional orientou.

No emprego de técnicas de análise, buscamos decifrar, em cada parte do texto, o núcleo emergente. Houve um processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas no documento, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. Dentro da análise, procuramos indicadores das orientações epistemológicas e ideológicas do EMP.

A análise dos documentos não dispensou uma profunda contextualização histórica e social, para buscar uma compreensão com mais acuidade acerca das vinculações de tal política a um contexto macro. Tal possibilidade exigiu pensar que uma determinada política educacional não existe de forma isolada, mas faz parte de um contexto de ações e reações do Estado e dos Governos frente ao movimento do real: a realidade, com toda a sua potência metamórfica intrínseca. Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), “a análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um auto-consciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Assim, ao analisar um corpo documental de uma política é exigido do pesquisador uma postura crítica. Também se fez necessária a busca de uma visão holística acerca da forma e do conteúdo da proposição. Isso porque o conhecimento ou a leitura superficial, sem procurar os meandros da formulação que conformam o objeto analisado, não corroboram no esclarecimento do *como* e do *porquê* das opções e orientações contidas no emaranhado propositivo das modificações que são organizadas no formato de política educacional, com objetivos, metas, método e organograma específicos. Conforme Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 08-09):

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. (...) O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização (...). (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 08-09).

A captura do real se deu no conhecimento dos fatos relevantes e fundamentais que se impuseram por si mesmos no documento, pela relevância dada, desde a sumarização até profundidade do debate proposto nos capítulos/sessões do documento. Na intersecção

documento/prática de implementação, privilegiou-se a busca da elucidação dos termos e ações da política governamental elegidos como prioritários ou mais relevantes, desencadeadores de ações e reações do governo, atuações de personalidades no processo formativo, influência de publicações oficiais no decorrer do processo de implementação, questões ligadas à política nacional que influenciaram o processo implementativo. A vida da política não está só nos documentos, mas na prática da implementação, que fica registrada na memória dos sujeitos. Acessando as memórias de diferentes atores, dessa maneira, reconstruímos o caminho dos embates, concessões, disputas, acordos, entres diferentes personagens que se envolveram no processo de construção e implantação do EMP. Investigar o fazer e o saber de personagens que produziram o EMP permitiu desenvolver um trabalho de reconstituição da memória desta política educacional.

O documento escrito foi revelador de intenções, de formas de ação e de propostas de ação que foram desenvolvidas, como política educacional em determinado contexto histórico social. Cellard (2008) alerta que o texto escrito de determinado documento organizador de ações humanas constitui uma fonte extremamente preciosa para a pesquisa.

Ele (documento escrito) é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise documental permitiu observar os processos de organização e evolução do pensamento e das posições filosóficas de indivíduos e grupos sociais, que enquanto formuladores e propositores de determinada política, escolheram e reuniram conceitos, constructos e conhecimentos para influenciar comportamentos, mentalidades e práticas escolares em determinado ambiente e tempo histórico. Contudo, devemos lembrar que “o texto é abordado a partir do entendimento do contexto da sua produção pelos próprios analistas.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06).

Foi premente contextualizar com especial adequação os conceitos utilizados nos documentos. Foi valioso identificar as referências teóricas nas quais se pautou a política para tratar de determinado assunto. Fez-se isso para identificar as principais influências teóricas que subsidiaram a obra. Foi primordial capturar as relações consubstanciais entre os vínculos e não vínculos dos conceitos reunidos no documento.

Por meio da análise de documentos, identificamos e classificamos as relações existentes entre as informações e os fatos geradores da política educacional com base nas questões e hipóteses da pesquisa. O processo de compreensão das intenções de uma política

educacional exigiu a análise pormenorizada do conteúdo dos documentos escritos, que puderam revelar a intenção primeira da política. A observação inquiridora do conteúdo dos documentos solicitou um olhar científico capaz de desatar os nós que amarraram e que aparentemente pareceram conceber à política objetivos claros, mas guardavam por traz inúmeros fatores e determinantes.

Compreender a escolha de determinados conceitos, a opção epistemológica, ideológica e política por parte dos formuladores foi necessário para poder entender o fenômeno pesquisado na sua integralidade. O questionário da entrevista semiestruturada permitiu abstrair, e fazer forçar a memória dos formuladores para a revelação dos entremeios das proposições, o conteúdo e a forma de implementação da política para além do que ficou registrado nos documentos oficiais.

A partir da exploração dos documentos orientadores da proposta de forma mais profunda que na escrita do projeto de tese, algumas questões de pesquisa, que compuseram o questionário inicial das entrevistas, sofreram pequenas modificações e adequações, uma vez que para o projeto procedemos a uma análise e exploração não aprofundada do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Assim, podemos definir a metodologia como sendo um conjunto de princípios, etapas, instrumentos, regras, procedimentos e orientações empregados na atividade científica com o objetivo de responder inquietações e testar hipóteses. Primeiro elegemos categorias, depois analisamos o material a partir delas. Após, procedemos a sínteses.

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apóia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por conseqüência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 12).

Elegemos técnicas de manuseio dos documentos classificando o material, descrevendo o seu objetivo e elaborando as categorias de análise para que pudessemos analisar o conteúdo e suas relações com o contexto sócio-histórico. A organização e a interpretação dos documentos seguiram os objetivos da investigação proposta, orientada pelo problema de pesquisa. Foi a busca da compreensão do quebra-cabeça invisível que deu origem a política. Assim, a compreensão e categorização do material, desvendando as vinculações do seu conteúdo, levou a estabelecer um conhecimento mais concreto acerca do *porquê* e do *como* de determinadas decisões na formulação da política bem como nas mudanças aplicadas ao objetivo inicial dela na consecução da implementação, onde a dialética e a correlação de

forças entre implementadores e sujeitos (comunidades escolares) estabeleceu diálogos, resistências e acordos. Compreender o momento sócio-histórico que influenciou a elaboração da política foi primordial na elaboração das categorias, uma vez que pudemos abstrair daí as principais preocupações sociais daqueles que formulam a política, bem como o ambiente de implementação da proposta, podendo daí inferir sobre um conjunto de elementos que puderam gerar um sistema de resistência, aceitação e também híbrido acerca da relação da forma e do conteúdo da proposição.

A linha última objetivada foi pela apreensão, compreensão e análise dos conectivos existentes entre os conceitos e constructos que conformaram o todo da proposição político-educacional intitulada EMP. Levamos em consideração que “a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06), exigiu, portanto, um olhar capaz de desvendar os tipos de vínculos e ligações existentes no conteúdo do material, bem como as intenções implícitas de determinada organização. Os documentos constituíram fonte primária de dados, considerando que não receberam tratamento científico. “As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 06)).

É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 08)

A estratégia de coleta de dados envolveu dois momentos: A) análise documental e B) entrevistas semiestruturadas. A parte “A” subsidiou a tática “B”, uma vez que ajudou na afirmação/revelação das principais categorias que seriam utilizadas na orientação do questionário e do conteúdo que seria incitado à abstração pelas perguntas, de modo que não fossem nem genéricas, nem fechadas demasiadamente para o que o sujeito de pesquisa pudesse revelar a complexidade do seu pensamento, da sua memória e da sua compreensão sobre o fenômeno em investigação. Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009):

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 05).

Trabalhamos com a sentença de que o documento oficial era tudo aquilo publicado, que levava o “carimbo” da mantenedora, de autoria coletiva ou individual, por sujeitos que

compuseram a gestão da política educacional. Constituíram fontes do objeto deste estudo o Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e o regimento padrão (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Para o conhecimento construído acerca do documento, foi necessário buscar saber sobre a identidade daqueles que o produziram e isso implicou diretamente “avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação que foi dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 09). Nessa análise do documento e suas vinculações o interdito da interpretação se fez fundamental. Os fatos constituidores do objeto foram ser mencionados, conforme Silva, Almeida e Guindani (2009), “pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados (LUDKE e ANDRÉ, 1986 apud SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

No campo da análise, objetivou-se compreender o conteúdo, na interpretação do texto, buscando extrair significados e relações entre temas, palavras e ideias, que se sucederam com frequências específicas. Assim, pudemos mensurar com certa razoabilidade a ocorrência relativa de um determinado assunto no documento. Tínhamos em mente que:

(...) um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

3.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O RESGATE DAS MEMÓRIAS DO EMP

Além da análise de documentos orientadores da proposta, publicados pela mantenedora, e pela interpretação de pesquisas já publicadas sobre o tema do EMP, utilizamos uma fonte de informações importantíssima que é a fala e a visão dos sujeitos reais do processo: gestores implementadores da mantenedora e das escolas (professores e membros

das equipes diretivas). Escolhemos esses sujeitos porque eles estiveram mais envolvidos com as questões e polêmicas centrais no âmbito da implementação da proposta. O relato desses sujeitos constituiu material de grande relevância para compreender fatos que, mais tarde, no desenvolver da implementação, determinaram rumos que consolidaram a ênfase em determinados conceitos e metodologias propostos nos documentos iniciais da proposta. A busca da compreensão dos motivos das decisões tomadas a partir dos embates travados no curso da implementação do EMP. Ao mesclar as análises dos documentos com o material da fala viva coletada através das entrevistas, buscamos proceder ao seguinte sequenciamento metodológico para responder aos objetivos de pesquisa, o que constitui as categorias de análise utilizadas:

- A) Caracterização dos fenômenos e ocorrências pesquisados;
- B) Desvelamento das bases teóricas (epistemológicas e ideológicas) orientadoras das posições e justificativas;
- C) Compreensão dos conceitos empregados e/ou defendidos pelos atores;
- D) Interpretação das propostas pedagógicas encontradas;
- E) Desvelamento acerca das origens das resistências/acordos dos diferentes atores envolvidos no EMP.

Essas cinco categorias supracitadas foram tomadas para a análise das entrevistas, principalmente. Por meio delas, procuramos agregar as falas dos diferentes sujeitos entrevistados. Essas categorias não eram estanques, fechadas, mas configuraram a proposta pela qual o estudo buscou organizar as falas e seus conteúdos de forma a desvelar as bases teóricas, ideológicas e epistemológicas existentes no material empírico. Tratamos as falas, após a transcrição, enquanto documentos. Assim, do material transcrito, emergiram novidades. Para as transcrições, usamos o recurso do “Word” e “Media Player”, basicamente.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

O procedimento de tratamento de dados envolveu a leitura cuidadosa de cada uma das entrevistas transcritas na forma de texto, onde eram apontados os epicentros dos conteúdos

relacionados aos objetivos de pesquisa. Após isso, eram selecionados e recortados trechos da entrevista que foram conformando os núcleos de discussão de cada capítulo e subcapítulo. Em algumas transcrições, suprimimos as palavras repetidas bem como as frases onomatopeicas – para oferecer ao leitor maior objetividade na leitura e adequar-nos à linguagem formal necessária ao texto escrito científico.

As entrevistas foram transcritas literalmente. Por esse motivo, então, suprimimos as frases e palavras repetidas de modo a melhorar a visualização para o leitor e abstração da ideia central do relato utilizado como material empírico.

Além disso, no decorrer da apresentação do material empírico no interior da tese, utilizamos o recurso de contraste negrito para ressaltar as principais frases, ideias e reflexões, sobre as quais dedicamos maiores análises e interpretações e teorizações.

Criamos nomes fictícios para cada um dos participantes de modo a preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa. Para gestores/formuladores, utilizamos o prefixo GESTOR, seguido de uma letra qualquer do alfabeto. Os gestores foram denominados assim, para seguir a padronização, embora a sua identidade seja revelada nesse capítulo: GESTORZ e GESTORV. Para os professores das escolas, utilizamos o prefixo PROF, seguido de duas letras quaisquer do alfabeto. Os professores receberam as seguintes referências: PROFRB, PROFJG, PROFAL, PROFMR, sendo que todos atuaram como docentes na implementação do EMP. Os membros das equipes diretivas foram denominados: PROFRJ, PROFAM, PROFRY e PROFMU. As escolas, quando referidas, receberam a nomenclatura de “Nossa Escola”. Esses procedimentos foram adotados para preservar a identidade dos participantes bem como das instituições as quais mantêm vínculos profissionais.

Alguns nomes de colegas dos professores que foram citados ao longo das entrevistas foram substituídos, também, por nomes fictícios para ocultar a identificação e a relação à determinada instituição escolar.

O total de tempo de gravação dos diálogos das entrevistas foi de dezessete horas, vinte e cinco minutos e vinte segundos (17:25:20)⁵. As entrevistas transcritas na forma de texto totalizaram 205 páginas (Fonte: Times New Roman, espaçamento simples).

A média de tempo despendido para a transcrição foi de quatro (4) horas de atividades de transcrição para cada uma (1) hora de gravação. Então, multiplicamos por quatro o tempo de gravação, totalizando: 69:41:20.

⁵ As entrevistas tiveram a seguinte duração: PROFAL, 01:29:34; PROFRJ, 01:06:44; PROFJG, 03:29:12; PROFMR, 01:31:28; PROFRY, 01:24:17; PROFRB, 01:25:54; PROFMA, 01:19:59; PROFAM, 01:05:21; GESTORZ, 01:41:45; GESTORV, 02:50:58. Num total de 17:25:20 de duração.

O trabalho de tratamento dos dados é uma tarefa extremamente árdua. Deve ser realizada com cuidado, pois permite a seleção adequada dos dados necessários para discussão dos objetivos da pesquisa. Com isso, abstraímos do material empírico toda sua riqueza, exaurindo, ao máximo, a sua capacidade de revelação da realidade pesquisada.

O valor heurístico e a significação do documento dependem fundamentalmente da qualidade e acuidade da leitura e do esforço interpretativo do pesquisador. Da mesma forma, a análise do material empírico derivado das entrevistas também dependeu do tratamento conferido e da qualidade e da dedicação no esforço de compreensão do curso dos pensamentos que envolveram os relatos acerca da formulação e implantação do EMP.

A ardorosa e entusiástica busca para tornar explícitos os meandros e mistérios das escolhas e dos caminhos que a política do EMP tomou foi o que moveu a vontade de realizar esta pesquisa. Assim, através das entrevistas, coletamos dados acerca do processo de formulação e implementação do EMP, por parte dos formuladores/implementadores e também compreendemos, através da fala dos professores/implementadores, o processo de implementação da política em detalhes particulares de quatro escolas com perfis distintos de Porto Alegre. Estas regiões foram escolhidas por mantermos ainda contato com pessoas que eram dirigentes à época, o que facilitou o contato para agendar entrevistas e fazer a pesquisa de campo.

Sumariamente, apresentando as etapas percorridas. Tivemos os seguintes procedimentos:

- a) A escolha das instituições a serem tomadas como campo de estudo;
- b) O consentimento legal dos sujeitos escolares (professores) para participarem como voluntários na pesquisa, fornecendo entrevistas que foram realizadas dentro das escolas escolhidas (os termos de consentimento foram assinados e arquivados sob os cuidados do pesquisador), obedecendo às normas vigentes do comitê de ética de pesquisa científica com humanos da instituição e a boa relação entre pesquisador e pesquisado (necessária aos padrões internacionais de produção de conhecimento científico honesta e legalmente produzidas);
- c) A ampliação das ações de revisão teórica, englobando as pesquisas realizadas e divulgadas entre a comunidade acadêmica sobre a temática da pesquisa;
- d) A discussão entre o pesquisador e a orientadora sobre os referenciais teóricos principais, orientadores da coleta e foco das interpelações nas entrevistas, e sobre o subsidiador conceitual das análises;

- e) A construção dos questionários para a realização das entrevistas semiestruturadas com os diferentes sujeitos pesquisados por segmentos⁶;
- f) O ensaio reflexivo sobre o modo de condução das entrevistas com a orientadora, visando estabelecer medidas possíveis para adequar a demanda investigativa, previamente planejada, com a estrutura de coleta eticamente orientada e teoricamente necessária, a ser desenvolvida *in loco* para melhor se enquadrar, mediante procedimentos de ajuste aparentemente espontâneos para os sujeitos pesquisados, mas conscientemente previstos pelo pesquisador, às linhas reflexivas e discursivas próprias e características da empiria programada, porém não controlada, que afloram nos momentos de coleta de dados. Ou seja, a forma de condução das entrevistas para aproveitar e captar ao máximo a riqueza dos depoimentos e das elaborações de cada sujeito de pesquisa;
- g) O agendamento e a aplicação das entrevistas desenvolvidas e gravadas pelo docente pesquisador;
- h) A transcrição textual, do material empírico registrado na forma de áudio;
- i) As interpretações preliminares sobre o material parcial coletado, adequação e ajustamento dos procedimentos metodológicos na condução das demais entrevistas de modo a aperfeiçoar a coleta;
- j) A análise pormenorizada, caso a caso, das falas dos sujeitos pesquisados e das interlocuções ocorridas nos diálogos fomentados durante as entrevistas;
- k) O cruzamento dos dados coletados conforme os objetivos de pesquisa;
- l) O cruzamento das concepções educacionais, políticas, epistemológicas e ideológicas advindas dos sujeitos investigados, via fundamentos provenientes do referencial teórico adotado na pesquisa;
- m) A construção de categorias de análise, exposição dos dados e discussão a partir da riqueza e pluralidade do material empírico obtido, bem como dos objetivos específicos da pesquisa.

3.5 A ESCOLHA DOS GESTORES

⁶ As perguntas do questionário foram organizadas a partir dos objetivos de pesquisa. Objetivamos desencadear reflexões que respondessem à compreensão e à percepção dos meandros do fenômeno investigado.

A escolha de dois gestores se deu por um conjunto de características específico. Foram entrevistados os seguintes sujeitos, na condição de formuladores/implementadores da política do EMP, do Governo Tarso Genro (2011-2014):

- A) Ex-Coordenadora do núcleo de Ensino Médio, Politécnico e Curso Normal da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS);
- B) Ex-Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, principal idealizador e coordenador das políticas educacionais do Governo Tarso Genro);

O primeiro elemento que nos levou a escolha do Secretário da Educação do Governo Tarso Genro como sendo um dos gestores a ser entrevistado foi pelo fato de ao ser chefe da secretaria de educação na época era um dos mentores principais do conjunto de políticas que foi desenvolvido durante esse período histórico. Outro dado importante que nos levou a escolha deste gestor foi o conjunto de suas publicações dos últimos anos que envolveu debates sobre a política do EMP, principalmente. Analisamos esses dados a partir da observação do seu currículo *Lattes*. Também nos levou à escolha desse gestor o fato de que, na época da implementação do Ensino Médio politécnico, o professor Jose Clovis de Azevedo era um dos palestrantes que discorria sobre a implementação do EMP nas coordenadorias regionais para grupos de docentes e discentes de diferentes regiões do RS.

A outra gestora que escolhemos para fazer parte da pesquisa foi a professora Vera Maria Ferreira. Ela foi a pessoa que organizou o material inicial do “Documento Orientador” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Ela era a principal responsável por fazer o debate com a professora Acácia Kuenzer sobre os meandros do projeto durante a sua gestação no primeiro semestre de 2011. Outro dado importante foi o cargo que ela ocupava a época da implementação do EMP que era coordenadora do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, e assim o foi até meados do ano de 2014 quando se deu a sua saída do governo antes do encerramento do ano de 2014.

Assim, esses dois gestores escolhidos nos forneceram dados importantes acerca da implementação da proposta e, também, da sua concepção, origem e conceitos que foram escolhidos para conformar esta reforma curricular.

3.6 A ESCOLHA DAS ESCOLAS

Enquanto núcleo local, escolhemos quatro escolas, para realizar a entrevistas semiestruturadas com os professores que participaram na época da implementação do EMP,

que atuaram na coordenação pedagógica, equipe diretiva e sala de aula. As escolas foram escolhidas pelo fato de terem desenvolvido propostas pedagógicas diferentes, configurando-se, portanto, em espaços escolares ímpares, inclusive por estarem localizados em diferentes regiões da cidade. Também corroborou na escolha o contato que ainda mantemos com alguns sujeitos educadores, facilitando o deslocamento do pesquisador e o agendamento da coleta de dados de modo a otimizar o tempo de coleta. Isso elucidou um pouco do contexto de implementação, dos projetos desenvolvidos, além dos embates travados na defesa de princípios, objetivos e lógicas da escola de nível médio.

Fizemos a coleta do material empírico na forma de entrevistas com dois profissionais da educação de cada escola que participaram do processo de implementação do Ensino Médio politécnico. Decidimos entrevistar dois professores de cada escola para garantir duas visões de cada instituição, sendo que um deles era professor atuante durante o processo de implementação do EMP e o outro compunha a equipe diretiva da instituição à época. Foram entrevistados dois diretores, um vice-diretor, e um coordenador pedagógico.

Procuramos escolher escolas que guardassem um perfil e uma visão institucional peculiar e diferenciada uma da outra. Sendo assim, escolhemos uma escola na Zona Norte e outra na Zona Sul da capital, para termos a dimensão de duas regiões diferentes e distantes do centro. Escolhemos também uma escola central, antiga, com tradição no desenvolvimento da educação de nível médio há mais de décadas.

A escola da Zona Sul que escolhemos guardava um perfil histórico, voltada para capacitação dos alunos para ingressarem no ensino superior. Portanto, uma escola com tradição e foco em uma das finalidades apregoadas pela legislação do Ensino Médio, que é o prosseguimento dos estudos em etapas mais avançadas. (BRASIL, 1996).

Na escola da Zona Norte, a maioria dos alunos são filhos de trabalhadores. Muitos ao ingressar no Ensino Médio no primeiro ano, na metade do ano, já começam a trabalhar no turno inverso. Alguns, por isso, vão para o turno da noite para facilitar a possibilidade de trabalho.

A quarta escola escolhida foi aquela que tinha um perfil de aluno diferenciado. Foi uma escola inserida dentro de um espaço onde menores jovens infratores cumpriam medidas socioeducativas. Escolhemos essa escola por se tratar de atender a um perfil de aluno advindo do contexto de alta vulnerabilidade social, de alta exclusão e de poucas perspectivas de ascensão social.

A seguir, no próximo capítulo, iniciamos a discussão dos dados propriamente ditos, utilizando, sobretudo, o material empírico coletado junto aos gestores da época, os

documentos oficiais e a legislação, fazendo o cruzamento com os referenciais teóricos do campo conceitual que adotamos nesta pesquisa.

4 PARA UMA ONTOLOGIA DO EMP: ORIGENS, INTENÇÕES E CONTRADIÇÕES

No presente capítulo, trazemos as falas de alguns interlocutores/formuladores da proposta do EMP, bem como as reflexões dos professores entrevistados acerca dos objetivos, finalidades, limites e possibilidades no processo de implementação dessa política educacional. Privilegiamos desvelar os meandros das escolhas políticas, teóricas, metodológicas e ideológicas nas principais ênfases dadas durante esse processo, principalmente no que tange aos caminhos para obtenção dos resultados pretendidos. Inicialmente, buscamos identificar as relações e as concepções dessa política educacional com outras políticas encampadas pelo mesmo grupo político do Partido dos Trabalhadores (PT), que esteve à frente do projeto na SEDUC-RS de 2011-2014. Posteriormente, discorreremos analisando os principais movimentos decorrentes das intenções e realizações durante a implementação do EMP, revelando a essência das decisões tomadas/defendidas pelos diferentes atores envolvidos. Também utilizamos como fonte de dados os documentos orientadores da proposta e as pesquisas realizadas sobre a temática de implementação do EMP.

O GESTORZ refere que a formulação da proposta do EMP se deu com base em referenciais teóricos históricos utilizados pelo grupo de pessoas que esteve à frente na gestão da secretaria de 2011 a 2014: referenciais da tradição desse coletivo de agentes públicos. Também afirma que existia uma relação dessa proposta, dita pelo entrevistado como de cunho Popular Democrático – proposta de educação crítica encampada pelo PT, com as teorias e os estudos realizados pelos pesquisadores brasileiros no campo de discussão da temática Educação e Trabalho. O agente público cita como exemplo Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Marise Ramos, sendo estes autores utilizados para embasar a produção da proposta inicial intitulada “Proposta pedagógica para o EMP e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”⁷. (RIO GRANDE DO SUL, 2011)⁸.

⁷ Segundo Azevedo e Reis (2014), o processo de debate do documento base (SEDUC-RS, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da REE-RS estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39.000 pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos). A participação foi estruturada em conferências realizadas em diferentes níveis: municipais, nos municípios que têm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da rede; 9 inter-regionais, envolvendo CREs próximas geograficamente. Essas conferências prepararam a conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, na qual as comunidades escolares foram representadas por 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores. A escolha dos delegados se deu na seguinte proporcionalidade: professores – 75%, funcionários – 5%, alunos – 15%, pais e ou/responsáveis – 5%. A Conferência Estadual aprovou o documento orientador da reestruturação.

O referencial adotado sinaliza uma opção política e ideológica do grupo que estava propondo o EMP. Não eram opções derivadas da legislação vigente simplesmente, mas de uma orientação clara de circunscrever os debates em torno do papel da educação para a formação humana dos filhos dos trabalhadores, uma vez que a politecnia é um conceito ligado às teorizações do campo das reflexões de partidos e experiências de administração do Estado na perspectiva comunista.

Então, esses princípios estavam presentes, mas a formulação objetiva da politecnia, ela estava ligada a tradição do grupo que foi para secretaria de educação, que tinha esse acúmulo de discussão e que se relacionava, também, de uma forma mais pontual, em determinados momentos com mais intensidade ou menos intensidade, mas estabelecer uma relação com elaboração dos pesquisadores brasileiros que trabalham prioritariamente com essas questões como Frigotto, a Acácia Kuenzer, sequência, Lucília Machado, Marise Ramos, enfim, todos, Paulo Nosella, todos esses intelectuais que têm trabalhos significativos na elaboração da politecnia, do trabalho como princípio educativo e do Ensino Médio integrado. (GESTORZ).

Alguns destes referenciais são destacados na fala de GESTORV. GESTORV afirma que a utilização dos conceitos ligados à Educação Popular⁹ corroboram com uma visão de escola, ou seja, uma visão de educação. Nesse sentido, todos esses conceitos são trazidos para o interior do projeto de reestruturação curricular do EMP. Vejamos um trecho da sua fala, onde está registrada essa menção:

Sim, esse era o eixo [Educação Popular], um dos eixos, dos referenciais básicos, avaliação emancipatória. Que, depois disso, daí, vem se incorporar no trabalho da Seduc, porque esse é um projeto de escola. O projeto de educação traz na sua gênese Paulo Freire e outros educadores que, depois, também contribuíram muito. Brandão veio inclusive fazer muitos trabalhos aqui [Porto Alegre], quando a gente estava fazendo essa trajetória, esse eixo já está incorporado, é um eixo vital para gente que pensa em fazer educação. E é dentro da vertente da Educação Popular que a gente traz a questão da pesquisa socioantropológica, que é base lá no ensino, desse projeto. É lógico que, depois, vêm todos os outros teóricos que trazem a questão da aprendizagem. Mas a aprendizagem também vinculada com essa questão da inserção do indivíduo – não é aprendizagem quando um indivíduo está solto no espaço. Ele

⁸ Conforme podemos analisar no documento-base, além dos textos normativos da educação nacional, o referido texto foi construído apoiando-se nas proposições teóricas de Antonio Gramsci, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul (Cf. RIO GRANDE DO SUL, 2011).

⁹ Na perspectiva de Paulo e Zitkoski (2017, p. 65), a Educação Popular (EP) freiriana abrange “aspectos formativos (...) formais, informais e não formais da educação. Trata-se, sobretudo, do compromisso ético e político, através da leitura crítica da realidade e de ações que promovam práticas emancipatórias.” Os autores concebem a EP como conceito que abarca para além das práticas crítico-reflexivas e metodologias participativas, “um projeto de sociedade radicalmente democrático” (PAULO; ZITKOSKI, 2017, p. 65). A democracia, a participação e a construção de processos pedagógicos coletivos são o cerne da EP, que se compromete com a formação do sujeito de modo a promover a autonomia e a emancipação individual e coletiva.

está localizado, tem o espaço ao seu redor que é com esses elementos que ele vai produzir toda sua construção cultural e material, nas questões mais objetivas, basicamente, essa questão de estar centrado no tempo e no espaço e o que ele vai fazer disso. (GESTORV).

GESTORV relata que, anteriormente à experiência de gestão na Seduc, teve a oportunidade de atuar na implementação do curso normal com ênfase em EP nos anos 2000 na prefeitura de Porto Alegre. A partir disso, é possível observarmos o resgate de alguns elementos da EP que passam a ser colocados no Documento Orientador do EMP. Mais uma vez observamos a questão da ontologia da construção do ser. No caso, o ser político de GESTORV se constitui por diversos elementos que conectados formam não só a sua visão de educação, mas a sua concepção de mundo. Muitos desses elementos acrescidos da visão específica do Ensino Médio, de politecnia, de trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico, articulação entre os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho passam a formatar o que passamos a analisar como EMP.

(...) já tinha alguma experiência na própria Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) da discussão e elaboração de propostas avançadas para a época. A gente fez uma reestruturação nas duas escolas do município do Ensino Médio, isso do Ensino Médio, do Liberato e do Emílio Meyer, tenho que a gente conseguiu fazer no Emílio Meyer e, depois, se expandiu para o Liberato, uma proposta revolucionária para as educadoras de creche: curso normal com ênfase na Educação Popular, isso foi nos anos 2000, gestão primeira do Zé Clóvis e, depois, da professora Sofia e nós fizemos, então, essa implantação. (GESTORV).

Quando o entrevistado GESTORZ refere que havia uma tradição, que havia princípios anteriores à gestão da SEDUC, podemos compreender que existia um acumulado, uma ontologia coletiva de relação com uma concepção específica de educação, de política educacional, de objetivos e fins dos processos educacionais na educação pública. Este resgate também é referido por GESTORV ao destacar a experiência nos governos da Frente Popular no município de Porto Alegre na década de 1990 e início da primeira década do século XXI, liderados pelo PT (AZEVEDO; REIS, 2012). Essa referência feita por GESTORV diz respeito aos princípios da EP. Estes princípios são referidos destacando conceitos como avaliação emancipatória e pesquisa socioantropológica. Também menciona o conceito de conhecimento como algo a ser construído, que emerge da “relação aluno-professor” (CHARLOT, 2000), decorrente do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987). Esses conceitos também são citados na forma da crítica à educação tradicional, ou seja, na

referência afirmativa da necessidade de uma educação crítica e democrática pelos entrevistados, mencionada em vários momentos das entrevistas.

[...] muito pela experiência que a gente realizou aqui na SMED/POA, que levamos como acúmulo, quando estava na SMED, com quem eu fazia discussões, que a gente discutimos muito pra reestruturação do Ensino Médio lá, o Ronimar, o Ivan, depois a Jussara Lock, que deu muita ajuda naquela época que tinha uma comissão, não devia nominar porque não vou conseguir nominar todos, mas teve muita gente lá que participou, boa, teve gente não tão boa que participou. Mas, então, isso foi uma construção coletiva que culminou pra eu chegar aqui na Secretaria e fazer essa elaboração. Não é um trabalho individual, é um trabalho de muitas pessoas. Na hora de formular lá, fui eu, enfim, mas teve algumas coisas sim que são só minhas; mas mais essa parte da formulação da avaliação, depois pra fazer os regimentos e tal. Mas é uma concepção, e essa concepção já está nesse coletivo aí, e eu acho que isso daí vai pra outros espaços. Agora, de Ensino Médio, com essa profundidade, com a amplitude desse projeto que não é só um projeto de escola, é um projeto de sociedade, que está calcada nas melhores e mais importantes referências de teóricos [...] eu desconheço. (GESTORV).

É interessante observar que na fala de GESTORV há a menção às experiências anteriores no âmbito da gestão de políticas educacionais também encampadas pelo PT na prefeitura de Porto Alegre. É possível observar um forte vínculo ideológico e político no que concerne às concepções de educação, educação pública e formação humana entre as experiências de formulação e implantação de políticas educacionais por este conjunto de educadores que hegemonicamente estavam à frente da gestão da SEDUC-RS, no governo estadual de 2011-2014.

Há, nesse sentido, ao compreender que realizaram o resgate de princípios e a escolha de determinado referencial teórico, uma clara opção política e ideológica sobre como organizar a reestruturação do Ensino Médio que se denominou EMP.

Nesse sentido, o processo de produção de política pública por conta desse grupo que estava à frente da SEDUC-RS, no período de 2011 a 2014, não vem livre de uma experiência anterior de implementação de políticas públicas no campo da educação¹⁰. Trata-se de um acumulado de conhecimento, de uma forma metodológica que passa a ser utilizado como ferramenta para mudanças no âmbito da educação estadual. Por conta disso, identificamos um fio de relação entre uma visão de mundo de uma escola pretendida para todos que foi

¹⁰ A título de curiosidade, caso se deseje aprofundar no assunto, indicamos Machado (2006). Machado (2006) desenvolveu uma tese acerca da gestão nas administrações populares (governos do PT) na cidade de Porto Alegre – RS. Em seu trabalho, apresenta reflexões sobre a educação a partir das teses e posições políticas encampadas pelo PT. Para isso, o pesquisador considera posicionamentos de militantes históricos, documentos advindos de encontros nacionais, materiais produzidos em campanhas das administrações populares de várias cidades brasileiras e algumas resoluções partidárias.

materializada em uma política pública durante os governos do PT no município de Porto Alegre, e posteriormente no estado do Rio Grande do Sul.

Nos termos referidos, ainda podemos compreender como destacado e observado com importância por GESTORZ e GESTORV, a intencionalidade anterior – do programa de governo – no sentido de prospectar mudanças no Ensino Médio do RS. Conforme trecho de suas falas a seguir:

Oh, havia o programa que tinha intencionalidade de uma mudança no Ensino Médio. Mas isso não era claramente explicitado, até porque o programa não chegou a discutir concepções dessa profundidade, mas havia a promessa de uma mudança substantiva no Ensino Médio e, que essa mudança, então, ela estava prevista, enquanto política pública, mas não enquanto qual o conteúdo, exatamente (...). É claro que dentro de um programa para o governo popular como foi o do PT, o pressuposto era ser uma **educação democrática** alinhada com os interesses da maioria, de cunho popular crítico. (GESTORZ, grifos nossos).

[...] **No plano de governo do estado tinha uma proposta de reestruturação do Ensino Médio. Essa preocupação no plano de governo denota uma preocupação nacional com Ensino Médio.** Não era uma questão só do Rio Grande do Sul. Ocorre que quando eu fui trabalhar na secretaria e estávamos discutindo essa reestruturação, já passamos a elaborar uma proposta com todo esse material que a gente já tinha lá [DCNEM ainda não homologadas], como nós começamos a participar de reuniões no MEC, chamadas pelo setor do Ensino Médio – Naquela época coordenavam a professora, aquela do Paraná, Sandra Garcia e a professora Jaqueline [Moll] eram a diretora do setor de currículo. A gente começou a discutir o Ensino Médio quando eu fui à primeira reunião. Eu mostrei a nossa ideia, assim, porque não estava na pauta. Eu comecei a distribuir a nossa – vou chamar de cartilha, porque era o bloquinho pequeno ainda, timidamente. Eu disse: – Oh, vocês estão até discutindo, mas nós já até escrevemos e estamos na fase de discussão com as escolas agora, a secretaria fez uma proposta, agora vai discutir com as escolas, com a comunidade toda. (GESTORV, grifos nossos).

No programa de governo datado de 2010 (PROGRAMA DE GOVERNO FRENTE POPULAR PARA O RIO GRANDE, 2010), podemos observar a forma como a gestão da educação deveria ser orientada. Ali aparece o princípio da emancipação e o exercício da democracia como elementos importantes. Interessante é observar o que significa o conceito de emancipação para GESTORZ, uma vez que esse termo aparece nos documentos, desde a campanha até o desenvolvimento da proposta, bem como na memória do agente público, mesmo decorridos sete anos da sua implementação:

[...] analisando do ponto de vista da teoria marxista, por exemplo, o indivíduo vive em função do reino das necessidades e do reino da liberdade. No plano das necessidades, ele precisa sobreviver, e, no plano da liberdade, precisa alimentar-se com tudo que é possível pra lhe dar uma vida confortável, de prazer, de alegria, de desenvolvimento da sua inteligência,

da sua competência, da sua qualidade das relações humanas. Então, o indivíduo que busca a emancipação é aquele indivíduo que vai além do reino das necessidades, que percebe que existe o reino da liberdade que é sua infinita capacidade de criar, o campo artístico, o campo lúdico, o campo do prazer, o campo da convivência. **A emancipação é tanto individual quanto social.** Aliás, **não há emancipação individual sem emancipação social**, porque para que o indivíduo ingresse no reino da liberdade, é preciso que ele destrua os elementos que o retém apenas no nível das necessidades. **O conceito de emancipação é correlato ao processo de transição do indivíduo do reino das necessidades para o reino da liberdade.** Esse é um conceito marxiano, um conceito muito caro a esse campo epistemológico. (GESTORZ, grifos nossos).

Também, é importante destacar que o entendimento de GESTORV acerca da emancipação do indivíduo, do cidadão, se constitui a partir da necessária garantia da permanência na escola com sucesso. Ou seja, a aprendizagem que produz conhecimento. Relatando isso, ela resgata inclusive um trecho da proposta do Documento Orientador de 2011. Desse resgate, podemos extrair um pouco da sua concepção de emancipação humana e, conseqüentemente, da emancipação almejada através da proposta do EMP. Ao ser questionado sobre como o EMP buscava garantir a aprendizagem, que pedagogia era essa que existia, e que ideia é essa de garantir a aprendizagem, e a relação professor-aluno dentro disso, GESTORV se posiciona da seguinte maneira:

Ele [Direito a aprendizagem] está na essência [do EMP], mas eu quero resgatar uma coisinha que está escrita no início da proposta que foi encaminhada, ela diz assim: “a gente quer garantir, não só o acesso, mas a permanência com a aprendizagem”, isso está escrito no documento, textualmente, garantir acesso, permanência, com aprendizagem. Então, em razão disso, é que foi construída toda essa metodologia, para garantir exatamente isso, e ainda mais, **nós dissemos o que significa a aprendizagem com sucesso? Significa emancipação do indivíduo, do cidadão. Quando trabalho com emancipação (estou sintetizando), estou dizendo que ele tem que ter acesso, ele tem que permanecer e com aprendizagem, e estou dizendo que aprendizagem é essa, que garanta a emancipação e a inserção social,** tudo isso está no texto do EMP, tudo isso as pessoas têm que prestar atenção, e tudo isso é a razão da gente fazer toda essa metodologia e ter colocado todos esses princípios, ter colocado toda essa reformulação no (...) processo ensino-aprendizagem. É uma concepção disso, de escola e é uma concepção de sociedade. (GESTORV, grifos nossos).

De tal modo, observamos que o programa de governo ofereceu à população do Rio Grande do Sul uma proposta com princípios orientadores de como deveria caminhar a educação pública no eventual governo. Destarte, podemos observar um vínculo muito próximo entre o programa de governo e a proposta de reestruturação curricular. Isso porque a proposta objetivava desdobrar os compromissos afirmados entre a candidatura do governador Tarso Genro (eleito em primeiro turno nas eleições de 2010 para o governo do estado do Rio

Grande do Sul) e as políticas educacionais desenvolvidas no desenrolar do governo de 2011 a 2014.

É responsabilidade do Estado garantir o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos. Qualidade social enquanto processo permanente, de formação e emancipação; conhecimento enquanto construção da identidade humana e meio de compreensão do mundo, reconhecendo o contexto, as diversidades culturais, sociais e políticas, o respeito às diferenças, o avanço da sustentabilidade ambiental e o exercício da democracia (PROGRAMA DE GOVERNO FRENTE POPULAR PARA O RIO GRANDE, 2010, p. 13)

Nessa linha reflexiva, entendemos que havia uma compreensão dos limites do Ensino Médio desenvolvido pela REE-RS naquele tempo. Com base nisso, houve também uma incursão relacionada ao debate nacional sobre os rumos, caminhos e objetivos do Ensino Médio.

Segundo Azevedo, Reis e Gonzaga (2016, p. 146), o EMP se edificou nos seguintes princípios: planejamento coletivo, articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza; ciências humanas; linguagens; matemática), trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Durante o processo de implementação, alguns desses princípios foram mais enfatizados do que outros, o que discutiremos de forma pormenorizada mais adiante. Há uma grande importância dada à Avaliação Emancipatória (AE) e ao SI, pois eram conceitos que envolviam maior polêmica, e também alguns tabus no âmbito educacional, seja pelo seu grau de desconhecimento ou pelas condições objetivas de implementação da política. Alguns conceitos já eram de domínio do professorado, enquanto outros não eram tão conhecidos.

Contudo, GESTORZ nos traz uma importante reflexão quanto a isso, justificando a ênfase como uma forma de se aproximar das escolas com maior facilidade:

Eu não acredito, eu não entendo que a Secretaria deu ênfase para esses dois focos. O que acontece é que eles de fato se transformaram no coração da proposta. Porque a proposta se tornou mais perceptível aos professores dentro do SI, e da pesquisa, se tornou mais didático, mais compreensível. Onde, ali, eles poderiam dar o primeiro passo com um pouco mais de segurança. Porque, na realidade, **a compreensão teórica da politecnicidade, do trabalho com princípio educativo, e da própria interdisciplinaridade, eram conceitos bem mais complexos e muito pouco familiares aos professores**, até pela ineficiência da formação nas universidades em relação a esses pontos, como nós discutimos já ali atrás. E, então, foram os pontos, assim, que teve mais adesão e também dos alunos, porque, os professores foram refratários à proposta, e resistiram, e tentaram convencer os alunos a resistir. Mas a discussão da secretaria com os focos de resistência de alunos levou a uma desmistificação e uma compreensão dos alunos, que na realidade a secretaria queria torná-los sujeitos, protagonistas com a pesquisa, com o ensino mais vinculado com a realidade, sem nenhum prejuízo pra

questões pragmáticas de vestibular, até porque melhorou o desempenho segundo os dados da rede, tanto no Enem, quanto no IDEB. Não teve nenhum prejuízo, pelo contrário, melhorias nesse período. Essa resistência dos professores, foi aos poucos diminuída com a adesão dos alunos, embora ela não tenha sido extinta, perdeu um pouco de força com a adesão dos alunos, que foram os primeiros a aderir, a perceber a importância da pesquisa. Então, a ênfase, **não foi uma ênfase deliberada, um objetivo definido, algo planejado, mas foi uma coisa que naturalmente se impôs pela realidade.** (GESTORZ, grifos nossos).

Os termos utilizados por GESTORZ (mencionados anteriormente) sendo politécnia, trabalho como princípio educativo e Ensino Médio integrado foram lembrados como sendo o eixo central da proposta. Portanto, entendemos que o princípio norteador, destacado da proposta, se deu a partir do debate entre Trabalho e Educação. Nesse sentido, conseguimos depreender uma relação com os documentos nacionais que orientam em termos de legislação educacional os fins e objetivos do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), em seu artigo 5º, definem a base a ser assumida pelo Ensino Médio no Brasil:

Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizadas na perspectiva da interdisciplinariedade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; (BRASIL, 2012)
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

A legislação nacional destaca como central a preparação para o trabalho. As DCNEM (BRASIL, 2012) aprofundam o debate sobre o trabalho na relação com a ciência, cultura e tecnologia. Lembramos que, conforme a LDBEN (BRASIL, 1996), a finalidade do Ensino Médio é:

- I – consolidar e aprofundar conhecimentos para possibilitar o prosseguimento dos estudos;
- II – **preparar para o trabalho e cidadania** de modo a adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – **compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, art. 35, incisos de I-IV, grifos nossos).

O inciso I do Artigo 35 da Lei Maior da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é claro ao destacar que uma das finalidades do Ensino Médio é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos edificados no Ensino Fundamental para possibilitar a continuação dos estudos em níveis mais avançados da educação, a saber: técnico e/ou superior. Entretanto, muitas escolas acabam construindo ao longo da sua história a ênfase em uma ou outro dessas finalidades do Ensino Médio. Vejamos a seguir o relato de PROFRY, onde destaca a demanda principal da sua escola, pela qual era procurada pelas comunidades: era vista como uma instituição que conseguia preparar com melhor qualidade os alunos para prestar o vestibular. Da zona sul de Porto Alegre, historicamente, era conhecida como uma escola que detinha uma boa qualidade de ensino, voltada para os alunos que desejavam prosseguir os estudos em nível superior:

historicamente [a nossa escola] tem uma demanda que era (até por volta de 2007 e 2008) uma demanda – pra nós uma demanda muito subjetiva. Tava assim subliminar para nós, **era a preparação dos nossos alunos para entrar no ensino superior**, preparação para vestibular. Depois, mais recentemente para o ENEM e tal. Com isso, desde que eu entrei na [nossa escola] em 2000, desde lá que eu entendo que tem, existe essa demanda. A partir de 2007 a 2008, não lembro bem agora de cabeça, nós fizemos uma pesquisa participativa com pais, estudantes, professores e funcionários sobre essa questão e confirmou com quase 100% dos entrevistados essa demanda que era preparação para o vestibular. Aí nós estamos com uma outra questão, que eu tenho uma divergência, que havia no governo uma concepção de que o Ensino Médio na escola pública – pelo menos – não é prioridade dele. Não é tarefa dele preparar para vestibular. Eu já acho o contrário. Eu acho que se é uma demanda da comunidade e a escola tem condições de fazer, a escola deve fazer, porque nós temos que pensar que na escola pública tem estudantes que não têm condições de pagar um cursinho pré-vestibular ou pré-ENEM, que seja para se qualificar melhor, para enfrentar esses exames. Esse foi um grande debate que eu tive com a SEDUC-RS, com o próprio secretário em uma ocasião, pelo menos um debate que nós tivemos lá no auditório do Ministério Público. Eu lembro que a gente teve essa discussão. Então, acho que isso, até porque se a gente for ver, as melhores cabeças, as cabeças mais pensantes desse país, são aquelas pessoas na política ou na ciência, enfim, lá nas artes, onde for, onde a gente for ver são pessoas que saíram de escolas públicas. Lá, ainda no período anterior à ditadura ou mesmo durante o período da ditadura, se formaram em escolas públicas e conseguiram ingressar numa universidade pública. Acho que essa questão deve ser melhor pensada. Dentro da lógica da politécnica, também a preparação daqueles que quiserem evidentemente para ingressar a um ensino superior levar adiante, dar continuidade aos seus estudos em nível superior, até chegar um momento que possamos acabar com o vestibular e o aluno possa ingressar automaticamente do Ensino Médio para ensino superior [...] (PROFRY, grifos nossos).

A perspectiva do vestibular ainda é a perspectiva da pedagogia da memorização, do conteudismo majoritariamente. Contudo, vestibulares exigem uma alta capacidade de

interpretação por parte dos alunos e uma quantidade expressiva de organização e interlocução entre áreas diferentes. O ENEM é um exemplo desse tipo de prova que tem por base a interdisciplinariedade como princípio integrador e pelo qual muitos formuladores de questões realizam seu trabalho. Nesse sentido, podemos perceber que se a legislação nacional garante para o Ensino Médio o objetivo de formar para a continuação dos estudos, devemos entender que a politecnia não pode se desviar deste princípio, tem de abarcá-lo de alguma forma. Assim, talvez tenha acontecido um desvio de compreensão no que tange as dimensões e os objetivos do EMP, que pelo menos nos documentos orientadores não menciona a supressão desse objetivo. Mas parece que o EMP foi uma tentativa de integrar a perspectiva da formação crítica e cidadã junto a preparação para continuidade dos estudos e também a formação para o mercado de trabalho. Porém, isso talvez não tenha se materializado nas discussões entre os professores, nem tenha sido transmitido dessa forma pela mantenedora, por isso a grande quantidade de debates e embates de concepção que se deram inclusive com as acusações que o EMP era simplesmente um tipo de Ensino Médio rebaixado, meramente voltado à formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho muito utilizada pelo sindicato à época.

Conforme Sposito e Souza (2014), a escola ao fazer sua opção pela ênfase a ser dada no Ensino Médio, permitirá que as desigualdades se articulem a partir disso. Teremos, então, colégios voltados à formação para simples empregabilidade, outros voltados à propedêutica, e isso marca sobremaneira a educação de nível médio no Brasil:

O discurso corrente, sem adentrarmos no interior das propostas pedagógicas, afirma que o Ensino Médio deve ser formativo, ou seja, adquirir identidade própria, mas também deverá criar efetivas condições de acesso ao ensino superior e, tanto no curto ou longo prazo, preparar para a experiência do mundo do trabalho. Nesse triângulo de orientações as desigualdades sociais se articulam, não pela exclusão de um dos seus vértices, mas pela ênfase em cada um deles. Os colégios destinados às elites, sobretudo privados, apostam na busca efetiva de condições de acesso ao ensino superior dos alunos, constituindo essas condições também um elemento formativo. O polo mais fraco -o mundo do trabalho -pode ser adiado, uma vez que a inserção desse jovem não será imediata e em geral é postergada para após a conclusão do ensino. Para o outro conjunto majoritário de jovens, a simples ênfase em um dos polos poderá aprofundar as desigualdades, e a sua articulação efetiva tem constituído um jogo de equilíbrio difícil, uma vez que as respostas tendem a desconhecer, de fato, as demandas presentes nos modos de vida desses segmentos. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 43-44).

Em outro trecho da entrevista, GESTORZ relata a sua visão sobre os objetivos da educação pública acerca das necessidades e dos desafios da educação para que seja voltada à emancipação dos filhos dos trabalhadores. GESTORV também destaca esta visão filosófica que embasa toda a proposta. Pretendia-se com a reestruturação do Ensino Médio, em resumo,

a edificação de uma educação que pudesse permitir aos sujeitos a sua emancipação, a sua formação intelectual no sentido maior (de produção de conhecimento para o exercício da criticidade, também da cidadania), para elevação do aluno como sujeito nos princípios de uma educação democrática e crítica (MÉSZÁROS, 2005). No Regimento Padrão, obtemos a seguinte pretensão quantos aos objetivos do EMP:

Destaca-se o Ensino Médio Politécnico como aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 03).

Esses princípios são reivindicados pelos formuladores da proposta do EMP. Em artigo recente, que trata de um recorte de uma pesquisa acerca do EMP, Gobo e Silva (2017) destacam que o EMP buscou romper com uma ideia tradicional de educação, objetivando a emancipação humana. Nas palavras dos autores:

Repensar a escola e seus processos de forma crítica, desconstruindo concepções fechadas que dizem de uma educação fragmentada, descontextualizada e bancária, ainda presente na educação, nos desafia a repensar nossa ação profissional, reinterpretando os conhecimentos, reconstruindo nossos saberes e práticas, nos colocando numa posição de permanente vigília em relação à validade de nossos saberes para que dialoguem com a vida real dos jovens que temos a responsabilidade de educar e ensinar em contextos tão diversos e complexos. Neste sentido, a proposta do EMP, visa uma mudança paradigmática na educação gaúcha, rompendo as concepções e práticas tradicionais na perspectiva de construir de forma cooperativa, uma educação que dialogue com a emancipação humana de forma solidária e democrática. (GOBO; SILVA, 2017, p. 161)

Na linha reflexiva de discorrer sobre as suas concepções educacionais, GESTORV revela a sua vinculação ontológica com a EP através dos estudos de Paulo Freire. O Regimento Padrão também detém essa vinculação com a EP. Vejamos um trecho elucidativo quanto a isso: “a escola tem como objetivo oportunizar ao aluno a apropriação e construção do conhecimento, numa relação dialógica, que promova a inserção social e a cidadania articulando as áreas de conhecimento e suas tecnologias, numa constante relação entre teoria e prática.” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 43). Observemos também como GESTORV deixa transparecer o sentido utópico do EMP:

[...] Também gosto muito da frase de Paulo Freire que diz assim: “A escola não muda a sociedade, mas a escola muda as pessoas que mudam a sociedade.” Eu amo Paulo Freire, mas eu acho, assim, que essas questões [garantia da aprendizagem e avaliação emancipatória] são fundamentais, ela [proposta] tem uma direção. O EMP tem uma direção, tem um projeto político claramente definido, e diz a que veio, e se ele não completou ainda o ciclo, é porque ainda não acabou esse processo, ainda tem coisa para ser feita, e ser resgatada, porque sabemos que depois que mudou o governo, muita coisa foi modificada.

(GESTORV).

Um dos pressupostos da EP é que a educação oferecida pela escola possa se articular com a realidade dos educandos. Que a partir do mundo extraescolar possam ser extraídos elementos para o questionamento na realidade, mas também a busca da compreensão dela através da inquirição cultural, científica e tecnológica realizada nos processos pedagógicos formais, para posterior intervenção nela.

[...] eu tive a oportunidade de estudar bastante o Regimento [Padrão] que normatizou depois a prática do EMP. A meu juízo, é um dos documentos mais bem articulados de concepções de Educação Popular: educação articulada à realidade dos educandos, dos professores, da comunidade, me parece que esse documento ele vai bem ao encontro disso. (PROFJG)

Dentro desse processo, é interessante observar que GESTORZ não hesita em vincular a proposta pedagógica ao ideário de uma educação de cunho socialista, voltada a edificação de relações sociais mais igualitárias. Isso não é facilmente observado no âmbito dos administradores da educação do século XXI, principalmente no contexto brasileiro. A declaração de vinculação dos preceitos do EMP ao que denominamos como teoria marxista¹¹ nos permite abstrair e apontar um dos fundamentos de uma educação para todos. Até então a escola pública tendencialmente conservava nas suas raízes modelos pedagógicos, formas de ensino, concepções de aprendizagem e avaliação que são diretamente debitárias de um modelo tradicional, de uma educação ora bancária e tecnicista com uma “pedagogia diretiva”, ora de uma escola incapaz de desafiar os alunos por via do ensino, reproduzindo uma “pedagogia não-diretiva”, que acredita apenas no despertar das capacidades do aluno apenas pelo seu exclusivo esforço e predisposição genética, alinhada aos fundamentos epistemológicos do “apriorismo” (BECKER, 2001; 2010). Tiramonti (2014) atesta que a escola tradicional acabou por enfatizar os processos mecânicos em detrimento da compreensão, numa franca opção por uma formação para a obediência:

Assim, a escola transformou o aprendizado no exercício de disciplina e de obediência aos mandamentos escolares e familiares e associou o êxito a sua capacidade de aceitar uma trajetória escolar despojada de curiosidades, paixões, emoções, prazeres e alegrias na qual só secundariamente se atende a sua compreensão do mundo e ao desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar nele. (TIRAMONTI, 2014, p. 202).

¹¹ De forma simplificada, podemos aferir que a teoria marxista é aquela que se pauta na crítica à sociedade de classes e ao sistema social do capitalismo. Ela utiliza como método de explicação da realidade o materialismo histórico dialético. Seu percurso inicial se dá a partir dos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, no século XVIII. A principal obra do marxismo é “O Capital”.

Tal modelo escolar clássico supõe que na sociedade é natural a existência de sujeitos melhor capacitados e outros nem tanto para aprender e assumir determinadas posições no universo das relações humanas – culturais, sociais ou econômicas. Observemos o relato de GESTORZ sobre isso:

[...] A principal motivação foi buscar uma alternativa de educação que respondesse a uma formação crítica, não subordinada linearmente à empregabilidade e ao mercado de trabalho, mas deslumbrando o mundo do trabalho e todas as suas variáveis. Inclusive a questão do mercado de trabalho, empregabilidade, mas não esta como determinante. Esta atenção no sentido de buscar uma **proposta alternativa** se deve não só a postura crítica que o grupo hegemônico que entrou na secretaria de educação tem em relação às relações capitalistas, os limites que **a sociedade capitalista** tem em relação a uma justiça para todos e, na educação, isso é muito claro. A escola pública ela tem um viés, uma vertente liberal, ela é fruto é produto da República Francesa e ela prometeu o direito para todos e uma educação para todos e uma educação para a formação da cidadania e a universalização do acesso. Embora em alguns aspectos tenha conseguido avançar, a educação liberal não conseguiu entregar as suas promessas. Por exemplo, ela se estruturou em cima de **hierarquias** e estas hierarquias produziram exclusão e produzem exclusão e, por isso, que a educação liberal, não é justa, ela não é democrática, e ela, apesar da promessa de justiça, e democracia, ela não cumpre e não pode cumprir, por que a sociedade de classe não permite que essas promessas sejam cumpridas. Podemos citar alguns aspectos dessa hierarquização excludente. Primeiro é a **hierarquia entre as disciplinas**, que existe uma predominância das chamadas ciências da natureza, ciências duras, sobre as ciências humanas e, isso, já pré-determina uma discriminação: uma discriminação no campo epistemológico, no campo social e a criação de uma hierarquia, de um determinado conhecimento superior ao outro, o que é muito adequado à sociedade de classes. Essas discriminações ajudam a produzir exclusão. Na segunda dimensão, nós temos o próprio **sistema educacional dualizado** historicamente. Dualizado quer dizer uma educação propedêutica geral e quase sempre de qualidade para os oriundos das classes dirigentes, privilegiados, das elites, e uma educação geral precarizada ou educação profissional e, às vezes, também precarizada para a classe trabalhadora. A **educação liberal** por mais que ela tenha um discurso voltado para a democracia e a cidadania, não consegue entregar suas promessas, não cumpre o seu discurso, e a reação a esta linha de raciocínio e essa concepção determinou sempre uma resistência. E as resistências se manifestaram de diversas formas na **Educação Popular**, na vertente freiriana da **educação democrática** da linha de **educação crítica**. E, principalmente, na **educação politécnica**, que é uma visão que procura estabelecer uma relação do conhecimento com o mundo do trabalho da educação, e do trabalho de buscar compreender criticamente como que o aprender se separou do fazer, como que a teoria se separou da prática. Aí, como que a ciência se divorciou da tecnologia, isto não aconteceu por acaso, por uma invenção engenhosa de alguém com maldade, mas um processo criado pelas relações capitalistas, onde têm aqueles que detêm o conhecimento e que determinam o fazer e, aqueles, que recebem as determinações de o que fazer e como fazer e não precisam e, não podem, dominar os fundamentos do fazer. E é exatamente quem fez essa crítica de uma forma consistente e, que gerou a vertente desse pensamento crítico, foi Marx quando ele disse que a educação tinha três níveis: o nível do desenvolvimento intelectual, o nível de desenvolvimento corporal e o nível do domínio dos fundamentos da técnica. O que é a concepção da politecnia, embora Marx fale na educação tecnológica, e, eventualmente, use o termo politecnia, mas ele só será na realidade sistematizado, desenvolvido pelo Marxismo pós Marx. A importância do Marxismo, tanto não está restrito a obra clássica de Marx (que é de fato a obra referencial

mais completa de crítica ao capitalismo), mas como Marx, por exemplo, não desenvolveu nada em relação à pedagogia, à educação (muito pouco falou sobre isso) à teoria e ao método que são duas coisas inseparáveis para aceitação marxista dos marxistas posteriores, vai possibilitar a produção de toda uma elaboração teórica sobre educação dentro do ponto de vista marxista. (GESTORZ, grifos nossos).

Podemos perceber a vinculação ideológica de GESTORZ – que foi um dos formuladores da política educacional denominada EMP. Essa vinculação ideológica diz respeito a uma concepção de que todos os alunos podem aprender, de que todos podem se instrumentalizar no sentido de ocupar quaisquer posições dentro da sociedade. Quer dizer, mesmo nos limites da sociedade capitalista, esta escola pública pode, através de uma reformulação curricular, administrar os tempos e espaços no Ensino Médio de forma a possibilitar a todos os alunos caminhos para assumir posições críticas e inquiridoras da realidade circundante. Faz-se isso desde os projetos de pesquisa no âmbito escolar, passando pela inserção e atuação no mercado de trabalho, seja por meio das ocupações de jovem aprendiz ou de estágios, seja em trabalhos formais. Nessa reestruturação curricular, os organizadores da política do EMP depositam sua utopia. Pensam que através dessa reestruturação poderiam potencializar o exercício e a materialização da sua utopia ideológica da formação de uma sociedade voltada muito mais para a igualdade e a justiça social do que para a exacerbação da meritocracia, dos preceitos da disputa, nos quais está envolvido o fracasso e o sucesso escolar. Assim, o EMP parece se orientar no sentido de garantir processos de ensino-aprendizagem capazes de promover o sucesso para todos. Essa é a intenção que transparece nos discursos.

Notamos que as reflexões elencadas pelo GESTORZ neste complexo relato dos preceitos básicos que orientaram a formulação do EMP estão em conformidade com aquilo que encontramos no material orientador da proposta, da principal publicação da SEDUC-RS, no Governo Tarso Genro (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Observamos no Documento Orientador a pretensão de uma prática curricular:

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

De tal modo, pode-se inferir que estes preceitos fazem parte também da ontologia deste professor, deste sujeito político, deste formulador da política. Assim, a formulação da

política não está descolada dos ideais filosóficos e sociológicos que orientam a prática e a proposição reflexiva deste ator político, o qual o compreendemos como um dos principais formuladores do EMP.

Enfim, como atesta Gramsci (2001), todo o ser humano possui uma visão de mundo, possui uma filosofia. Nas palavras do autor “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 2001, p. 93), mesmo de forma inconsciente, em toda ação humana: na linguagem, na política, na religião, no modo de vida em geral, no sistema de crenças e no folclore estão contidas uma concepção de mundo. Contudo, essa concepção pode ser imposta, acrítica, desagregada e espontânea. Também pode ser consciente, crítica, própria, produto da participação, da práxis do sujeito que ao fazer história dimensiona a sua humanidade.

Dessa forma, compreendermos que a filosofia de mundo dos sujeitos que assumiram o papel na condução da produção e implementação do EMP está presente não só no material organizativo da proposta, como também no relato das práticas implementadas à época que englobaram a orientação e reorientação dos preceitos teóricos, também os rumos metodológicos adotados em diferentes momentos do quadriênio em que a política foi implementada no estado do Rio Grande do Sul.

Ainda sobre a fala de GESTORZ, vemos a crítica a disciplinariedade. Nesse sentido, é fundante entendermos que os campos de conhecimento entrelaçam-se nos fenômenos da realidade, se misturam. O conhecimento acerca da realidade envolve (e só é possível com) o olhar investigativo interdisciplinar. Nenhuma disciplina ou área do saber de forma isolada pode explicar um fenômeno em sua totalidade, independentemente de sua natureza. Uma única área pode tratar com mais ou menos propriedade uma parcela da realidade, de um fenômeno, pode desvelar um âmbito, uma faceta de algum objeto que esteja sendo inquirido.

Igualmente, GESTORZ cita as discriminações que advêm dessa forma de organização disciplinar do currículo escolar como nocivas a formação do sujeito de forma holística. A crítica à hierarquização é também a uma sociedade que concebe um conhecimento e/ou uma ação como sendo superior a outra. Essa sociedade é a de modo capitalista, onde há a divisão de grupos sociais em classes distintas, que assumem funções específicas e se mantêm no organismo social sob o controle de uma minoria abastada pelo intermédio da reprodução desse formato de organização das relações sociais. Nesse contexto, a escola reproduz no seu interior um modelo social excludente, em que sempre há um conhecimento que vale mais que outro e que há uma hierarquia entre determinadas áreas do conhecimento que não pode ser contestada. Essa hierarquia também existe entre as profissões e ocupações no íntimo do metabolismo socioeconômico. Tal hierarquia tende a ser reproduzida dentro da escola que

permanece nos moldes tradicionais, embora muitas vezes possam existir discursos diferentes das práticas. Discursos que projetam uma escola inclusiva, mas na prática as ações pedagógicas edificam a exclusão, ajudam a consolidar a forma de divisão de fora da escola dentro dela: uma divisão em classes. Essa reprodução é observada nos relatos de práticas e de defesa de ideias que os formuladores/implementadores encontraram no decurso do desenvolvimento do EMP.

GESTORZ refere que o intuito central da proposta de reformulação do Ensino Médio era apresentar um novo tipo de escola reorientado-a a partir do seu currículo. A crítica à escola de princípios liberais é realizada de forma contundente pelo professor. Critica os fundamentos estruturantes de uma escola, denominada por ele, “da exclusão”. Assim, percebemos que a preocupação central do questionamento apresentado por GESTORZ está nas suas reflexões acerca da escola e da educação como um direito de todos, objetivando, por fim, a formação para cidadania e a universalização do acesso ao conhecimento. Isso está próximo do que é exposto como finalidade da educação na LDBEN (BRASIL, 1996).

Hoje existe um razoável esforço de investimento social, financeiro e político do setor público com vistas à universalização da Educação Básica. No entanto, evidencia-se que a universalização não pode ser vista apenas como garantia do acesso de todos os indivíduos em idade escolar comum (compreendidos dentro dos períodos biológicos e psicológicos de infância e adolescência) aos níveis básicos de educação. Ela carece ir muito além do que o simples investimento estatal na ampliação do número de vagas. Precisa construir um programa ativo de ações pedagógicas incentivadas e apoiadas pela legislação educacional em vigor, e nos documentos internos das redes de ensino público, o que juridicamente sustenta os procedimentos administrativos educacionais fomentados pelas redes. A universalização necessariamente tem de estar comprometida com a permanência e a aprendizagem de todos os educandos beneficiados pela ampliação do acesso a Educação Básica, delimitada como obrigatória dos quatro aos dezessete anos desde 2009, pela Emenda Constitucional Nº 59. (BRASIL, 2009).

Diante disso, “é fundamental refletir e propor movimentos que deem margem a solidificação das ações de ampliação em um *continuum* adequado para se expandir na direção da permanência, culminando na conclusão dos estudos da Educação Básica com a qualidade pertinente.” (AZEVEDO; REIS, 2011, p. 14). Para além da permanência, é importante a garantia do acesso ao conhecimento.

Os avanços na garantia do direito ao acesso não têm correspondência em avanços na formação de sujeitos de direitos por meio do acesso ao conhecimento para os que estão na escola. Os filhos das classes populares que ingressam na escola, em grande

parte já marcados pela exclusão, têm essa exclusão confirmada pelo não acesso ao conhecimento em intensidades que lhe são tangíveis nas suas etapas de desenvolvimento e nos seus patamares culturais, resultando no consequente abandono da escola, como alternativa para fugir do mundo punitivo e inacessível de uma escola ainda em moldes elitistas. (AZEVEDO; REIS, 2011, p. 24).

Para que a escola possa atingir o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento, necessitamos a emergência de um novo metabolismo nas relações escolares, caracterizado pelo tratamento interdisciplinar do conhecimento e pelo aprofundamento das relações democráticas através da criação de espaços de ações coletivas. Para isso, percebe-se a importância da gestão democrática na escola, pois institui uma cultura de participação e produz um ambiente favorável para a realização de trabalho interdisciplinar. As ações interdisciplinares pressupõem a existência de trabalho coletivo, visto que se alicerçam no diálogo, na integração dos campos do conhecimento e na realização do planejamento coletivo.

Portanto, planejamento participativo e trabalho coletivo são geradores de relações compartilhadas produzindo um processo pedagógico que integra diferentes saberes e diferentes campos do conhecimento. Por isso, interdisciplinariedade pressupõe um ambiente escolar em que a democracia é o fundamento básico nas relações de aprendizagem entre os sujeitos da comunidade escolar. Segundo Miranda (2012, p. 118):

A implementação da gestão participativa nas escolas abriu espaço para que todos os envolvidos no processo educacional se envolvam ativamente no trabalho. Uma vez que o trabalho interdisciplinar e contextualizado requer participação, cooperação e interação entre os participantes, este modelo de gestão abre oportunidade para o diálogo necessário.

Frente a essa compreensão, não são suficientes medidas restritas aos mecanismos de acesso, mas são necessárias ações que permitam a permanência e a garantia da aprendizagem para todos os jovens no Ensino Médio. Para isso, foram imprescindíveis os processos que visaram garantir a qualidade dos serviços educacionais oferecidos neste nível, durante a implementação da política educacional da SEDUC-RS. Dentre eles, destacamos: a formação continuada para os docentes; revitalização estrutural e física das escolas¹²; criação de espaços e ideias para uma escola inovadora – modificação do processo pedagógico e avaliativo para que este tenha um caráter dialógico e diagnosticador (AZEVEDO; REIS, 2013). Foi também desenvolvida uma “concepção emancipatória de avaliação”, que ao invés de classificar e selecionar os alunos entre capazes e não capazes visava garantir a aprendizagem como um direito (MOSNA, 2013).

¹² Segundo o Relatório de Gestão 2011-2014 da SEDUC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 04), houve a recuperação física de 1.495 escolas, com investimento de 402 milhões de reais.

Nesse processo, o espaço coletivo é visto como a materialização do reconhecimento do aluno como sujeito do conhecimento. É reconhecida sua história e sua contribuição no coletivo. O universo se abre para que as pessoas se coloquem subjetivamente, criem, falem e participem. Uma forma avaliativa que reconhece o sujeito e o seu papel no processo de aprendizagem: não como um reproduzidor, mas sim o próprio centro da produção de conhecimento. A AE, em tal forma, considera o sujeito como parâmetro de si mesmo e de seu desenvolvimento. Avaliação como instrumento que auxilia a busca do conhecimento e do sucesso nas aprendizagens. Essa concepção de avaliação reconhece que a aprendizagem depende de ações pedagógicas adequadas da instituição escola e de seus agentes. A escola formata-se como espaço de busca de sucesso e não como espaço para ratificar a exclusão através da reprovação e da não aprendizagem. Um novo paradigma da avaliação emerge com uma nova concepção de conhecimento.

[...] a avaliação está sempre relacionada à concepção de conhecimento. **Tal concepção de conhecimento leva a tal avaliação.** Uma **concepção** de educação integral, **politécnica, leva a uma AE**; uma concepção tecnicista, instrumentalista, leva a uma avaliação de teste, **uma avaliação classificatória**, uma avaliação que **não está preocupada com o sucesso, mas está preocupado com a seleção**. Esse é o conflito, a dificuldade estabelecida nessa direção de fortalecer a avaliação emancipatória e a concepção de educação integral e politécnica foi em toda a trajetória do nosso projeto. (GESTORZ, grifos nossos).

Nem sempre uma concepção de conhecimento leva diretamente a uma determinada concepção de avaliação necessariamente. Não é um processo mecânico. Existem inúmeras contradições que permitem a coexistência de antagônicas concepções. Podemos ter práticas pedagógicas orientadas por princípios emancipatórios, mas permanecermos no que tange a avaliação com orientações claramente quantificadoras, seletivas e classificatórias. No entanto, é notório lembrar que uma linha fundamental do ponto de vista dos objetivos de um processo educacional acabe orientando uma série de mudanças dentro de tal movimento. Assim, podemos compreender que uma concepção mais conservadora de educação tenha em seu arcabouço a guarida necessária para processos avaliativos classificatórios.

O documento da reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC-RS caracteriza o tema da seguinte maneira:

[...] a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

Nessa frente, faz-se importante a reflexão de Miranda (2012, p. 107), no que tange a relação professor-aluno e aluno-saber em processos pedagógicos interdisciplinares para o fomento da construção de conhecimento:

A relação do aluno com o conhecimento sob o ponto de vista da interdisciplinariedade, ao contrário da visão positivista, é construída junto com o professor e os demais participantes do grupo. Há um caráter de reciprocidade e mutualidade possível pela abertura de espaços de interação e troca de conhecimentos. É nesta relação que se torna possível ao aluno estabelecer relações entre conhecimentos diversos, criar, conceituar, reconstruir e posicionar-se frente ao conhecimento. O professor se coloca como mediador, e não como único detentor do saber. O aprendizado se constitui a partir da necessidade do aluno buscar respostas para suas indagações e incertezas, e isso somente é possível quando o ensino deixa de ser dogmático para se tornar um campo de descobertas e confrontações. (MIRANDA, 2012, p. 107)

Ao que parece, conforme os dados apresentados, o projeto desenvolvido na REE-RS, no período de 2011-2014, tentou constituir uma política pública para o Ensino Médio, empenhada na democratização do acesso à escola e a garantia do acesso ao conhecimento como um direito de todos. Trata-se de orientação para uma formação comprometida com as possibilidades de práticas pedagógicas com vistas a uma educação integral, articulando ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Em suma, uma proposta que buscou alargar os limites históricos para uma educação politécnica, com caráter emancipatório.

A crítica à sociedade organizada em classes sociais distintas (sociedade capitalista) é realizada ao mesmo tempo em que o entrevistado GESTORZ destaca a hierarquização das disciplinas como um obstáculo para criação de uma escola capaz de potencializar o ensino e a aprendizagem no sentido da edificação dessa cidadania, na formação do aluno no sentido maior. Não a formação no sentido *stricto senso*, mas no sentido *lato senso* em que o Ensino Médio se propõe: formar para o mercado de trabalho, para a continuação dos estudos ou para a inserção no mundo no sentido maior, da cidadania (BRASIL, 1996). Quando a educação está ligada ao pressuposto do Capital, comprometida com a sua reprodução, logicamente, tece-se uma clara linha de reprodução das desigualdades inerentes ao sistema vigente, de manutenção do *status quo*. Sobre isso, Kuenzer (2013, p. 82) se posiciona da seguinte maneira:

Na perspectiva do capital, a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência. (KUENZER, 2013, p. 82).

Contudo, Kuenzer (2013) explicita que mesmo diante de limitadores para implementação de propostas de uma educação contra-hegemônica, sempre há espaço e possibilidades históricas para fazê-lo. Principalmente, quando se lança mão de instrumentos de análise, interpretação e intervenção na realidade de modo a ultrapassar o aparente dos fenômenos e das linhas organizativas das relações sociais para aprender e compreender o fundamento dos problemas reais a que os trabalhadores estão submetidos. Isto é, dos que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista. (KUENZER, 2013, p. 82). Sposito e Souza (2014) também pensam da mesma maneira ser possível mudanças no campo educacional:

Se as desigualdades sociais não podem ser totalmente rompidas, no interior dos sistemas educativos, elas podem e devem ser amenizadas. A segunda premissa incorpora o fato de que, ao mudar tendencialmente para uma escola de massas destinada a maioria, o conhecimento desses novos públicos se torna elemento essencial para assegurar a qualidade e o sucesso do empreendimento educativo. (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 43)

Contudo, GESTORZ, depois de decorridos sete anos do início da implantação do EMP, realiza a seguinte reflexão acerca dos embates entre o modelo educacional tradicional, enraizado na escola e o novo modelo na perspectiva contra-hegemônica:

Eu acho que, de certa forma, todas as análises que fizemos até agora respondem essa questão, que é o abismo epistemológico existente entre uma proposta libertária e uma proposta reprodutora, e abismo porque **a aplicação dessa proposta libertária se dá num contexto histórico onde as relações de forças favorecem a outra concepção**. Mesmo tendo um governo progressista, a realidade nas escolas, a realidade na sociedade é o subjetivismo, o domínio do subjetivo privatista, excludente. As dificuldades, os grandes debates e os grandes conflitos da proposta se dão em função dessa demarcação. (GESTORZ, grifos nossos).

Nessa mesma linha de reflexão, PROFRY, ao responder sobre o que acreditava estar enraizado na escola à época da implantação do EMP no que tange às concepções de educação, afirma o seguinte:

Eu acho que o que tem de **enraizado até hoje é a visão de uma educação muito tradicional**. Cada vez mais, principalmente nos dias de hoje, ela vem a cumprir os interesses, atender aos interesses do capital, de formação de mão de obra barata. Enfim, aquela educação tradicional desde o século XIX, que se vê até hoje. Muita gente, dentro das escolas, tem essa visão também: elas entendem que é preciso ter uma transformação radical na educação. Mas quando vem uma proposta de transformação radical as pessoas não têm claro que transformação é essa e essa foi uma das grandes dificuldades [...] (PROFRY, grifos nossos).

A fala de PROFRY ajuda, dentre outras riquezas, a demonstrar a precariedade que há, em diversas ocasiões, na comunicação e na construção coletiva referentes à importância das

propostas que mexem com o universo escolar. Muitas vezes, há o sentimento de transformar a educação, as justificativas e os métodos empregados, porém, não auxiliam na tarefa de mudança. Assim, as contradições inerentes ao universo das relações sociais circunscritas dentro do capitalismo transparecem e nos permitem sinalizar a complexidade dos embates e da correlação de forças que habitam o universo escolar, ora gerando sementes para o novo momento, ora cultivando as velhas plantas que mantém viva e forte a densa floresta que conserva o status quo.

Nessa linha, ao debater as decisões e a defesa de uma visão de mundo e de escola específicos, ressaltamos uma passagem de Silva (2013, p. 71), que refere que toda mudança educacional tem motivos e justificativas que se coadunam e respondem por uma “filosofia de mundo” (GRAMSCI, 2001) e que não há possibilidade de existirem propostas neutras:

Toda ação educativa é intencional. Disso decorre que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, a partir do que se infere que não há neutralidade nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão, bem como as decisões sobre o que e por que ensinar. (SILVA, 2013, p. 71)

Silva (2013, p. 69) também destaca que as DCNEM, homologadas pelo MEC em 2012, ao tentar conferir uma nova identidade ao Ensino Médio buscam orientá-lo no rumo de objetivar a consecução de uma formação humana integral, fazendo isso através da articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Sobre essa tentativa de construção de uma identidade, discorrendo acerca do contexto de formulação do EMP, AZEVEDO e REIS (2013, p. 27) asseveram que:

Para além dos resultados negativos, a discussão do papel do Ensino Médio gira em torno da sua identidade como etapa final da escolaridade básica. Está em questão sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea. Essas mudanças geram uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio tradicional e sua capacidade de motivar a juventude para a permanência no espaço escolar. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27).

Silva (2013, p. 69) também destaca que, no contexto da discussão de produção da LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), o debate sobre a politecnia e a formação humana integral não teve posição forte, uma vez que a correlação de forças não era favorável naquele período. Portanto, a discussão acerca do termo politecnia não foi encaminhado pelos atores principais à época. (SILVA, 2013, p. 69). Contudo, em outro momento histórico, a proposta do EMP, resgata o sentido da politecnia e a ligação com o mundo do trabalho:

Há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja

com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 06).

Podemos compreender o currículo como um conjunto, uma seleção específica de conhecimentos historicamente acumulados, que em determinado tempo e espaço passam a ser considerados relevantes, como tendo por base um projeto de sociedade e uma forma específica de educação humana. No currículo podemos perceber de forma explícita ou implícita as intenções do processo formativo, também nas práticas escolares advindas desse currículo podemos notar o processo de materialização dessa proposta. (SILVA, 2013, p. 72).

O contexto de uma educação reprodutivista, após os processos de treinamento e classificação escolar, o corpo discente é destinado a ocupar o seu lugar na sociedade de classes, no mercado de trabalho. Nesse movimento, muitos passam a engrossar os exércitos de reserva, pois acabam não se apropriando de determinados conhecimentos durante a vida escolar e isso lhes condiciona a ter poucas chances numa sociedade que se ergue sob a égide da meritocracia e valoriza o capital cultural, fundamentalmente. Geralmente, os já excluídos pelos processos internos da escola ocupam os espaços menos privilegiados fora dela. Aquele que teve mais acesso ao treinamento (ou se adaptou mais rapidamente a ele) e ao conhecimento elaborados sob a estrutura da fragmentação corresponde a quem é conduzido aos postos mais elevados da sociedade. Os que não alcançam sucesso, ou obtêm o sucesso parcial, são classificados em outra esfera, ficam em outros escalões de ocupações sociais (sejam elas econômicas, sejam de poder) que não o primeiro, as mais desprivilegiadas.

Muitos alunos embora consigam vagas nas escolas, são excluídos devido a lógica meritocrática escolar. Eles vão perdendo espaços e oportunidades de avançar não pelo seu estrito interesse, mas pelas condicionantes sociais que não lhes permitem constituir as condições objetivas para avançar no sistema escolar que é diferenciador e seletivo. Muitos alunos, advindos de famílias que sempre estiveram à margem do mercado formal de emprego e da própria escolarização e que carecem de hábitos relacionados ao consumo de cultura, acabam por ser marginalizados dentro da lógica escolar original. Isso acontece porque muitas vezes esses jovens e as suas famílias historicamente não construíram sua estratégia de vida com base na educação, dela sempre estiveram excluídos.

A escola, nos seus moldes tradicionais, deposita no aluno a responsabilidade do seu sucesso, deposita na sua capacidade individual e nos recursos de que dispõe a possibilidade de avançar com êxito no trajeto escolar. Em certos momentos, observamos “neste sistema, os alunos provenientes dos setores populares cujos capitais culturais são muito alheios às

necessidades da escola são selecionados negativamente, e são eles que engrossam as estatísticas de repetência e abandono”. (TIRAMONTI, 2014, p. 194).

As dificuldades dos alunos em se apropriar e aproveitar a totalidade das informações e das práticas culturais tecnológicas e científicas que a escola proporciona podem estar ligadas às condições culturais de origem e suas dificuldades para estudar e fazer tarefas fora do horário escolar. Portanto, as experiências que acontecem na escola acabam ficando restritas ao seu universo, não são reproduzidas ou potencializadas fora dela, o que prejudica uma confecção dos saberes e uma apropriação mais consistente do universo informacional e do acumulado de conhecimentos que a humanidade produziu e que a escola é responsável em transmitir para as gerações futuras.

No que tange a hierarquia referida pelo entrevistado GESTORZ, na verdade, ela advém da divisão e do divórcio entre a teoria e a prática, entre o aprender e o fazer, entre a ciência e a tecnologia. A escola de nível médio se dividiu em duas: uma escola para formar os trabalhadores, na educação da prática das técnicas, e outra escola do estudo da teoria, da razão, do raciocínio sobre a ciência já existente, da apropriação do acumulado histórico de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Nesse meio, os caminhos que ao longo da história brasileira o Ensino Médio tomou, sempre se desenvolveram de duas principais formas, conservando contradições inerentes a inexistência de um Sistema Nacional de Educação e da consolidação de uma escola de origem burguesa, idealizada para uma fração da sociedade. No princípio, um Ensino Médio para poucos, dividido entre a formação para o trabalho e a formação para o comando do trabalho (dos trabalhadores). Uma dualidade complexa, ligada a uma concepção social, de Estado, de formação e de escola. Assim, os destinos dos jovens eram decididos já dentro da escola: formar-se para dirigir ou para ser dirigido. Conforme as mudanças sociais no Brasil recente do século XX e XXI, observamos a ênfase em um ou outro destino com mais força e incentivo do poder público, de acordo com as disposições ideológicas e políticas daqueles que passam a ocupar as instâncias executivas de comando das redes de ensino públicas, seja no âmbito regulador, seja no executor.

Contudo, ao adentrarmos o século XXI, verificamos a preponderância de um Ensino Médio ainda não universalizado no que tange ao acesso, e muito menos ainda no que toca a garantia do direito à aprendizagem: a produção do conhecimento. Esse modelo de escola média mostra-se fortemente arraigado nos preceitos da propedêutica, ou seja, a formação teórica, voltada aos exames de ingresso universitário; hoje, mais centrados nos princípios e metodologia de verificação do conhecimento propagados e institucionalizados no decorrer do

processo de implementação, ampliação e legitimação do uso ENEM como instrumento de aferição da qualidade e proficiência do Ensino Médio. Destaca-se, de igual forma, o uso das notas do ENEM como meio único ou parcial de ingresso no Ensino Superior.

Esse Ensino Médio dual foi uma estratégia histórica, produzida no interior da correlação de forças da disputa pelos rumos da sociedade brasileira ao longo de décadas, que objetivava a preservação das diferenças, de continuação da acomodação social, da submissão das massas e do condicionamento dos subalternos a posições de alienação de vários níveis. Isso tem resultados imediatos se tomarmos como exemplo a exploração de mão de obra juvenil em estágios (trabalhos remunerados, mas sem garantia de direitos trabalhistas e previdenciários), em serviços precários como redes de supermercados, comércio e serviços em geral e Fast Foods (como McDonald's, Burguer King, entre outros) e no mercado informal em diversas frentes de produção de bens e de riqueza. Percebemos isso na melhor das hipóteses, pois a criminalidade e a prostituição juvenil têm despontando no Brasil recente¹³ como formas que inserem os jovens nas atividades econômicas capazes de lhes fornecer algum significado social e adentrarem o tentador e impositor mundo do consumismo e até da ostentação de bens e propriedades materiais, em um universo de simbolismos baseado na obsolescência e desejo de pertença ao mundo adulto predominante: o da sociedade capitalista, da disputa e da acumulação, onde o que importa primordialmente é estar acima dos outros e deter bens.

Podemos perceber a crítica a essa fórmula escolar nas palavras de Kuenzer (2016), a qual denomina de pedagogia da acumulação flexível.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta. (KUENZER, 2016, 15).

Quanto a isso, PROFJG tem clareza de que a estrutura escolar disciplinar não permite a incorporação dessa nova concepção de educação. No entanto, considera meritória a proposta de reestruturação, uma vez que desacomodava a comunidade escolar e a colocava numa zona

¹³ Não podemos deixar de destacar que o Brasil vive uma crise política, econômica, judiciária e moral após o Golpe Parlamentar que impediu a Presidenta Dilma Rousseff de cumprir todo o seu mandato, desde agosto de 2016.

de conflito, observando a formação de novas possibilidades pedagógicas e educacionais com o EMP. Vejamos o trecho abaixo:

Eu acho que isso foi um grande mérito também da reestruturação: fazer com que [se] tirasse a escola, a comunidade escolar como um todo de um lugar confortável, cômodo, já conhecido em relação à possibilidade nova. Então, essa movimentação que teve na rede também foi um fator importante a meu juízo. Fez os professores refletirem. Eu acho isso extremamente importante e a própria movimentação e, sem dúvida nenhuma, junto aos alunos. Por que se tentou desconstruir isso, aconteceu na prática, a visão do aluno foi mexida. Não vou dizer nem modificada ainda porque infelizmente não teve continuidade como um projeto político pedagógico, mas já desacomodou, no sentido positivo da palavra, a participação do aluno, o aluno não foi só aquele instrumento que só recebe a informação, só recebe o estímulo e dá resposta. O aluno começou a ser, em determinada dimensão, protagonista do processo de aprendizagem, principalmente na pesquisa no SI. (PROFJG)

Tendo essa problemática em mente, em contraponto, foi adotada a visão da educação politécnica entendida pelo GESTORZ como pertencente a uma linha de educação crítica e debitária do arcabouço teórico do Marxismo para tentar superar o modelo escolar arraigado no liberalismo, na meritocracia e na pedagogia tradicional.

Então, um dos princípios norteadores da proposição de reformulação do currículo do Ensino Médio objetivava aproximar a teoria da prática, permitindo processos pedagógicos que possibilitassem ao aluno a elaboração de um conhecimento não só através da reflexão teórica, mas também do exercício da prática numa profícua relação entre o saber e o fazer. Dessa forma, depreende-se dessas reflexões o forte vínculo desta proposição de reformulação curricular com os preceitos da educação marxista sendo um deles o objetivo de formar homens e mulheres emancipados. Para essa proposição, perseguiu-se o conceito de politecnia no EMP, conforme observamos no interior do Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011). No que diz respeito à relação entre o trabalho intelectual e trabalho manual e as diretrizes que o EMP objetivou estabelecer, resgatamos uma passagem de Azevedo e Reis (2013):

Por essa concepção persegue-se a possibilidade de romper com a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho manual. Com isso, o ensino politécnico aponta diretrizes às emergências de uma concepção educacional emancipatória e desalienadora. Mas ela só se efetua ao oferecer modos do domínio intelectual das forças, instrumentos e técnicas de ação humana sobre o mundo. Isso acontece de forma paralela à produção de conhecimento para as ações concretas de aplicação dos saberes formais, lógicos e cognitivos da própria ação de trabalho sobre o real. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 39).

Conforme Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 25), o Ensino Médio ideal para o Brasil seria aquele “que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de

formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Através da politécnia, objetiva-se romper com a formação estritamente técnica ou propedêutica.

O mundo contemporâneo está marcado pela necessidade de profissionais com ampla e diversificada formação técnica e consistente formação humana e cidadã. Assim, os currículos que contemplam ao mesmo tempo as dimensões relativas à formação humana e científico-tecnológica podem oferecer meios mais concretos de romper com a histórica dualidade entre a formação geral e a preparação para o trabalho. Destarte, a ideia de domínio técnico e intelectual integrados mostra, como propõe a educação politécnica, que não se deve compreender apenas a educação profissional como preparação para o mercado do trabalho, mas também a formação para a atuação cidadã do educando no mundo social – resultando em uma formação para o mundo do trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 17), a ideia de integrar “pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. Ressaltamos que a preparação para o trabalho pode acontecer nos processos produtivos e nos processos educativos como a formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior.

Significa que se busca enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 17).

Ao discorrer sobre a divisão entre a formação geral e a profissional, Kuenzer (2007) afirma que tal separação existe como reflexo da organização taylorista/fordista do trabalho, típica do estágio tecnológico do século XX, caracterizado pelo “trabalho rígido”:

Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível. (KUENZER, 2007, p. 1156).

Nos tempos atuais, o trabalho “rígido” da tecnologia de base eletromecânica perde espaço para o trabalho “flexível”, imposto pelo dinamismo da microeletrônica (KUENZER, 2007). Nas atividades produtivas movidas pelos novos padrões tecnológicos, não basta desempenhar as técnicas de trabalho com destreza e “competência”, com “eficiência” e “eficácia” profissional. O tempo atual demanda que o profissional seja reflexivo, crítico. Um

sujeito que seja ativo na sociedade do trabalho, não um simples executor de tarefas. Um inovador, que transgrida os limites do trabalho passivo, alienado, e que haja com criatividade e autonomia na gestão, na solução de problemas, na organização e na comunicação. Dessa forma, emerge a necessidade do desenvolvimento de cidadãos e profissionais capazes de acompanhar a dinamicidade das elaborações científicas e tecnológicas presentes na organização social e produtiva contemporânea.

Nesse contexto, a busca de uma educação politécnica pode contribuir para preparar o educando não só para uma inserção consciente no mercado do trabalho, que se apresenta como necessidade para os cidadãos em vias de ingressar na vida adulta, mas também para colaborar significativamente no seu preparo para a continuação dos estudos em nível técnico ou superior. Com esse espírito, afirma a LDBEN de 1996 – art. 22: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A noção de politecnia busca romper com a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho manual. Nessa esteira, a educação politécnica dispõe diretrizes às emergências de uma concepção educacional emancipatória e crítica. Essa concepção se realiza no momento em que oferece possibilidades do domínio intelectual das forças, instrumentos e técnicas de ação humana sobre o mundo, paralelamente a construção de conhecimento disponível às mobilidades concretas de aplicação dos saberes formais, lógicos e cognitivos da própria ação de trabalho sobre o real.

Diferentemente do que se pode entender, a primeira vista, politecnia não significa várias técnicas, mas a compreensão dos fundamentos científicos de uma realidade. A concepção de politecnia aplicada no Ensino Médio objetiva à articulação de todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com o mundo do trabalho, considerando os diversos setores que compõem o conjunto da sociedade. A reestruturação curricular da SEDUC-RS busca também a superação da fragmentação com o trato do conhecimento no trabalho escolar¹⁴. Com este objetivo, explora todos os espaços legais instituídos.

Na linha teórica da politecnia, é possível verificar a existência de um movimento que objetiva contemplar o protagonismo do jovem como um elemento a ser considerado na

¹⁴ Fragmentação que tem, entre outras vertentes, a filosofia positivista de Auguste Comte, no século XIX, a Física Clássica de Isaac Newton e o racionalismo cartesiano. Os princípios destas vertentes se mostraram convergentes com as necessidades da Revolução Industrial, o que possibilitou a sua tradução em ações operativas no sistema produtivo ressignificadas e adaptadas pelas contribuições de Frederick Taylor e Henry Ford. A dinâmica da fábrica, por sua vez, foi absorvida na organização do trabalho escolar.

construção de uma identidade para o Ensino Médio. Para além de uma simples etapa preparatória para o Ensino Superior, ou etapa de retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental, busca-se a construção de uma identidade que permita ao Ensino Médio cumprir as suas tarefas formativas. Uma identidade tão perseguida, mas nunca conquistada na prática em decorrência da arraigada concepção metodológica de uma pedagogia, por vezes, “diretivist” e/ou “não-diretivist” (BECKER, 2001; 2010) e de uma organização curricular de inclinação positivista, fragmentada. Trata-se de uma identidade que pode apresentar possibilidades reais de diminuição dos índices de evasão e reprovação do Ensino Médio, ao buscar, na prática, a construção de um diálogo concreto entre o projeto pedagógico e os projetos de vida dos educandos, contribuindo para a garantia da inserção social, cultural e produtiva dos educandos.

Segundo Gonzaga et al. (2014), a politecnia tem como um de seus fundamentos a compreensão da realidade e a produção do conhecimento em sua totalidade. Segundo os autores:

Com essa compreensão da construção do conhecimento por intermédio dos processos educativos e pedagógicos, a politecnia é um elemento fundamental na articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos indivíduos, tanto no plano individual como no coletivo. A sala de aula e os outros lugares onde se elaboram os processos educativos e pedagógicos são de importância vital na construção do conhecimento e de possibilidades de transformação da realidade [...] (GONZAGA et al., 2014, p. 97).

Dessa maneira, cabe ressaltar que as concepções contidas no politecnismo exigem a interdisciplinariedade como instrumento de totalização, especificação e re-totalização do conhecimento elaborado com base na realidade social.

A concepção de politecnia abarca a construção de políticas públicas direcionadas a uma educação formal que integra o trabalho, a ciência e a cultura, “que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los” (GRAMSCI, 1978, p. 87). De acordo com Saviani (1989, p. 17), “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. No entanto, ressaltamos que não se trata apenas da ideia restrita de trabalho remunerado, mas, sim, da ideia de trabalho como meio de produção do ser humano, de intervenção no mundo, de relacionamento social. Para Marx e Engels (1974, p. 19), o homem se distingue dos outros animais pelo trabalho. “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” (MARX, 1983, p. 149). Saviani (2007, p. 154)

afirma que o trabalho é a ação sobre a natureza, que a transforma, para dar conta das necessidades humanas. Antunes (2011) afirma o trabalho como atividade vital para produção e reprodução da humanidade:

O trabalho pode ser definido como o exercício de uma atividade vital, capaz de plasmar a própria produção e a reprodução da humanidade, uma vez que é o ato responsável pela criação dos bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade. (ANTUNES, 2011, p. 432).

O trabalho é o que constitui a natureza humana. O homem, enquanto animal, é distinguido dos outros animais pela capacidade de produzir ferramentas artificiais que, por conseguinte, proporcionam instrumental para a produção de novas ferramentas em um processo que se estende ao infinito.

O trabalho, sendo uma invenção exclusivamente humana, um momento fundante na mediação sócio-metabólica entre a humanidade e a natureza, converteu-se no ponto de partida para a constituição do ser social: sem o trabalho, a vida cotidiana não poderia ser reproduzida. (ANTUNES, 2011, p. 435).

O trabalho como dimensão da omnilateralidade humana, possibilita ao homem construir a sociedade, produzir o conhecimento novo, desenvolver concepções de mundo, modificar a natureza e fazer história.

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, emerge a ideia de trabalho como princípio educativo. Trabalho como processo que educa, que transforma e forma o sujeito social. Nesse sentido, o trabalho é guiado pelas necessidades de formação dos trabalhadores e cidadãos, para promover avanços nas formas de organização e gestão da vida social e produtiva, em distintos tempos históricos.

A educação através do trabalho exige o exame investigativo acerca da forma de sua existência, da finalidade dela para a geração de possibilidades de transformação, bem como do melhor aproveitamento dos saberes em favor das necessidades do trabalhador, do aprendiz e do futuro trabalhador. A educação baseada no trabalho como princípio educativo possibilita a compreensão das dimensões do trabalho em suas formas mais aviltantes e suas possibilidades humanizadoras. Segundo Antunes (2011):

Se, por um lado, pode-se considerar o trabalho como ponto de partida no processo de humanização, por outro, o capitalismo o transformou em uma mercadoria especial, um equivalente geral, sob a forma de trabalho abstrato, assalariado, alienado e fetichizado. O trabalho converteu-se, portanto, em meio e não mais na primeira necessidade para a realização humana. (ANTUNES, 2011, p. 435).

A pedagogia, de modo inegável, relaciona-se ao mundo do trabalho. A consciência sobre o fazer, no contexto das demandas contemporâneas, promove o surgimento de possibilidades de aprendizagem por meio do trabalho. Tanto do trabalho científico escolar, quanto do trabalho prático de aplicação das teorias nas vivências cotidianas das ocupações culturais e/ou profissionais, promovendo uma formação para a diversidade e para os imprevistos.

Dessa forma, o ensino politécnico propõe um espaço para a construção e para o aperfeiçoamento da dimensão idiossincrática do sujeito, que determinará conscientemente a sua qualificação profissional. Tal visão se faz importante, principalmente no contexto do trabalho flexível na acumulação¹⁵, gerador da dicotomia ocupação/qualificação, que faz o emprego fixo perder espaço, sinaliza a emergência de uma educação formal que possa suprir as necessidades do sujeito em seu tempo histórico, sem deixar de promover a formação de um cidadão capaz de refletir criticamente sobre sua vida cultural, social e política, mas munido de capacidades técnicas e científicas para sobreviver no seu contexto. A promoção de mecanismos pedagógicos que permitam a construção de saberes potenciais para lidar com os imprevistos torna-se um objetivo fundamental para a escola que busca a formação humana cidadã e a emancipação dos sujeitos, com especial atenção à oferta de meios de desenvolvimento do potencial criativo desses sujeitos, considerando que o ato criativo é a ação mais humanizadora.

Assim, podemos considerar que o EMP é o embrião do novo dentro do velho, que pode vir a gerar, caso seja potencializado pelos dirigentes da educação, e diante de uma conjuntura que revele a necessidade da condução de processos novos de organização coletiva das massas oprimidas, na tentativa de superar as contradições do capitalismo e, por conseguinte, o próprio sistema vigente de exploração do ser humano, na expropriação da mais valia e dos produtos indiretos das suas ações de trabalho em todos os âmbitos da vida social contemporânea. Isso pode revelar uma política como ato de resistência capaz de gerar mecanismos e formas de se chegar a uma nova realidade social, mas antes disso, educacional e relacional, do ponto de vista de uso da chamada democracia e do Estado de direito.

¹⁵ O conceito de trabalho flexível é uma determinação das constantes mudanças tecnológicas que impactam a organização do trabalho. As mudanças dos produtos e a velocidade das modificações dos instrumentos tecnológicos de produção criam a necessidade de um trabalhador que seja capaz de se readaptar permanentemente às funções produtivas. (Ver KUENZER, 2007).

A politecnicidade pressupõe a formação do ser como todo, na contramão da fragmentação formativa derivada do fordismo/taylorismo¹⁶. Em suma, a formação politécnica possibilita fazer o aluno avançar em todas as dimensões da vida humana: política, cultural, filosófica, estética, econômica.

A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de Desenvolvimento Social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. (MACHADO, 1994, p. 22).

Contudo, a palavra politecnicidade¹⁷ foi vista do ponto de vista da etimologia no início dos debates sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Foi vista ao pé da letra como a formação de um aluno polivalente, gerando confusão e críticas variadas.

Assim, pode-se observar que o EMP tinha por objetivo a formação não só de sujeitos críticos, mas emancipados, dominadores da técnica com formação intelectual, capazes de administrar os processos de aprendizagem para abstrair cada vez mais da realidade e conformar a sua formação humana no sentido da complexificação das suas relações com a natureza social e física. Isto é, no curso da elaboração do conhecimento e da capacidade de intervenção no mundo em níveis cada vez mais profundos, administrando não só o que se sabe, mas mirando cada vez saber mais, acumular mais conhecimento, desenvolver-se. Entendendo aí uma das dimensões e das potencialidades do sujeito emancipado, isto é, aquele sujeito que sabe resolver situações-problema, que sabe buscar informações, que sabe procurar conhecimento para elaborar e avançar em inovações sobre os problemas cotidianos, também existenciais, em um significado mais amplo da vida material.

Observamos a política analisada como um esforço estatal que teve como foco a permanência dos jovens na escola através da ressignificação da organização curricular,

¹⁶ Kuenzer (2016) relata que a escola descompromissada com a formação integral do ser humano serve ao modelo social capitalista, e se rende a demanda do mercado de trabalho de forma estrita. O que importa é a formação para o universo da acumulação flexível. “Do ponto de vista ontológico, portanto, a acumulação flexível prescinde de um Ensino Médio, integrado ou não à educação profissional, de qualidade; basta que discipline os jovens para o trabalho flexível. O mesmo não ocorre com os que vivem do trabalho, para os quais um projeto pedagógico de qualidade no Ensino Médio, como de resto nos demais níveis, faz parte do seu projeto de construção de contra-hegemonia.” (KUENZER, 2016, p. 16).

¹⁷ Nosella (2016) faz uma discussão sobre as questões semânticas envolvidas no termo Politecnicidade, derivado dos escritos marxistas. Durante a implementação do EMP, o risco foi grande de gerar confusão. A confusão aconteceu.

buscando um ensino que encontre caminhos de aproximação e diálogo com as juventudes (SILVA, 2013), tendo como pressuposto a sua diversidade, a pluralidade construída por meio das relações sociais, compreendendo perspectivas próprias, individuais e de grupo.

Trata-se da construção de um currículo que possa contribuir para que o jovem desenvolva seu projeto de vida tanto em relação à continuidade de seus estudos em outros níveis de ensino, quanto às suas possibilidades de profissionalização no plano mais imediato. As mudanças no Ensino Médio foram implantadas com a preocupação de considerar as características dos sujeitos educandos. Como afirma Frigotto (2004), é equivocado ver os jovens como uma massa homogênea:

[...] sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir [...] uma política de Ensino Médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do Ensino Médio. (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Os alunos de Ensino Médio vêm para escola com uma bagagem de experiências bastante significativas, com seu imaginário, com seus sonhos, dilemas e expectativas. Suas origens sociais e culturais são diversas. Suas motivações, desejos e anseios sofrem o impacto da complexidade das mudanças vividas nestes tempos, o que dificulta ainda mais a visualização dos projetos de vida de cada um. Não há homogeneidade entre a massa discente, embora a escola tradicional¹⁸ teime em assim querer enxergá-la. Buscando contemplar essas peculiaridades, a reestruturação em pauta é um movimento de reorganização da escola, para que esta dê conta de estabelecer um diálogo com as expectativas discentes. Tiramonti (2014), critica a instituição escolar que não consegue dialogar com o metamorfismo do universo discente e se engessa em práticas tradicionais:

A subjetividade dos jovens que hoje acodem a escola se conforma em diálogo com o meio cultural muito diferente das referências da instituição. Enquanto a escola está fixa na cultura ilustrada e no modo de transmissão baseado na tecnologia do livro, que condiciona o modo sequencial de, os jovens estão formatados pela sociedade da comunicação, que fase da simultaneidade, da fragmentação e da velocidade o modo de “aprender” e dialogar com o mundo. Do mesmo lado, a escola continua fazendo

¹⁸ Entende-se por escola tradicional aquela pautada em práticas pedagógicas cuja preocupação principal é a transmissão dos conteúdos. Sua organização curricular é positivista, fragmentada, onde os saberes não têm espaço para dialogar. Busca cumprir um programa engessado de conteúdos, geralmente preocupado em reproduzir o material informacional do livro didático, preocupada com a repetição e não com a criatividade. Essa escola trabalha na busca da homogeneidade, desconsiderando as diferenças entre os estudantes e os contextos de que advêm.

da obrigação, do sacrifício da postergação da gratificação a sua referência avaliativa, quando a sociedade de consumo gerou uma ética e uma estética que debilitam o dever e entronizam o prazer. (TIRAMONTI, 2014, p. 204-205).

Nessa perspectiva, os estímulos da escola de nível médio são balizados por elementos meritocráticos, estritamente, sem considerar a diversidade e os tipos de relação que os jovens guardam com o conhecimento e com a sociedade.

Nesse sentido, é importante frisar que a meritocracia pode ser entendida como a ideologia da classe média. Segundo Souza (2013), ela acentua o individualismo, “supervalorizando o sucesso e estigmatizando o fracasso. Atribui exclusivamente ao indivíduo e às suas valências as responsabilidades por seus sucessos e fracassos”. No âmbito escolar, ela esvazia o espaço público, o espaço de construção social das ordens coletivas, e tende a desprezar a educação como uma atividade política, pois vê a ação política como uma “excrescência disfuncional da sociedade”, uma atividade sem legitimidade para a criação de novas ordens coletivas. No Ensino Médio, ela aparece nas fórmulas avaliativas, em que a racionalidade técnica do merecimento e do desempenho, e não a racionalidade política das conversações, dos acordos entre docência e discência, entre Estado e Sociedade Civil, da busca pelo conhecimento, dos recursos disponíveis para aprender, das precondições diferentes dos estudantes, são predominantes. Essa tal lógica do mérito oculta, através de uma suposta “ética do merecimento”, uma nefanda “ética do desempenho”. Em uma escola pública, em que estudam sujeitos sociais advindos de condições desiguais, de uma sociedade edificada em preceitos mercantis, merecimento e desempenho aparecem como conceitos que tomam rumos muito distantes, e ajudam a tornar a escola uma reprodução da sociedade capitalista, em que as condições iniciais dos sujeitos podem condenar toda a sua perspectiva futura de circunscrição social, no âmbito da produção econômica, como seres humanos que buscarão produzir sua materialidade inserindo-se no mundo capitalista, quanto na fruição e na invenção de novas formas de ser e estar socioculturalmente.

Tais elementos meritocráticos são cultuados ao longo dos anos no bojo da cultura escolar. Assim, embora as características do corpo discente se modifiquem com as transformações sociais, a escola permanece como um organismo estático, principalmente a de nível médio, que desenvolve suas ações por meio dos processos pedagógicos e administrativos que datam de tempos remotos, umbilicalmente atrelados à concepção de escola gestada a mais de duzentos anos no mundo ocidental.

Alguns processos constituem o que chamamos de avaliação seletiva e classificatória, que tem na aferição de números uma forma de medir o conhecimento e no ranqueamento

entre estudantes o modo de funcionamento da escola e, conseqüentemente, um fator determinante da maneira como os alunos passam a enxergar a instituição escolar. Outro fato interessante de ser observado (que ainda prepondera como fórmula organizativa do currículo) é a fragmentação do conhecimento, prescindida da reintegração das partes ao todo. Trata-se de um pressuposto que tem raízes no positivismo comtiano.

Cabível também de menção é o descolamento do olhar da escola à realidade discente contemporânea. O mundo escolar no Ensino Médio parece orbitar em outro universo. Um sistema paralelo sem relação direta com o dia-a-dia dos alunos fora da escola. A escola, sozinha, gesta seu currículo, sua pedagogia, sua avaliação, sem considerar as necessidades, anseios e desejos primevos das juventudes a serem atendidas. Dessa forma, movimenta-se a docência por um caminho, e a discência por outro. Por vezes, todos os sujeitos da escola se encontram em algum ponto em comum, mas se afastam novamente em virtude dos objetivos distintos existentes para a escola, para o aluno, para os professores e para a sociedade.

Contudo, o EMP buscou unificar os objetivos. Sobre o objetivo do EMP na opinião de um professor, destacamos o trecho a seguir como exemplo:

Como o Ensino Médio é uma coisa que, da forma que está, ele não tem muita razão de ser para os jovens, a minha opinião do EMP, ele vinha no sentido de dar uma razão de ser ao Ensino Médio. Sentido de que o jovem conseguisse ter uma compreensão um pouquinho melhor do que a gente vê hoje, (...) a compreensão um pouquinho melhor mais avançada, digamos, assim, sobre a realidade, enfim, tanto a realidade dele quanto do que acontece no mundo, a ciência, a filosofia por trás das grandes questões que atingem a humanidade, a tecnologia das coisas que estão perto da gente e não conseguimos entender como funcionam. É possível com base na ciência compreender as tecnologias, até produzir ciência, produzir tecnologia, ter essa compreensão das coisas da sociedade tanto a nível macro quanto micro. Eu acho que o EMP vinha para isso, para o estudante conseguir ter uma compreensão da **realidade** mais completa do que você tem hoje, porque principalmente a partir do tema que você [refere-se ao tema de minha tese] está estudando que não é a escola nem a família que estão formando a concepção de mundo, mas sim a mídia que tem uma visão muito limitada com base naquilo que chega, o filtro da **ideologia**. (PROFRB, grifos nossos).

O EMP objetiva que a escola se dedique a estabelecer processos pedagógicos capazes de levarem os alunos a compreender e transformar a realidade concreta. Entendendo a realidade como tudo o que está destinado a se viver e desenvolver – no sentido de uma luta não só pela sobrevivência, mas em âmbito maior do ponto de vista dessa proposta educacional da luta para suplantar a estrutura desigual contraditória e agonizante da sociedade de classes.

Nesse sentido, é cogente lembrarmos que a realidade se constitui aos seres cognocentes em sua totalidade e não de maneira fragmentada. A realidade concreta dos seres sociais é profundamente complexa e é derivada do resultado de múltiplos determinantes,

noções, interpretações e representações. Destarte, recordamos conforme nos sugere Marx (1985), que as relações humanas são mediadas pela realidade concreta e material dos seres sociais. A concepção do autor é expressa da seguinte forma:

[...] O último método é manifestadamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1985, p. 116-117).

Nessa perspectiva, depreende-se que é a materialidade presente no interior das relações sociais, que delatam a sua organização produtiva, o ponto nodal destas mesmas relações. No curso das reflexões marxianas, Kosik (1976) acaba desdobrando esta apreensão dos conhecimentos como sendo aquela que exprime a realidade concreta que permeia a existência humana. O autor tem a concepção de que os indivíduos – para se apropriarem da realidade – partem da aparência dos fenômenos em direção a essência – a qual seria o cerne do concreto. Essa apropriação é realizada na totalidade do objeto a ser conhecido, porque é esta totalidade que dá sentido ao objeto em questão. As relações entre a parte e o todo são umbilicais, e somente separamos para fins de análise, a qual apenas conduzirá ao conhecimento se construir significado ao sujeito cognoscente. Aqui, podemos afirmar, com efeito, situa-se um dos “nós” da educação como processo fomentador da compreensão da realidade, tendo na disciplinariedade isoladora uma de suas limitações. A seguir, destacamos um trecho em que PROFRJ relata a tentativa do EMP em superar a disciplinariedade:

O que o politécnico essencialmente trouxe de novo foi a **possibilidade de trabalhar** nos SIs **unindo as áreas**. Saímos da visão individual do conteúdo, da disciplina. Antes tínhamos disciplinas e notas. Com o politécnico tivemos áreas e conceitos. A estrutura pensada para este trabalho seria como um mapa conceitual, onde os alunos escolheriam a temática, os professores agregariam através das suas disciplinas aquilo que poderia compor para auxiliar dentro daquela temática, dentro da área e com intercepções com as demais áreas. Essa era a proposta, para mim esse era o ponto crucial, o ponto da mudança era **uma visão de tudo**, um estudo mais globalizado. Algumas áreas não conseguiram se colocar, alguns professores tiveram muita dificuldade: Física, Matemática, a própria Química, custou um pouco para se dar conta de como poderia participar, mas a falta absoluta de tempo de reunião com os professores para essa apropriação acabou fazendo com que cada um trabalhasse a sua **disciplina** e foi distanciando dessa ideia e, de certa forma, voltando para o **plano individual**. E aí, ficou um professor responsável pelo seminário, que pedia ajuda para os demais professores que pudessem auxiliar na temática dos alunos, na forma de como construir um projeto, apresentar e elaborar. Nós tínhamos professores que se agregavam a esse projeto, além de trabalhar com as suas disciplinas dentro daquele conteúdo padrão por trimestre, as pessoas não conseguiam dissociar uma linha de conteúdo padrões que deveriam ser

trabalhados. (PROFRJ, grifos nossos).

Podemos verificar na fala de PROFRJ, que o EMP abriu espaço para uma melhor apropriação e debate acerca da fórmula pedagógica baseada na discussão dos fenômenos a partir de várias áreas do conhecimento, mas objetivando a integração. Isso permite inferir uma relação próxima com o método marxiano de análise da realidade com base no todo, em múltiplos ângulos para poder se apropriar de forma mais concreta e consistente acerca dos objetos em estudo. Assim, no âmbito da escola, o trabalho interdisciplinar passa a ser enfatizado, porém esbarra na falta de um planejamento maior acerca de como fazer um processo escolar coletivo, integrado, capaz de dar conta de estabelecer vínculos maiores entre os docentes no estabelecimento de um projeto escolar único, de uma linha metodológica também integradora.

4.1 AS IMBRICAÇÕES ENTRE O NOVO E O VELHO

Podemos perceber que, na fala de alguns entrevistados, muitos se referem à rapidez da implementação como algo não positivo. Os professores dizem que foi uma proposta de cima para baixo (como pesquisas citadas anteriormente também averiguaram) e que esta não incorporou os debates específicos de cada escola. PROFRB pondera que o tempo de discussão e a autonomia poderiam ser maiores e, assim, talvez gerassem menos resistências e maior sucesso na implementação. Essa reflexão se alinha ao que muitas pesquisas sobre o EMP identificaram (SANTOS, 2013; ALVES, 2014; ZAMBON, 2015; MARCHETTO, 2016; GONÇALVES, 2017; SIEBEN, 2017; entre outras):

[...] Eu acho que o período de preparação deveria ser um pouquinho maior, e dar um pouquinho mais de autonomia para as escolas, para elaborar, embora isso possa não mudar muito. Acho que não precisaria ir com tanta sede ao pote, não precisaria ser tão grande em tão pouco tempo, que não chegasse a um resultado que se esperaria. **Daria uma autonomia maior para as escolas** para fazer mudanças pequenas com base na linha geral eu acho que começaria por aí: tentar fazer com que as escolas participassem, mas que a comunidade pegasse mais, se comprometesse um pouco mais com o processo. Eu não sei se isso chegaria ao resultado, [não sei se] o problema é o não comprometimento da comunidade escolar. Chegou [o Governo Sartori, com] uma facilidade para retirar tudo e girar um passo atrás, como é esse caso, do ensino religioso pegando a carga horária que foi criada a mais das mil horas do ensino politécnico. E, acho que um comprometimento maior da comunidade escolar geraria mais resultados, embora não chegasse, não teria uma concepção, poderia ter uma linha geral de uma concepção mais progressista, mas permitindo uma autonomia maior da comunidade escolar para que gerasse um maior comprometimento da comunidade. Isso não chegaria no final com a proposta que foi lançada pelo governo, mas chegaria mais adiante ou teria mais dificuldade de recuar. O Governo Sartori, agora, que resolveu mudar tudo e tirar o

EMP, teria mais dificuldade de fazer isso se a comunidade escolar tivesse mais comprometimento [com o EMP]. (PROFRB, grifos nossos).

[...] Na verdade, no grupo de professores, tanto [da nossa escola], como acredito que na grande maioria das escolas do estado, a proposta caiu meio que como uma bomba. **Não houve discussão**, em minha opinião. Esse foi o grande problema da implementação do EMP: não houve uma discussão anterior, uma construção anterior com os professores para prepará-los para discussão posterior com a comunidade. Acho que isso, quando começou a acontecer, os professores não estavam preparados para receberem isso. E, é claro que foi muito polêmico [na nossa escola] particularmente. Nós nos propusemos a **estudar** o que é **politecnia**. Eu já tinha conhecimento do conceito de politecnia e levei para os colegas a discussão de que a gente não podia negar *a priori*, porque era **uma concepção da classe trabalhadora**, portanto a gente teria que ver, estudar a proposta do governo e debater aquilo que nós achássemos que estivesse fora ou desvirtuando as concepções de politecnia propostas tanto por Marx e depois melhor elaborado por Gramsci. Então, isso foi feito. Lemos a primeira versão da proposta do governo, começamos a discutir textos de Gramsci, de Marx e outros autores sobre a politecnia, para formar uma opinião. O grande entrave [foi] – porque a gente sabe que já tem um pré-conceito cristalizado no magistério, a gente pode falar tanto dos professores mais antigos quanto dos mais jovens – na questão da avaliação, muitos professores sem entender o que era a AE. (PROFRY, grifos nossos).

Pelo que eu me lembro, **não houve debate na implementação**. Nós, fizemos algumas reuniões lá na escola. Enfim, para debater esse ensino politécnico, mas me lembro que era uma constante crítica da parte daqueles que se manifestavam, que tinham algum conhecimento sobre o caráter não democrático na implementação do projeto. Pelo que me lembro, o governo do estado, na época, a Secretaria da Educação dizia que tinha ocorrido um debate com a comunidade, que tinha sido feita toda uma discussão antes de ser implementado de fato, me parece. Pelo que lembro, eles chegaram a fazer algumas plenárias, talvez pelo interior ou mesmo aqui em Porto Alegre, uma ou outra, reunindo trabalhadores de uma e outra escola, não tenho certeza. Mas isso servia como uma justificativa de que a consulta, a discussão, o debate tinha sido feito. Mas pelo que a gente sabia, na época, na verdade, isso era muito pouco, pouquíssimo – se é que houve de fato, se houveram de fato essas assembleias e tal, esse debate. Tinha pouca, para não dizer pouquíssima, mesmo, representatividade. Pareceu que **era mais uma discussão, debate de fachada** para justificar, mesmo. Mas um debate, de fato, não aconteceu, pelo menos não com o conjunto todo. **Foi algo realmente de cima para baixo**. Lembro que lá na escola a gente fez algumas discussões, no sentido de que até que ponto poderíamos resistir a essa implementação? Mas pelo que lembro, também as possibilidades de resistência eram quase que inexistentes, diante do fato de que ficaríamos, talvez, enquanto escola, isolados e tal. Não teríamos força para fazer a resistência naquele momento. Mais ou menos isso que lembro. (PROFAL, grifos nossos).

[...] Como eu disse no início, nós entendemos que **deveria ter havido uma discussão ampla e profunda com** o conjunto dos **professores** nas escolas **para** preparar os professores, **esclarecer** os professores, [sobre] o que é **a politecnia**. Depois, então, passar a um segundo momento de uma discussão com as comunidades escolares, com os estudantes e os pais.

(PROFRY, grifos nossos).

[Houve resistência] porque não sabiam fazer. Desacomodou quem estava acomodado. Só que **veio como um decreto**, a partir de hoje é assim. Não teve formações para professores, não teve formas de discussão. Poderiam ter reunido todos os professores das áreas da humanas para que eles pudessem pensar como área, porque até então eles não pensavam como área, eles pensavam como disciplina. Então, se tu não sabes fazer, tu te assustas. A psicologia explica: a tua primeira reação é a negação. Nós fizemos muitas formações por conta nossa aqui da escola, porque a equipe diretiva e pedagógica ficou como um marisco, entre o rochedo e o mar. Estávamos entre os professores e a secretaria de educação. **Nós tínhamos que tentar, era obrigatório**. Como fazer o professor caminhar por aqui se ele não tinha essa formação? E nem mesmo nós tínhamos essa certeza. Tinha que mudar, ponto. Só que eu preciso deixar bem claro, assim, na primeira vez que quando eu estava na direção, nós não tínhamos a equipe pedagógica formada, faltavam professores, trabalhávamos como vice-diretora, como orientadora, como supervisora [tudo junto]. A gente juntava uma equipe e íamos dando conta dessas questões. Então, **íamos buscar essas informações, mas era surpreendente de ver, todas as escolas estavam perdidas, umas menos, outras mais perdidas**. (PROFRJ, grifos nossos).

[...] Essa relação [de implementação] foi muito conflituosa e contraditória. A grande maioria das pessoas expressou claramente a sua antipatia pela proposta. As pessoas não aceitavam. Tiveram grande dificuldade em aceitar. Na verdade, tiveram que engolir, enfim, a escola tinha que implantar. Mas as pessoas não fizeram isso por convencimento, fizeram porque foram obrigadas a fazer, torcendo o nariz e rangendo os dentes. Eu 'tô' te falando de **uma escola onde se discutiu muito e profundamente** a questão, onde se tentou esclarecer a importância da **politecnia com todas as críticas que pudessemos ter a forma de implantação**, mas ela foi uma relação conflituosa. (PROFRY, grifos nossos).

Quanto ao diálogo sobre os motivos dos professores em resistirem às mudanças, PROFRJ destaca alguns elementos: o pedagógico da escola não estava formatado para introduzir uma inovação escolar; a escola se virava com os recursos que tinha. Isso mostra a precarização em que a educação se encontrava. É difícil fazer uma mudança substancial em quatro anos, quando se vive um cenário brasileiro educacional de décadas de poucos investimentos. Não só o método de implementação foi gerador de contradições, mas também a conjuntura de precárias condições da educação pública. A implementação parece esbarrar nos problemas estruturais de uma escola sucateada. Contudo, o discurso da entrevistada demonstra a preocupação com a mudança para qualificar a educação.

PROFAL refere que a escola não teve espaço para discussão sobre a proposta. PROFRY afirma que a escola procurou momentos para se apropriar do referencial teórico da politecnia, uma vez que a mantenedora não ofereceu esse espaço de forma ampla e profunda,

o que a complexidade da temática exigia. Isso mostra que havia um interesse por parte da gestão da escola em debater os assuntos pertinentes às mudanças propostas. Contudo, podemos aferir que o modelo do SI, era um modelo flexível em que cada escola poderia se organizar da sua forma. Na fala de PROFJG, percebemos que os professores se dividiram por área e, muitas vezes, dois professores davam aula na mesma turma. Isso demonstra que a escola se comprometeu a implementar o EMP e inovar na forma de sua organização pedagógica. Nesse caso, a mudança encontrou um solo fértil. Nas outras escolas, os professores auxiliavam nos processos de pesquisa. Um espaço-tempo mais amplo de discussão, poderia ter amenizado algumas resistências que surgiram na implementação da política do EMP. Não conhecer determinada forma de atuação profissional nova, bem como os elementos teóricos a ela inerentes pode gerar resistências, pois toda a inovação exige trabalho e esforço para conhecer e se apropriar. É natural que muitos educadores se sintam incomodados ao terem de mudar suas práticas docentes. Todos acreditamos nas positivities de nossas ações. Uma proposta nova como o EMP quando chega, cria desconforto, visto que gera modificação no que já se faz, no que já se está acostumado a fazer, mexe com hábitos e, inclusive, tradições. Diversas pesquisas apontaram que a política sofreu fortes resistências nas escolas por parte dos docentes por conta da metodologia de implementação adotada pela mantenedora (SIEBEN, 2017; GONÇALVES, 2017; MARCHETTO, 2016; ZAMBON, 2015; ARAÚJO, 2014; SANTOS, 2013).

Como vimos no início desse capítulo, a EP, assim como os conceitos de politecnicidade, trabalho como princípio educativo, AE, relação teoria e prática, saber e fazer e a não hierarquização das disciplinas não eram novidade para os sujeitos implementadores. No entanto, constituíram-se como referenciais novos para um expressivo conjunto dos educadores da REE-RS o que, por consequência, ocasionou diversos processos de resistência à instalação da política do EMP. Essas resistências já foram amplamente discutidas e relatadas em diferentes pesquisas que tiveram por temática a implementação do EMP, já citadas anteriormente no capítulo de revisão de literatura.

(...) O momento foi permeado por tensões, dúvidas, questionamentos, compreensões equivocadas e resistência a mudanças. Os argumentos colocados em tela, por muitos professores foram os de que a formação acadêmica não preparou para trabalhar com pesquisa, com projetos interdisciplinares, com avaliação emancipatória. Os professores expressavam o desejo de primeiro estudar para depois implantar a proposta. Essas compreensões, angústias e o medo de abrir-se ao novo estavam bastante presente na docência neste momento de implantação do Politécnico no estado do Rio Grande do Sul. (GOBO; SILVA, 2017, p. 157-158).

A linha orientadora da hierarquização curricular positivista geralmente vem acompanhada de uma prática pedagógica de memorização, de repetição, de reprodução de conceitos, de teoremas, de informações que são transpostas do livro didático, dos livros de história e relatos científicos nos trabalhos, nos testes, nas provas.

No excerto em destaque a seguir, PROFRB refere a presença da organização disciplinar como um empecilho a mudanças, uma vez que ela garante certo grau de individualismo aos profissionais da educação. Sendo a lógica individualista preponderante na sociedade de uma forma geral, a disciplinariedade é também defendida de modo consciente ou não pelos professores, pois parece garantir certa autonomia, independência e liberdade às práticas docentes, uma vez que não exige a discussão coletiva, nem submete os processos pedagógicos à avaliação e ao julgamento de outros professores. Vejamos:

Por **parte dos professores eu considero – bastante – uma categoria pequeno-burguesa. O professor é muito individualista.** Na forma que está hoje, **cada um tem a sua disciplina** como se fosse um pequeno negócio. **Desenvolve da sua forma, sem buscar muita participação dos outros colegas**, sem uma visão coletiva e muito menos com a comunidade escolar discutindo algum projeto de escola, de educação. Em relação à comunidade escolar, eu acho que também não há uma cultura da pesquisa, uma cultura do estudo em relação a pais e alunos e isso acho que também pode ter tornado difícil de compreender, por exemplo, o SI, os objetivos do Ensino Médio para além do simplesmente “ganhar uma nota para conseguir o diploma”. (PROFRB, grifos nossos).

Entretanto, somos sabedores de que o novo advém das insuficiências do velho em dar conta dos problemas apresentados pela realidade presente. A realidade social de um determinado tempo histórico apresenta fardos diferentes aos sujeitos que habitam esse tempo. A superação do modelo educacional, pedagógico e curricular por outro arquétipo não se dá através somente de um conjunto reflexivo que se materializa em uma proposta, mas muito mais através dos avanços coletivos no sentido de reformular o presente tentando dar conta das insuficiências de determinada prática no âmbito educacional. Por exemplo, no sentido de promover a aprendizagem, de alcançar os objetivos da educação pública. Assim, da relação entre novo e velho, dessa simbiose entre o existente e o emergente, podemos obter algo diferente. O diferente é sempre fruto da recontextualização, da reformulação na prática, dos teoremas, dos conceitos, enfim, de todo receituário que habita as páginas dos projetos políticos educacionais que se materializam em práticas pedagógicas que podem ou não ser inovadoras. Quanto a isso, podemos destacar uma fala de GESTORZ:

É muito difícil fazer essa constatação de uma forma mais objetiva [sobre os enraizamentos], uma vez que uma proposta que rompe com paradigmas, como a que implementamos, precisaria de um tempo mais largo para seu enraizamento, até porque ela, além da sua

complexidade, desencadeou resistências, boicotes e interpretações diversificadas, **adaptações ao antigo**, então só isso já nos remete a necessidade de um tempo maior pra fazer essa constatação. Por outro lado, em 2015, esse projeto já foi abandonado pelo governo que entrou num primeiro momento não abolindo, mas desconstituindo e a partir de 2016 já formalmente extinguindo, esse processo. Então, as evidências que se têm de avanços estão no estudo de diversas teses e dissertações que foram desenvolvidas e que mostram que, apesar de todas as contradições, houve avanços na discussão de uma avaliação e de um currículo que buscou ter os alunos jovens como protagonistas, e uma educação em algumas situações que conseguiu ser crítica em relação a uma formação linearmente para o mercado de trabalho [...]. (GESTORZ, grifos nossos).

Um dos conflitos centrais se deu na dificuldade de fortalecer a concepção de AE, a concepção de educação integral e de politecnia no curso da trajetória de implementação do EMP. Podemos observar que isso decorre do processo natural de relação entre o novo e o velho. Também devemos compreender que cada professor carrega consigo a sua ontologia, carrega consigo uma concepção de ensino, escola e, conseqüentemente, de avaliação. Quando interrogado acerca das escolas que conseguiram implementar a proposta do EMP, GESTORZ aponta um elemento interessante a respeito das condições necessárias para o desafio de mudar a educação:

Algumas tinham história de projetos, de busca de projetos, de soluções para os problemas de aprendizagem, e por que tinham história? Porque ali, coincidentemente, reuniram-se grupos de professores com preocupações teóricas, porque ninguém melhora a prática sem preocupações teóricas. A teoria não resolve os problemas da prática sozinha, mas a prática sem teoria é uma ação no escuro. Normalmente onde as coisas avançaram, tinha um grupo de professores que tinham algum aporte teórico e se preocuparam em mudar sua prática em função dos seus conhecimentos teóricos e se preocuparam em continuar uma discussão teórica. Nessas escolas onde ocorreu isso, eles abraçaram a proposta como uma coisa que precisavam, como um alimento que eles careciam e as coisas foram muito mais fáceis, mas infelizmente isso foi exceção, **a maioria teve que ser um convencimento difícil ou até uma resistência intransponível**. (GESTORZ, grifos nossos).

Podemos referir que aquilo que é ontológico diz respeito às propriedades inerentes ao sujeito, diz respeito a um conjunto de características que edificam um sujeito distinto em comparação a outros. Assim sendo, cada ser possui um rol de características que o define que podemos tomar como princípios da sua ontologia. Diante de uma infinidade de determinações que cada sujeito pode deter, podemos observar a sua natureza plena e integral seja no sentido físico, seja no social. Compreende-se como sendo a ontologia do ser um conjunto de elementos (princípios) que conformam a sua essência organizativa e de atuação no mundo em que habita. O conjunto de dados e elementos que formam e destacam a historicidade de uma forma de ser, de pensar e agir. Assim, cada um conta com a sua ontologia para realizar

inferências e interferências nas relações sociais com o mundo circundante. Toda a inteligência e o conjunto de hábitos que caracterizam um determinado ser, essa coleção, esse conjunto de propriedades características e parâmetros da forma de ser e agir, são específicos. Embora os sujeitos (num determinado tempo histórico) possuam semelhanças estruturais, dependências de contexto e formas de expressão, cada um a seu modo organiza os elementos da realidade e intervém nela com base no seu arcabouço histórico, na sua ontologia. Portanto, os indivíduos humanos se relacionam entre si com base nas suas formas distintas de analisar, perceber e interpretar os objetos da realidade. Isso inclui a sua forma ideológica e política de atuação. O domínio que cada sujeito detém dos objetos da realidade e a forma com que se relaciona com outros seres humanos permite com que possamos observar as características mais pungentes, mais destacadas, do ser e que representam o conjunto mais complexo e avançado da sua forma de interpretar e agir sobre a realidade. Mesmo de forma inconsciente, o sujeito age com base nas suas experiências anteriores. Essas experiências ajudaram a formar a sua ontologia, a sua forma de representação e de ação sobre a realidade com a qual se depara nas suas relações sociais. À medida que o sujeito vai obtendo, vai elaborando novas relações, a sua ontologia vai se modificando, a sua forma organizativa, a sua forma de estudar, observar, interpretar e agir com a natureza social e física vão se transformando: novos dados, informações e conhecimentos vão reorganizando e aprofundando o seu modo de ser e estar no mundo.

Esse conflito advindo da relação entre o conjunto de saberes docentes e a necessidade de se estudar os conceitos novos foi gerador de resistências conforme apontado pelos entrevistados. Também observamos essa resistência sendo identificada em um conjunto expressivo de trabalhos acadêmicos, de teses e dissertações as quais tomamos conhecimento no decorrer da produção desta investigação científica (ZAMBON, 2015; ALVES, 2014; GONÇALVES, 2017; CORRÊA, 2017).

[...] O EMP exigia algumas mudanças, inclusive exigia uma **formação diferenciada**. Exigia que o professor se preparasse de forma diferenciada e, ao mesmo tempo, tinha toda aquela crítica em relação ao não pagamento do piso salarial nacional. As pessoas meio, um pouco, **boicotaram** e, de forma consciente, não construindo todas as [mudanças] ou não se esforçando a contento. Entende-se que uma categoria como a estadual, que é uma coisa miserável, tanto é, uma miséria. Miséria econômica vai gerando outras misérias também. Eu acho que isso prejudicou um pouco. Outra, é que durante muito tempo, até hoje, a cultura da escola de Ensino Médio é diferente e aí não se conseguiu mudar a tempo para a construção nesses poucos anos de EMP na minha escola (PROFRB, grifos nossos).

Quando pensamos na relação entre o novo e o velho devemos também entender que ela se dá em um determinado contexto histórico. A escola de modelo reprodutivista é muito

antiga. Seus conceitos já estão enraizados. Estão tão enraizados que muitas práticas docentes são transmitidas de uma geração de professores para outra de forma quase que inconsciente. A prática docente, a forma de ser e de enxergar a educação pública, a concepção de ensino, as ações conteudistas, a avaliação seletiva e classificatória parecem ser comuns na maioria das escolas. Isso se dá, inclusive, porque a lógica social é de reprodução do modelo em que dividimos a sociedade entre os homens e mulheres de sucesso ou fracasso. Os de primeiro escalão e os de segundo e terceiro escalões, os capazes e os incapazes, os esforçados e os preguiçosos, os interessados e os negligentes, os “espertinhos” (vagabundos) e os dedicados.

Também podemos observar que diante de um fenômeno conformado entendido como uma imposição de política educacional (Ver SIEBEN, 2017; GONÇALVES, 2017; MARCHETTO, 2016; ZAMBON, 2015; ARAÚJO, 2014; SANTOS, 2013) é natural que um conjunto expressivo de professores se mostre indisposto ao processo de reformulação de suas práticas, da necessária produção da autocrítica. Uma vez que justificam a sua recusa à implementação do projeto do politécnico na falta de condições materiais para fazê-lo, sejam elas na justificativa do não pagamento do piso salarial, seja também a falta de infraestrutura nas escolas (ALVES, 2014; SOUZA, 2015; MARCHETTO, 2016; PIRES, 2016; ROOS, 2016; RIBEIRO, 2016; SIEBEN, 2017). Quanto ao método de implementação, GESTORZ justifica da seguinte maneira:

Essa é uma discussão muito difícil, porque o **conceito de politecnia**, se tivesse sido plenamente entendido, no tempo de implantação, teria tido outro resultado. Mas sabíamos que esse conceito não seria plenamente entendido a curto prazo, tanto é que alguns pesquisadores nos aconselharam ao invés de implementar em toda rede, fazer um projeto piloto, o que rejeitamos, porque considerávamos, e entediávamos, embora eu seja da Academia, que **projeto piloto é bom para a Academia**, para fazer experiências, mas, **Política Pública é pra todos**, não pode ser para alguns, não posso fazer um projeto piloto para uma coordenadoria, uma cidade ou uma escola, enquanto que o restante, a **massa de jovens, continue sendo excluída** com o sistema que queremos superar. Temos que começar desde já, e trocar o pneu durante o carro andando, começar a experiência. Discutimos durante um ano, fizemos as conferências regionais, a conferência estadual, e implantamos em 2012 e a discussão continuou, o debate continuou, a formação continuou. Porque você não pode primeiro discutir e ter uma **proposta pronta, acabada**, com todas as arestas aparadas, “bom, agora podemos implantar”, se você fizer isso, você vai implantar alguma coisa que a realidade não comporta mais, **porque a realidade está em processo de mudança**. A forma dialética de fazer uma transformação é você discutir a proposta, legitimar é importante, mas se sabe que ela não estará nunca pronta e ela terá que ser discutida no processo, e **ela foi muito mais discutida no processo** do que anteriormente, porque ela passou a ser discutida de fato nos cursos de formação. (GESTORZ, grifos nossos).

Quanto às discussões que muitas pesquisas revelaram, do descontentamento de muitos educadores alegando que a proposta foi imposta e não houve discussão, buscamos compreender os motivos dos gestores para esta metodologia. Podemos observar a fala do GESTORZ, afirmando que política pública deve ser implementada para todos, não pode ser um projeto piloto, e que os jovens excluídos não poderiam mais ser deixados ao limbo em decorrência do grande número de reprovações e evasão da REE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Assim, ele justifica que uma proposta nunca está pronta e que é no debate, no processo de implementação, nas discussões, que as mudanças podem ir sendo organizadas. Afirma, ainda, que a proposta foi mais discutida no processo de implementação ao longo de 2012/13/14 do que no início. Talvez isso delata, de certa forma, que a correlação de forças levou ao processo de ênfase maior aos conceitos de SI e AE, que se sobressaíram diante de toda a problemática e todo o arcabouço teórico e conceitual que caracterizou o EMP. Entretanto, devemos ressaltar que um conjunto expressivo de trabalhos (já supracitados) apontou que a política foi entendida por parte dos professores como uma imposição de governo. Nesse sentido, é possível entender que a autocrítica acerca do método se faz salutar também aos gestores/implementadores, principalmente em se tratando de desenvolver mudanças profundas na educação. Sem conquistar a simpatia dos professores, toda a implementação de política educacional poderá sofrer sérios riscos de forte insucesso, pois as comunidades escolares talvez não se sintam sujeitos reais da política. Podemos perceber também que orientava o EMP um desejo de mudar a cultura de todo o Ensino Médio da REE-RS e não experimentar mudanças em algumas escolas apenas como teste. Havia convicções teóricas que orientavam a política do EMP.

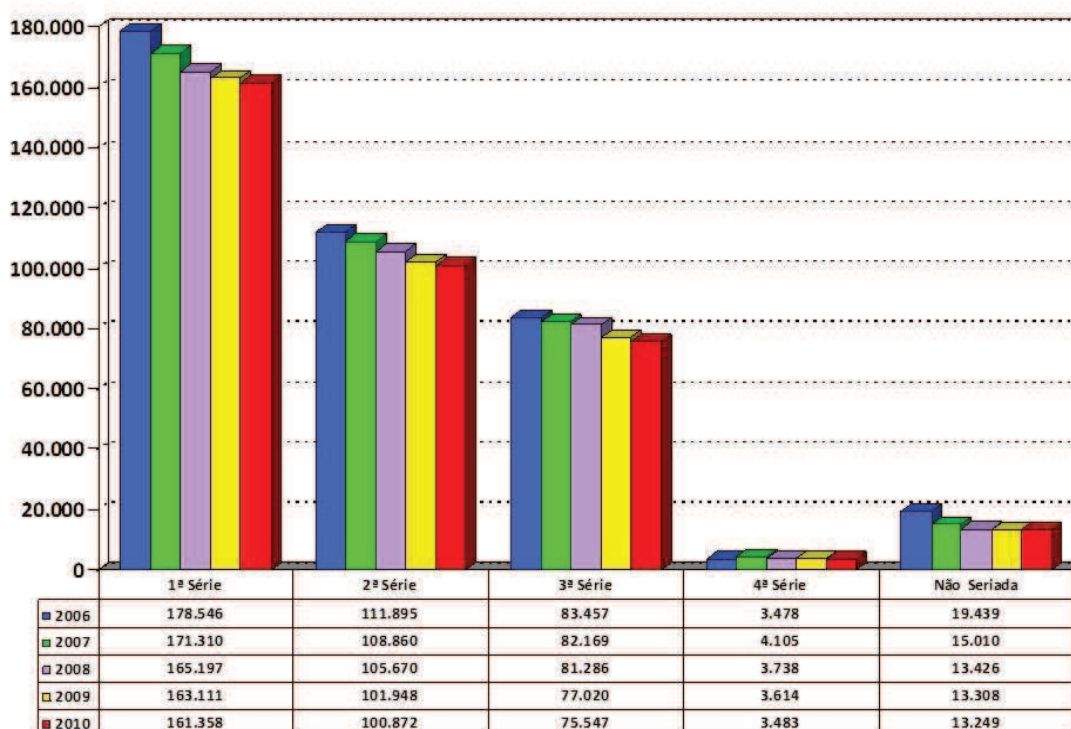
Ainda dentro dessa discussão, PROFJG destaca que quando a proposta chegou à escola, houve uma reunião e muitos professores ficaram receosos del, porque não compreendiam ainda o seu teor ou porque não desejariam estar naquela condição de ter que mudar ou fazer práticas mais “trabalhosas”.

Uma das frases que mais me chamou atenção, talvez tenha definido esse processo, foi um dia em que nós tivemos uma reunião pedagógica que foi a apresentação da proposta da gestão [SEDUC-RS] da época que estava na cartilha. Na cartilha não, estava em um documento lá, na proposta com fundamentação teórica e muitos professores ficaram desconfortados, um pouco porque não entenderam ou porque não queriam estar [ali]. Uma colega disse que a gente devia experimentar porque do jeito que a m**** estava não podia ficar. Isso me marcou muito na época. Digo, do jeito que a coisa estava, estava difícil, [a gente] não consegue afetar o aluno, não consegue trabalhar em rede. (PROFJG).

No que diz respeito à necessidade de mudança do Ensino Médio muitos entrevistados mencionaram que da forma como Ensino Médio se encontrava não poderia permanecer. Percebiam o esgotamento do modelo escolar vigente. Sinal de que refletiam sobre a realidade, mas não havia iniciativa governamental em mudar. PROFJG refere a seguinte frase de uma professora – quando numa reunião em que os professores estavam organizados para ouvir sobre a proposta – “do jeito que tá precisa mudar essa m**, não pode ficar assim”. Nisso, podemos perceber que não só do ponto de vista dos gestores à época do diagnóstico, mas também muitos professores percebiam que não existia uma conexão profícua entre os objetivos da escola, dos alunos e, conseqüentemente, dos professores na etapa do Ensino Médio.

Tendo como referência essas diretrizes, a SEDUC-RS propôs a reforma curricular do Ensino Médio. O objetivo foi realizar uma profunda mudança de conceitos e práticas para superar os problemas qualitativos e quantitativos expressos pelos altos índices de abandono e reprovação, historicamente constatados na REE-RS. Tratou-se de implantar um currículo com a pretensão de estabelecer um diálogo concreto com a realidade discente, considerando seus anseios, desejos, preocupações, ocupações e necessidades de sobrevivência, para enfrentar o fracasso escolar, conforme podemos observar nos dados do quadro abaixo, da REE-RS. (AZEVEDO; REIS, 2014).

Matrícula Inicial - ENSINO MÉDIO - Rede ESTADUAL - RS 2006 a 2010



Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar da Educação Básica

Fonte: SEDUC-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

No ano de 2006, por exemplo, tivemos 178.546 alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio na REE-RS. Destes, apenas 81.286 conseguiram concluir em 2008 o ciclo da Educação Básica, sendo que em 2007 existiam apenas 108.860 alunos frequentando o segundo ano. O restante dos alunos que ingressaram em 2006 somou nas taxas de abandono e reprovação. No primeiro ano, as taxas de abandono e reprovação podem chegar a mais de 50% do total de matriculados, dependendo do nicho social onde a escola se encontra e da sua capacidade de dialogar com a diversidade discente que atende (os microdados do Censo Escolar trazem informações alarmantes acerca de certas realidades escolares onde as taxas de reprovação e abandono são enormes) (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

A partir desse diagnóstico, foi delineada a reestruturação curricular que envolveu o já referido processo de diálogo (carregado de contradições e posições ora convergentes, ora antagônicas) entre a mantenedora e suas escolas, bem como entre a REE-RS e a sociedade gaúcha. Estabeleceu-se um canal de comunicação com as instituições acadêmicas na linha da formação continuada como veremos em capítulo específico, mais adiante. A sinergia com algumas instituições de ensino superior parece ter estabelecido um razoável grau de

cumplicidade entre alguns pesquisadores da área da educação que participaram diretamente das discussões e espaços de formação. No mesmo movimento, recorreu-se ao acúmulo acadêmico de autores que são referências nacionais para a discussão das temáticas que envolvem o Ensino Médio e as ações pedagógicas dos docentes no cotidiano das escolas¹⁹ (AZEVEDO; REIS, 2014).

Tendo como base esse quadro político educacional, com diagnósticos que apontavam para a soma do índice de reprovação e evasão superior a 30% de perdas, o Ensino Médio parecia não se coadunar aos anseios da juventude. Nessa linha, PROFRB refere que o Ensino Médio necessitava de mudanças:

[...] O Ensino Médio do jeito que estava, do jeito que está, ele está defasado. Havia a necessidade de fazer uma reforma. Isso está correto. Eu acho que **a implementação foi muito difícil**, muito difícil de não ser dessa forma, porque são quatro anos de governo apenas. Ela se deu de uma forma muito rápida, **sem conseguir o apoio necessário por parte da comunidade escolar**. A comunidade escolar não acompanhou a mudança, legislação, não acompanhou a mudança do paradigma, foi levando a um afastamento em relação ao que se queria e ao que se conseguia chegar à minha opinião, mas eu apoiava, apoio a concepção de EMP. Mas eu acho que não se chegou nela, uma por que não tinha muitas condições. Na minha escola é bem diferente, mas em geral. E, outra, eu acho que, principalmente, por um boicote mesmo ou por uma falta de cultura na comunidade escolar para fazer diferente, na comunidade escolar para construir aquela proposta. (PROFRB, grifos nossos).

PROFRB, enquanto docente, identifica as fragilidades do modelo de Ensino Médio existente antes do EMP. Quando fala em defasagem parece se referir a falta de imbricação entre os objetivos da escola, dos jovens e da sociedade, como um todo, para a educação de nível médio. Percebe que a implementação da proposta do EMP ocorreu em meio a uma série de contradições, dentre elas o fato de estar implementando uma educação com orientação clara libertária e emancipatória, mas ao mesmo tempo lançar mão de um método que para a maioria das comunidades escolares foi percebido como uma imposição, como um processo antidemocrático (como atestaram as diversas pesquisas supracitadas). Outro elemento importante identificado em sua fala é a ausência de condições objetivas para um processo de mudança tão profundo como o EMP pretendia efetuar na educação. Dentro disso, podemos destacar a inexistência de incentivos à inovação no mundo da escola e a consequente repetição de práticas escolares arraigadas.

A proposta do EMP estava preocupada com um viés educacional de inclusão. A questão da exclusão social gerada pelos 30% de perda anual preocupava. Foi um problema

¹⁹ Autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Lucília Machado e Dermeval Saviani são citados no documento base (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

diagnosticado e a opção por uma educação politécnica constituiu uma tentativa de superar esses altos índices de prejuízos no campo educacional e social.

Esse conjunto de problemas não decorre simplesmente da não vontade pública (coletiva ou individual) de efetivar não só a democratização do acesso ao Ensino Médio, mas concretamente, também a tão fundamental democratização do acesso ao conhecimento nele, ou seja, a produção de conhecimento, a aprendizagem significativa por parte dos jovens. Ele se anuncia como derivado de uma política atrasada e insuficiente de financiamento dessa etapa de ensino obrigatório. Apenas na última década é que observamos surgir uma preocupação com a universalização do acesso ao Ensino Médio, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que substituiu o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Sensível às necessidades das nossas juventudes, é importante registrar que a Educação Básica pública vinha ganhando incentivos financeiros por parte do MEC, principalmente ao longo dos últimos doze anos dos governos do PT. Esse dado incidiu no aumento da qualidade e da quantidade dos serviços educacionais fornecidos pelas redes públicas de ensino. Essas ações quantitativas também vinham acompanhadas de propostas e intervenções qualitativas, como políticas pedagógicas que orientavam ao diálogo entre as áreas do conhecimento e à procura de um vínculo maior com a realidade social nacional, como estabelecem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2012).

As ações quantitativas mais importantes para a Educação Básica podem ser localizadas ainda nos anos 1990 com a criação do FUNDEF. A criação desse fundo tencionou as prefeituras para aumentar a aplicação dos recursos municipais na educação, contribuindo com a ampliação do acesso à escola. Ao analisar o FUNDEF, Costa (2008) faz uma abordagem crítica, afirmando que embora o FUNDEF tenha contribuído para a universalização do Ensino Fundamental, foi insuficiente, pois, ao priorizar o Ensino Fundamental deixou a descoberto o Ensino Médio e fragmentou a Educação Básica, restringindo seus impactos positivos. Contudo, essa situação foi modificada pelo FUNDEB, que abarcou a Educação Básica como um todo. Mais recentemente o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançaram as DCNEM (BRASIL, 2012), que têm como proposta um ensino e aprendizagem calcados na articulação de quatro principais eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além disso, elas destacam o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinariedade e o currículo organizado por

quatro grandes áreas do conhecimento (Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens).

O financiamento do Ensino Médio não advém necessariamente com a obrigatoriedade promovida por lei federal ou de recursos específicos fixados por algum programa ou política do MEC. Na verdade, financiar não se simplifica a apenas ampliar a quantidade de recursos alocados para o fomento do desenvolvimento e manutenção do ensino. De igual forma, a problemática do financiamento se insere também no tocante à qualificação e potencialização dos recursos já disponíveis e da forma como são aplicados. Isso pode acontecer quando instala-se um processo de reformulação curricular e pedagógica como o do EMP, em que passam a ser revisadas as “atitudes” e as ações das escolas no que tange à garantia da aprendizagem. Por exemplo, uma quantidade de alunos reprovados gera um desperdício não só de recursos financeiros²⁰, mas também de esforço humano em frequentar a escola²¹. A reprovação em si não resolve o problema da não aprendizagem, apenas gera um índice e a exclusão, não considera como objetivo gerar processos educacionais para a superação da não aprendizagem, e ocasiona muitas vezes o seu agravamento. Assim, por conta de uma suposta lógica “racional”, porém altamente excludente, coloca-se uma grande responsabilidade sobre as costas dos educandos, quando, na verdade, ela é coletiva, do “sistema” escolar e social, pela não aprendizagem exclusivamente.

Assim, a economia com a diminuição da reprovação, além de direcionar e concentrar energias nas positivities em estar na escola por parte dos alunos, gera um alívio significativo de parcela de recursos financeiros do Estado para qualificar o ensino, seja no oferecimento de formação continuada dos professores em serviço, reformulação estrutural das escolas, como também no aumento de carga horária, caminhando rumo ao ensino de tempo integral. Mas isso depende da orientação governamental. Se ela for de matriz neoliberal poderá apenas estar enxugando os custos com educação.

²⁰ No ano de 2012, com o “custo aluno” da Educação Básica de R\$ 4.939,70, o desperdício de recursos financeiros somando reprovados (60.307) e evadidos (39.894) do Ensino Médio da REE-RS totalizou expressivos R\$ 494.962.879,70. Em 2011, o montante havia sido ainda maior, R\$ 548.842.485,75, somando reprovados (76.555) e evadidos (39.314), com o custo aluno de R\$ 4.736,75. (AZEVEDO; REIS, 2014).

²¹ Os resultados de 2012, primeiro ano da reestruturação, mostram diminuição significativa nos índices de reprovação. No primeiro ano, no qual foi implantada a reforma em 2012, a aprovação passou de 54,2% para 60,4%, e a reprovação, de 31,1% para 23,7%. No conjunto do Ensino Médio a aprovação passou de 66,3% para 70,4%, e a reprovação, de 22,3% para 17,9%. As taxas de 2013, segundo informações preliminares do INEP, apontam para a confirmação da melhoria dos resultados, com aprovação do primeiro ano do Ensino Médio passando para 63,7% e no segundo ano para 76,9%, chegando ao resultado final do Ensino Médio com taxas de aprovação de 73,6%, e a reprovação de 16,4% (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Melhorar a qualidade da Educação Básica significa aumentar a proporção de alunos que concluem este nível educacional de modo satisfatório, significa reduzir a repetência, o abandono e a evasão e melhorar o aprendizado dos alunos. Desse modo, melhorar a qualidade pressupõe aumentar o tempo dedicado ao aprendizado, melhorar a assiduidade e aumentar o número de horas-aula do nível atual de 3-4 horas para 5-6 horas por dia (COSTA, 2008, 85-86).

Um dos argumentos geradores do diagnóstico e das motivações pela implementação do EMP foi a busca de maior aproveitamento sustentável dos recursos disponíveis da REE-RS (humanos, materiais, financeiros), pois os índices de reprovação e abandono geravam altos custos aos cofres públicos e altos custos ao envolvimento e ao tempo de experiência dos alunos no âmbito do Ensino Médio. “O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinados pelos baixos resultados alcançados”. (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 22). Continua-se, na maior parte das redes de ensino, a se investir os recursos financeiros sem revisar as matrizes curriculares, as fórmulas pedagógicas e as compatibilidades entre os objetivos dos diferentes sujeitos que compõem as comunidades escolares.

Já do ponto de vista das perdas humanas, significa colocar os alunos novamente na repetição de um ano letivo por conta, muitas vezes, apenas de não ter alcançado a nota necessária para avançar em apenas uma disciplina quando avançou em todas as outras. Quanto a isso, PROFJG cita o exemplo de que, no universo de 14 disciplinas, o aluno repetir o ano por conta de uma apenas é um absurdo, é uma fórmula pedagógica e avaliativa altamente nociva à criação de uma escola atrativa a juventude, uma escola que enxerga o aluno na sua integralidade, como um ser com motivações, anseios, objetivos e desejos distintos e que devem ser considerados pelo conjunto da escola e dos docentes. Uma reprovação no contexto citado demonstra, sendo assim, uma concepção de escola meritocrática, organizada para selecionar, vigiar e punir os alunos, uma vez que os reprovados passam a fazer parte de um círculo educacional de segundo escalão. Em várias ocasiões, jogados ao movimento da sociedade capitalista consumista e na empregabilidade imediata, os alunos desistem de frequentar a escola. Por isso, há a questão do índice de abandono ser altíssimo em algumas regiões. A escola não oferece atrativos para sua permanência e o aluno é disponibilizado ao mercado de trabalho com uma formação precária do ponto de vista intelectual, insuficiente para lhe permitir uma inserção crítica a estes ambientes de exploração humana e econômica o que gera uma massa de trabalhadores, muitas vezes, alienada de seus direitos, apenas regrada nos deveres. Kuenzer (2016) se posiciona criticamente acerca dessa fórmula escolar potencializadora da exclusão, de uma educação precarizada, conteudista:

Na prática, contudo, o que se tem disponibilizado aos jovens que vivem do trabalho é a versão propedêutica, antes genérica que geral, cujo resultado não tem impactado positivamente a inclusão no mundo do trabalho, caracterizando-se como uma modalidade de inclusão excludente, à medida em que favorece a inserção em trabalhos precários. (KUENZER, 2016, p. 14).

Do ponto de vista das estruturas que conformam a lógica da escola ainda existente denominada, nesse estudo, muitas vezes, por escola tradicional, vamos citar um trecho elucidativo de Tiramonti (2014, p. 188), acerca dessa escola limitadora, regrada na “inclusão excludente”, que funciona como um instrumento de controle social:

A sociedade moderna depositou na escolarização básica de sua população boa parte da possibilidade de concretizar a ordem social e econômica proposta por ela. Embora não tenhamos o propósito de retomar aqui a história da criação da escola, é importante recordar que as instituições se constituem em determinados momentos históricos como resultado da confluência de numerosos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Essa confluência que explica não só a oportunidade de seu surgimento, mas também as características de sua configuração, sua identidade original, dizíamos então que a escola básica esteve associada: (1) ao surgimento de uma ordem política que se propunha a governar “homens livres” sobre os quais era necessário agir para moldar consciências e estabelecer limites à liberdade; (2) a construção do estado moderno, que requeria unificar e integrar populações e dotá-las do sentido de pertencimento e obediência ao poder e a lei; (3) ao desenvolvimento do capitalismo, que existiu o disciplinamento da mão-de-obra que se pretendia incorporar ao modo de produção industrial. (TIRAMONTI, 2014, p. 188)

Na contramão da inclusão excludente, a seguir destacamos um excerto da fala de PROFJG, que nos permite identificar alguns elementos importantes dessa busca por uma educação menos condicionadora, orientada para uma formação crítica dos alunos:

Talvez seja a evidência maior do fracasso de política educacional no Brasil o fato de que o nosso aluno de classe popular reza para fazer 16 anos, para abandonar a escola, para poder se inserir no mercado de trabalho, para poder comprar aquilo que ele tem de necessidade material, seu calçado, sua roupa, sua passagem. Pior ainda, que é uma coisa que não se fala muito e que é um retrocesso maior ainda: é o “Jovem Aprendiz” que, às vezes, se a gente pegar a juventude com 16 anos, a gente pega a juventude com 14 e **as empresas dizem com a maior cara de pau que estimulam o aluno a ficar na escola**, mas não estimulam nada. O aluno só fica na escola para ganhar nota e ganhar frequência, o resto da vida dele passa a ser, ou o mundo dele passa a ser, o mundo do trabalho, no mundo do mercado trabalho, não mais o mundo escola. Então, acho **que ensino politécnico, essa reestruturação** denominada politécnico, mas que na verdade é uma reestruturação **curricular**, eu acho que ela **tentou dar conta dessas necessidades, criando uma possibilidade de que o educando não se insira só no mercado de trabalho, mas que ele se insira no mundo do trabalho com o conhecimento dos processos tecnológicos, dos processos sociais, que estão no entorno**, que estão no contexto. Isso é uma coisa que, ao o meu juízo também é um grande avanço. Então, acho que foi positivo, acho que foi salutar. Acho que é bom pra rede. Acho que desacomodou efetivamente; o que eu vejo hoje na rede é até algumas práticas pedagógicas tradicionais, conservadoras, ortodoxas e coisa e tal, mas aquele germe, aquela semente que não foi plantada só na reestruturação do Ensino Médio, porque o professor vem fazendo isso sistematicamente, aí, de forma isolada, ao longo do tempo potencializou, potencializou e impulsionou. E, hoje, a relação, me parece que ela não é mais a mesma daquele período,

tanto nas escolas que tiveram avanços muito consistentes, como [nas] escolas que tiveram avanços menos consistentes. Mas me parece que nenhuma escola conseguiu ser a mesma em relação ao que era, em relação ao modo da pedagogia tradicional. (PROFJG, grifos nossos).

PROFJG constata que o EMP mobilizou a escola no sentido das mudanças que muitos professores já tentavam implementar, até por que o processo educacional permite – independente se os governos propõem política novas – um espaço de fazer diferente, de experimentar mudanças, práticas diferentes. Os docentes convivem, dialogam e procuram reformular as práticas para dar conta da realidade metamórfica e dos anseios das juventudes.

Nesse sentido, Garcia (2013, p. 59), destaca que a escola de nível médio necessita ser reformulada, “não só para que os jovens que nela estão permaneçam e concluam, mas também para que aqueles que estão fora voltem a encontrar nela um espaço de crescimento intelectual e humano”.

A juventude, aqui expressa como categoria histórica e social que, para ser compreendida, necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, *juventudes*, situam-se os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva, entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva. (GARCIA, 2013, p. 61-62).

Nessa mesma linha, Tiramonti (2014, p. 204) constatou, em seu estudo, que o dispositivo escolar tradicional não consegue responder às exigências da contemporaneidade e à diversidade discente que adentrou a escola do século XIX:

A sua organização baseada no currículo compartimentado, com uma multiplicidade de disciplinas que devem ser cursadas simultaneamente nas quais os alunos devem receber aprovação no mesmo ano, demonstrou ser um elemento importante na geração de fenômenos como a repetência e evasão em setores populares. Do mesmo modo, os sistemas de promoção desregulados ou baseados na autonomia dos alunos acabam sendo altamente responsivos para os jovens provenientes destes setores sociais. (TIRAMONTI, 2014, p. 204).

As perdas humanas da escola se resumem a: aplicar recursos financeiros; dedicação de um corpo docente de uma rede de educação; a garantia de vagas públicas e a aplicação de impostos para simplesmente jogar os alunos numa vala comum da exclusão, só por conta de uma ou duas disciplinas, ou, muitas vezes, por conta de um ou dois conteúdos que não foram – no modelo da escola tradicional conteudista – “absorvidos” pelos alunos. Pensando nisso, Azevedo e Reis (2013) fazem a seguinte reflexão:

O fomento à educação média de qualidade não se resume a aplicações de mais recursos financeiros ao campo educacional estritamente: com valorização

profissional, o que, de forma evidente, é de extrema urgência no Brasil; modernização tecnológica dos recursos logísticos da escola, o que também é legítimo para dar respostas educacionais à altura dos avanços científicos, tecnológicos, culturais e do trabalho no atual patamar de desenvolvimento da humanidade. De pouco adiantará fazer todo um esforço monumental acerca da garantia de financiamento para a educação, como o que está sendo travado no Brasil acerca do destino dos *royalties* do petróleo das camadas do pré-sal, se as bases políticas, ideológicas e epistemológicas da escola média continuarem fundadas em concepções e práticas produzidas no processo científico e tecnológico do mundo do trabalho estruturado nas primeiras etapas da Revolução Industrial, contextos históricos superados. De modo semelhante, uma reorganização complexa dos discursos educacionais, sem a devida resposta com uma prática condizente e, mais do que isso, umbilicalmente conectada com a realidade discente, pouco ou nada corrobora para modificar o atual quadro crítico do Ensino Médio. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 43).

De forma semelhante, trata-se daquilo que já foi apontado no texto de Kuenzer (2005) como a “inclusão excludente”. A escola abriu as portas, democratizou o acesso ao seu interior, mas não consegue democratizar o acesso ao conhecimento. Não consegue gerar uma pedagogia capaz de promover a garantia do direito à aprendizagem para todos. A mesma porta que se abre para o aluno ingressar, se fecha ao não enxergar as diferenças e não enxergar que esses alunos advindos das classes populares têm interesses distintos daqueles que tinham os alunos advindos das classes média e alta, que eram os alunos da escola de nível médio que ainda não tinha o seu acesso democratizado: uma escola anterior à década de 1990. Portanto, o processo de exclusão é gerado por uma escola que não se volta a inovar, que não se volta ao seu corpo discente real, que não observa que os tempos mudaram, que não entende que os alunos têm motivos diferentes para ser e estar enquanto seres humanos em dado tempo e espaço da história da humanidade. Sobre a democratização da educação e o dilema do trabalho, podemos observar dados importantes constatados por PROFMR:

[...] Da minha vivência que eu li, também da história do Ensino Médio do Brasil, ela vem e vai, ela vem e vai. Ela é um ensino muito – como é que se diz – só o conteúdo, sem nada de vínculo. Aí se formava para a faculdade. E o ensino técnico separado. Depois voltou as escolas para ensino técnico, Ensino Médio junto com técnico. Não estava dando resultado, voltaram ao sistema do Ensino Médio para formar para faculdade. O que eu vejo, Jonas, **tem que voltar o ensino politécnico, ele abre o conhecimento do aluno**, mas o aluno pode ter uma formação complementar para o mercado de trabalho, porque nem todos nossos alunos [...] a maioria não vai para faculdade, ele precisa ir para o mercado de trabalho, tem professores que dizem como no CPERS, na nossa greve de 2013: - “Ah, estão tirando o direito do aluno de fazer faculdade”, mas, por exemplo, eu vou citar na Europa, na Itália, tá, tem os técnicos não a nível de graduação, a nível de Ensino Médio e eles ganham muito bem. O Brasil não tem isso. Eu tenho um amigo italiano, que é formado a nível médio técnico e ganha o seu salário, trabalha nas indústrias, por exemplo, tem um amigo meu que é técnico da indústria de leite. Ele é técnico daquelas máquinas, sabe, que fazem os saquinhos da Parmalat, da Nestlé, a Elege, essas de leite, e ele é técnico lá da Itália. Ele veio para montar aqui no Brasil a indústria, lá em Carazinho, a Parmalat. Eu pensei que ele fosse engenheiro, não ele era técnico. Inclusive ele é técnico que sabe mais que o engenheiro em nível de

formação de médio e no Brasil nós não temos isso. Eu sei que o Parobé tem técnicos que dá muito [...] Da mecatrônica. Só que é só Parobé. São poucas escolas no Rio Grande do Sul, porque a maioria das escolas de Ensino Médio está formando maus alunos. Eles fazem os três anos e não se formam para faculdade nem para o mercado de trabalho. Eles não têm uma formação adequada, tá ruim. Está muito ruim. Eu vejo, hoje, porque assim 1978, 79, 80, 81, 82, as escolas estaduais eram disputadas. Não tinha vaga. Minha irmã teve que estudar em um coleginho de irmãs. Meu pai tinha um monte de filhos e não podia pagar, mas ela perdeu a vaga em uma escola estadual em Carazinho que tinha um conceito enorme: [Diziam] Quero estudar na escola estadual de Carazinho, os filhos de médicos, filhos da classe média [...] Depois mudou, com o tempo, abriu para os trabalhadores. A escola, ela tendo que atender todo mundo, diminuiu a qualidade, bastante, porque o professor também não tem mais essa qualidade na formação. (PROFMR, grifos nossos).

Contudo, o entrevistado GESTORZ destaca que não se pode absolutizar ou generalizar como se fosse apenas um motivo o gerador de altos índices de reprovação e abandono. A reprovação e o abandono respondem como resultado de diversos movimentos seja do ponto de vista de uma educação historicamente excludente, criada para poucos (numa Escola Funil, onde muitos entram, mas poucos têm condições de aproveitar), seja do ponto de vista de uma escola precarizada em infraestrutura, assim como de uma docência não valorizada, com baixo índice de remuneração e, de igual forma, uma formação inicial voltada ao reprodutivismo na educação. Vejamos um trecho em que essa reflexão é realizada por um entrevistado:

Olha, existe um conjunto de fatores complexos. Não se pode nunca absolutizar um fator sobre o outro, mas ter uma compreensão de um conjunto de elementos que levam, continuam levando até hoje, a exclusão. Um deles é a falta de investimento na educação, que não é novidade no Brasil. Há falta, por mais que tenha sido feito investimento em um período ou outro. Ainda, as carências materiais são muito grandes, tanto no aspecto das condições materiais de trabalho e físicas das redes [de ensino] quanto no trato com os funcionários da educação, professores e não professores. Então, esse fator da precariedade material, precariedade de investimentos, incide sobre a qualidade de ensino de uma forma negativa e contribui para produzir exclusão. A outra questão é o controle ideológico que existe na educação, onde há uma prática excludente, uma prática positivista com instrumentos de avaliação seletivos e classificatórios, com a concepção de conhecimento que se confunde com lista de conteúdos. (GESTORZ).

Um dos motivos iniciais de criação do EMP foi a situação de fracasso do modelo – até então vigente – do Ensino Médio que guardava altos índices de reprovação, abandono e distorção idade-série. O movimento de mudança teve como ponto inicial os diagnósticos acerca da situação do nível de aproveitamento da rede no sentido da construção de conhecimento que se reverte, naturalmente, em índices de aprovação e sucesso dos alunos. Embora os índices de prejuízo no que tange ao aproveitamento escolar do Ensino Médio gaúcho não seja uma novidade, pois, desde que há registro desses dados, o nível de perda é

sempre por volta de 30% (RIO GRANDE DO SUL, 2011; 2012; 2014). Vejamos um trecho das entrevistas em que estas problemáticas aparecem:

[...] Tinha muito debate na época: de que o professor era o responsável pela aprendizagem; se tinha **evasão**, obviamente isso era culpa do professor. Também se não há aprendizagem, é culpa do professor. Acho que têm os dois lados. Obviamente que o professor precisa ter um esforço muito grande e isso é mais fácil se é de forma coletiva. As escolas que conseguem ter um trabalho mais coletivo, conseguem ter mais sucesso. Em minha opinião, porque só uma aula, só um professor isoladamente vai ter menos sucesso, se ele conseguir em relação à busca da aprendizagem. Mas tem um caráter mais geral que nós vemos que, muitas vezes, aquilo que é ensinado na escola, que o professor precisa ensinar, porque está lá na matriz curricular, que está no programa do governo estadual e federal, aquilo ali não é o que os jovens estão buscando. Então, **se está ensinando uma coisa que as pessoas não querem aprender** e, muitas vezes, as pessoas não querem aprender, aquilo é mais porque você tá ensinando, então, a gente começa a debater ‘o quê nós estamos ensinando?’ e ‘para que a gente tá ensinando isso?’. E, aí, aumentam as dificuldades mesmo. Obviamente que o professor tem a sua responsabilidade, mas tem outro aspecto que são as condições: tu pega o Ensino Médio – com as pessoas de 15 a 17 anos, a maioria das pessoas – não tenho os dados aqui, você deve ter – a maioria dos jovens não conclui na idade correta e, inclusive, depois do primeiro ano do Ensino Médio, você vê 10 turmas de primeiro ano e três de segundo ano. Dá uma grande evasão. Isso não é só culpa dos professores, simplesmente porque não conseguiram fazer com que aquela aprendizagem acontecesse ou que fosse interessante a escola, porque a escola tá no modelo que não gera uma necessidade ou as pessoas não têm interesse naquilo ali. Os meus alunos, mesmo, a gente vê, que eles não veem a educação como parte da solução dos seus problemas, porque **eles precisam resolver problemas imediatos** e aquilo ali não vai ajudar, nesse momento, na ideologia deles. Têm as questões estruturais para resolver que **precisaria de bolsas, mesmo, para os jovens ficarem na escola, não precisar entrar no mundo do trabalho com 15 anos**, entrar na terminalidade ou no mundo do trabalho, precisaria estar na escola: todos os jovens pobres precisam ser mantidos. (PROFRB, grifos nossos).

[...] Eu enxergo ela [Escola de Ensino Médio] muito desgastada antes e agora. Também não está cumprindo com o papel. Eu não sei, na minha época, o Ensino Médio era a preparação para o trabalho, mas na verdade eu não recebi uma preparação para o trabalho, era um científico simplesinho e **eu não acho que fui preparada para o trabalho e não acho que fui preparada também para vestibular**, [...] era chamado de PPT – Preparação Para o Trabalho. Essa preparação, eu acho, que só foi diminuindo, tanto para o trabalho quanto para a vida. A educação, hoje, no Ensino Médio, é muito voltada – como é que eu vou dizer – para o trabalho. **Hoje em dia, nem para passar em um vestibular na universidade eles estão preparando**. Eu acho que está muito baixo o nível de educação e que os alunos não se interessam. Não tem aquela busca, aquela procura por alguma coisa: vão às aulas, alguns frequentam, outros não, alguns estudam, outros não, a maioria é aprovada sem nenhum conhecimento e **o politécnico fazia com que eles, pelo menos, despertassem interesse em alguma coisa, eles escolhiam aquilo que mais despertasse o interesse deles**. Se eles queriam ir para a área das exatas, eles iriam trabalhar mais exatas, se eles queriam mais as humanas, eles iriam trabalhar mais a área das humanas, se eles queriam algo diferente, era essa preparação que a gente pensava na época que daria. Hoje em dia é o mínimo do mínimo em todas as áreas do conhecimento. Eu acho que **o politécnico, se tivesse sido implementado de uma forma diferente** – até que foi – eu **acho que o salto seria muito**

grande. O que mais faz com que a educação falhe, hoje em dia, é o desinteresse, a desmotivação. Claro, dos professores passa por salário, por ambiente, por espaço físico, por condições, passa por tudo, mas dos estudantes eu acho que além da desmotivação do professor, ainda, é não entender por que eles não aprendem das mesmas formas, as mesmas maneiras, e não saber para que usar aquilo **quando tu tem um SI e tu começa a fazer uma cerveja caseira ou, então, que tu vais dar aula para uma criança de teatro, tu já tem uma outra expectativa porquê tu estás estudando aquilo: Para que servem aquelas fórmulas? Para que têm aqueles elementos químicos?** Por que tem todas aquelas funções? Daí tu já tem uma visão diferente do ensino. Eu acho que isso atrai muito mais o adolescente, o jovem, e estimula mais o professor, porque quando tu tem um aluno participativo, interessado, tu também ficas mais estimulado. (PROFAM, grifos nossos).

PROFRB destaca, na sua análise acerca do EMP, que os fatores que levam a esses indicadores negativos não são apenas responsabilidade dos professores, dos alunos ou da escola como um todo, mas estão também ligados a elementos externos ao mundo escolar. Dessa forma, ele faz menção ao universo extra-escolar que oprime e convoca os alunos a assumirem papéis diversificados frente ao que a escola oferece ou aparentemente pode oferecer. Nesse sentido, podemos observar que os índices de abandono não estão apenas, na opinião do entrevistado, ligados a uma escola pouco atrativa ou desinteressada quanto aos anseios dessas juventudes. De fato, não é um apenas o motivo que gera o fracasso escolar, porém, os organismos privados tendem a responsabilizar apenas as comunidades escolares. Diversas vezes, o interesse na responsabilização única das comunidades é por que a maioria desses organismos quer lucrar vendendo pacotes e projetos de soluções para escolas e redes de ensino.

Durante o processo de implementação, foram publicados dois livros (AZEVEDO; REIS, 2013; 2014) com um coletivo de textos que objetivavam instrumentalizar e orientar os debates e as reflexões nas diferentes escolas e Coordenadorias Regionais de Educação que eram os locais de implementação do EMP²². Esse conjunto de textos discutia desde problemáticas acerca da democratização do Ensino Médio até o debate da legislação vigente, passando pelo diálogo com teóricos que se dedicavam aos conceitos de juventude, aos dilemas da formação de professores, às relações entre educação profissional e educação geral, às questões sobre os princípios pedagógicos e a necessidade de inovação no Ensino Médio.

²² Estas obras foram distribuídas gratuitamente aos participantes do I e do II Seminário Internacional de Educação, organizados pela SEDUC/RS, realizados em Porto Alegre, nos anos de 2013 e 2014, respectivamente, na UFRGS. Também foram disponibilizados no formato PDF para todas as escolas da REE-RS, ficando alocados no site da SEDUC/RS. Disponíveis em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf> e <<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8247C974A50147CB88840E163F>>.

Discutiam, também, o desmembramento de alguns conceitos e aprofundamento destes que já foram apresentados no Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Também, esses livros buscaram refletir, com maior profundidade, e desenvolver, de uma melhor forma, os conceitos que estavam sendo tratados em diferentes tipos de formações de professores que não só as que as CREs ofereciam, mas as universidades e as próprias escolas na sua auto-organização para debater sobre a política em curso.

Segundo a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), o objetivo do Ensino Médio, em formar cidadãos plenos para que possam continuar seus estudos e também se inserir no mercado e no mundo de trabalho, representa um avanço no sentido de superar a antiga definição de caminhos diferenciados que existiam de acordo com a situação socioeconômica de cada sujeito. Portanto, a lei maior da educação preconiza que a última etapa da Educação Básica tem o dever de promover a todos as bases para edificação da sua emancipação e formação para atuação no mundo em que habitam, isto é, o Ensino Médio passa a ter a função, não tão clara, mas de certa forma delineada, de promover mecanismos capazes de equalizar as diferenças e os acúmulos de conhecimento e cultura que separam um conjunto de sujeitos de outros.

Nesse sentido, há uma proximidade dos objetivos centrais do EMP – que é formar o sujeito para diversos âmbitos e de forma integral – com o que a lei 9.394/1996 refere para o Ensino Médio. Podemos observar essa vinculação sendo decorrente de uma era da educação nacional permeada pelos processos de democratização da educação, seja a democratização do ensino na figura do acesso às escolas (da ampliação do número de matrículas), seja no sentido da democratização do conhecimento dos diferentes saberes e áreas que desenvolveram ciência, tecnologia e cultura acumulados ao longo da história da humanidade.

Uma escola deslocada da realidade dos alunos com certeza significará seu desempenho pífio no que tange à vida egressa. Uma escola que não está conectada ao seu tempo histórico e às necessidades do seu corpo discente está fadada ao fracasso enquanto instituição capaz de promover caminhos para a igualdade e a justiça social. A concepção de educação, de pedagogia, de currículo, de avaliação, a forma com os professores se relacionam com seus alunos e como enxergam a educação pública conformam o fenômeno que pode gerar a atratividade ou a repulsa dos alunos a este modelo escolar e a vontade de não fazer parte dele. O mundo fora da escola, muitas vezes, pode parecer muito mais atrativo para os alunos. A escola reconhecendo isso deve competir com o mundo exterior para promover ao aluno a emancipação, garantir a necessária construção de um conhecimento na garantia da aprendizagem e a sua possível ascensão social no sentido coletivo e não só individual.

Dessa forma, o Documento Orientador do EMP destaca uma preocupação no sentido de criar condições de permanência e aprendizagem efetiva para todos os alunos, disso decorre a novidade que o projeto apresenta, no compromisso de que a educação possa gerar dividendos, frutos na linha da edificação do conhecimento no sentido lato, ou seja, da consolidação de processos de relação com conhecimento que sejam produtores de novidades e que representem uma formação efetiva para todos os alunos. Formação que signifique mudança na sua forma de organização e atuação na sociedade, uma vez que o compromisso é pela produção de saberes e conhecimentos que guardem significado e relação próxima com os anseios, objetivos e preocupações daqueles que são os alunos do Ensino Médio. Ao se referir à implementação do EMP, no que tange aos seus objetivos, Mosna (2013) se posiciona da seguinte maneira:

A Reestruturação Curricular do Ensino Médio, implementada pela atual gestão da SEDUC-RS, é uma política inovadora pensada à luz da LDBEN (BRASIL, 1996) e das DCNEM (CNE, 2011) e baseada em resultados de estudos científicos no campo educacional. Busca dar atratividade a esse nível de ensino e sintonia aos anseios e necessidades das juventudes e da sociedade contemporânea, bem como adequá-lo às suas finalidades. (MOSNA, 2013, p. 234)

A ampliação do acesso à escola de Ensino Médio ao longo da década de 1990 foi potencializada. Principalmente por conta do aumento do número de concluintes do Ensino Fundamental que foi praticamente universalizado na primeira década deste século XXI – em que mais de 98% das crianças e jovens em idade obrigatória para frequentar a segunda etapa da Educação Básica nela se encontravam matriculadas.

No histórico do Ensino Médio é expressiva a demanda que se revela no crescimento das matrículas durante toda a década de 1990, estabilizada a partir da primeira década deste século [XXI]. Tal crescimento, de certa forma, está relacionado mais à universalização do Ensino Fundamental, à melhoria do fluxo escolar nessa etapa de ensino e às exigências do mercado de trabalho do que às políticas específicas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. (GARCIA, 2013, p. 50).

Assim, ainda permanece o desafio da garantia da permanência e da aprendizagem dessa massa de alunos no âmbito do Ensino Médio. Majoritariamente “em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século.” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27). Azevedo e Reis (2013) referem ainda que:

O Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27-28).

Os jovens realizam relações sociais em múltiplos espaços sendo a escola um deles. Esses sujeitos se constituem no âmbito de muitas especificidades que marcam as suas vidas. O processo formativo escolar é um entre outros processos que corroboram na constituição do seu ser. Outros são as ações culturais que os jovens desenvolvem e o envolvimento com atividades econômicas – comum entre estudantes das escolas públicas. As relações que os jovens guardam com o mundo da escola de nível médio se relacionam com a postura que assumem de acordo com as suas intenções presentes e futuras: seja no sentido de utilizar o ambiente da escola para catapultar possibilidades de elevação do seu intelecto e da sua própria capacidade autoformativa, seja na escolha de recusar esse ambiente como capaz de permitir novas possibilidades e, através da educação formal alçar voos diferentes, e ocupar espaços no âmbito da sociedade.

Assim, podemos compreender que há diferentes perspectivas sobre como as juventudes habitam o mundo da escola, como se relacionam com o universo do Ensino Médio no que tange a construção da sua identidade enquanto sujeitos em formação.

Precisamos compreender que o termo “Juventude” no contexto desta pesquisa é tomado como categoria histórica social e, para isto, para sua compreensão, necessita ser considerada em múltiplas dimensões. Do ponto de vista singular, Juventude, estaríamos compreendendo uma condição geracional de um determinado grupo populacional. Já, juventudes, no plural, envolve a interface da heterogeneidade qualificada no âmbito das diferenças de classe, gênero, cor, religião, configurando uma diversidade de condições que corroboram na constituição da identidade juvenil. (CARRANO, 2000).

A diversificação das formas de viver a juventude, as experiências vividas fora da escola que se constituem em espaços de construção identitária das culturas juvenis, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, são igualmente fatores que condizem a um deslocamento de sentido da experiência escolar. (SILVA, 2013, p. 68)

À época da implementação do EMP, havia um debate nacional de maior preocupação quanto ao papel do Ensino Médio, suas finalidades e objetivos. Em 2012, vieram a público as DCNEM. O seu conteúdo, conforme vimos anteriormente, guardava ligação com o EMP do Rio Grande do Sul, de acordo com o que foi revelado na fala de GESTORV. O debate do Ensino Médio não era uma problemática apenas do Rio Grande do Sul, uma vez que antes do ano de 2011 diferentes instituições públicas e privadas, ligadas a educação, vinham edificando discussões no sentido de conduzir o processo de produção de mudanças para o Ensino Médio a nível de Brasil.

O Ensino Médio, em boa parte do período observado, prosseguiu com políticas públicas insuficientes que não expressaram sua importância para o desenvolvimento nacional. Ao contrário do Ensino Fundamental, que contava com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em que os avanços foram significativos, principalmente em relação ao acesso e à permanência e, até mesmo, no desempenho dos estudantes, o Ensino Médio, até 2007, estava desprovido de fonte própria de financiamento. (GARCIA, 2013, p. 51).

Segundo os escritos de Garcia (2013), o decreto nº 5154 de 2004, reintroduz a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, no sentido maior de produzir a formação humana na sua integralidade (do ponto de vista físico, cultural, político e científico-tecnológico) no intuito claro de objetivar a superação da dualidade presente historicamente no Ensino Médio entre a cultura geral e a cultura técnica. “Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnicidade debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN”. (GARCIA, 2013, p. 54). Segundo Silva (2013, p. 70), “a discussão sobre politecnicidade no cenário educacional brasileiro não é nova, mas isso não quer dizer que ela tenha sido incorporada ou que tenha produzido alguma tensão em relação à cultura curricular estabelecida”.

No que diz respeito à legislação vigente, exarada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em janeiro de 2012²³, podemos observar a consolidação do conceito de educação integral que compreende a formação do ser humano nos campos do trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Essa concepção de educação integral se coaduna ao conceito de politecnicidade que nada mais é do que a integração entre aquilo que entendemos como trabalho intelectual e trabalho técnico ou manual. Nesse sentido, se formos analisar pormenorizadamente os princípios que balizaram a organização da proposta do EMP, notaremos que eles não são novos no debate do Ensino Médio – uma vez que Garcia (2013) destaca já que o processo de discussão da LDBEN em 1980 debate a politecnicidade. Os documentos da década de 1990 deixam de discuti-la, mas na década de 2000, a partir da ascensão de Lula (PT) ao poder, retomam o debate de uma formação humana integral.

Nesse movimento de resistência à implementação do EMP, PROFMR evidencia que a escola evoluiu, que a sociedade evoluiu, que estamos em meio a muito conhecimento novo, novas tecnologias. Porém, a escola parece permanecer retrógrada, no modelo antigo de quadro

²³ Devemos destacar que o conteúdo das DCNEM (BRASIL, 2012) foi fruto de longos embates entre diferentes atores da sociedade civil e política sobre os rumos da educação e a sua concepção. Como campo de permanente disputa, a educação e sua orientação pública vêm a partir daqueles que estão no Estado, que o representam e/ou que tentam influenciar o curso social maior, a forma de organização “sociometabólica”, parafraseando o grande teórico marxista Mészáros (2005).

e giz, em que o professor continua transmitindo informações e conteúdos. Importante destacar na sua fala a crítica à ausência da infraestrutura para permitir uma melhor didatização dos conteúdos. A precária infraestrutura da escola é um dos entraves à promoção de um ensino mais interessante, coadunado à realidade social dos alunos e ao mundo moderno e suas tecnologias.

[...] Os próprios professores, como os alunos, se perdem. A informação está aí, cada vez mais e mais, tanto que tem **professores que não precisam mais preparar aulas**, já estão prontas, as próprias editoras têm tudo pronto. [O professor] tem que ter uma ferramenta para poder conversar essa matéria com os alunos, porque a aula está pronta. Mas acontece que essa ferramenta nós não temos para conversar na sala de aula com o aluno, que é o **quadro eletrônico, a informática, a banda larga para todo mundo**. A gente está conversando com um aluno e discutindo esse conteúdo, mas **nós estamos preparando a aula ainda em uma escola de 50 anos atrás**. (PROFMR, grifos nossos).

A secretaria de educação procurou trabalhar com uma política pública integrada, não só trabalhar com a questão pedagógica e nem só com as questões de funcionamento ou as questões de política geral. Então, o fato de ter alguns pontos definidos como a recuperação física e modernização tecnológica, reestruturação curricular, formação de professores, democratização da gestão e da escola e a valorização dos professores [principalmente reajuste salarial de 76,68% em quatro anos], **esses quatro pontos estavam articulados e faziam parte do mesmo projeto e davam sustentação mútua um ao outro**. Não foi por acaso que nós reformamos mais de 1.400 escolas com **investimento de mais de 300 milhões, o que significou mais investimentos do que os dois governos que nos precederam [fizeram]**, que houve um avanço muito grande também na modernização tecnológica. **Embora tudo isso [seja] insuficiente, todas as políticas não tiveram tempo de se complementar**, embora tenham avançado. (GESTORZ, grifos nossos).

GESTORZ identifica que, no decorrer dos quatro anos, houve um esforço no sentido de requalificação da infraestrutura das escolas e também de recomposição do poder de compra dos professores. No entanto, isso não foi suficiente sob a ótica de muitos educadores, uma vez que há mais de anos a REE-RS sofria com o sucateamento. Constatação também referida pelo agente público entrevistado.

No que diz respeito aos questionamentos de muitos professores no sentido da proposição da resistência a implementação do EMP, podemos destacar que nem sempre a reivindicação de infraestrutura e modernização tecnológica das escolas representa a sua boa utilização para consecução de processos de ensino e aprendizagem positivos. Entretanto, o esforço de qualificação da infraestrutura das escolas não é algo pequeno e pode gerar dividendos importantes não só em conferir atratividade ao universo escolar por parte dos alunos, como também permitir a readequação das práticas pedagógicas sintonizando-as à

diversidade científica e tecnológica que se encontra em permanente atualização na sociedade. Quanto a isso, Garcia (2013) destaca o seguinte:

Os recursos estruturais e tecnológicos dos quais as escolas dispõem são insuficientes, dada a complexidade e a diversidade da formação que são esperadas no Ensino Médio. Além disso, a simples presença desses recursos não garante que eles estejam sendo bem utilizados e contribuindo para a melhoria do ensino. De nada adiantam materiais e insumos físicos se professor e escola não estão preparados para promover inovações pedagógicas. (GARCIA, 2013, p. 57).

Nessa linha reflexiva, o Documento Orientador destaca uma intenção importante no que concerne a necessidade do professor de atuação de forma interdisciplinar, entendendo como a sua disciplina pode se relacionar ou contribuir para o processo maior de forma discente, gerando, conseqüentemente, um conhecimento mais concreto e integrado acerca da realidade circundante:

Um dos princípios orientadores para a construção da proposta é a interdisciplinariedade, e a relação com o mundo do trabalho não desvia o professor da disciplina ou área de atuação ou componente curricular para os quais é habilitado. Mas certamente o professor deve estar apropriado de como seu componente curricular se relaciona com os meios de produção ou com outros componentes curriculares. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03).

A seguir, apresentamos um trecho em que PROFMR relata algumas positivities do EMP, e destaca que a educação pode ser qualificada com atualização constante das práticas pedagógicas, no sentido de sintonizarem com o tempo atual, estarem mais coadunadas às modernidades e transformações do mundo contemporâneo, no qual alunos e professores são participes:

A **escola está muito atrasada**, a politécnica já tinha que ter chegado lá atrás, porque nós estamos com informática, automação comercial, ou seja, a automação online, a escola está à parte desse mundo, nós não temos um quadro aqui que consiga pegar, **se eu tenho um quadro digital aqui daria uma aula belíssima** para os alunos, mas aqui está na época da carroça ainda. Tu sabes disso. Então, não adianta, o governo não investe na educação, ele tira o dinheiro da educação. A gente sabe, ele tira, não chega aqui o dinheiro. Olha aqui, a Dilma colocou, que estava vindo, eu queria ela de novo na educação, porque eu fiz projetos, eu fui coordenadora do projeto Mais Educação, eu fiz um projeto na escola contra o preconceito, [o projeto] Mais Cultura recebeu do MEC verbas, mas agora o Governo Temer tirou tudo, ou seja, nós não temos mais dinheiro para nada, nem para fazer um projetinho. Eu fiz contra o preconceito e conversei com todas as turmas do Ensino Médio em 2013, levei os alunos para fazer vários passeios em Porto Alegre com verba do FNDE que a Dilma deu, que veio direto de Brasília para as escolas. Isso não tem mais, acabou, e eu **consegui começar com o politécnico**, eles estavam fazendo um projeto no politécnico contra o **preconceito**, contra o preconceito de **gênero**, a **lei Maria da Penha** e tudo isso eu trabalhei no **projeto Mais Cultura** que veio do MEC, que tinha outras escolas e foi tudo descontinuado, não tem mais nada, de um ano para o outro se acabou, não temos nem verba, nem para sair da escola. Como o governo vai formar? Que tipo de cidadão nós vamos formar, as escolas não tem mais nada, cadê o dinheiro da educação? Cadê as verbas da educação? Nem o salário do professor

não tem mais, é complicado, bastante complicado. (PROFMR, grifos nossos).

Importante destacar na fala de PROFMR o lamento acerca da falta de materiais tecnológicos que poderiam potencializar as aulas. A lousa digital poderia conferir maior atratividade da escola para o aluno, uma vez que haveria maior sintonia com as tecnologias de seu tempo e poderia potencializar a didática do docente. Conforme Enguita (2014), “o ambiente digital oferece hoje possibilidades de uma aprendizagem mais personalizada, mais livre, mais horizontal, mais colaborativa, mais atrativa e, às vezes, também mais rica, mais relevante, mais significativa, de maior qualidade”. (ENGUITA, 2014, p. 10).

Neste capítulo, foi possível compreendermos que durante o processo de implementação da proposta do EMP, no que tange aos limites e possibilidades, muitos educadores viram com positividade os processos de mudança bem como os processos formativos que acompanharam a implementação. Essa proposta se caracterizou por uma série de elementos que causaram polêmica no meio educacional do Rio Grande do Sul, dentre eles a utilização de conceitos e práticas da inclinação progressista no âmbito da EP, sendo AE (conforme veremos em capítulo específico) a que mais se sobressaiu dentre elas, uma vez que lidou diretamente com embates no campo daquele instrumento que por alguns educadores é apontado como ferramenta de coerção e de garantia de poder na sala de aula.

Os conflitos existentes no processo de implementação, no entanto, denunciam as latentes contradições derivadas da correlação de forças, dos projetos de educação em disputa na sociedade que tentam se manter ou adentrar o universo da escola pública. A realidade da sociedade capitalista não é um fato histórico imutável: pelo contrário, sendo a realidade social fruto da ação humana, também pode a mudança ser fruto de ações igualmente dos humanos. Dessa forma, entendemos que o universo da escola, com todas as suas idiossincrasias, é prenhe de mudanças, pois se apresenta carregado de contradições. Assim, com a implementação do EMP, saltam aos olhos as batalhas pelos rumos da educação e, mesmo a escola, arraigada em conceitos clássicos e bases ideológicas (como veremos pormenorizadamente nos capítulos subsequentes), é um espaço onde potencialidades se encontram para a mudança. Muitas vezes a prática diferenciada de muitos professores (mesmo que de forma isolada) é o contraponto ao velho e permite a abertura não só para a contestação de verdades educacionais, mas também configura o terreno fértil para semear as mudanças no sentido de uma educação mais libertária, emancipatória, verdadeiramente voltada à garantia da aprendizagem para todos.

As análises até aqui realizadas levam a crer que existem espaços de avanços que se abrem dentro do universo das contradições e que podem, se bem trabalhados, constituir elementos de orientação para mudanças coletivas. Isso tanto do ponto de vista do universo microescolar de cada instituição educacional como do todo da REE-RS na linha de edificar um novo projeto educacional hegemônico, capaz de, ao garantir o direito à educação de forma efetiva, corroborar para a reorientação das formas de estabelecimento das relações sociais que ainda se pautam pela coisificação do homem e da exploração de uns sobre os outros.

Percebemos nas intenções dos documentos e relatos, que o EMP foi uma tentativa de formulação de uma proposta educacional mais voltada aos anseios da classe trabalhadora, mais precisamente às necessidades dos filhos dos trabalhadores e a sua formação para se tornarem sujeitos não condicionados a lógica social vigente, mas capazes de romper as barreiras interpostas para a conquista e criação dos seus espaços de atuação social.

Como vimos nesse capítulo, conforme a fala de muitos entrevistados, a problemática do estudo, do conhecimento do EMP, envolveu e gerou processos contraditórios no decorrer da implementação dessa política educacional. Assim, no próximo capítulo, discorreremos pormenorizadamente sobre as imbricações entre os processos de formação docente no que tange a implementação do EMP.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE E O EMP

Neste capítulo, analisamos como a formação dos docentes, os processos de formação continuada realizados pela mantenedora e pelo Ministério da Educação através do PNFEM e a participação das universidades vieram a conformar um fenômeno de criação de soluções e, também, de entraves à implementação da política do EMP.

No início, em 2011 (durante a apresentação da proposta à sociedade gaúcha, acadêmica em especial), alguns professores universitários se posicionaram contra a implementação da política do EMP. Após conhecer a proposta, no entanto, no desenrolar do seu desenvolvimento, foram refazendo os seus conceitos e interpretações. Podemos observar ao longo do processo de implementação do EMP a desconstrução de alguns preconceitos enunciada nas falas dos sujeitos de pesquisa. Foi um processo carregado de contradições que podemos constatar por meio das falas transcritas a seguir:

Primeiro, eu vou dizer [o] que me marcou, as coisas que me marcaram. Marcou-me muito a reação da universidade, eu achei que aquilo, principalmente da UFRGS, achei que aquilo foi desproporcional. Eu acho que teve uma nuvem na frente e os caras não leram: **“não vimos, não gostei”** e eu achei aquilo, como postura de **universidade**, extremamente impróprio, eu acho que, no mínimo, eles teriam de ter (...). **De cara, já rechaçaram.** Acredito que muito pela questão: “ah, mas não fomos nós que fizemos, não pediram nossa ajuda”, ego ferido. (GESTORV, grifos nossos).

Mas, **na esfera acadêmica**, também **teve uma dificuldade muito grande. A maioria das instituições acadêmicas de ponta não quiseram**, se negou a participar do processo, como a [universidade X, universidade Z, universidade W]²⁴, não quiseram participar colaborativamente da reestruturação curricular, motivo que eu desconheço. Mas no meio acadêmico isso também suscitou certo nível de reflexão, não aquela que se procura – que é a academia estar mais próxima da Educação Básica, mas suscitou uma discussão nessa esfera também, então acho que foi muito proveitoso. (PROFJG, grifos nossos).

Isso [conceitos do **EMP**] **passou a ser trabalhado por alguns professores universitários** durante o processo de formação. Nos currículos, nós temos em muitos cursos de formação docente a disciplina de Educação e Trabalho. Mas é uma disciplina teórica sem nenhum compromisso com a prática e sem nenhuma relação mais profunda com a rede pública e com as questões concretas da rede pública. Então, na realidade, a busca da Secretaria em **ampliar a formação continuada** e construir uma relação com as universidades a partir de um projeto de formação em que as universidades tivessem que conhecer inclusive a proposta pra participar da formação foi a solução encontrada na época, porque se **fosse contar com os currículos** até então **vigentes na universidades não teria a mínima possibilidade de ter um suporte de fato pra esse**

²⁴ Decidimos ocultar o nome das universidades citadas pelo entrevistado para preservar as instituições, uma vez que nos interessa é a essência do fenômeno, o fato em si, e não a nomeação específica.

tipo de **proposta**. (GESTORZ, grifos nossos).

Muitas universidades não procuram as secretarias de educação para tratar da implementação de políticas educacionais. O inverso também ocorre. Quem geralmente busca as secretarias são as empresas privadas que vendem produtos educacionais – como apostilas, cursos de formação, softwares e métodos de avaliação. Majoritariamente, as universidades se voltam para a Educação Básica muitas vezes como um espaço onde podem ser realizadas pesquisas, o espaço para coletas de dados, para análise da realidade. No Brasil há, ainda, pouca proximidade entre a formação inicial de professores e o contexto de inserção profissional. Os cursos de licenciatura trabalham muito o nível da teoria e pouco o da prática: não seria diferente, assim sendo, no processo de implementação do EMP.

Uma ressalva deve ser feita nesse caso. Os cursos de formação de professores se constituem em campo de disputa. Há uma guerra intestina nas Instituições de Educação Superior por conta das visões e dos projetos que grupos sociais diferentes propõem no que tange às formações profissionais para a docência. Diversas vezes estas disputas são travadas por dois blocos distintos: o grupo dos docentes da área específica e o da área pedagógica. Assim, compreendemos que a formação docente constitui um campo de permanente correlação de forças. Nem todos os cursos enfatizam demasiadamente a teoria, o que é o caso das Faculdades de Educação, por exemplo, que têm atuado para fortalecer o campo da relação teoria/prática. Também devemos destacar o exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que conferiu um amplo processo de interlocução dos cursos de formação docente presenciais com o universo das escolas públicas de Educação Básica. Destarte, para além disso, frisamos o exemplo da Unisinos, com o Projeto Observatório da Educação Gestão Democrática e Qualidade da Educação Básica, que se desenvolveu de 2007 a 2010, coordenado pela professora Dra. Flávia Obino Corrêa Werle, o qual desenvolveu um interlocução muito forte com as secretarias de educação da região do Vale do Rio dos Sinos, promovendo a aproximação da universidade com o universo das escolas.²⁵

²⁵ O observatório acompanhou, divulgou e debateu os dados do Saeb e questões pertinentes à gestão democrática da educação junto a equipes vinculadas à administração da Educação em municípios do Rio Grande do Sul e em atividades acadêmicas de graduação e pós-graduação. Estabeleceu relações com Secretarias Municipais de Educação e com escolas de Educação Básica, visando a formação em gestão e políticas educacionais a partir da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, promovendo seminários, oficinas e atividades de extensão na perspectiva de um fórum permanente de discussão de questões de gestão democrática da educação e utilização crítica de dados produzidos pelo Saeb, ProvaBrasil, EdudataBrasil integrando e socializando a produção científica do PPG Educação Unisinos junto a escolas de Educação Básica e sistemas de ensino. Também objetivou formar recursos humanos em nível de pós-graduação na área de políticas educacionais, especialmente voltados para a gestão da educação no âmbito municipal, capazes de interpretar e

Houve, contudo, um esforço da mantenedora em buscar as Universidades posteriormente para elaborar planos de formação continuada, fato que permitiu suavizar os conflitos iniciais existentes pela falta de conhecimento da proposta. Vejamos mais alguns trechos acerca da problemática da formação continuada e da necessidade de se obter uma pedagogia coletiva para implementação do EMP:

Eu me lembro, **no começo, a universidade [X] batendo na gente**. Depois, virou parceira, mas foi um caro custo. Então, muitas vezes, tu te sentes sem chão dentro de casa. Então, muitas vezes, quando **podíamos ter somado**, a gente não o fez, em muitas circunstâncias em que **poderíamos ter potencializado, a gente se fragilizou**. (GESTORV, grifos nossos).

O governo do estado gastou, nos **quatro anos, em formação** continuada, três vezes mais que os dois governos anteriores, **porque tinha uma política definida de intensificar**. Houve uma intensificação e a formação se dava de todas as formas. **Dentro dos limites, pela própria assessoria**. Mas a política era trabalhar com as universidades. Retiraram-se os institutos privados da rede e se chamou as universidades. **A maioria das universidades veio: privadas, comunitárias, públicas e muitas delas de uma forma humilde resolveram fazer estudos sobre o projeto antes de aceitar participar da formação**. Nós tivemos, então, uma verdadeira mobilização com a formação continuada em todos os níveis (...) na educação de adultos, na educação especial, na alfabetização, na educação agrícola, na educação do campo, no Ensino Fundamental e médio. (GESTORZ, grifos nossos).

[...] A pior **dificuldade** na implementação da politecnicidade é tu **construístes um processo para a pedagogia cooperativada, coletiva**, que é primeiro tu conseguístes ouvir os alunos, que os professores ouçam, que consigam demonstrar aos alunos como planejar, como que se faz um planejamento aos poucos. Que a escola consiga ter reuniões pedagógicas, que as pessoas consigam expor seus medos, suas dificuldades, seus êxitos e que isso seja algo fundamental para qualquer processo. Porque **o politécnico exige isso, a educação deixa de ser aquilo que as licenciaturas colocam na cabeça da gente**: que tu vais ter uma **profissão liberal**, é um professor que é um profissional liberal, entende, **tu tem a tua matéria, teu conteúdo da disciplina e dá tuas receitas de conteúdo e deu**. O politécnico vai dizer não a essa educação, ela só se dá em um processo coletivo, não se dá de outra forma. Outra forma é a instrumentalização do sujeito, é o treinamento massivo, não é educação, não dá para se chamar de educação. Então tu vais chegar em uma escola que funciona assim, que é treinamento massivo, conteúdo, prova, profissionais liberais da licenciatura atuando, que talvez saibam o nome completo do colega e ter que implantar uma educação coletiva, cooperativada e as pessoas têm que se olhar, se ouvir, poder escutar a crítica do colega [...]. (PROFMU, grifos nossos).

O EMP pressupõe a implantação do conceito de interdisciplinaridade. Para desenvolvimento desse conceito na prática da escola de nível médio, é necessário superar a pedagogia da fragmentação onde cada profissional é responsável pela sua disciplina e por um conjunto de conteúdos específicos de uma área de conhecimento a ser desenvolvido durante o ano. A escola de molde tradicional não necessita do diálogo entre os docentes, muito menos de um processo coletivo de uma pedagogia cooperativada. Ela necessita apenas do treinamento massivo, entendendo aí a existência de profissionais que têm a capacidade profissional para transmitir as informações e os conhecimentos historicamente acumulados. Assim, PROFMU faz uma crítica e aponta alguns elementos necessários à implementação do EMP destacando o diálogo como fundamental para a construção coletiva. PROFMU ao se reportar ao professor como profissional liberal, parece referir-se ao sentido de trabalhar sozinho, sem integração, nem chefia. Passa a impressão de que atua de forma isolada, traçando seu plano de ação individual para atingir os objetivos que escolhe e o plano metodológico, conseqüentemente, sem necessariamente ter de se organizar ou discutir coletivamente, muito menos avaliar a sua prática profissional com base em algo coletivo.

GESTORZ quando questionado acerca dos conceitos principais da proposta de reestruturação do Ensino Médio e a forma com que isso existia no universo da formação inicial dos professores da REE-RS relata a quase inexistência de conhecimento sobre estes conceitos. Contudo, aponta como uma das soluções encontradas pela equipe de gestão da SEDUC-RS na época a organização de parcerias com as universidades que desejavam se apropriar desses conceitos e implementar processos formativos no sentido de uma formação permanente e em serviço. Isso sinaliza uma perspectiva avessa à privatização da educação que delega e contrata empresas privadas para realizar os processos formativos, ignorando as universidades e as faculdades de educação. O entrevistado também relata que embora os cursos de formação inicial de professores no RS tenham, por vezes, a disciplina que debata as relações entre Educação e Trabalho, esses debates são, maiormente, de cunho teórico. Assim sendo, não existe um desenvolvimento na prática e não se faz relação com as problemáticas inerentes ao mundo escolar da rede pública, ou seja, as questões do cotidiano da relação dos sujeitos das comunidades escolares com o universo de conteúdos, informações e dados que podem ser trabalhados no âmbito do Ensino Médio. Trata-se, portanto, de uma reflexão que aponta alguns limitadores no que diz respeito à implementação de políticas educacionais. Em vários momentos, as políticas educacionais trazem no seu interior uma série de conceitos e práticas metodológicas e didáticas que não são de conhecimento da maioria dos professores (não são do seu cotidiano), gerando, assim, processos de resistência que, muitas vezes,

culminam na criação de problemas para a implementação de fato dessas políticas. Esses problemas podem ser desde a dificuldade de compreensão e desenvolvimento dos conceitos da prática pedagógica, como podem ser da criação de barreiras ideológicas e políticas que não permitem as mudanças no universo da escola.

Ainda sobre esse tema podemos observar que há uma diversidade muito grande de cursos de formação inicial no que diz respeito às disciplinas que compõem o currículo. Assim, entendendo que o debate central da proposta do EMP reunia conceitos do âmbito da relação entre Educação e Trabalho e, também, da EP, podemos concluir que professores oriundos de cursos de formação inicial de ênfase diferente de EP ou de reflexão sobre o mundo do trabalho e suas relações com a educação, conseqüentemente, devem ter apresentado maior resistência ou dificuldade durante a implementação do EMP.

Sobre o processo de formação e instrução dos professores acerca da proposta do EMP, Gobo e Silva (2017) constataram a iniciativa da SEDUC-RS, dos implementadores, em gerar um esforço formativo, por meio de seminário e organização de espaços para o debate acerca dos referenciais teóricos e metodológicos da proposta.

A SEDUC/RS, enquanto gestora da Política Pública para a educação, assumiu, num primeiro momento, a coordenação do processo de formação aos gestores regionais e equipes diretivas das escolas de EM, organizando tempo e espaços para estudos: seminários de debate e reflexão acerca dos referenciais que embasam a proposta de Reestruturação Curricular do EMP, Curso Normal e Educação Profissional. Para qualificar o debate sobre os marcos teóricos que sustentam a referida proposta, a Secretaria convidou pesquisadores do campo da educação progressista, como Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Gabriel Grabowski, Gaudêncio Frigotto, Livio Arenhard, Mônica Ribeiro da Silva, Sandra Garcia, entre outros que contribuíram no debate sobre a proposta em questão. (GOBO; SILVA, 2017, p. 156).

O processo formativo inicial realizado pela mantenedora, de acordo com a análise de Gobo e Silva (2017), foi um ponto positivo. Foi, porém, insuficiente –conforme podemos ver pelos relatos a seguir que demonstram o pouco tempo de discussão e apropriação da proposta para sua implementação.

A relação que foi estabelecida com as universidades no sentido de facilitar a implementação da proposta e discutir com os professores de forma mais pormenorizada a implementação de determinados conceitos foi um fato positivo, conforme relato de PROFMR:

[...] **No início foi confuso**, porque os professores receberam uma proposta diferente. Pesquisa, nós tivemos um levantamento com as comunidades, com os alunos, com os professores, teve debates disso, foi levantado representantes que foram para as instâncias, para faculdades que a SEDUC-RS na época contratou para nos preparar. Então, assim, foi confuso até o debate na escola com os professores e com a equipe pedagógica, porque as informações vinham em partes, até a gente cruzar todas as informações [...] **Depois fomos para as formações das faculdades**, fomos lá na

FAPA. Daqui da escola todos os professores foram para a FAPA, comecei a **entender o politécnico** e eu participei do processo na manhã como professora; à noite, eu fiz uma pós na UFRGS que [gerou] o meu TCC. Meu trabalho foi em cima da implementação do EMP. (PROFMR, grifos nossos).

E são essas questões obscuras que não ficaram claras. Que dependendo de quem tu buscavas era uma informação. Também era novo para o pessoal da secretaria de educação, também era, porque somos todos professores, todos colegas, todos no mesmo barco. Assim como para nós, era novo para algumas pessoas também, eram novas informações. As pessoas também não sabiam muito bem o que dizer e aí eram informações e mais informações. (PROFRJ).

Dessa maneira, nem mesmo a própria mantenedora detinha uma força formativa claramente estruturada e consistente capaz de transmitir segurança aos professores que buscavam informações acerca do EMP, conforme observamos pelo relato de PROFRJ. A SEDUC-RS não previu que eram necessários números muito maiores de formadores para dar conta da grande quantidade de escolas e da sua localização geográfica espalhado por todo o RS. A proposta era tão nova do ponto de vista conceitual que isso pôde ter também gerado inúmeros conflitos, uma vez que os professores não dispõem de tempo para estudar. Sua realidade é trabalhar 40 ou 60 horas/semanais para poder se manter materialmente, já que a precarização do trabalho docente é uma realidade muito presente na escola pública. Outros motivos que colaboraram para os conflitos no início do processo de implementação foram: a quantidade pequena de formadores de professores na assessoria da SEDUC-RS e o desconhecimento geral por parte de uma formação inicial diversificada.

Foi difícil a interdisciplinaridade que o politécnico exigiu, apesar dos projetos, porque óh, vamos fazer um projeto e tal. Legal, esse trimestre vai ter um projeto, então parece que quando a coisa [...] uma vez, duas, não tencionava tanto o grupo. Quando foi para o politécnico: - Não, agora não é mais projeto, agora é dia sim, dia também o planejamento coletivo por área de conhecimento e, quando possível, em todas as áreas planejando o tema transversal e essa avaliação também. Agora tu não vais fazer um parecer teu de história, tu vais ter que fazer junto com o teu colega de geografia, de sociologia e de filosofia e fechar o parecer das humanas. Isso foi um ponto que necessitou muita atenção, muita formação, muitos dias de reunião, muito treino. Treinar, mesmo, assim, vou dizer aleatoriamente, pareceres e planejamentos, muita roda, muito trabalho em pequenos grupos e depois um grupo apresentando para o outro e debatendo. Esse processo da interdisciplinaridade exigiu formação e reflexão da prática. Toma bastante tempo e até quando eu estive lá estávamos fazendo isso e, cada vez, melhorando mais. Errando, acertando. Numa casa [subunidade escola] a coisa funcionou; na outra, não. Onde é que nós nos perdemos? Como é que em um lugar funcionou bem e no outro não? É porque ouvimos só um grupo de alunos e aquele grupo de alunos cresceu e, no nosso imaginário, achamos que toda a [nossa escola],

todos os alunos, pensavam igual àquele grupo. Então, às vezes a gente se perdia nesse sentido aí. Não, lá tem um perfil específico, na outra unidade é diferente, não dá, é assim que funciona. Esse foi o ponto, assim, desafiador na implementação do politécnico, o trabalho coletivo e a reflexão coletiva. Tu conseguir ouvir o colega e conseguir te colocar enquanto professor em um lugar assim: - ‘Olha, eu tô começando agora’, eu acho que esse desafio é a maior riqueza do politécnico, porque tu tem que olhar o outro e esse olhar é novo todo dia, não tem receita de bolo. A única forma é tu baixar a guarda da tua arrogância intelectual e te colocar a prova e apresentar teu percurso, o que tu erraste, o que tu acertou para o grande debate do grupo. Ouvir os alunos, isso exige muito planejamento também, tem que partir da escuta deles, porque não dava certo, não se ouvia eles [alunos], ficava chato, ficava monótono. Então, aquelas ideias mirabolantes que tu tens na reunião de professores, tu chegava lá, os alunos aguentavam uma semana, diziam: ‘não aguentamos mais ouvir você falar nesse tema, deu, tá chato’. Então é um trabalho muito de **dar espaço para o outro**, tanto o outro colega quanto, e muito mais, o outro aluno, juntando, escutando. Isso é **difícil para qualquer ser humano que está nessa competição desenfreada**. (PROFMU).

PROFMU destaca a dificuldade que foi a implementação do conceito de interdisciplinaridade. No entanto, na condição de coordenador pedagógico, tratou de realizar debates formativos semanais para poder criar espaços de implementação da política. Ele cita o exemplo do planejamento coletivo e da avaliação coletiva dos professores como uma prática inerente ao processo de interdisciplinaridade. Também destaca a importância da reflexão sobre a prática e a contextualização das práticas pedagógicas de acordo com cada grupo discente. A consciência e o engajamento de muitos gestores de escola podem facilitar a implementação de políticas educacionais, pelo fato de serem também lideranças e autoridades locais.

Podemos perceber que a insuficiência de processos formativos é uma inferência apontada no curso reflexivo de vários entrevistados, tanto dos formuladores da proposta quanto dos implementadores locais – os professores e os membros das equipes diretivas. Para isso, citamos o seguinte trecho da GESTORV que reconhece que a formação era um dos eixos principais necessários ao processo de implementação da política. Vejamos como os professores entrevistados mencionam a difícil tarefa de esforço de implementação por parte de um supervisor de uma das escolas e o diretor de outra:

Formação das coordenadorias, sem dúvidas, nós perdemos muito tempo com blábláblá, e **a formação efetiva com as coordenadorias, nós fomos relapsos**, e não é querer me proteger, mas não foi por falta de insistência, eu queria falar, eu queria participar e sempre tinham outras pessoas para fazer, e eu tive pouco acesso, eu tive pouco acesso às coordenadorias, só quando eu ia viajar que eu conseguia, tanto é que eu viajei um monte, fazer encontro nas coordenadorias, foi a alternativa que eu consegui, aqui quando faziam, eu não tinha fala. (GESTORV, grifos nossos).

[...] Nessa fase foi bastante difícil, porque na Seduc **faltava pessoal para dar todo esse apoio [de formação] às escolas**. Houve dificuldade nessa conversação – muito grande, bastante –, tinha que ver, tinha horas que vinham umas informações assim e daqui a pouco vinha outra informação. [...] e mudava, no caso, agora o conceito: não muda, agora muda. A própria SEDUC-RS se perdeu. Ficou confusa essa conversação, ficou confusa, ficou bastante difícil. Algumas escolas ficaram até chateadas, assim, óh, não conseguiam todas as informações. Aí, eu tive um problema também, uma vez eu cheguei na SEDUC-RS, no pedagógico, mas ela [me disse]: “- Assim, eu sou uma apenas aqui, tenha compreensão!” Faltou, também, o apoio na retaguarda. (PROFMR, grifos nossos).

Aí, quando nós engrenamos com as questões do seminário, mudou, nós tivemos outra mudança. E, aí, vieram outras propostas, mudou a direção da escola, mudaram algumas orientações, mudou o pessoal da secretaria, enfim, mudaram algumas coisas e outras que a gente estava aprendendo a fazer, já não era assim. Nós, da Secretaria da Educação, nós temos **certa dificuldade, porque dependendo com a pessoa com quem tu conversas, a orientação é uma; se tu fores em um outro dia, a orientação já não é tão parecida como a anterior**. A pessoa que vai às vezes em uma formação, recebe algumas coisas meio que prontas, nós tivemos que refazer todo o nosso Regimento, e nós fizemos pianinho a cara da nossa escola. Quando nós entregamos para a secretaria, nós tivemos que remodelar e fazer copia e cola pelas orientações que vieram de lá. E então, esse projeto, a essência dele, é muito boa, a essência é muito boa. Seria muito interessante se nós tivéssemos professores com tempo de planejamento, professores que pudessem ter uma carga horária na mesma escola, se tivéssemos laboratórios poderíamos trabalhar. Então, conseguimos implantar um de informática, nós temos um que tem lousa mágica, lousa eletrônica, enfim, nós conseguimos algumas coisas, mas ainda insuficientes. Então, acho que nós precisaríamos [...] Aliás, o magistério precisaria de um incentivo muito maior, que seria até mesmo na valorização profissional [...]. (PROFRJ, grifos nossos).

Foi uns dois anos. Não foi durante toda [a implementação]. Foi uns dois anos, sim. Mas a secretaria veio – para ser bem sincera. A **secretaria veio** aqui na escola **umas duas ou três vezes fazer formação** conosco. (PROFMR, grifos nossos).

Houve algumas **formações**, até a própria professora Miranda²⁶, [...], ela foi fazer uma formação lá na escola, mas **era**, principalmente, **com a supervisão**. Aos poucos, foi havendo um distanciamento, [dos professores em relação à supervisão], boicotando a supervisão da escola, porque ela tentava implementar ao pé da letra as orientações da mantenedora. A **mantenedora**, muitas vezes, **não chegava até os professores**, não conseguia ou não queria, não sei não, acho que por falta de perna mesmo. Então, só começou a haver um distanciamento da supervisão. Muito a supervisão da escola,

²⁶ O nome citado pelo entrevistado foi substituído por um nome fictício.

digamos assim, com a intenção muito grande que desse certo, como fazer cumprir as orientações e, sabe, os professores um pouquinho distantes da ideia. (PROFRB, grifos nossos).

[...] Dizer **formação de professores**, de fato, **como tem que ser, nós não tivemos**, porque eu considero formação de professor aquilo que diz respeito ao teu trabalho, que esclarece as tuas dúvidas, que te fomenta a pesquisar, que te dê vontade de ir adiante. Muitas coisas aconteceram, assim, videoconferência [...] Está tendo uma palestra lá, não sei onde, a escola tem que estar reunida para assistir em uma videoconferência [...] Isso não anima ninguém a trabalhar. Isso distancia as pessoas [...] (PROFRJ, grifos nossos).

[...] **a mantenedora não conseguia atender as escolas em um todo**, não conseguia porque lá **dentro da própria SEDUC-RS eles não tinham toda a equipe** que desse assessoria para todas as escolas, porque a demanda era muito grande [...] Então, é assim ó, não é em um ano querer, tipo, assim. A Seduc tem culpa, eles deram assessoria através das faculdades. Mas aí essa troca de informação – inclusive a diretora da época vai falar – porque uma hora havia uma determinação, outra hora vinha outra determinação, aí o próprio pedagógico se perdeu. Uma vez veio aqui o Antonio Branco e a Soraia. Nos deram uma palestra aqui no nosso auditório e a própria Soraia se contradisse, porque ela mesma não estava tendo todo entendimento da politecnia e eu captei isso nela. Então, a dificuldade que nós tivemos, o **próprio pedagógico da secretaria de educação também teve para repassar essas informações claras** e precisas para a gente e eu senti isso: a falta de conhecimento do pedagógico, tanto da Seduc quanto das coordenadorias de educação, da primeira CRE. Na greve de 2013, o que eu senti na greve, que as coordenadorias também não tinham como apoiar as escolas, eles [professores] estavam perdidos, porque a gente trocava informações em meio à greve, a gente trocava informações com outras coordenadorias, por exemplo, eu sou de Carazinho, lá as escolas faziam totalmente o contrário do que a gente fazia aqui, elas estavam sendo desconstruídas, aqueles do CRA, CSA estavam totalmente perdidos. Se o aluno tirou um CRA em uma área, ele estava reprovado em todas as disciplinas? Não era assim e, aí, **houve essa confusão de informação**. (PROFMR, grifos nossos).

Na escola, não teve as **formações** oferecidas, que eram oferecidas pela coordenadoria. Cada coordenadoria de educação ficou responsável por oferecer as formações aos professores. Mas na minha avaliação e na de outros colegas que passaram a entender melhor a proposta da politecnia e compartilharam comigo a mesma visão de que, bom, nós temos que ver com outros olhos a proposta e não nos opor *a priori*. Não nos satisfizemos com as informações dadas. As **formações** oferecidas **ficaram** muito **aquém** daquilo que nós entendíamos – eu, sem modéstia –, eu entendo que no caso específico [de nossa escola], nós conseguimos fazer um debate muito mais profundo sobre o conceito de politecnia e sobre aquilo que tava sendo proposto pelo governo do que as formações que foram oferecidas, até porque, como aconteceu [na escola] de início, na grande maioria das escolas, **não havia clareza sobre** o conceito de **politecnia**, até porque a maioria das pessoas não é marxista ou não leu ou leu muito pouco Marx e o pouco que leu, muitas vezes, não entenderam [...] Marx ou Gramsci –

enfim, quem produziu alguma coisa sobre essa questão – e, então, é isso, acho que essas formações ficaram bem aquém daquilo que precisávamos, do que era necessário. (PROFRY, grifos nossos).

[A implementação] foi confusa, no início foi bastante confusa. Nós tivemos um apoio no início, nas faculdades e, inclusive, aqui dentro da escola depois. Nós **começamos a caminhar sozinhos**, conseguimos caminhar sozinhos. Mas no momento em que a gente foi para aprender mais, não recebemos mais esse apoio. [...] Sei lá, eu aprenderia muito mais se tivesse continuado, no momento em que começou a dar certo, tiraram, não tem mais formação nenhuma, não tem. Vou te mentir? Não posso! A gente teve uns dois anos, depois não teve mais por falta de verbas do estado. A gente fica assim, nós ficamos por nossa conta. (PROFMR, grifos nossos).

[...] só que **sem orientar**, sem fazer com que a gente possa pensar junto com os professores, sem desconstruir aquele professor e reconstruir a partir do que ele tem para contribuir, **a gente não consegue muita coisa**, porque falta a motivação e a motivação não vem de fora. A motivação vem de dentro. A motivação é uma porta que só se abre por dentro. Então eu posso criar situações, isso vale para os alunos também. Eu posso criar curiosidades e tu querer entrar na minha para aprender junto comigo, vamos buscar algumas coisas diferentes. Aqui, nós temos professores (principalmente da noite) que compraram essa ideia na época muito bem. Mas a gente se reunia quase que fora do horário até que alguém disse: - ‘Tá, mas tu está trabalhando de graça para o governo?’ Aí joga um balde de água fria. Enquanto tem um para construir, tem três para dar para trás, é isso. (PROFRJ, grifos nossos).

Todos os relatos são unânimes em referir a pouca existência de um processo formativo capaz de abrir espaço para as escolas se apropriarem da proposta do EMP no período inicial de implementação.

Por exemplo, no trecho destacado, em sua fala, PROFRJ deixa evidente que havia a necessidade do processo formativo docente ter sido mais intenso e não apenas à distância. Dá a impressão de que ela entende que o processo de formação deveria se dar na escola de forma presencial na sua concepção e isso aproximaria os professores não só da mantenedora, mas também entusiasmaria no sentido de pesquisar e conhecer a proposta política educacional em implementação.

As falas citadas demonstram que as informações acerca da proposta do EMP não foram transmitidas de forma igual pelos assessores da mantenedora. Isso demonstra que o processo de implementação não previu tudo. Não se tinha clareza total do que se necessitaria para implementar o conjunto da política educacional. Faltou uma previsão mais precisa sobre como organizar o diálogo de implementação para obtenção do sucesso desejado. Também não

houve um processo amplo de discussão de modo a dar segurança sobre os conceitos e a fórmula pedagógica a ser colocada em funcionamento durante a reestruturação curricular. Isso gerou um processo multiforme de reorganização das escolas no sentido de estudarem a proposta, buscarem se apropriar dos conceitos para, então, obter algum sucesso no âmbito da nova política educacional. Assim, apesar da mantenedora desejar fazer mudanças radicais no interior da escola, careceu de organizar um programa mais radical de formação continuada. Na ausência desse programa, passou-se então a contar com a motivação e o interesse específico de cada comunidade escolar. Ficou aberto um flanco para as resistências e, além disso, aqueles que não desejavam mudar suas práticas permanecerem com as antigas. As falas são esclarecedoras e apontam para a necessidade de ter havido um acompanhamento mais próximo da mantenedora, das CRE em relação às escolas. Poderia ter sido pensado um programa de formação parecido com o do PNFEM (como veremos adiante). Dessa forma, poderia se obter maior êxito do processo de desenvolvimento da política e do alcance dos objetivos traçados no Documento Orientador de 2011 (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Também observamos o relato de PROFMR sobre as escolas que estavam fazendo coisas diferentes acerca da implementação do conceito de avaliação emancipatória. Nesse processo, muitas escolas e professores se sentiam perdidos por não terem espaço para obter as informações precisas e a resolução das dúvidas acerca da reestruturação curricular. Isso pôde demonstrar uma ausência de um planejamento e uma ingênua compreensão da dimensão da REE-RS composta por mais de duas mil escolas. Poderia ter sido diferente, caso a proposta conservasse dentro do seu interior – do Documento Orientador (RIO GRANDE DO SUL, 2011) – alguns preceitos e exemplificações didáticas dos processos a serem desenvolvidos, uma vez que estávamos lidando com uma escola de raízes tradicionais e conteudistas e, também, com um universo docente acostumado a reproduzir os livros didáticos que são debitários de fórmulas didáticas prontas, razoavelmente pré-organizadas.

PROFRY, enquanto diretor, se compromete junto ao seu corpo docente e comunidade escolar a estudar a proposta, pois é uma prerrogativa do seu cargo. Mostra, assim, que não estava voltado apenas a gestão burocrática, mas comprometido como o pedagógico. Quanto a isso, podemos destacar o que o Regimento Padrão entende ser o papel do gestor escolar na implementação do EMP:

O (A) Diretor (a) é escolhido (a) por indicação da comunidade escolar e tem atribuições definidas na lei da Gestão Democrática do Ensino Público/RS, cumprindo e fazendo cumprir o disposto neste Regimento, em conjunto com o Conselho Escolar e demais componentes da equipe diretiva. Participa e coordena as discussões e a elaboração do Projeto político-administrativo e pedagógico e do Plano da escola, bem como acompanha sua execução. O (A) Diretor (a) indica o (a)

Vice-Diretor (a) que o (a) substituirá em seus impedimentos legais. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 19).

O mesmo documento também revela a forma como compreende o papel da equipe diretiva, colocando-a como responsável pela condução dos processos pedagógicos como um todo, além do político-administrativo. A equipe diretiva é vista da seguinte maneira pelo documento da mantenedora:

É a instância colegiada, responsável pela direção e coordenação do trabalho político-administrativo e pedagógico da escola. Tem como funções articular, elaborar, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o Projeto político-administrativo e pedagógico da escola, a partir das deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar. Desta instância participam: diretor (a), vice-diretor (a), supervisor (a) /coordenador (a) pedagógico (a) e orientador (a) educacional. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 19).

Reflexionando sobre o processo de implementação do EMP, GESTORV revela a sua estratégia de formação constituída ao viajar pelo RS percorrendo sobre os conceitos e o seu modo de realização nas práticas em diversas coordenadorias, se aproximando das escolas e conhecendo suas realidades. Porém, o que observamos pela fala dos professores foi que a mantenedora não conseguiu chegar a todas as escolas. Dessa forma, algumas tiveram de produzir seus próprios processos formativos, orientadas pelos preceitos internos, do ponto de vista político, ideológico e epistemológico. Os relatos citados de PROFRB e PROFRY são elucidativos quanto a isso. Obviamente, um universo escolar tão espalhado geograficamente e imenso, numa quantidade de quase 1000 escolas de nível médio, só poderia ser atingido na totalidade por vídeos conferências ou por um corpo de formadores/assessores muito maior do que o existente (que contou com sete a nove pessoas na centralizada de 2011 a 2014 e mais um ou dois coordenadores de Ensino Médio nas CRE, a depender de cada organização interna das CREs).

5.1 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES E O EMP

Quando os entrevistados foram questionados em relação aos percalços encontrados na implementação da proposta do EMP, muitos aferiram a falta de uma formação inicial mais consistente, mais voltada ao ensino, com mais fundamentação pedagógica, no sentido de não só entender o universo discente, como também compreender os limites da escola e as possibilidades de se avançar na educação e na garantia da aprendizagem com base em um processo educativo menos conteudista, mais dialógico e cooperativo. A formação dos professores, de uma maneira mais geral, é uma formação clássica que eles obtêm na

universidade. Muitas vezes uma formação consistente na área de conhecimento específico, mas ainda precária no que tange a possibilitar ao futuro professor elementos concretos para atuar de forma complexa no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, para a implementação do EMP, seria necessária uma consistente formação no âmbito da interdisciplinaridade. Igualmente, no âmbito da discussão da EP, dos conceitos de AE, pesquisa na escola, o debate sobre Juventude e a relação entre Educação e Trabalho. Sendo este um projeto ainda a ser construído. Portanto, a sua ausência foi geradora de limites à implementação do EMP. Vejamos alguns excertos acerca dessa problemática:

Do ponto de vista dos professores, nós fomos **formados na academia**. Hoje ela forma para academia mesmo. Então, a maioria dos professores, da minha **formação**, ela se dá muito voltada ao conhecimento sobre história, no caso, e **não sobre o ensino de história**. Todos os debates que se faz na faculdade são sobre a teoria da história, sobre a questão dos grandes temas da história e não sobre temas do ensino de história. Isso causa uma fragilidade muito grande depois, quando você vai para a escola, que não era isso que você precisava para ir para a escola, isso era para continuar na academia. Então isso, eu entendo, foi uma dificuldade para mim e para muitos professores. (PROFRB, grifos nossos).

Então, quatro anos realmente foi difícil, a dificuldade, já mencionei, em relação à formação de professores, ela é real. A Academia forma para a própria Academia – ao meu ver – ela **forma** historiadores, com uma visão de história; matemática, com uma visão de matemática, e **ninguém para uma visão de ensino** de história, uma visão de ensino de matemática, pelo menos na maioria, essa é a visão que eu tenho e ela precisa ser mais **voltada para a educação**, mesmo. (PROFRB, grifos nossos).

E aí entra a falta de formação do professor porque todos os professores eles vêm com essa mesma formação, com toda essa revolução que nós tivemos desde as ideias da metodologia do construtivismo, das ideias do Paulo Freire, toda esta revolução. Ela, para as faculdades, **ela não penetrou, ela foi ensinada como uma teoria, como um discurso, como uma** Filosofia, mas não ensinaram esse professor a transformar o seu fazer pedagógico. Disseram para ele que em língua portuguesa teria que trabalhar isso, isso e isso; que na literatura, isso; na geografia, em todas as áreas, todas as disciplinas. Esse professor que chega para uma escola que está querendo fazer diferente, está com a mesma formação de 20 anos atrás. Então, como é que tu chegas de uma formação e cai em uma escola que quer fazer a mudança se tu acabaste de ser ensinado que ainda é **conteudista**, que ainda é desta [maneira]; então, assim, precisaríamos mudar muitas coisas, mudar a estrutura, porque a ideia que **foi trazida pelo politécnico eu considero uma ideia** ótima, mas ela tem que ser trabalhada diferente, de repente ela tem que ser trabalhada sem as quatro paredes, porque enquanto eu tiver **um professor, uma disciplina, uma turma** dentro de quatro paredes, como é que eu vou me comunicar com os outros e formar uma rede? Não que isso seja errado ou ruim, eu não poderia te dizer isso, mas eu fico pensando como é que a gente quer mudar? Eu quero trocar de roupa, mas eu não tomo banho: a essência vai continuar a mesma. (PROFRJ, grifos

nossos).

As faculdades hoje caíram na qualidade, porque elas pegam... O aluno faz uma redação, eles não leem a redação e fazem a matrícula do aluno. Eu tenho um trabalho da ULBRA de uma colega de língua portuguesa. Na minha época, eu fiz na FAPA, tinha a [Tania Maria]²⁷, ela fazia a gente reprovar, fazia a gente pesquisar, aprender. Eu aprendi análise sintática com ela. Enquanto que a ULBRA deixava o aluno fazer a cópia da gramática, teve um aluno que apresentou cópia. As faculdades também têm problemas. [Têm] professores que não sabem ler e escrever na faculdade. Aqui tem professores que eu olho e, bah, se formou porque as faculdades só estão querendo dinheiro. (PROFMR, grifos nossos).

[...] Colocou construtivismo [ela] foi para França e veio e tocou o construtivismo. Ou seja, a mesma coisa que pegar um médico para fazer uma cirurgia e ele não está preparado. Ele vai matar o paciente e isso aconteceu com o construtivismo. A politecnicidade é um ensino belíssimo, mas aconteceu semelhante, porque **jogaram para os professores que sabem dar aquela aula padrão** com a pergunta [na disciplina de português]: ‘- O que é o sujeito?’ Só aquela perguntinha no quadro. Eles não conseguem sair disso e nós temos essa **dificuldade na educação: a leitura do professor com a realidade social do aluno** e aqui na escola inclusive hoje, eu, como colega, vejo os meus colegas **naquele ensino padrão de 30 anos atrás**, digo: ‘- Olha esse ensino não funciona mais [...]’. (PROFMR, grifos nossos).

[...] **Os licenciados: eu acho que para começar, tem que ter residência**, para tu conseguir[es] um título de licenciatura. Nem que tu já saias com pós-graduação, mas tu tem que fazer as disciplinas e depois fazer **uma residência escolar com acompanhamento e tudo, relatório depois**. Ter o título EAD nem pensar. EAD tem que ter tipo uma prova da OAB, uma prova com banca, dar uma aula para uma banca, para poder ter o diploma. Assim, por mais ruim que seja um curso presencial, ele sempre vai ser melhor que um totalmente à distância, porque só os conflitos que tu vais ter ali com os teus colegas, com os professores, já vai fazer tu refletires sobre as atitudes pedagógicas e as práticas em sala de aula. Só a vivência te ajuda um monte. (PROFMU, grifos nossos).

[...] No momento em que as faculdades estão formando professores que não sabem ler o contexto social, vamos continuar com problema na educação. Continua o problema, porque ela **vai continuar fazendo aquela perguntinha básica e as questões de decoreba em que o aluno tem que fazer uma provinha**, decorar. Não é isso [que precisamos], não. Hoje é tudo pesquisa, a internet nos coloca assim, por exemplo, eu vou falar sobre o Islamismo, entro na internet e já sei, vejo e só tenho que saber interpretar, sintetizar isso no meu contexto aqui do Brasil, do Cristianismo. As

²⁷ Nome fictício.

professoras não sabem fazer isso, porque elas não têm essa formação. Elas não têm essa leitura. (PROFMR, grifos nossos).

Nessa linha, refletindo sobre as falas recolhidas, guardamos uma inquietação quanto ao tipo de escola existente e as relações que a docência estabelece com a discência. Contudo, as observações que faremos a seguir não se orientam de forma alguma a responsabilizar os professores quanto a defesa de uma fórmula pedagógica e educacional em específico. Outrossim, destacamos que as fórmulas majoritárias no que tange a formação inicial de professores, muitas vezes, preconizam a teoria em detrimento da prática. Isso ocorre, repetidamente, não só pelo processo de mercantilização da educação superior, mas também pela histórica opção dos governos e do Estado brasileiro em investir pouco na formação de professores, resultando em um parco desamparo ao fomento da educação pública em última instância. Por outro lado, há um conjunto expressivo de práticas que preconizam a inovação.

A reprodução do modelo escolar pautado em processos geradores de exclusão tais como o conteudismo, a priorização da teoria em detrimento da prática, a avaliação em perspectiva de certificação e classificação acabam determinando a repetição de um *modus operandi* específico ao qual a maioria das escolas de Ensino Médio preconiza sem que suas comunidades escolares tenham recursos e espaços democráticos para a reflexão e a revisão de certas bases epistemológicas e ideológicas que balizam o fazer educacional das redes de ensino públicas, principalmente.

Para exercer o ofício da docência, não basta ter conhecimento técnico de uma área do saber. Não basta saber história para ensinar com maestria história. Não basta saber biologia para ensinar sobre zoologia, botânica ou anatomia. Não basta dominar a trigonometria ou a fórmula de Bhaskara para sair ensinando matemática. Não é suficiente dominar as regras da língua materna para sair ensinando português. A docência é um ofício complexo e exige uma formação acurada com capacidade didática para transformar o saber, transformar o acumulado de informações e dados de uma dada área do conhecimento em um processo pedagógico capaz de promover aprendizagem significativa aos estudantes. Ademais, a prática docente exige conhecimentos em história, filosofia, sociologia e psicologia da educação. Pressupõe saber que aluno é esse que temos, que escola queremos e qual a formação humana desejamos para esses alunos. Exige, muito mais do que qualquer coisa, uma posição clara do espaço em que os sujeitos da comunidade escolar ocupam e como se pode promover a sua formação intelectual e cognitiva não só para alcançar os objetivos que a legislação determina ao Ensino

Médio, mas para formar pessoas capazes de terem visão crítica voltada a desempenhar a tarefa de melhoria do mundo, de intervenção real.

Segundo Arroyo (2013), a formação de professores, hoje, encontra-se centrada na disciplinarização, com um conjunto de conteúdos fechados, uma cartilha de conteúdos, numa escola organizada por seriação, acompanhada por uma forte cultura da mensuração do conhecimento e, conseqüentemente, uma cultura da reprovação escolar, onde a memorização e a repetição são elementos muito presentes e defendidos por diferentes profissões que se constituem no interior de uma escola ainda referenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971). No entanto, observamos que esse modelo escolar, aos poucos, passa por processos de ressignificação e desconstrução no sentido da armação de diálogos com os novos sujeitos da educação, com os novos tempos culturais, incorporando novas tecnologias e avanços das ciências que – embora provisórios – permitem a elaboração de saberes e a reconstrução de conhecimentos, constructos, conceitos e teorias. A crítica do pesquisador Arroyo (2013) é forte no que tange a essa ponderação reflexiva:

[...] Temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5.692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das autoimagens pessoais e profissionais [...]. (ARROYO, 2013, p. 77).

Conforme os elementos teóricos trazidos por Arroyo (2013), entendemos que as raízes da escola estão fundamentadas no currículo dividido em disciplinas, cada qual com seus conteúdos que não dialogam entre si, também conformada numa escola seriada, num processo avaliativo ligado a mensuração do conhecimento, em que a memorização e a repetição são fundamentos defendidos por muitos sujeitos, às vezes de forma inconsciente. O processo de avaliação e de reprodução dos conteúdos cria um professor com práticas pedagógicas quase que automáticas, com avaliação voltada à burocratização da educação em que o “copia e cola” é um dos elementos estruturantes da relação do aluno com o conhecimento, onde ele decora uma série de informações e as reproduz na prova. Ao fazê-lo com êxito, pode obter a nota máxima dentro desse sistema de ensino, sem necessariamente ter aprendido esses conhecimentos, ter os feito integrar a sua forma de agir e ser na sociedade.

Contudo, não podemos generalizar. Há casos significativos de professores, grupos de professores, cursos de formação e escolas que geram processos diferentes dentro das redes de ensino, explorando as contradições e encontrando fissuras na forma de ser da escola para promover práticas novas, capazes de responder a outros anseios que não os do

conservadorismo. Sobre a problemática relacionada a formação com inclinação conservadora dos professores, observamos, no relato de PROFRY, uma severa crítica à escola de concepção mercantilista, que reproduz uma visão pedagógica voltada ao sucesso individual e a procura incessante por mais recursos financeiros. Essa procura dos professores por formações que possam lhes trazer mais ganhos materiais está ligada a uma trágica história de precarização da educação pública em que se objetiva estudar não para conhecer, saber mais e melhorar as práticas pedagógicas, mas, simplesmente, para ganhar alguns trocados a mais na venda da sua força de trabalho enquanto professores. Podemos observar, nos excertos a seguir, o relato dos professores no que tange a essas reflexões:

[...] É um grande desafio de implantar uma Escola Politécnica em uma escola que já existe, porque é tranquilo tu dar uns conteúdos e aplicar a prova, tudo no piloto automático, preenche burocraticamente a prova, tu tem o gabarito para corrigir e deu. [Para] mudar tudo isso tem que ter pessoas que queiram, que estejam apaixonadas pela proposta, que queiram ser educadores de fato, ser transformados em pedagogos [...]. (PROFMU).

Eu acho que a nossa categoria é muito conservadora. Hoje eu digo isso – que eu tô numa idade que eu perdi a censura, autocensura –, acho a nossa **categoria** é muito **conservadora, não gosta de estudar**. Professor acha que – repito, a grande maioria, não são todos – a grande maioria **acha que já concluiu o ensino superior, tá formada**. Aqueles que voltam para fazer uma especialização, fazer um pós, fazer um mestrado ou, até, um doutorado o fazem em busca de melhores ganhos financeiros, não estão preocupados em se qualificar profissionalmente para que essa qualificação contribua para a transformação social. **A grande maioria dos nossos colegas não tem essa preocupação de colocar o conhecimento à disposição da classe trabalhadora**, não se trata disso. Uma questão, puramente, a visão burguesa, um título, em primeiro lugar ter um título, a questão de posição social e orientado por uma questão, uma concepção mercantilista de ‘vou ganhar mais se eu tiver um mestrado, se eu tiver um doutorado’, acho que não tem uma preocupação fundamental para a transformação social da grande maioria. Outros têm uma grande preocupação como nós, aí, de transformação. Então, acho que essa visão, que é uma visão que pode vir de casa, de formação familiar de pessoas, que ao longo da vida não passaram por um processo de ver, acho que todos nós tivemos essa formação, afinal de contas a família é a primeira, primeiro núcleo de formação ideológica que a gente tem. Depois a igreja e a escola. A gente passa por tudo isso, mas ao longo da vida a gente vai aprendendo algumas coisas. **A grande maioria das pessoas, o senso comum, não consegue sair dessa lógica**. Segue reto a vida toda, sem se desviar desse caminho. (PROFRY, grifos nossos).

A questão da concepção conservadora, eu acho que ela é um percentual muito pequeno, talvez de 20%, se tanto. O que pesa muito é o **conservadorismo**. Eu diria assim, como nós temos uma proposta que teoricamente é revolucionária de esquerda, diria assim: o que faz os da direita quando eles estão falando isso? Bom, os da direita estão falando do conteudismo. Conteudismo que se sustenta com argumentação, não porque eu não

sei fazer do outro jeito, então, acho que a questão **ideológica** nos professores, ela é, se eu tivesse que classificar, eu diria que a gente está mais para ser revolucionário do que para ser conservador de direita, mas a gente tem uma acomodação muito grande, sabe? No grupo dos professores, tem um grupo que é complicado, é aquele que gravita: hora está aqui, hora está lá, hora é extrema direita, mas não é por convicção, é uma massa meio difusa, uma massa mole. Quando tu vês, os caras que estão aqui e os outros que estão lá do outro lado, pelo menos eles têm a convicção, é completamente diferente da gente, mas eles têm a convicção, agora tem aquela coisa, meio amorfa. Pra mim, esses é que são os complicados, porque eles hora estão lá, hora estão cá, sabe? E tu não consegues chegar, a gente ainda não achou o botão liga e desliga deles. (GESTORV, grifos nossos).

PROFRY faz uma crítica colocando que a categoria docente ainda tem uma base muito conservadora do ponto de vista da sua ideologia e uma visão burguesa de que a meritocracia é uma necessidade para garantir a escola e garantir aos próprios sujeitos uma vida melhor. Nessa linha, ocorre a defesa, por parte desse conjunto de educadores conservadores, de uma formação voltada para competição. Trata-se de uma missão inconscientemente assumida, imposta pela ideologia dominante. A missão de ser conteudista e reprodutivista no que tange aos preceitos filosóficos e políticos da prática docente, que orientam os fundamentos da sua pedagogia.

GESTORV refere que muitos professores aprendem alguma teoria progressista no âmbito da educação na formação inicial, nas suas universidades, mas não conseguem desenvolver na prática. GESTORV também destaca que a concepção conservadora de educação está contida numa minoria de professores, mas existe um grande sistema de acomodação que funciona como uma barreira às inovações pedagógicas no campo educacional. Assim, nos questionamos quanto ao que ocorre entre a formação inicial e a prática na escola que se rende à acomodação. Inferimos que as condições de trabalho insuficientes, a infraestrutura deficitária da escola e a desvalorização da carreira docente são elementos que corroboram para que os professores entrem no ritmo de trabalho que se precariza e se circunscreve no que chamamos de práticas possíveis, sem muita dedicação.

A extensa carga horária dos docentes precariza o ensino. Docentes com carga horária fragmentada, trabalhando em várias escolas, têm muitas dificuldades para se reunir e dialogar sobre a cultura escolar de apenas uma instituição. Eles têm de dividir sua atenção profissional e social entre várias instituições escolares. Muitas vezes esses profissionais têm apenas tempo para preparar suas aulas de forma individual, o que acaba acarretando no ensino desconectado dos princípios necessários da interdisciplinaridade, por exemplo. Como o EMP exigia o planejamento coletivo, a mantenedora implantou um terço da carga horária para planejamento

(RIO GRANDE DO SUL, 2014). Isso permitiu a realização semanal de reuniões conforme cada escola foi capaz de organizar. Contudo, esses movimentos ainda foram insuficientes no que tange a quantidade e a qualidade necessária para a formação continuada. As falas de todos os sujeitos não deixam dúvidas de que o processo formativo foi crucial para o esclarecimento acerca da proposta, também a apropriação no sentido de implementá-la de fato.

GESTORV explicita que há um grupo de professores que se considera formado e, nesse sentido, não entendem o motivo pelo qual devem estudar e se apropriar de uma nova proposta – se eles já aprenderam a ser professor, se já aprenderam a ensinar, já fizeram, inclusive, um concurso que lhes garantiu uma vaga pública para ensinar aquilo. Então o conhecimento já está dado, já está terminado, quer dizer, o processo formativo se encerrou na universidade. Essa crítica nos parece interessante, pois nem todos os governos realizam processos de formação continuada, nem todos os governos implementam políticas públicas para mudança, apenas administram o sistema da forma como o encontram, fazendo um mero gerencialismo.

(...) Foi um trabalho muito, muito, árduo. Vamos dizer, assim, porque envolveu todas as escolas e uma mudança de mentalidade que fica complicado de fazer em pessoas que estão, **anos e anos, fazendo sempre o seu quadradinho e têm uma dificuldade muito grande de se abrir para alguma coisa diferente, nova, desconhecida.** E tem que ser muito bem convencida de que, primeiro, o que está fazendo não serve. Mas, se serviu algum dia, não serve mais. E que têm formas diferentes de fazer e, mais importante do que tudo isso, não tem a receita pronta: são coisas que têm que ser construídas. O professor tem que ser protagonista deste processo também, ao mesmo tempo que ele constrói a aprendizagem do aluno, está construindo a sua aprendizagem. Nesse processo, **é uma coisa que aos olhos das pessoas que estão acostumadas e acomodadas no seu afazer cotidiano, soa muito desafiador** e, às vezes, ela [novidade] é rechaçada só por causa disso. As pessoas nem entram no mérito e já pensam “não estou, vai me dar trabalho, isto é difícil, eu não gosto, eu não quero estudar, já me formei, não preciso mais estudar, já fiz o meu concurso, já tenho meu emprego, entendi”. Esse pensamento, muitas vezes, não é nem verbalizado, mas ele existe. É muito escamoteado, mas muitas vezes a própria **resistência**, ela vem travestida destes elementos. Aí, precisa a gente colocar muito forte a questão da demanda do aluno, da necessidade do aluno, para as pessoas se darem conta. Às vezes, tem que dar um choque de realidade nas pessoas, para elas entenderem o quanto aquela participação dele naquela relação pode ser determinante para o que vai acontecer na vida daquele aluno. (GESTORV, grifos nossos).

Nesse sentido, também podemos analisar a fala de PROFJG: o entrevistado refere que, muitas vezes, os governos não têm proposta política educacional. A sua proposta é continuar as práticas antigas. Com isso, o processo de desacomodação vivido por esses professores que acreditam já estar formados e que não precisam do processo de inovação da sua pedagogia, da

sua profissionalidade, é perfeitamente compreensível – diante do universo em que muitos governos não realizam processos que culminem na necessidade de estudo de conceitos novos e na reorientação das suas práticas pedagógicas. Permanecer como se está é uma prática mais comum e natural do que possa se imaginar na educação.

Além disso, PROFRJ afirma ser necessário uma construção coletiva de revisão das iniciativas pedagógicas no sentido de conformar um fazer diferente, de produzir uma revisão da educação, de acordo com processos que sintonizem os desejos e as necessidades dos alunos com as possibilidades e necessidades da docência pensando em inovar as práticas pedagógicas para dar conta do instalado metamorfismo educacional, ou seja, da constante necessidade de rever os fundamentos, teorias e metodologias que estruturam o fazer escolar:

Aliás, eu voltaria para 180 dias letivos e o restante do tempo formação real de professores, sabe. Assim, vamos estudar, vamos fazer com o professor aquilo que eu quero que ele faça com o aluno. Vamos pesquisar com esse professor, **vamos avaliar esse professor da forma que eu quero que ele avalie o aluno, eu quero que ele vivencie isso**, porque se ele continuar vivenciando apenas o que ele vivenciou na faculdade, ele não tem como fazer diferente. Tu vais reproduzir aquilo que tu fizeste, você tem que ter um desdobre muito grande, um desejo muito grande de te motivar para fazer diferente daquilo que foi feito. (PROFRJ, grifos nossos).

PROFRJ destaca, em sua fala, que seria necessário aumentar o tempo de estudos no que tange a autoavaliação da docência com o objetivo de produzir uma avaliação permanente acerca do trabalho integrado e uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola como um todo. Ou seja, na educação não basta avaliar o aluno, é preciso avaliar constantemente os fundamentos e os objetivos alcançados ou não pelas práticas docentes. Ensino e aprendizagem são dois lados de uma mesma moeda e são indissociáveis quando se trata da garantia do direito à educação. Construir um projeto de educação contra-hegemônico exige um planejamento de formação continuada radical, de forma a arrasar as raízes da escola tradicional. Não se muda a educação por decreto, muito menos se implanta uma política educacional sem o processo formativo organizado por etapas sucessivas, de modo não só a construir coletivamente um processo inovador, mas de, através da reflexão, fazer a escola se convencer das suas barreiras e dos seus limites no que tange a reprodução do modelo social dentro das suas paredes enquanto instituição. Esse foi um limite forte da implementação do EMP. Se pensou em suplantar, mas não houve condições objetivas. O quadro de sucateamento da educação estadual era profundo, histórico e difícil de ser sanado em apenas quatro anos. A seguir destacamos um trecho de reflexão de PROFRY em que revela a necessidade de uma reeducação ideológica das pessoas no sentido de

construir uma visão de mundo para uma sociedade inclusiva, na contramão do excludente modo capitalista e da sociedade dividida em classes, em que a competição e a disputa são agendas não só do processo pedagógico, mas na forma de organização das relações sociais como um todo:

É a construção da EP, com todas as dificuldades que a gente tem hoje, passa por formação, que passa por engajamento, que passa por formação ideológica das pessoas ou por uma – esse tema é meio polêmico, né, tchê, mas por uma reeducação entre aspas **ideológica** das pessoas para poder entender que a sociedade onde a gente vive é uma sociedade excludente. É uma sociedade perversa e que um outro tipo de sociedade precisa ser construída e que essa outra sociedade só vai ser construída com Participação Popular efetiva, né, com a EP em conjunto e EP não é só o conceito de EP, mas a universalização da educação para todos. O que a gente tá vendo em Porto Alegre, por exemplo, é a tentativa de acabar com a EJA, por exemplo, é uma forma de barrar essa, com esse processo que está na Constituição da universalização da educação e aqueles que não atenderam às demandas de educação dentro da faixa etária prevista poderão ficar fora. Então esse tipo de concepção de mundo tem que ser mudado para a gente poder ter algum sucesso, inclusive na transformação social, fora isso, só fazendo a revolução para a gente poder mudar as coisas e aí nós vamos mudar a partir do Estado, uma construção através do estado, e através da organização popular em outros patamares para poder transformar esse processo senão a gente não muda. (PROFRY, grifo nosso).

Para um projeto maior de transformação social é necessária não só uma nova organização das relações sociais, mas também, se formos pensar do ponto de vista da educação, uma reorganização dos currículos de formação docente, de modo que as universidades possam inquirir a realidade e produzir profissionais capazes de transmitir conteúdos e, também, transformar a realidade dos alunos – combatendo uma pedagogia antidialógica, um modelo escolar meritocrático, hegemônico atualmente. Kuenzer (2016) apresenta uma reflexão nessa linha:

Para tanto, contudo, continua necessário o exercício da crítica radical ao regime de acumulação flexível e à sua ideologia – as categorias da pós-modernidade referentes ao conhecimento, à história, à linguagem, ao poder, ao trabalho, à cultura e à economia. E, claro, a necessária revisão dos projetos de formação de docentes, nas Universidades, nas escolas e nos espaços de organização coletiva. (KUENZER, 2016, p. 17).

Nesse sentido, Kuenzer (2016) nos traz uma reflexão importante de que temos que exercitar a crítica radical ao metabolismo social vigente e a sua ideologia inerente. É possível reformular a educação apor meio das escolas. Se não mexermos na formação inicial dos professores, no entanto, um longo caminho deverá ser percorrido através de um programa complexo de formação continuada em serviço para o magistério público, acompanhado de

uma política de valorização profissional que preveja a ampliação dos aportes recursais que o Estado aplica em educação. Contudo, isso não é o que ocorre no Brasil recente, onde se começa a retornar aos programas imediatistas, descolados de um projeto de nação, de perseguição da instalação da igualdade e da justiça social.

A SEDUC-RS tomou uma série de medidas que melhoraram o quadro da REE-RS, como o reajuste salarial de 76,68% em quatro anos (mas que não gerou a integralização do Piso Salarial Nacional como básico na carreira docente da rede, gerando um permanente embate entre o CPERS-Sindicato e o governo durante toda a gestão), a promoção de professores e a realização de concursos públicos, conforme podemos ver na citação do Relatório de Gestão publicado em 2014, ao final do Governo de Tarso Genro:

[...] Apenas quatro anos depois de assumirmos a SEDUC-RS, viabilizamos uma reposição salarial de 76,68%, o que significa um aumento real de 48,8%; as promoções colocadas em dia; dois concursos realizados, com mais de 13,8 mil professores nomeados; um concurso para servidores de escola em andamento; a reestruturação curricular do Ensino Médio, que possibilitou um salto de qualidade no aprendizado de milhares de jovens – no IDEB 2013, passamos do 11º para o 2º lugar no país, diminuindo a reprovação e, pela primeira vez em nossa história recente, reduzindo o abandono. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 04).

Entretanto, mesmo com essas medidas, a repercussão para os docentes e comunidades foi insuficiente, uma vez que há décadas sofriam com a não priorização da educação por diferentes governos, desde a Ditadura Civil Militar do Brasil. A rede vinha de um histórico quadro de precarização e sucateamento, desde as “Escolas de Lata” do Governo Yeda Crusius (PSDB), 2007-2010, passando pela não reestruturação física da infraestrutura das escolas há décadas, a não realização de concursos para docentes nem funcionários desde o Governo Rigotto (PMDB), 2003-2006, a não concessão da correção inflacionária total por diferentes governos, o que gerou uma corrosão salarial grave. Repercutindo, com isso, no estabelecimento de um cargo de professor público baixamente remunerado – com um consequente cenário de desmotivação coletiva pela prática docente no magistério estadual do RS. Assim, as medidas do Governo Tarso Genro foram maiores que a de um período governamental anterior, mas não conseguiram sanar o déficit histórico de baixos investimentos na educação estadual. A sua repercussão na implementação do EMP, por isso, ficou prejudicada.

5.2 O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E O EMP

No ano de 2014, o último do Governo Tarso, aconteceu o desenvolvimento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)²⁸. Essa política educacional permitiu a formação continuada dos professores de forma coadunada ao EMP. Isso potencializou o processo de discussão acerca dos objetivos e das finalidades do Ensino Médio, bem como levou os professores a refletir um pouco mais sobre o universo discente e a necessidade de inovação pedagógica para garantir a um número maior de alunos o direito à aprendizagem.

O PNFEM foi lançado em 2013 no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2013). Foi um programa que foi gestado pelo MEC, mas que advém de uma série de debates realizados no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) desde meados de 2012, após a homologação das Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, que trouxeram novos elementos para se pensar a educação de nível médio no Brasil, e induzir reestruturações curriculares.

A SEDUC-RS divulgou publicamente sua adesão ao PNFEM no “Seminário Estadual de Lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, realizado em 09 de dezembro de 2013, em Porto Alegre. Conforme dados divulgados por representantes do MEC na ocasião, o objetivo do PNFEM era contemplar 500 mil professores, nos 26 estados e no Distrito Federal, através da formação continuada em serviço dos professores com a parceria de mais de 40 universidades públicas. Uma das formas de incentivo à participação de professores, promovida pelas universidades, foi a concessão de bolsas pela participação dos educadores. O RS foi o primeiro estado a lançar o pacto, prevendo a participação de mais de 23 mil professores de Ensino Médio da REE-RS.

No RS, as universidades parceiras da secretaria na iniciativa foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), além da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Essas

²⁸ No final do ano de 2013, o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) no Brasil teve no RS o primeiro estado a aderir. O PNFEM foi uma política proposta pelo Governo Federal, liderado pela presidenta Dilma do PT, era de livre adesão das secretarias estaduais de educação. O objetivo era transformar as práticas pedagógicas dos professores por meio de formação continuada induzida por bolsas de estudos, visando à implantação das DCNEM (BRASIL, 2012).

instituições atuaram principalmente através da figura do Formador da IES (escolhidos pelos coordenadores de cada IES no programa) na formação dos formadores regionais (escolhidos pela SEDUC-RS) e dos orientadores de estudo (escolhidos pelas escolas, como indicação das equipes diretivas ou do grupo de professores), que replicaram a formação aos 23.281 professores que atuaram nas 1.063 escolas de Ensino Médio do RS. As universidades trabalharam de forma regionalizada, atendendo grupos de CRE. Os polos de formação foram divididos da seguinte forma, por grupos de CRE:

- a) UFRGS e UERGS – 1ª, 2ª, 3ª, 23ª, 27ª, 28ª CRE (Porto Alegre, São Leopoldo, Estrela, Vacaria, Canoas e Gravataí) – 366 profissionais formadores, sendo 355 orientadores de estudos e 9 formadores regionais;
- b) UNIPAMPA – 10ª, 13ª, 19ª, 35ª CRE (Uruguiana, Bagé, Santana do Livramento, São Borja) – 121 profissionais formadores, sendo 117 orientadores de estudo e 4 formadores regionais;
- c) FURG – 4ª, 11ª, 18ª CRE (Caxias do Sul, Osório, Rio Grande) – 131 profissionais formadores, sendo 128 orientadores de estudos e 3 formadores regionais;
- d) UFFS – 15ª, 39ª, 9ª, 14ª, 17ª, 21ª, 32ª, 36ª CRE (Erechim, Carazinho, Cruz Alta, Santo Ângelo, Santa Rosa, Três Passos, São Luiz Gonzaga, Ijuí) – 250 profissionais formadores, sendo 242 orientadores de estudos e 8 formadores regionais;
- e) UFSM – 6ª, 7ª, 8ª, 20ª, 24ª, 25ª CRE (Santa Cruz do Sul, Passo Fundo, Santa Maria, Palmeira das Missões, Cachoeira do Sul e Soledade) – 274 profissionais formadores, sendo 266 orientadores de estudos e 8 formadores regionais;
- f) UFPEL – 5ª, 12ª, 16ª CRE (Pelotas, Guaíba, Bento Gonçalves) – 158 profissionais formadores, sendo 154 orientadores de estudos e 4 formadores regionais.

Todas as redes estaduais de ensino do país pactuaram com a união com vistas a receber os recursos e adotar a política de formação continuada dos professores, voltada principalmente para a revisão da base curricular do Ensino Médio e dos movimentos pedagógicos adotados para fomentar o ensino na última etapa da Educação Básica. O PNFEM veio, no caso da REE-RS em uma hora bastante oportuna. Em 2011, a REE-RS iniciou sua reestruturação do Ensino Médio, que passou a se chamar EMP. Assim, o PNFEM potencializou a mudança já em curso, gerando um novo ciclo de debates em torno dos objetivos do Ensino Médio.

O PNFEM constituiu-se em um curso de longo prazo, de 200 horas de duração²⁹. Esta carga horária foi desenvolvida em módulos de formação, reuniões de estudos e encontros avaliativos relacionados às reformulações curriculares e metodológicas desenvolvidas pelos professores em suas escolas, durante 12 meses, encerrando-se em maio de 2015. O PNFEM previu bolsas para diferentes modalidades de participação. A maior parte das bolsas era no valor de duzentos reais mensais para os professores participantes. Os orientadores de estudo recebiam uma bolsa de maior valor: setecentos e sessenta e cinco reais. Os formadores regionais recebiam mil e cem reais cada. E os supervisores mil e duzentos reais (BRASIL, 2013). Cada uma dessas modalidades de participação recebeu um total de dez bolsas durante o curso, com duração de fevereiro de 2014 a maio de 2015, com intervalos decorrentes de decisões do Comitê Gestor. A SEDUC-RS indicou formadores regionais, que eram responsáveis por replicar a formação oferecida pelas universidades junto aos seus grupos de orientadores de estudo. Cada formador regional possuiu um grupo de até 50 orientadores de estudo. Por conseguinte, cada orientador de estudo era responsável por reproduzir a formação com seus grupos de professores, que não poderia exceder o número de 30 por orientador. Assim, o pacto previa a construção de uma rede de formação continuada em diferentes níveis de reflexão e ação que juntos deveriam implicar na reformulação das práticas pedagógicas das escolas. Além dessas funções, também existia a figura do supervisor da IES e da SEDUC-RS, que eram responsáveis por debater temas com os formadores e orientadores, alimentar o sistema do MEC com informações, e fiscalizar as diferentes etapas de desenvolvimento do pacto. Existia também um Comitê Gestor, composto de representantes das IES e da SEDUC-RS (supervisores da IES e da SEDUC-RS e coordenadores das IES e da SEDUC-RS), que se reunia periodicamente, mensal ou bimestralmente, para avaliar o andamento do programa e redefinir ou reafirmar a linha política e metodológica adotada na condução dos trabalhos. Cabe ressaltar também que as viagens dos professores para realizar as etapas de formação, longe de seus municípios de origem, foram inteiramente financiadas pela SEDUC-RS com diárias e ajudas de custo e deslocamento.

Durante o desenvolvimento das formações no ano de 2014 do PNFEM, um reforço formativo foi desenvolvido. Vejamos a fala de um professor ao se referir ao papel do PNFEM:

[...] Isso foi uma coisa que se conseguiu fazer em todas as quartas-feiras. Nós **fazíamos**

²⁹ O MEC produziu em parceria com a UFPR, uma série de cadernos de estudo que trataram de temas pertinentes ao Ensino Médio, que por conseguinte configuram o material básico do conteúdo do curso.

reuniões pedagógicas à tarde. Se eu não me engano, às vezes, de manhã, que é o dia de visita lá na [nossa escola]. Então, nas quartas-feiras, que tem menos aulas, os professores do Ensino Médio se reuniam. A gente **fazia a leitura de todas as discussões**, de todos os textos que o MEC enviava e também sobre a implementação do politécnico. Alguns professores ganhavam bolsa – eu, no caso, nunca ganhei nenhuma bolsa por um erro de cadastro e tal, nunca ganhei, nunca chegou pra mim – mas a maioria ganhou uma bolsa de 200 reais por mês, que foi uma coisa que possibilitou que fizesse aquilo. **Se não tivesse essa bolsa, eu tenho quase certeza que não ia se conseguir garantir que os professores viessem todas as quarta-feiras** ou, pelo menos, três quartas-feiras por mês até a escola em um período que não era o período de aula. (PROFRB, grifos nossos).

[...] Tinha o **PNFEM que era maravilhoso**. O PNFEM casou perfeitamente. Eu tinha tido o prazer de trabalhar no Projovem, que foi o grande trabalho da minha vida, assim, como experiência pedagógica. **Esse ano que fechou o pacto e o politécnico junto foi um auge, assim, um ano esplendoroso, enquanto educador consegui aproveitar esses meus momentos**. Casou muito bem a política da SEDUC-RS com a política do MEC, o pacto e o politécnico aqui do estado. Então tu tinhas condições de ter uma formação continuada do teu grupo de professores. Eles tinham bolsa, tinha o material, a reunião era semanal. Tu não vais fazer escola de qualidade se tu não tiveres uma reunião semanal, uma reunião que tu faças o debate do que foi trabalhado e coloque na roda os erros e acertos e a partir daí, depois disso, tu vais planejar a próxima quinzena, a próxima semana. Sem isso, não vai existir educação de qualidade. Não vai. Tu podes maquiar como as particulares fazem, mas tu vais lá, tu vais ver que é uma porcaria, porque não tem planejamento coletivo, nem reflexão. Na prática, é isso que a educação tem que construir na entidade e nós não vamos mais conseguir voltar para o modelo da “Escola Nova”, em um modelo massificante da escola, cada bairro, cada local, que vai ter bolsa, metodologias e teorias. [...] Construir muito dialogando com aquela comunidade, tu podes construir uma escola e ter uma teoria maravilhosa e se tu não tiveres reflexão da prática, debate contínuo com o aluno, com o estudante para produzir o teu planejamento a partir da fala dele. (PROFMU, grifos nossos).

[...] Tinha a colega aqui que recebeu formação da secretaria da educação. [...] Nós tivemos nas faculdades, **depois teve o PNFEM**. A colega dava essa aula aqui dentro, ela fazia as discussões, a professora Miriane³⁰ do SOE [Serviço de Orientação Educacional], que realizou o pacto. Ela nos levava, em um grupo de professores, apresentava na tela do computador e a gente discutia. Isso foi bem legal. Foi no final do Governo Tarso Genro. Teve o **pacto**, isso eu lembro, nós recebemos, inclusive, um cartão que recebemos valores para participar: cada professor que participava recebia. Eu tinha esquecido desse detalhe, foi até final do Governo Tarso Genro, final de 2014. Depois acabou. Foi dois primeiros anos na faculdade, depois teve o pacto, aí a gente teve um cadastro na plataforma *moodle* da UFRGS que a **gente lia os conteúdos, depois nós discutimos aqui na escola e a escola fez direitinho isso**. (PROFMR, grifos nossos).

³⁰ Nomes fictícios.

[...] **O planejamento interdisciplinar** nas áreas do conhecimento foi o que **segurou o trabalho**. Nós tínhamos a quarta-feira disponível – como eles tinham visita familiar nas quartas – quarta-feira **a escola toda estava estudando**. A gente estudou muito assim e casando com a implementação do politécnico. Eu estava fazendo, multiplicando a formação do pacto. Nós vimos estudando o material do pacto. A escola teve condições de imprimir um caderno para cada professor. Todo mundo tinha o material. **Eu reproduzia com eles todas as oficinas, todos os trabalhos, toda a dinâmica, tarefas de casa**. Isso foi bom. Enriqueceu muito o grupo. Preparou muito o grupo para pensar. Nós conseguimos trabalhar por projetos. Daí, muitos alunos começaram a pesquisar dentro dos projetos que a escola levava para sala de aula e os projetos vinham de uma prática também de fazer escuta [dos alunos] [...]. (PROFMU, grifos nossos).

[...] **A formação permanente**, a parceria com universidades e, principalmente, o PROEMI e do **PNFEM**, esse só chegou no último ano 2014, mas **esse seria o caminho para de fato avançar**, e não foi por acaso **que 2014 foi o ano que mais se avançou**, que mais se constituiu diálogo com os professores, em função desse avanço na política de formação e nesse reforço que a política da secretaria teve do governo federal a partir do PNFEM. (GESTORZ, grifos nossos).

[...] O **PNFEM** também **ajudou muito na autoestima dos colegas, pela bolsa**. Isso faz diferença, salário faz diferença, o profissional fica: “ – Estou sendo reconhecido, bah, olha o governo está me dando uma bolsa para estudar e o material é bom e eu estou aprendendo e ainda estou ganhando”. Então dava um pique assim, um brilho no olho dos **colegas, sentindo-se valorizados**, muito valorizados. Isso ajudou muito. Eu acho que não sei se hoje funcionaria sem uma bolsa, assim, com a defasagem salarial do jeito que está, a precariedade. (PROFMU, grifos nossos).

Esse conjunto de excertos demonstra a importância da implementação do PNFEM no sentido de potencializar as discussões do EMP e fomentar o debate dentro da escola acerca não só das práticas pedagógicas, mas também da análise constante sobre a caminhada dos estudantes. Tanto os gestores quanto os professores perceberam a positividade do pacto potencializando a formação continuada que já existia mas era insuficiente. Outro elemento importante que podemos observar foi a existência do aporte financeiro nas bolsas de R\$ 200,00 mensais, que cada professor recebeu do MEC durante a vigência do PNFEM – aproximadamente um ano.

Acerca do PNFEM, GESTORV menciona que as universidades auxiliaram no processo de formação, de desenvolvimento dos conteúdos dos cadernos que estavam coadunados ao conteúdo do EMP como podemos perceber pelo título dos cadernos. Contudo,

no trecho que explicitamos a seguir, podemos perceber que nem todas as universidades dominavam o conteúdo do EMP.

[...] Em alguns lugares a coisa andou, as universidades tinham clareza do nosso projeto; em outros nem tanto, era mais difícil. As coordenadorias também, tanto as universidades como as coordenadorias tinham mais dificuldade. Eu acho que aquilo nos despotencializou para o nosso trabalho. Claro, foi um ganho político, nós conseguimos colocar nossa proposta dentro dos cadernos do MEC, nós trabalhamos absolutamente com os cadernos do MEC. (GESTORV).

Um fator importante a ser considerado é a emergência de uma política de formação continuada em serviço dos professores da rede. Segundo matérias veiculadas no site da SEDUC-RS, de 2011 a 2014, durante o governo Tarso Genro (PT), os professores da rede participaram de diversas práticas formativas. Foram investidos mais de cem milhões de reais em formação continuada (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Aliado a esse investimento, o PNFEM veio em boa hora, e configurou-se como fonte de recursos para financiar a continuidade das formações que foram promovidas no interior do processo de implantação do EMP.

Assim, observamos na coadunação de duas políticas educacionais geradas por entes federais diferentes a sua mútua complementação. A SEDUC-RS soube aproveitar o PNFEM para potencializar financeiramente a sua proposta do EMP. Os professores que, por vezes, se sentiam desmotivados para repensar as práticas e a forma de promover o Ensino Médio, obtiveram com o potente incentivo econômico advindo do PNFEM, através das bolsas, um novo fôlego para continuar estudando e repensar o Ensino Médio enquanto docentes de uma rede de ensino.

Em todo processo de implementação de políticas públicas há um movimento de aproximação da política ao seu público-alvo. No caso da educação, é necessário que a mantenedora possa dialogar e apresentar a proposta de forma razoável para levar o maior número possível de membros da comunidade escolar à compreensão dos objetivos, das finalidades e da forma de implementação dessa política educacional. Contudo, percebemos que o processo de implementação do EMP, de acordo com a maioria das pesquisas investigadas e, também, com o relato majoritário dos entrevistados nessa tese, foi um processo visto como uma imposição, um processo de cima para baixo. Isso gerou movimentos de resistência advindos não só das inconformidades quanto ao método de implementação, com pouco diálogo, mas também pela falta de compreensão de como fazer a implementação

dessa reestruturação curricular. Um dos grandes fatores de polêmica no processo de implementação foi o conceito de AE, bem como o de SI.

Neste capítulo, discutimos um pouco sobre os percalços encontrados durante o processo de implementação do EMP, principalmente no sentido do desconhecimento das comunidades escolares acerca da proposta. Também foi identificado um precário processo de formação continuada, criando limitadores à implementação da proposta no tempo pretendido com as possibilidades desejadas.

A problemática da formação continuada foi apontada também nos primórdios da implementação da educação de cunho socialista no período da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Observamos um apontamento da necessidade de formação de pessoas capazes de levarem adiante um projeto de educação diferente, voltada à emancipação humana, à edificação de outro mundo possível em que os seres humanos possam todos se apropriar – em nível de igualdade – do acumulado de conhecimentos que a humanidade produziu. Para isso, citamos o trecho em que o educador Lunatcharski (2002, p. 13) deixa evidente o problema encontrado naquele momento, problema que se assemelha muito ao apontado pelos professores em seus relatos nesta pesquisa.

Se tivéssemos suficientes docentes, poderíamos desde já cobrir a face da Rússia de Universidades populares. Mas não é assim tão fácil fazê-lo porque são muito poucos os que podem dar a esta tarefa as suas luzes. É preciso em primeiro lugar formar conferencistas – os próprios dirigentes – e é isso que provavelmente vai ser levado a efeito com toda a prioridade. E, nesse entretanto, contentemo-nos com o pouco que podemos a partir deste momento fazer pelas massas. (LUNATCHARSKI, 2002, p. 13).

Também percebemos que a proposta esbarrou numa concepção escolar baseada numa pedagogia conteudista, de transmissão dos conteúdos, em um modelo curricular disciplinar, o que causou dificuldades na implementação do conceito de interdisciplinaridade, bem como o planejamento coletivo e a discussão coletiva. Contudo, na ausência de uma formação continuada mais potente por parte da mantenedora, muitas escolas passaram a estudar os conceitos inerentes ao EMP e produziram a sua materialização em cada microespaço escolar. De igual forma, o PNFEM, que ocorreu em 2014, tendo sido lançado em dezembro de 2013, foi um programa potencializador da política do EMP, uma vez que se tratava da revisão do currículo a partir de um programa de formação continuada que oferecia bolsas aos professores participantes. Também notamos uma crítica à formação inicial dos professores que hoje ocorre basicamente na formação de um profissional com perfil técnico na área do seu conhecimento, mas com algumas debilidades no que tange aos preceitos pedagógicos, filosóficos e políticos da prática docente.

A seguir, discorreremos sobre os limites e as possibilidades no que tange ao debate sobre a discussão e a implementação do conceito de AE no decorrer da implementação dessa reestruturação curricular denominada EMP. Vamos tratar um pouco mais sobre os conflitos, as contradições, as possibilidades e as polêmicas existentes em relação à AE.

6 AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA: CAMINHOS, POLÊMICAS E DESAFIOS

Neste capítulo, procuramos analisar a forma como o conceito de Avaliação Emancipatória (AE) aparece no processo de implementação do EMP. Para isso, efetuamos a análise e a discussão dos relatos dos sujeitos dessa tese no diálogo com alguns referenciais teóricos e com os documentos orientadores da proposta do EMP.

Ao observarmos com profundidade as conceituações e os princípios que organizam a avaliação de cunho emancipatório, podemos destacar quatro conceitos básicos a ela envolvidos: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. (SAUL, 1998, p. 66.). Saul (1998) afirma que a emancipação pressupõe que a consciência crítica de determinada situação e a proposição de alternativas para solução se constituem como elementos fundamentais do decurso transformador para os diferentes sujeitos participantes do processo avaliativo.

Nesse sentido, o princípio emancipatório está na capacidade de organizar os dados destacando o êxito e o fracasso³¹ de determinada ação, seja ela um processo pedagógico envolvendo ensino e aprendizagem, seja ela um processo de verificação da forma como o conhecimento foi produzido ou determinada tarefa foi desempenhada (SAUL, 1998). No Documento Orientador da implementação do EMP, encontramos a seguinte passagem:

Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20)

Do ponto de vista da decisão democrática, Saul (1998, p. 66) refere que ela envolve o compartilhamento de decisões, não só no sentido de estabelecer consensos ou dissensos, mas também de envolver a tomada de decisões no delinear dos rumos dos processos educativos envolvidos. Dessa forma, observamos uma menção a esse elemento já no Documento Orientador:

³¹ É interessante observar que, neste ponto, o conceito de AE se aproxima das elaborações teóricas do epistemólogo Jean Piaget no que concerne ao conceito de Tomada de Consciência. Para Piaget (1977), a tomada de consciência parte da busca de um objetivo e constatação (consciente) de um êxito ou fracasso. Em caso de fracasso, trata-se de estabelecer por que ele ocorreu e isso leva a tomada de consciência de regiões mais centrais da ação: a partir do dado de observação relativo ao objeto (resultado falho), o sujeito vai, portanto, procurar os pontos em que houve falha da adaptação do esquema ao objeto; e, a partir do dado de observação relativo à ação (sua finalidade ou direção global), ele vai concentrar a atenção nos meios empregados e em suas correções ou eventuais substituições. (PIAGET et al., 1977, p. 199).

A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Quanto à transformação, Saul (1998) destaca que este elemento diz respeito diretamente às alterações substanciais num determinado programa educacional. Podemos entender um programa como um conjunto de elementos que visam à promoção de determinadas aprendizagens tendo por trás processos pedagógicos inerentes. Esse processo de transformação está ligado à questão da democracia, uma vez que são gerados movimentos transformadores de forma coletiva. Envolve, também, a análise crítica do processo educacional do programa. As transformações geralmente estão coadunadas aos elementos que organizam, coordenam e estabelecem específicos compromissos sociais e políticos assumidos coletivamente pelos participantes de determinado processo educacional.

O entendimento relatado por Saul (1998, p. 66-67) no que tange a crítica educativa pressupõe uma análise valorativa dos procedimentos educacionais envolvidos em que cada participante se coloca como avaliador não só do processo, mas também dos produtos. A análise sobre a dimensão processual busca identificar de forma crítica aqueles elementos que podem ser transformados para permitir maior qualidade ao processo e, conseqüentemente, potencializar os produtos dele advindos. A crítica educativa – no âmbito da escola – tem a função de informar acerca da interpretação da relação aluno-aluno, aluno-saber, aluno-professor que são produtoras de conhecimento novo. O processo de crítica educativa permite a reorientação do programa educacional de forma a superar barreiras do processo pedagógico tanto no âmbito do ensino quanto da aprendizagem, entendendo que da simbiose ensino-aprendizagem é que emerge o saber.

Um dos princípios norteadores dessa orientação avaliativa adjetivada como emancipatória é a “ação-reflexão-ação” (FREIRE, 1996), pela qual a revisão constante e incessante dos procedimentos apresentados/aplicados para a elaboração da relação entre aquele que conhece como sujeito inquiridor da realidade e não como mero reproduzidor, mas como sujeito e constrói o seu conhecimento na relação com outro mediatizado pelo meio, pelo mundo circundante, pelo ambiente no qual está inserido.

Dessa forma, ela se torna acumulativa. Permite que o processo avaliativo se complexifique cada vez mais no sentido de que os mecanismos da ação são reavaliados constantemente possibilitando, assim, o aperfeiçoamento da capacidade intuitiva e inferencial

do sujeito no que diz respeito à interpretação e compreensão, não só do fenômeno como também dos elementos adjacentes ao fenômeno.

Os princípios gerais dos procedimentos de AE balizam um novo paradigma, numa abordagem qualitativa de fazer avaliação escolar utilizando-se de métodos dialógicos, onde a participação e a democracia são elementos indispensáveis. A avaliação não se dá apenas a partir ou em cima dos produtos, mas também averigua o curso do ensino e da aprendizagem, o relato do método empregado para a produção do conhecimento, os debates, a análise dos pontos de vista acerca das aprendizagens e do processo de ensino e a observação constante. Portanto, é participante e utiliza a análise documental (dos registros das práticas pedagógicas) como fonte de dados. Nesse sentido, professor e aluno são dois polos que dialogam durante todo o processo. Dos dados coletados acerca do ensino e da aprendizagem emergem as reflexões que vão reorganizar os próximos passos do processo pedagógico de ensino e aprendizagem visando superar obstáculos e estabelecer facilidades para que professor e aluno alcancem os objetivos do processo educacional: a produção do conhecimento novo. (SAUL, 1998, p. 67). A seguir, destacamos excertos das falas dos entrevistados acerca da AE:

[...] Eu já li muito sobre avaliação, pra mim ela é muito subjetiva. Não gosto, assim, do professor que reprova o aluno: eu dou 10 questões, o aluno errou duas, ele não sabe, reprovei, tchau. **Desconsidera todo aquele conhecimento que o aluno mostrou na sala dele.** Por isso, é bastante subjetivo, isso por que eu vivo os meus alunos. Eu vejo, encontro meus alunos na rua hoje, que são brilhantes. Daí como é que a escola vai tratar isso, vai reprovar um aluno: - Eu fiz uma prova de física, o aluno reprovou por um ponto, o **professor só está considerando o conteúdo da prova dele** e deu, e isso nós vivemos nas escolas, em todas as escolas do Brasil. Nós vivemos isso: o aluno reprovou por um ponto, ele vai repetir o ano todo. Isso eu vi em várias escolas, tu concordas? – É uma pergunta que eu faço – eu discordo totalmente disso aí. (PROFMR, grifos nossos).

A comunidade, os pais e os alunos na AE veem um avanço incrível, por mais simples que a família possa ser, por menos estudos que um pai pode ter, ele vai preferir receber da escola uma AE do que uma nota, algo que fale do aluno, do filho dele. O aluno também quer, **só que dá trabalho** em um modelo que **os professores estão acostumados, que eles enchem o quadro, dão conteúdo, dá uma explicação geral e aplicam uma prova** e aquele conceito vai para o boletim, o número e deu. Para ter uma avaliação participativa e emancipatória, tem que olhar para o aluno, tem que olhar ele diariamente, vai ter que perceber a trajetória dele, os avanços e, assim, porque daí tu olhas o aluno, se ele não está conseguindo atingir o objetivo [...] Porque nesse modelo do politécnico é muito difícil usar o argumento recorrente da preguiça do aluno, do aluno preguiçoso, porque daí não é uma prova que ele não fez, um trabalho que ele não fez e não entregou. (PROFMU, grifos nossos).

Eu acho que eles [professores], acredito que a maior dificuldade deles é a forma de **avaliação em forma de provas, testes**: respondeu certo, respondeu errado, fazem as somas das respostas e ponto final. Não enxergam o aluno de uma forma diferente. [O aluno] é o resultado que ele dá na avaliação, na prova, no teste do trabalho feito e não de uma forma mais humana. (PROFAM).

Nos relatos destacados, vemos que os sujeitos de pesquisa referem uma crítica a avaliação que não considera o processo, mas apenas o produto obtido em testes e provas. Esse relato é feito no contexto em que os sujeitos de pesquisa são questionados sobre as suas impressões quanto à implementação do conceito de AE. Portanto, é natural observarmos que fazem o resgate de alguns elementos que consideram negativos para reafirmar outros atribuídos à perspectiva emancipatória em se tratando de avaliação.

PROFMU destaca que familiares viram com certa positividade a AE no sentido de receber uma melhor descrição do processo de aprendizagem dos alunos. Uma vez que essa avaliação permite olhar a trajetória do aluno dia a dia e inferir com maior precisão seus avanços e até os percalços encontrados no seu processo formativo. Além disso, o professor destaca que com a AE é difícil utilizar frases prontas para explicar a não aprendizagem, como aquela que diz que os alunos são preguiçosos ou que eles não se esforçaram suficiente, pois a AE pressupõe principalmente observar o processo de ensino-aprendizagem e identificar e formular novas práticas capazes de promover a construção do conhecimento de forma mais concreta a todos os alunos. Entretanto, relata que esse tipo de avaliação exige um trabalho muito maior por parte dos docentes.

Como a AE pressupunha não apenas a utilização dos procedimentos de medição e aferição de resultados dos produtos dos alunos mas a superação das avaliações por notas e testes, PROFAM percebe que a dificuldade maior dos professores se encontrou no seu atrelamento ontológico ao conceito tradicional de avaliação quantificadora.

A fala de PROFMR é elucidativa no sentido de que se coaduna ao pensamento da AE que não só considera a avaliação do produto como importante, mas muito mais do que isso, entende que o processo e as demonstrações do aluno no dia a dia, a cada tarefa desempenhada, cada trabalho produzido conformam um conjunto de elementos capaz de dar melhor diagnóstico ao processo real de ensino-aprendizagem, que pode levar ou não a construção do conhecimento.

Do ponto de vista da avaliação como instrumento que busca acompanhar o processo de aprendizagem como um todo, e não apenas como objeto de testagem – de verificação da

capacidade de memorização, podemos observar o que propõe o “Regimento Padrão” do EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2012), muito próximo da linha de atuação docente de PROFMR:

[...] a sala de aula no decorrer do ano letivo, é o lugar onde ocorrem as relações: a criação de si mesmo e do outro e se avança na construção da aprendizagem, e no qual ocorre a avaliação formativa. É o espaço cotidiano, de ação-reflexão-ação, num processo de observação continuada, na busca do autoconhecimento, num permanente processo de criação e recriação de si mesmo. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 13).

Nessa linha, os professores identificam que a avaliação nos moldes tradicionais não dava mais conta da realidade da escola atual, dos desafios do tempo hodierno, das necessidades dos estudantes. Vejamos um trecho da entrevista com o PROFJG enquanto discorria sobre as insuficiências da escola antes da implementação do EMP:

[...] A avaliação se tornou só uma mera aferição – não uma mera justificativa da aprendizagem para dizer se o aluno aprendeu ou não. – [...] Na verdade esse tipo de avaliação não reflete isso. Então, acho que isso [a AE] foi importante. (PROFJG)

O entrevistado PROFJG revela que, durante o curso de construção histórica da escola, a avaliação foi se tornando um simples instrumento de aferição de resultados e não necessariamente um processo pelo qual podemos compreender o *porquê* e o *como* das aprendizagens ocorridas ou não. Nessa mesma rota reflexiva, ele aponta a AE como o princípio de um novo processo que pode resultar em mudanças na práxis pedagógica. Nesse trecho a seguir, identificamos uma forte crítica à avaliação como instrumento para verificar a capacidade de memorização do aluno, de reprodução. Nesse sentido, podemos observar que a concepção epistemológica fica também, de certa forma, implícita e entendendo que o processo de construção do conhecimento deva ser objetivado pela escola – e não o processo de acumulação de informações no sentido da pedagogia conteudista, pedagogia bancária, para utilizar aqui as palavras de Freire (1987).

Hoje em dia, eu pergunto e questiono muito os professores assim: porque que tu vais reprovar um aluno porque ele não soube colocar em uma prova uma informação que, se ele precisar, ele facilmente busca no Google? Não seria mais lógico fazermos com que o aluno descobrisse o que fazer com essa informação? Como transformar essa informação em saber a partir daquilo que ele buscou no Google, no jornal, na revista, no livro – enfim, então, esses distanciamentos. (PROFRJ).

Destarte, ao discorrer sobre a implementação e o debate sobre o conceito de AE, GESTORZ revela que ela está coadunada a uma concepção de educação integral; uma proposta educacional mais ampla, no sentido de desenvolver o ser humano em todas as

dimensões. Essa concepção de avaliação está integrada – como refere o sujeito – à concepção de educação politécnica. Não se trata de uma avaliação no modo tradicional, já existente no tempo da implementação. Trata-se de uma concepção de avaliação que objetiva observar e analisar a evolução de cada sujeito no decurso do desenvolvimento do seu conhecimento, no decorrer das suas relações com o mundo circundante, com a natureza social e física apresentada na forma de dados, informações e conteúdos pela escola de nível médio. Com essa explicação, o sujeito de pesquisa revela que essa avaliação busca aperfeiçoar os instrumentos pedagógicos de modo a promover a construção da aprendizagem dos alunos em todos os âmbitos. É uma avaliação na lógica de promover diagnósticos acerca dos processos pedagógicos empregados que podem ou não gerar positivities e negatividades no que concerne especificamente ao desenvolvimento do ensino que pode promover a aprendizagem e esta, conseqüentemente, gerar a produção de conhecimento novo por parte dos alunos. Vejamos isso na fala de GESTORZ:

Bom, em primeiro lugar a **AE tem por trás** uma concepção de educação integral, **uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humano**, não apenas instrumentalize para essa e aquela profissão ou para essa e aquela habilidade ou apenas para leitura, para a matemática, para a escrita, mas **para o desenvolvimento integral** do ser humano. Em todas as suas dimensões: nas artes, na ciência, nas humanidades, na interatividade, nas relações com outro, na questão técnica, científica, profissional, enfim, essa é a concepção de educação integral que só cabe dentro de uma concepção politécnica. Essa concepção de avaliação integral não consegue dialogar com uma avaliação reduzida a um teste, uma prova ou a verificação de uma habilidade, mas é uma concepção que **procura trabalhar com a compreensão da evolução de cada sujeito**, do desenvolvimento de cada sujeito, de como ele amplia as suas relações com o mundo, sua compreensão do mundo, como ele desenvolve seu intelecto no campo da matemática, da física, da história, do letramento. Então, nessa visão global, também a educação integral, entende, que é um compromisso do educador e da instituição educacional com esse desenvolvimento, que esse compromisso não é só do educando, mas também da instituição e dos educadores e que, portanto, cabe aos educadores a responsabilidade de buscar instrumentos pedagógicos de aprendizagem, de respostas ao aluno que não está aprendendo, que esse não é só um problema do aluno e sim do especialista em educação que é o professor. Ele precisa ter capacidade de responder aos bloqueios intelectuais do seu aluno e precisa ter a cobertura da escola. Daí porque a escola como instituição tem que ter esse papel também. Então, a AE não verifica os resultados pra dar um veredito. A AE **diagnostica o estado de aprendizagem desse aluno** e busca respostas pedagógicas pra ele continuar evoluindo, como ele está evoluindo, com sucesso e rapidez ou acelerado ou ele busca respostas para aquele aluno que está com seu desenvolvimento trancado por alguma razão, principalmente por razões pedagógicas. Então, a AE é **libertária**, porque trabalha com o sucesso do ser humano, com o sucesso do sujeito. É uma avaliação que está ligada a uma concepção de onde se entende a educação como um processo libertário, um processo civilizador. Um processo onde as pessoas se tornam mais pessoas e capazes de compreender o mundo em que vivem. Dominar o mundo e não se submeter de forma acrítica a nenhum tipo de relação de dominação. Isso é um paradigma novo também e, claro, ele se choca com

toda a visão do conhecimento positivista, pragmático, tecnicista, porque **a avaliação está sempre relacionada à concepção de conhecimento**, tal concepção de conhecimento, leva a tal avaliação. **Uma concepção de educação integral**, politécnica leva a uma AE. Uma concepção tecnicista, instrumentalista leva a uma avaliação de teste, uma **avaliação classificatória**, uma avaliação que não está **preocupada com o sucesso**, mas com **a seleção**. Esse é o conflito: a dificuldade estabelecida nessa direção de fortalecer a AE e a concepção de educação integral e politécnica foi toda a trajetória do nosso projeto. (GESTORZ, grifos nossos).

A AE sai da simples da rotulação: tu és isto ou tu és aquilo, é tanto ou é tanto. Ela te proporciona um pouco mais de leveza para circulares nesta área porém tu tem que querer, tu tem que buscar e tu tem que ser incentivado e isso não ficou claro para os professores. Têm professores que não sabem fazer isso, eles não sabem. Ele tá te vendo ali, fazendo o trabalho, aí, no dia da apresentação, tua presença, tua parte, a fulana vai falar agora, ciclano vai falar isso – não é um trabalho em equipe isso, não um trabalho em grupo. Então, nós precisaríamos antes de fazermos um projeto bom, para que ele realmente seja bom, trabalhar com os professores. Sabe que se eu pudesse sugerir alguma coisa em termos de educação [...]. (PROFRJ).

PROFRJ observa que para implementação da AE é necessária a motivação para querer mudar. Para querer buscar é preciso que haja incentivo. Nesse sentido, a formação continuada seria o passo adiante para que pudesse se materializar em prática o conceito da AE no âmbito do Ensino Médio. Ela cita, inclusive, um exemplo aferindo que não basta olharmos o produto na apresentação final de um trabalho, é necessário que possamos observar a construção do projeto e do trabalho, desde o início, para podermos saber quais componentes, por exemplo, em um grupo, realmente acumularam avanços no que tange à aprendizagem e à construção de conhecimentos. Conforme Azevedo, Reis e Gonzaga (2016, p. 155), a avaliação na perspectiva emancipatória funciona como um instrumento diagnosticador dos obstáculos interpostos à consecução da aprendizagem. Os autores ainda destacam que:

Permite a melhoria das práticas pedagógicas. Privilegia a aprendizagem na relação docente/discente. Sua capacidade de elevar a qualidade do ensino está em voltar-se principalmente ao desvelamento da realidade, da complexidade e do nível de aprofundamento das relações aluno-saber, aluno-professor e aluno-escola. Seus fundamentos miram a superação, por parte da escola – e não individualmente por parte do aluno de forma solitária – dos entraves gerados aos educandos na apropriação e produção de novos conhecimentos. Trata-se de se colocar a avaliação como ferramenta para garantir o sucesso do aluno, verificando suas necessidades, impasses, limites e induzindo suas potencialidades com intervenções pedagógicas adequadas e estimuladoras da aprendizagem. Tal concepção vai à contramão daquela forma quantitativa, classificatória e meritocrática de avaliação, atrelada à disciplinarização do currículo centrado na repetição de conteúdos. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2016, p. 155).

A nova avaliação, no sentido emancipatório, busca a ruptura com o modelo tradicional de educação qualificado por GESTORZ como sendo positivista e tecnicista. O entrevistado também revela que determinada concepção de avaliação está ligada também a uma concepção específica de conhecimento. Nesse sentido, ele explica que a concepção de educação integral, também conceituada como politécnica, leva a necessidade de se ter um tipo de avaliação nos termos desta, emancipatória. Podemos abstrair, assim sendo, que toda a fórmula educacional com base nos seus pressupostos políticos, ideológicos, epistemológicos leva, necessariamente, à organização e seleção de um conjunto específico de conceitos, sendo a avaliação um conceito importante nesse processo. Nessa perspectiva, GESTORV revela alguns elementos importantes da dedicação da SEDUC-RS quanto ao processo de discussão das prioridades no âmbito do processo de implementação do EMP. Vejamos o que diz GESTORV sobre a problemática da nova avaliação e as suas imbricações:

Essa foi uma das questões sempre levantadas nas formações. Sempre, como eu te disse, a prioridade pra gente era **que o aluno fosse visualizado**, fosse enxergado, nas condições que ele tá dentro da escola. Pra ele ser visualizado, a gente tinha que escancarar muito essa questão, então os dados, eles foram muito enfatizados nos dois primeiros anos que a gente trabalhou, os dados de exclusão, e começamos a fazer um trabalho. Já no final do levantamento dos dados dos últimos anos, e esses dados, eles foram amplamente modificados, não chegou naquele patamar de ideal, mas houve uma mudança, sim, eu não vou garantir que essa mudança foi a mudança da aprendizagem, até porque eu acho que muitos professores não conseguiram fazer o trabalho, mas eles, pelo menos, conseguiram enxergar o aluno de forma diferente [...]. (GESTORV, grifos nossos).

Na fala do GESTORV podemos perceber que houve um esforço no sentido de mudar a lógica avaliativa para que o aluno passasse a ser o centro dos processos e não o produto obtido na prova, como tradicionalmente vinha sendo. Assim, passou-se a um esforço de construção de novas práticas pedagógicas, capazes de promover um avanço na concepção de avaliação, no sentido emancipatório, considerando o todo de modo a identificar as insuficiências do processo pedagógico e, posteriormente, com esse material, construir as suas superações. Abaixo, destacamos trechos de falas de professores acerca do PPDA:

Vou pegar os três temas na minha escola: avaliação por conceitos, autoavaliação e conselho de classe participativo. Eu acho que isso é um avanço, se tu conseguires pegar isso nas escolas, é um avanço, porque isso **tira aquela necessidade de tu ranqueares os estudantes**, coloca uma necessidade de recuperação dos conteúdos [...] porque tem aquela avaliação complementar, avaliação PPDA. Mas isso gerou uma carga de trabalho com os professores, principalmente. Por exemplo, eu tinha um colega que tinha 26 turmas de sociologia lá no Julinho, é impossível que ele consiga trabalhar PPDA com os seus alunos, é impossível que ele faça qualquer coisa com 26 turmas.

Então, isso criou uma carga a mais de trabalho que os professores entenderam como uma coisa negativa. Muitas vezes, isso também gerou um descrédito, um boicote dos professores, porque ele chegou numa exaustão que não tinha como [...]. Então, o sistema precisaria oferecer, não com o mesmo professor, mas com outros professores, fazendo **PPDA**, porque é uma coisa correta, **o Estado pode oferecer, deve oferecer**. (PROFRB, grifos nossos).

Tínhamos um grupo de orientadores e supervisores da rede; formamos **um fórum**, a nossa escola foi convidada a mostrar nesse fórum como é que estávamos fazendo **porque estava dando muito certo aqui na nossa escola**. Então, fomos apresentar – foi bem bacana, assim as pessoas vieram perguntar como é que estava sendo. E, depois que trocou novamente, que trocou novamente o governo trocou para A, para R e começou toda uma ladainha de novo. Aí desistimos total **porque quando tu começa a engrenar uma das coisas** que até hoje os professores reclamam muito, e eu não vou te dizer se foi do primeiro ou se foi dessa transição, não sei te dizer, é que o aluno só reprovaria se ele pedisse por favor para reprovar mesmo, se ele não estudasse durante o ano mesmo, se ele não quisesse mesmo, se ele não produzisse, **tu eras obrigado a dar uma alternativa** após a outra, como se tu tivesses que mastigar para o aluno e chegou em um ponto que revoltou bastante os professores: foi quando os alunos, mesmo passando por todas as questões de avaliações de recuperações, mesmo assim ficando fadado, ele ainda teria que fazer entre períodos letivos uma outra avaliação que era o PPDA e, mesmo assim, se ele reprovar em uma área, ele ainda avançaria com PPDA. E aí, eu preciso pensar que o Ensino Médio frescurizou muito porque foram aprovados alunos sem interesse, foram, houve uma mistura, assim, entra qualquer um na turma. Aqui mesmo tivemos muitos casos de alunos que vinham para o social, para o social eles vinham para cá. (PROFRJ, grifos nossos).

PROFRB afirma que a AE – envolvendo a construção de conceitos, o instrumento da autoavaliação e um conselho de classe participativo – pode ser positiva, porque retira a necessidade de ranqueamento dos alunos e de classificação deles, podendo, inclusive, apontar para a recuperação dos conteúdos no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, o processo do PPDA gera uma sobrecarga de trabalho aos professores. São citados exemplos de um professor que tinha 26 turmas, e cada uma com um período de aula, considerando ser praticamente impossível de efetuar um projeto desse nível nessas condições de trabalho.

Não se pode justificar a permanência de um conceito altamente excludente, de uma concepção excludente de avaliação, pelo fato de que ela possa gerar incentivos a que os alunos progridam na vida escolar. A progressão na vida escolar deve estar ligada à capacidade da escola em ser atrativa e da identidade em se da escola junto ao seu alunado.

Contudo, não podemos entender avaliação seletiva e classificatória como um mal necessário. Não podemos entender que a AE necessariamente leva os alunos à denominada popularmente “gandaia”. Na verdade, a dificuldade de compreensão do conceito de AE leva a

sua implementação errônea. Geralmente, o conceito mal entendido leva a um processo de práxis equivocada. Assim, não podemos justificar a ineficiência do conceito de AE pelo fato dos professores não terem compreendido ele e muito menos pelo fato dos alunos terem entendido como nas palavras de alguns professores “passa-se de qualquer jeito ou qualquer um passa mesmo não estudando”.

O aluno se autoavalia para promover a autocorreção – mesmo que de forma consciente ou inconsciente – dos processos em que se envolve para alcançar seus objetivos. Trata-se de um processo inevitável num ato muitas vezes involuntário, que o sujeito educando promove na relação com conhecimento, com os pares e com o docente. Dessa forma, o processo de avaliação não é simplesmente o desempenho de uma tarefa de um trabalho avaliativo, num teste ou numa prova, mas sim o movimento constante de medir as certezas e as incertezas nos métodos empregados para se produzir o conhecimento necessário – verificando os avanços e as dificuldades para promover as intervenções necessárias no processo de escolarização.

PROFRJ critica a AE, embora tivesse se empenhado para implementá-la em sua escola. Refere que os alunos só reprovavam se pedissem para tal, uma vez que esse tipo de avaliação envolvia oferecer várias alternativas sucessivas aos alunos para que eles pudessem obter o avanço durante o período letivo, bem como entre os períodos letivos com o PPDA. Essa crítica foi presente em algumas pesquisas (GONÇALVES, 2017; MARCHETTO, 2016; ZAMBON, 2015). A melhoria nos índices de aprovação, durante o período de 2012-2014, é, por vezes, atribuída a forma de avaliação que, na opinião de docentes entrevistados em outras pesquisas também, como na de Marchetto (2016), facilitava o avanço dos alunos de um ano para outro, por conta do método de AE, que envolvia diversos recursos de recuperação de conteúdos, previstos no PPDA.

A tentativa da AE e do PPDA é buscar oferecer aos alunos um apoio a mais, relacionado a repor uma série de saberes e conhecimentos dos quais os alunos mostraram carência. O PPDA objetiva que a docência possa reconhecer e dar atenção a todos os alunos, proporcionando, através da inovação nas práticas pedagógicas, momentos diferentes de explicar, todas as vezes que forem necessárias, as ideias, informações, conceitos e teorias trabalhadas em sala de aula, de modo a permitir que todos possam aprender.

Nesse caso, podemos entender que houve um equívoco na compreensão e na transmissão dos significados da AE, do PPDA e dos conceitos CSA, CPA e CRA. Esses três conceitos expressam três possíveis resultados aos processos de aprendizagem do aluno. Escolher entre notas e entre conceitos é simplesmente escolher o método de expressão da avaliação, da forma como se observa o processo de ensino-aprendizagem, aferindo a ele um

grau de positividade ou negatividade. Na concepção original, como podemos observar no Documento Orientador e no Regimento Padrão, a AE traz a ideia de que não podemos apenas olhar o produto final, mas identificar no processo os percalços que permitiram o produto não ser o melhor possível.

No que diz respeito ao princípio emancipatório e à interpretação dos êxitos e fracassos nas ações que podem ou não produzir aprendizagem, destacamos a fala do PROFRB, que refere a positividade da autoavaliação para que os alunos possam perceber os meandros dos seus processos de aprendizagem, sendo sujeitos ativos no processo pedagógico relacional.

[...] Eu acho que é uma compreensão superior, [...] do **direito à aprendizagem** do aluno: recuperação daqueles conceitos que eles não conseguiram compreender como importantes mesmo, que tenha atingido outros objetivos, uma compreensão de ciência mais globalizada, avaliação por área e não por disciplina, do foco no aluno, da **autoavaliação** também de se perceber **o aluno, tentar perceber quais são os seus problemas na aprendizagem**, quais são os seus avanços; conselho participativo para os estudantes participarem junto da própria avaliação. Acho que isso é positivo, que precisaria de mais tempo e mais estrutura, principalmente de recursos humanos, que agora é pior ainda: o Governo [Sartori] cobra as coisas e retira os recursos humanos, diminui os recursos humanos nas escolas. Então, na verdade, é um aumento da carga de trabalho do professor e isso causa, enquanto categoria profissional, um boicote, digamos, assim, o professor por razão consciente ou inconsciente que não está se dando conta, que acaba escolhendo o que fazer e não dando conta. (PROFRB, grifos nossos).

Na concepção de GESTORZ, a AE não é verificadora de resultados, nem determinadora de veredito. A AE é um instrumento que permite observar o estado da aprendizagem, as condições de aprendizagem para produzir respostas pedagógicas. Ela permite que o aluno possa, da melhor forma, organizar a sua interação com o universo escolar e produzir conhecimento não só no movimento de acumular informações, mas no sentido *lato sensu*, de transformar um conjunto complexo de informações de diversas áreas, disciplinas e fórmulas metodológicas empregadas pelos professores, no arsenal de conhecimentos capaz de qualificar as ações não só dentro da escola, mas também fora dela – conforme propõem os princípios e objetivos do Ensino Médio (ver BRASIL, 2012). Nessa linha reflexiva:

A avaliação emancipatória permite análises ao longo de determinados períodos, não finalizando-se e reduzindo-se em provas, testes ou trabalhos finais ao término da exposição dos conteúdos. Ela concede um tratamento especial na observação de toda a trajetória do aluno no decurso total de um período letivo específico. Ela é o somatório, a sobreposição das observações do docente e do discente acerca do processo pedagógico, no sentido colaborativo. Ela acontece de forma contínua e participativa. Objetiva formular sínteses obtendo um conceito de sucesso na produção do conhecimento. Tem um prisma investigativo. É um fazer avaliativo de caráter científico, pois objetiva desvendar o fenômeno que gera ou impede determinada aprendizagem. Um corpo docente consciente de que a educação é fundamentalmente um processo emancipatório, revê e reconhece sua turma e a

heterogeneidade inerente às caminhadas escolares para avaliar suas produções de acordo com a realidade coletiva e individual. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2016, p. 156).

Dessa forma, entendemos que AE, da forma apregoada pelo sujeito de pesquisa GESTORZ anteriormente, é um meio capaz de encontrar – identificando os percalços nos processos pedagógicos – melhores caminhos para promover o sucesso do sujeito dentro da escola. Portanto, não é um instrumento que vai dividir o alunado entre dois grupos: o de sucesso e o de fracasso, mas vai elevar a qualidade dos procedimentos de ensino, didáticos e pedagógicos para possibilitar a edificação – da melhor forma possível – do conhecimento do aluno. GESTORZ também identifica nessa fórmula avaliativa qualificada como emancipatória um caminho adverso da avaliação classificatória e seletiva (que estabelece relações de dominação entre aluno-professor). A avaliação clássica de aferição de resultados classifica os alunos com notas que quantificam o conhecimento e é promotora e reprodutora dos ideais de dominação.

A seguir, vamos observar algumas falas dos sujeitos de pesquisa em que observamos o processo de implementação da AE no EMP; a forma como os professores se comportaram segundo a percepção dos entrevistados e algumas afirmações que eles fazem no sentido do que pensam ser e/ou dever ser a avaliação na perspectiva emancipatória proposta por essa reestruturação curricular.

A [implementação da] avaliação foi confusa, porque eles não aceitaram aquele conceito de CRA, CSA. Eles queriam nota, nota, nota. Mas olhando para trás, quando eu entrei no estado na escola Imperatriz Leopoldina, ali perto do Grêmio Náutico União, em Petrópolis, já trabalhavam conceito, era R, CS, MS. Já existiam os conceitos. [...]. Foi muito uma política de sair daquela acomodação, entende, desacomodar, mas aí não pensaram que a gente já trabalhava com conceito, que a escola sempre trabalhou com conceito, entende. A nota, nota, avaliar o que? Eu **vejo o avaliar muito mais amplo do que uma nota 5, 6 ou 7**. Eu consigo avaliar um aluno que vai fazer a prova pelo fazer dele durante a minha aula. Ali, já tô percebendo a evolução do aluno. E eu faço a prova para ter um instrumento, só para comprovar que o aluno teve nela, participou e aprendeu, para provar para ele e para a escola, porque o professor (durante a aula) já consegue avaliar o aluno. Agora esse número pra mim, uma nota 7, 8 ou 9 – quer ver uma coisa, Jonas, é muito subjetivo. (PROFMR, grifos nossos).

A [...] educação numa visão mais libertadora, uma visão mais democrática, uma visão da realidade, do que o aluno realmente necessita, **não simplesmente jogar os conteúdos e verificar se o aluno aprendeu ou não** e, sim, fazer com que o aluno diga o que ele aprendeu, o que ele pensa da aprendizagem dele. Não sei se tô sendo clara. **A avaliação hoje em dia é só uma testagem: é apto, não é apto**. [A avaliação tradicional] não vê a criança, o adolescente nas suas dificuldades, nas suas limitações e é só de 0 a 10 e pronto e a emancipatória tem essa avaliação [diferente]. (PROFAM,

grifos nossos).

[...] **Avaliação** é um processo para andar par e passo com o ensino, com a aprendizagem, é um **instrumento** para o professor mudar o seu trabalho, **não para classificar o aluno**, porque se a gente trabalha com a ideia de que todo mundo aprende, quando ele não aprende, o problema está no meu ensino, eu tenho que ver, dentro do que eu estou trabalhando, o que não tá chegando ao aluno [...] voltava para aquela questão do botãozinho que acende, apaga. (GESTORV, grifos nossos).

Houve uma mistura. Alguns professores criaram pontos. Eles **trabalhavam com notas** e, **no final** do trimestre, eles **transformavam aquela nota em conceitos** para o aluno. Isso foi bastante complicado, o aluno que estava acostumado e os pais também. Os pais que estão acostumados em enxergar, assim, **meu filho é 5, é 6, é 8, é 10**, eles não conseguiram entender que uma sigla poderia significar um universo maior. (PROFRJ, grifos nossos).

E, aí, ano retrasado mudou radicalmente [Governo Sartori]. Já não era mais a mesma coisa, mudou o governo, mudou o foco do ensino, não era mais CSA, era A. Nós tínhamos antes três: era CSA, CRA, enfim, não lembro, eram três. Agora, ficou para “A” ou “R”. A coisa vem, tu não amadureces. Antes, apesar dos professores terem sentido muita dificuldade com as siglas, enfim, os conceitos, nós conseguimos, através de reuniões, estabelecer parâmetros mínimos e máximos para dentro de cada conceito. Com “A” ou “R” não é a mesma coisa e o aluno que passa com A porque tirou 50% ou 100% não é a mesma motivação. Então, eu acho que está muito mais complicado agora e os professores estão bastante desanimados: está difícil fazer o professor se movimentar mais, querer mais, até porque o EMP deu a falsa ideia para os alunos de que todos aprovam. Independente de fazer ou não fazer porque aí não era mais por disciplina, era por área; o aluno que de repente não trabalhasse ou não viesse nas cinco disciplinas da área das humanas, mesmo assim, ainda tinha chance e isso foi um fato[...]. Os alunos se jogaram bastante nas cordas, a gente percebeu isso, os professores também. Eu acho que os professores têm uma responsabilidade pelo seu desânimo, pela sua descrença e, de certa forma, algumas pessoas passaram isso também para os alunos. Foi um período conturbado, bem conturbado, mas eu volto a dizer que, na minha opinião, o projeto do EMP é bem importante. EMP é bem importante, bem significativo, porém, faltou recursos necessários. (PROFRJ).

PROFMR revela que a implementação dos conceitos na AE levou a um processo de desacomodação da comunidade escolar, incomodou muito o corpo docente e também os alunos, pois eles desejavam avaliação por notas. Ela considera a avaliação por conceitos como positiva, já que permite observar o aluno passo a passo no seu processo de edificação do conhecimento. Lembra também que quando ingressou na rede de ensino, no início da sua

carreira docente, a escola em que adentrou já utilizava, ao invés de notas, conceitos. Portanto, não configurava novidade a sua prática docente.

GESTORV afere que avaliação deve estar coadunada ao ensino e à aprendizagem, funcionando como um instrumento capaz de mudar a relação entre o processo desenvolvido pelo professor e pelo aluno, e não como simples instrumento para efetuar a classificação do alunado ao dividi-lo entre os que aprendem e os que não aprendem.

Quando observamos os professores criando uma escala de números para enquadrá-la dentro dos conceitos da AE (CSA, CRA e CPA), há um princípio ideológico inerente a esta prática. A ideia de que a livre ação deve ser utilizada para quantificar o conhecimento está ligada fundamentalmente a um princípio meritocrático: no âmbito da avaliação. Muitas vezes significa observar quem consegue decorar mais do que os outros um determinado conjunto de conteúdos. A prática de descrever o processo de aprendizagem e, assim, observar as insuficiências do ensino não está na ordem do dia da escola de orientação meritocrática.

A implementação da AE foi um processo conturbado. Esbarrou um pouco na tradição de uma avaliação certificativa e classificatória, enraizada nas escolas de Ensino Médio. A tradição das notas para avaliar os alunos necessitava de processos formativos mais qualificados conforme relatam os entrevistados.

Contudo, observamos que, após a mudança de governo, em 2015, houve a implementação de novos conceitos. Também a prática da autoavaliação é apontada como positiva na fala de PROFAM. Tal perspectiva, na lógica de dar voz ao aluno, permitia a emergência de elementos positivos a fim de colocar ao aluno a possibilidade de maior comprometimento com a sua própria aprendizagem, uma vez que necessita efetuar o processo de voltar para si mesmo e observar a forma como se comporta – não só diante dos processos pedagógicos como em relação às suas necessidades, desejos e anseios frente à escola.

PROFRJ menciona que muitos alunos viram a proposta da AE, por conceitos, como uma facilitação para passar de ano simplesmente e, por isso, ela observou que eles começaram a se empenhar de forma diferenciada a determinadas disciplinas, principalmente pelo fato das avaliações se darem por área de conhecimento e não mais por disciplinas de forma separada.

Nesse sentido, podemos analisar o relato do PROFRY que identificou na comunidade da escola uma dificuldade para explicar que as avaliações haviam mudado de números para conceitos. Os pais não sabiam o que era o conceito de CPA numa área de conhecimento que tinha quatro disciplinas. Portanto, o professor menciona a dificuldade para explicar o fenômeno novo no campo avaliativo porque a tradição no sistema de ensino público é de notas, a quantificação do conhecimento.

[...] A escola é um microcosmo da sociedade abrangente, a gente sabe disso, ela reflete todas as dificuldades e mazelas da sociedade abrangente. **Os pais tiveram grande dificuldade em entender** – e não entenderam, na minha opinião – exceto aqueles que, enfim, tinham alguma relação com a educação, tiveram grande dificuldade em entender o que era **AE** e por quê o conceito, pois eles não enxergavam no boletim do filho, mas eles não sabiam se um CPA, por exemplo, se o filho dele tava bem ou mal, tava mal e o que ele precisava, porque ele tinha um **CPA** em uma área do conhecimento e o pai não sabia exatamente como é que ele tava nas demais disciplinas. Então, de certa forma, eles **viram isso como um mascaramento da avaliação**. A gente teve grande dificuldade para esclarecer isso, porque tinha dificuldade com os professores, mesmo que fizesse o debate. Dentro da escola, por exemplo, em uma entrega de boletins ou em uma reunião de pais, havia as intervenções, com críticas em relação a isso e, obviamente, **é muito mais fácil tu conquistares o senso comum do que poder explicar alguma coisa** que seja um pouco mais complexa e que esteja fora do senso comum. Então, teve grande dificuldade de entendimento da comunidade escolar em relação a isso, mesmo alguns alunos tiveram dificuldade em entender a lógica da AE. (PROFRY, grifos nossos).

A lógica da meritocracia é inerente à forma de organização da sociedade. Dessa forma, uma avaliação seletiva e classificatória inevitavelmente será vista como natural, uma vez que a meritocracia é tomada como uma forma comum de organização das relações sociais. Essa forma de organização das relações sociais se reflete dentro da escola fazendo permanecer enraizada uma fórmula avaliativa altamente excludente. Assim, acreditar na avaliação seletiva e classificatória e reproduzi-la dentro da escola nada mais é do que fazer perpetuar um instrumento necessário à permanência da ordem meritocrática no ambiente escolar. Avaliação é a penúltima etapa do processo de exclusão social dentro da escola. A última etapa é a reprovação ou abandono da escola por parte dos alunos. Assim, podemos perceber que a vinculação e a afirmação desse tipo de avaliação excludente, dentro da escola, não está solta no espaço. Ela está organizada dentro de um processo complexo de uma escola que produz a “inclusão excludente”, como diz Kuenzer (2005). Uma escola que faz os alunos ingressarem por via da matrícula, mas não garante o processo de aprendizagem para todos. Desse modo, garante apenas o avanço de alguns dentro da lógica que privilegia o esforço individual, a competição e a eliminação dos adversários. Trata-se da reprodução dentro da escola de uma estrutura social totalmente excludente, que caminha na lógica da desigualdade e da ausência de uma justiça social.

No Regimento Padrão do EMP (RIO GRANDE DO SUL, 2012), encontramos uma explicação sobre a AE, também relatada como avaliação por conceitos, segundo alguns entrevistados supracitados. Nesse sentido, no documento oficial da mantenedora, apresenta-se a definição dos conceitos CSA, CPA e CRA.

A Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) engloba a expressão da “construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem”. Considera “a apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada”, ambas conectadas no “Plano de Trabalho do Professor”. É um conceito atribuído bimestralmente ou trimestralmente (variando de acordo com a opção da escola), e, ao final do ano letivo, obrigatoriamente. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 14). No que tange a CPA, o documento apresenta a seguinte definição:

Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) — expressa a construção de conceitos para a resolução parcial para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, P. 14)

Por fim, a Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) é utilizada para expressar a restrição no desenvolvimento dos processos da aprendizagem. “Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. Quando for a expressão do resultado final do aluno, deve ser considerada a Avaliação entre Períodos Letivos”. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, P. 14). Vejamos mais um trecho em que aparece a menção aos conceitos e a forma como os professores agiram diante da sua implementação:

Os professores de pronto negaram, fizeram negação total, criticaram em absolutamente tudo porque eles estavam acostumados com a **avaliação numérica quantitativa** e esse trabalho, por conceitos, ele valorizava, de certa forma, o trabalho qualitativo. O trabalho qualitativo, então, tu tinhas que sair da letra fria, do número frio ali colocado, como é que um aluno é 6? Como é que um... com professor ele é 6, com outro ele é 10, com outro ele é 2, sendo o mesmo aluno porque ele acertou “X” questões de uma prova com 10, aí isso da nota e o restante e a participação então o CRA ou CSA ou CPA, eu não lembro, fez com que houvesse esse movimento um pouco mais; só que **isso desacomodou** os professores e os próprios alunos se assustaram também porque eles não saberiam mais quanto que eles estavam valendo. **No início, foi bastante difícil** até que em reuniões **se criou parâmetros, então: o CRA**, que era a construção restrita do conhecimento, valeria acho que **49%** para baixo; o CPA, que era a construção parcial, valeria de **50 a 70**, por exemplo, por cento; e o CSA, que é construção satisfatória, valeria de **71 a 100%**. Então, os professores, para conseguir se organizar, porque sem uma formação precisa, sem uma construção desta ideia, tu não consegues modificar, porque o professor ele é formatado nesta forma de **avaliação. Um professor vem formatado, um professor** trabalha com a **gavetinha, abre e fecha**, abre e fecha, ‘eu te dou tantos exercícios’, ‘tu tem que fazer tanto e vale nota’ – até hoje tem professores que tem muita dificuldade de aceitar em deixar um percentual para participação efetiva do aluno. Quando eu faço os conselhos de classe, eu tento fazer com que outra pessoa pense sobre as condições daquele aluno ali, se é um aluno que todos os professores percebem que tem dificuldade sim e é comprovado que existem dificuldades de aprendizagem, mas é extremamente expressado: **tu não pode ficar na letra fria ali, do**

passou/reprovou, tem que considerar o histórico em um todo, tem que contextualizar esse aluno. E então, quando surgiu esse CSA, CPA e o CRA, a gente conseguiu **movimentar um pouco mais essas estruturas**, mas também não foram todos os professores que aceitaram. (PROFRJ, grifos nossos).

PROFRJ aponta que houve um processo de crítica por parte dos professores à implementação da nova fórmula avaliativa na perspectiva emancipatória. Porém, compreende a positividade e os avanços alcançados no sentido de analisar o aluno não apenas pelo produto, conferindo notas, mas também considerando o seu histórico, contextualizando a sua caminhada no processo de produção das aprendizagens. Assim, considera positiva a implementação da AE, uma vez que consegue mexer nas estruturas de conceituação e de utilidade da avaliação. Percebemos, no entanto, que os professores passam a converter as notas de percentuais nos conceitos CSA, CPA e CRA. Esse movimento demonstra a grande dificuldade que a escola tem em se desvencilhar da avaliação por notas, por números, a avaliação quantificadora, seletiva, ranqueadora e classificadora, historicamente enraizada, tornada padrão intransponível.

A experiência de avaliação por conceitos não era uma novidade em toda a rede. Conforme veremos no exemplo a seguir, algumas instituições promoviam práticas no sentido de evitar as avaliações pontuais, de produto, voltadas a simples verificação da memorização de informações, conceitos, axiomas e teorias:

[...] Eu cheguei [em] 2014, eu não peguei o antes, mas a nossa escola já era, por exemplo, a avaliação por conceitos. No caso, já não era por notas, visto que o parecer em relação ao estudante vai para o juiz, o parecer em relação a sua progressão de pena, enfim, nessa parte da **avaliação** não teve muita diferença, a não ser a nomenclatura, mas a concepção não mudou muito, já era por pareceres. (PROFRB, grifo nosso).

[...] A avaliação, ela sempre foi para o parecer descritivo. Isso é algo positivo, não por uma vontade, um desejo da mantenedora ou da escola, mas por uma imposição da Justiça. A Justiça não aceita nota. A Justiça não permite tu aplicar provas. Então, o aluno tem que ser avaliado no dia, a aula tem que ser planejada com uma avaliação e essa avaliação não pode ser uma prova de marcar ou descritiva, não que os alunos não escrevessem, mas eles escreviam pelo prazer e pelo estímulo em escrever, em aprender, não que aquilo valesse uma nota. Então, esse é o lado positivo [da nossa escola] que, infelizmente, não veio da escola, nem da mantenedora, mas da Justiça. Isso é trágico, que é abolir o sistema convencional, e se aproxima muito dessa meritocracia da avaliação por nota, por prova, por então ter uma avaliação por parecer descritivo a partir dos objetivos planejados. A Justiça exigia: **‘- Vocês vão ter que colocar em um documento quais foram os objetivos planejados, o planejamento de vocês, e depois como o aluno percorreu esse planejamento**, como foi o desenvolvimento dele’. Era isso e esse documento ia para a audiência junto com o relatório, um relatório geral feito

por um membro lá da casa, uma pedagoga que pegava o parecer do psicólogo, do médico, do assistente social, enfim, de quem ele fosse atendido, esses pareceres que vinham junto com o da escola, ela fazia o relatório junto do relatório dela, a justiça exige de todos os pareceres o único para ir em anexo, o da escola. Então vai o relatório que fala de todos os pareceres e, anexado, o parecer da escola, então tem uma importância muito grande a escola, dentro do acesso à educação. (PROFMU, grifos nossos).

Então, AE já é uma coisa que eu trabalhava na educação física, sem saber esse nome de AE, já que em educação física eu trabalho o aluno por ele mesmo, não avalio ele conforme o desenvolvimento dos demais, comparando um com o outro, dizendo: - ‘Ah, teu toque vale dez e o exercício físico hoje foi [nota tal]’ [...], o meu entendimento sempre foi dessa forma. (PROFAM).

PROFRB destaca que não foi novidade a avaliação organizada por conceitos porque os procedimentos de notas inexistiam na história recente da sua escola. O docente refere-se que a utilização de pareceres na sua escola se dava por conta de uma exigência do processo educacional referente aos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas. Uma peculiaridade, já que sua escola tinha esse perfil diferenciado de alunos. Portanto, a política avaliativa dessa escola não vinha da reflexão do campo educacional – dos profissionais de educação –, em fazer uma reformulação dos processos avaliativos, mas tinha uma exigência de outro âmbito – no caso, da Justiça.

PROFMU relata que a proposta de avaliação por pareceres era uma exigência da Justiça que integrava o conjunto avaliativo de acompanhamento quanto ao cumprimento das medidas socioeducativas dos alunos de sua escola. Ele lamenta que esse tipo de avaliação só ocorresse na sua escola por conta de uma imposição da Justiça e não por uma formulação da própria escola ou da mantenedora. Ele considera a avaliação por pareceres de forma positiva, uma vez que se pode observar por meio dela se o planejamento do docente foi realizador dos objetivos inicialmente traçados promovendo a aprendizagem do aluno.

PROFAM relata que sempre utilizou os princípios da AE em suas práticas no âmbito do ensino da Educação Física, pois não buscava analisar o aluno em comparação aos demais colegas, mas sim objetivava observar o seu desempenho enquanto sujeito – observando o seu ponto de partida e de chegada nos processos de ensino-aprendizagem.

Podemos compreender que o processo de avaliação é inerente a qualquer tipo de movimentação humana, seja nas relações com o mundo físico, seja com o mundo social. A todo o momento que estamos fazendo a nossa ação e intervenção no mundo estamos

investigando, observando e avaliando os melhores movimentos para atingir os objetivos a que nos propomos. Portanto, o ato avaliativo é uma ação inerente à condição humana. Segundo Paro (2001), o ser humano necessita estar averiguando de forma permanente se os processos estão de acordo com os objetivos que pretende atingir. O autor refere que é nisso que consiste a avaliação, “ao mesmo tempo como algo específico do ser humano e como processo imprescindível a realização do projeto de existência histórico do mesmo”. (PARO, 2001, p. 34).

Para que possamos obter êxito naquilo que nos empenhamos em desenvolver, o ato de avaliar, enquanto uma ação dinâmica e permanente, pode ser realizado de forma inconsciente, inclusive. Trata-se de uma ação que todas as pessoas, invariavelmente, desempenham numa diversidade de situações cotidianas, como o âmbito individual da ação existencial no mundo, a atuação profissional ou o desempenho de atividades técnicas. Podemos compreender como atividade técnica o ato de estudar, onde o aluno traz objetivos, e no ambiente escolar e/ou fora dele, produz um plano de ações para que sejam atingidos. O próprio aluno vai organizando seu processo de interpretação, observação e análise para promover a avaliação dos instrumentos que lança mão para atingir os objetivos propostos. Assim, a avaliação é indispensável a toda a realização e qualificação das nossas ações e movimentos decisórios, sejam eles simples como as ações de dormir, acordar, levantar, tomar café, sair de casa, sejam mais complexos como escolhas profissionais ou traçar planos investigativos, por meio dos instrumentos de pesquisa científica e tecnológica, para gerar soluções a problemas que afligem indivíduos e coletivos, sendo que, dessa forma, está realizando descobertas científicas e tecnológicas capazes de fomentar o bem-estar social – por exemplo, a cura de doenças como a AIDS, o câncer, o diabetes.

A seguir, vamos observar outras reflexões a partir do universo profissional pesquisado e suas impressões quanto à avaliação no contexto escolar de implementação do EMP:

[...] Na avaliação, o professor era muito dono da matéria, entende? Como ele era todo poderoso: “- Ah, eu reprovei em português! Ah, eu reprovei em **matemática!**” A matemática é o “bicho papão” nas áreas. Ela é a dona. Ela é a **toda poderosa** na escola, **porque tem a capacidade de reprovar** um aluno. Reprovando em uma área mais outra [somando duas] estava reprovado. Isso eu via na antiga educação. Chegava à escola, o aluno reprovava por um ponto. **O professor era aquele dono do conhecimento.** O todo poderoso. Mas hoje a escola não é mais isso. É uma coisa que eu vejo e mudou rapidamente. (PROFMR, grifos nossos).

[...] Lembro-me da **AE**, os professores das **exatas sempre tiveram muita dificuldade** com isso. A área das exatas sempre teve muita dificuldade com a AE, porque, na

verdade, acho que **muitos professores** ainda **têm a avaliação como um castigo, é o poder deles contra os alunos**. Avaliação tem muita coisa enraizada que a gente não consegue [mudar] e eu, como sou da área das humanas, eu vejo a avaliação bem diferente. Agora, o professor das exatas, é meio complicado. Eu entendo como AE uma forma do aluno se avaliar e ser avaliado naquilo que ele tem condições de desenvolver, não comparando com outros e nem com aquilo que o professor acha que deveria ser. Então, acredito muito na AE, sempre, tanto é que nas minhas discussões até hoje dentro do conselho escolar [da nossa escola] dizendo, assim, que é o máximo que o aluno pode fazer, que ele está fazendo aquilo que consegue, que é dessa forma que ele tem que ser avaliado e não em comparação com os demais. (PROFAM, grifos nossos).

[...] Porque uma das questões que a gente bateu muito forte, e aí falando dentro da avaliação, foi a questão da reprovação, **qual era o pretexto da reprovação?** Era o aluno não ter interesse naquilo que eu dava, e nunca se perguntar o que eu tô dando de aula, e ele tem que sair, porque ele tem que trabalhar, então essa do “sair pra trabalhar”, a gente tinha muito pouco o que contrapor, agora, “ele não se interessa pela aula que eu dou?”, isso a gente pegava direto, será que o problema de desinteresse era do aluno ou é o problema do que tu estás fazendo dentro da sala de aula, como é que tu estás trabalhando a questão desse conteúdo? Como é que está sendo esse trabalho? Então, isso sempre foi batido, e **sempre nessa perspectiva da não responsabilização integral do aluno pelo fracasso escolar**, essa questão do fracasso escolar primeiro a gente batia, porque a gente falava na avaliação. **Avaliação era um exercício de poder do professor**. Era utilizada como exercício de poder, a gente usava muito essa frase. Quando tu olha pro aluno e ele faz uma coisa que te desagrada, aí, tu diz assim: “ - Vou tirar tua nota, vou baixar tua nota”, esse é um exercício autoritário de poder do professor em cima do aluno, que desdobra na questão da avaliação. E isso a gente falava bastante. Uma das formas que a gente fazia crítica a essa avaliação, era essa questão, era o **uso autoritário na avaliação**, a avaliação não é processo de cobrança do professor [...]. (GESTORV, grifos nossos).

Alguns dos colegas, a gente sabe, têm também a dificuldade, **o medo de perder o controle**, de perder poder dentro da sala de aula e dentro da escola. Então, **a avaliação classificatória, ela é um elemento de poder** dentro da escola. [...] **Por isso a resistência das pessoas** de perder esse poder. (PROFRY, grifos nossos).

Porque é um instrumento de coerção, né? **AE**, ela é um instrumento de coerção na mão do professor, é uma forma de tu manteres os alunos sob controle, é ameaçar, né, de que se ele não fizer determinado trabalho, se ele não cumprir determinada tarefa, se ele não se comportar entre aspas adequadamente dentro da sala de aula, ele vai ter notas baixas. Se ele tiver notas baixas, ele vai reprovar. Diferentemente da AE que permite e exige uma avaliação cotidiana do aluno, do crescimento cotidiano do aluno, daquilo que ele se envolve, daquilo que ele pensa, daquilo que ele produz com base naquilo que é trabalhado dentro da escola, dentro da sala de aula, né, e a gente tem que pensar também que a questão da compartimentalização, né, em disciplinas também cria essa possibilidade de usar a avaliação como instrumento de coerção porque ela não permite o diálogo com outras disciplinas e não permite que haja uma aplicação coletiva de um

método de ensino. Cada professor, e no politécnico não foi diferente, a gente não conseguiu romper com isso, com a implantação do politécnico mesmo, SI mesmo. Com toda discussão que você fez, ainda permaneceu muito forte essa questão da compartimentalização mesmo aglutinando as disciplinas por área de conhecimento. Não se resolveram os problemas, mais por falta de entendimento do que por uma iniciativa política do governo, por exemplo, de fazer, de propor as coisas e mas já a compreensão dos professores, ela é muito curta em relação a essa questão. (PROFRY, grifo nosso).

O relato de PROFRY é elucidativo quanto ao poder de avaliação que funciona como um instrumento pelo qual o professor detém exclusividade. Assim sendo, um dos motivos a resistência à AE se dá por medo de perder este poder sobre os alunos.

A leitura do PROFRY é que a avaliação se construiu e se instalou dentro da escola como instrumento de coerção do professor para manter os alunos controlados, sendo ela utilizada, muitas vezes, como forma de ameaça para poder manter a ordem na sala de aula. Então, as palavras aprovar e reprovar são tomadas como certas palavras de ordem dentro da sala de aula. No que tange a perspectiva da implementação da AE, ele destaca que a compartimentalização do conhecimento e a divisão curricular em disciplinas que não conseguem dialogar permite, ainda, preservar a avaliação como instrumento de coerção, onde cada docente produz o seu próprio processo avaliativo e determina a fórmula e o método de ensino de acordo com esta concepção.

A reprovação e a aprovação não são uma realidade nova na escola. Porém, a avaliação se constitui como quase um mito. Avaliação é uma palavra que ameaça, que sugere medo quando é ouvida no ambiente escolar. Ela vem carregada de significados. Assim, os alunos, muitas vezes, têm o objetivo de frequentar a escola para aprovação, para a obtenção da certificação naquela etapa da educação formal e obrigatória. No entanto, qualquer fato que possa prejudicar a sua avaliação é visto com olhos estranhos e de apreensão. O poder de aprovar ou reprovar, sumariamente, é colocado na mão de uma(s) disciplina(s) que passa(m) a ser vista(s) como a(s) mais importante(s). Nesse sentido, o processo educacional, que deveria ser visto com tranquilidade pelos alunos, como um processo pelo qual haveria a transformação do sujeito, a potencialização dos seus saberes e a edificação de novos conhecimentos, acaba se estabelecendo como um martírio, uma peregrinação rumo à aprovação.

Os relatos supracitados nos permitem realizar algumas inferências quanto às vinculações do conceito e das fórmulas avaliativas existentes em relação aos objetivos e a proposta de educação, como um todo, e do Ensino Médio, especificamente.

Para além da lógica autoritária que propõe a avaliação, um significado, uma representação de eminente punição, o processo de avaliação ultrapassa essa percepção inerente à escola de massas. Assim, a avaliação no universo da escola não tem apenas o sentido pontual de medir o conhecimento ou buscar quantificar a sua produção. Avaliação no sentido autoavaliativo assume uma função diagnóstica, prognóstica, formativa, processual e pode se formatar no rumo emancipatório, o que, por consequência, implica numa relação profícua com os processos pedagógicos de garantia da aprendizagem. Desta maneira, o processo avaliativo que o aluno lança mão, independente da lógica da avaliação meritocrática, classificatória e seletiva – inerente à escola de massas que é funcional ao modo de produção capitalista –, o aluno imprime uma lógica no seu processo humano enquanto ser que busca aprender e observa como o faz, identificando erros e acertos no processo.

É comum pensar a avaliação como um instrumento que assumiu um caráter de classificação, medição e controle, onde a sua finalidade de diferenciar, excluir e rotular não é vista como algo errado ou nocivo aos processos de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, do ponto de vista tradicional, do fenômeno educacional, a avaliação perspectivada na ideologia consegue mascarar os reais resultados do processo avaliativo tradicional. Ao passo que a avaliação tem o resultado negativo na concepção da aprendizagem enquanto avaliação seletiva e classificatória, transparece no universo reflexivo e explicativo no campo docente majoritariamente como um instrumento positivo pelo qual se pode saber onde os alunos se encontram no que tange a suposta aprendizagem. Utiliza-se esse instrumento para saber, com maior precisão, acerca dos alunos que sabem e dos que não sabem dividindo em grupos: os que podem seguir seus estudos e os que devem ficar no meio do caminho (os retidos), que supostamente não tenham construído o conhecimento da forma como a avaliação está capacitada para verificar.

Sabemos que a escola de modelo burguês, a qual inspira a escola tradicional, fora pensada com a finalidade de formar indivíduos condicionados, capazes de integrar os processos produtivos reproduzindo a ordem cultural, social e econômica vigente. Nesse movimento, a escola objetivava desenvolver crianças e adolescentes com aptidões e atitudes necessárias ao vigente cenário do mercado de trabalho, conforme Enguita (2004, p. 30): “submissão, disciplina, acatamento de ordens, repetição, memorização”. Portanto, a ligação com o processo avaliativo é muito próxima, uma vez que o objetivo dessa escola é formar

para submissão, sujeitos disciplinados capazes de acatarem ordens e repetirem movimentos e ações, memorizarem processos e procedimentos a serem desempenhados no mercado de trabalho.

Destarte, conforme os estudos de Luckesi (2002), a avaliação instituiu-se como um componente muito forte na chamada pedagogia do exame. Esta expressão é utilizada para se referir a um tipo de educação que definia os conteúdos socialmente válidos e, através da avaliação, buscava entregar um certificado escolar que diferenciava os indivíduos socialmente. Nesse sentido, a avaliação não era vista como instrumento capaz de contribuir na aprendizagem de todos. A avaliação auxiliava a reproduzir, dentro da escola, um sistema de diferenciação social e legitimador da exclusão. Com isso, percebemos a exclusão escolar sendo responsável pela manutenção da exclusão social das camadas mais subalternas e pela permanência dessas camadas nas posições sociais que sempre ocuparam, uma vez que apenas alguns indivíduos conseguiam ascender socialmente por via desse modelo de educação formal que assumia um caráter altamente selecionador, com efeito, meritocrático.

Na concepção de GESTORZ, a avaliação seletiva de cunho meritocrático faz parte de um modelo escolar liberal que vende falsas verdades:

A escola não é para todos, porque a avaliação é seletiva e classificatória. Porque a narrativa da escola para todos, liberal, não se viabiliza porque é uma narrativa que tem como limite a sociedade de classes e a sociedade de classes nunca vai dar educação para todos. **A sociedade de classes só permite o reino da liberdade para os dominadores** e nunca para os dominados. Então, ela estabelece hierarquias, divisões e produz a exclusão. **O direito à educação passa a ser uma retórica**, a cidadania para todos, cidadania plena, passa a ser uma retórica e **se promete que pela educação o indivíduo conquistará tudo e que ele pode chegar a qualquer lugar**. Na verdade, essa é uma falsa promessa na educação de classes, na educação liberal. (GESTORZ, grifos nossos).

Nessa mesma linha reflexiva, a avaliação meritocrática não permite observar o aluno como um todo numa perspectiva dialética e interdisciplinar. Essa fórmula avaliativa fragmenta o aluno em partes, conforme a grade curricular existente na escola. Na contramão dessa forma de avaliar, temos a perspectiva emancipatória que se coloca buscando observar o aluno como um todo complexo, como um sujeito que pode avançar no processo de conhecer. Isso se faz quando a interdisciplinaridade existe, uma vez que estabelecendo-se pode gerar conexões entre diversos conteúdos, informações e conhecimentos. Nesse sentido, pode promover o seu avanço na forma da sua organização e intervenção na realidade.

Noutra pesquisa realizada com professores atuantes no EMP, Zambon (2015, p. 250) constatou que a AE, por conta de “exigir um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos, ao longo do processo de ensino, fornece melhores indicadores sobre os avanços dos alunos”. Tal concepção de avaliação presume uma visão de totalidade, exigindo compreensões mais complexas e precisas acerca da interação aluno-saber, não se restringindo à clássica lógica da compartimentalização do conhecimento e da avaliação parcelada, por produtos, provas e testes pontuais, simplesmente verificadora da memorização de dados, informações, axiomas, teoremas e conteúdos de forma isolada em disciplinas, totalmente divorciadas do fundamento do diálogo interáreas. Nessa mesma direção, Roos (2015, p. 94) assegura que no modelo precedente ao EMP:

A avaliação [...] era, em grande parte, quantitativa e individualizada por cada disciplina, enquanto que a proposta tem, como base principal, o fator qualitativo e uma visão mais global por áreas de conhecimento. Ficou difícil para a escola que era conservadora nesse quesito abrir-se para uma nova forma de pensar a avaliação.

Ao discutir os meandros dos processos avaliativos no âmbito da última etapa da Educação Básica, Mosna (2013) tece uma crítica à avaliação e destaca também o poder de realização de exclusão através dela. Uma avaliação voltada à seleção e à meritocracia. A autora apresenta uma reflexão em relação ao papel da avaliação que busca medir o conhecimento e a aprendizagem no âmbito da escola tradicional:

A avaliação escolar na feição de mensuração de resultados para classificação tornou-se um potente instrumento que simboliza o poder de excluir, de estigmatizar, de dominar, e contribuiu para que a escola desempenhasse o papel de responsável por um processo de “seleção natural”. (MOSNA, 2013, p. 224).

A avaliação classificatória se assenta no castigo, na punição, no fracasso escolar, sendo geradora de exclusão. Ela é uma das colunas vertebrais que sustentam a estrutura de uma escola anacrônica e obsoleta, calcada em preceitos de um modelo social preconizador do mérito. A escola, enquanto instituição reprodutora, recebe a missão de controlar e selecionar os indivíduos em formação e, conseqüentemente, direcioná-los a diferentes âmbitos da atuação social.

Vejamos mais um trecho em que um dos entrevistados relata a sua percepção sobre a escola que se pauta pela avaliação voltada a comparar um aluno com outro, uma turma com a outra e, então, quantificar o conhecimento produzido, utilizando o elemento da comparação, do qual pode derivar o processo de seleção, classificação, de inclinação ideológica meritocrática:

[...] As escolas têm essa aberração. Não vou dizer que eu sou perfeita. Eu não sou

perfeita. Mas tenho que ter essa percepção da avaliação e outra também que eu vejo, um erro muito grande na avaliação, [por exemplo]: eu tenho uma turma que é muito mais competente do que aquela outra que foi misturada – que se diz ‘fraquinha’, né, eles são os fraquinhos da escola. O professor vai fazer uma prova para a turma que é muito boa e a mesma para a turma que é muito fraca, que não sabe ler nem escrever direito, e ele **está avaliando as duas turmas no mesmo peso?** Eu não vou citar [nomes] para não ferir colegas, mas eu vi acontecer aqui na escola. O Ensino Fundamental, ele é por área, mas eles estão trabalhando por disciplinas e, aí, quase que toda uma turma foi reprovada porque não soube responder às questões... as 24 questões em uma prova com uma turma que não sabe ler nem escrever direito, não sabe formar parágrafos, aí eu tenho uma turma que é brilhante, que escreve que é uma maravilha e estão sendo avaliados da mesma forma? A secretaria de educação é responsável e ela tem que, continuamente, chamar esses professores, anualmente, para não ter que fazer um monte de criança pagar por isso. E as crianças e jovens pagam por isso, porque **não existe essa formação continuada pelo professor** – existe só na conversa –, mas não na prática. **Nesse caso da avaliação, os alunos estão pagando e essa é minha percepção.** (PROFMR, grifos nossos).

Nesse relato observamos que PROFMR entende que a AE precisa levar em conta que o aluno deve ser parâmetro de si mesmo, bem como uma turma deve ser avaliada conforme as suas possibilidades e condições objetivas. No processo educacional, o ponto cultural e cognitivo de onde partem e onde conseguem chegar é primordial, considerando as atividades pedagógicas e os interesses envolvidos. Revela a sua concepção educacional e a convicção de que a fórmula avaliativa não pode ser mero instrumento de comparação e classificação.

PROFRJ defende que no processo de avaliação do aluno deve ser observado o seu interesse pela construção do conhecimento. A análise da entrevistada permite observar que a valorização se deve dar pela própria caminhada do aluno, no sentido de observar como ele avança no processo de aprendizagem. Também defende que é necessário, diante daqueles alunos com aproveitamento baixo, envolver a família para que as responsabilidades sejam compartilhadas e não individualizadas, penalizando apenas o aluno:

Sempre existirá, eu acho, que não é a questão, está sim muito ligada a responsabilidade do aluno. O **mérito** é aquilo a gente fala muito aqui, é aquele **aluno** que ele não atingiu o que necessitaria para uma aprovação, mas **ele se esforçou** tanto, ele deu tudo que ele podia, ele correu atrás, mas ele realmente tem uma dificuldade, uma limitação em determinada área, **ele tem méritos porque ele busca**, não é pelo resultado em si. Mas é pela caminhada dele, a gente valoriza isso. A gente valoriza, sim. E, eu batalho bastante para isso, para que não seja apenas um número, mas que **seja considerada a trajetória desse aluno** e o lugar melhor para ele estar. Então, ele vai reprovar porque ele não fez nada com nada, ele não entrava na sala, ele ficava fumando um baseado, porque ele não entregou nenhum trabalho, ok. Ele tinha condições e não quis fazer, foi avisado, foi chamado, conversamos, conversamos com a família, fizemos todas as questões, a família não se responsabilizou, ok. Ele vai arcar com as responsabilidades dele, cada um faz a sua escolha, ele escolheu não estudar, não querer. Diferente

daquela pessoa que escolhe querer, que escolhe fazer, que escolhe tentar, mas que tem toda uma trajetória de dificuldade: é casada ou trabalha para sustentar a família. Mas, enfim, ela atingiu dentro do potencial dela o máximo que ela poderia, porque ela nunca desistiu. Essa eu não vou prender. Então, a gente vai lutar para ela. (PROFRJ, grifos nossos).

Ao discorrer sobre o mérito do aluno, fica declarada a sua concepção de que o esforço deve ser considerado no âmbito da escola. Trata-se de perceber que o aluno motivado, aquele que deseja buscar e se interessa pelas atividades pedagógicas, é tomado como aluno que tem mérito independente do grau de construção do seu conhecimento – ele será visto com positividade aos olhos dos professores. Nesse sentido, na contramão, o aluno aquele que, por um motivo ou outro, possa não estar interessado pela aula não é tido como aluno com mérito. Com isso, já percebemos que a nível macro, no sentido de como funciona a escola, é possível observarmos o grau em que a meritocracia habita na escola de forma inconsciente. Sabemos também que a escola não consegue dar conta de todas as problemáticas que atacam os alunos e podem gerar a sua desmotivação, a sua não participação no ambiente onde as práticas pedagógicas são privilegiadas, ou seja, a sala de aula. Uma série complexa de fatores pode levar os alunos a não se interessarem pelo ambiente escolar. O desinteresse, nessa perspectiva, passa a ser visto pela escola não como algo a ser sanado. Talvez as escolas não tenham os meios para sanar isso e a meritocracia se impõe. Contudo, podemos perceber, também, o entendimento de que o processo de construção do conhecimento e a própria concepção de avaliação da entrevistada se direcionam numa linha progressista em que o processo importa mais que o produto.

O Regimento Padrão (RIO GRANDE DO SUL, 2012) é claro nisso, mencionando que o objetivo da AE e a superação da exclusão só poderão acontecer se o elemento padronizador for eliminado.

A Avaliação Emancipatória torna a escola mais flexível, de forma a superar o imobilismo, desconstituindo os padrões estanques e investindo na superação da classificação e da exclusão, na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 11).

Na explicação do processo de AE por parte de GESTORV, observamos a questão do professor assumindo o papel de observador, aquele sujeito que consegue observar o processo e identificar o que aconteceu e o que precisa ainda ocorrer para que o aluno produza a sua aprendizagem.

[...] A avaliação está imbricada, ela está junto, não está separada desse processo [de

aprendizagem] [...] é **um erro achar que a avaliação é do professor, a avaliação é do aluno**, assim como a aprendizagem é dele, a avaliação também é, porque ele vai mostrar ou demonstrar que ele aprendeu, quando ele aplica. Então, o professor, nesse momento, ele é observador, e **cada momento na sala de aula é um momento de observação e avaliação**, e não lá uma prova no final de um trabalho. Os instrumentos de avaliação, eles caducam, aqueles tradicionais. O aluno até pode fazer uma provinha como um *checklist*, mas para ver até onde ele está naquilo, nada mais que isso, e não para aferir nenhum grau, alguma nota, alguma coisa, não tem nenhuma serventia neste sentido, o que significa ser sete, ser oito? O que? Agora, quando eu faço isso, escrevo um texto desses [*a entrevistada aponta para um artigo científico dela que tinha em mãos*] eu sou capaz, antes de tu dizeres: - “Pô, que legal isso daqui, mas olha só, como eu consegui construir isso? ” Às vezes eu leio isso daqui e digo: “Bah, olha só, tchê”! Então, eu mesma me reconheço dentro, na frente da minha produção, e isso o aluno também faz, e o que o professor faz? Ele observa esse reconhecimento, ele observa, e até conversa com ele, “pô, que legal, essa etapa tu já superou, e pronto, vamos pra outra, e nós não vamos quantificar. Não interessa quantificar isso, interessa dizer “pô, que legal, tu conseguiu!” e pronto, “tu já conseguiu, tu ainda não conseguiu, tu vai conseguir, tu ainda não conseguiu”, então esse é o processo de **AE**, e isso se dá concomitante ao processo, não é uma coisa separada, não é o processo de construir isso aqui e lá a prova pra mim responder. Eu não estou fazendo prova, se eu sei o que está nesse texto aqui, isso aqui é intrinsecamente meu, então a qualquer hora que tu quiseres perguntar, eu vou conseguir te responder, porque isso é uma construção de saber, e assim passa a questão da aprendizagem em outras circunstâncias. (GESTORV, grifos nossos).

GESTORV discorre sobre o processo em que o aluno se identifica com o seu produto. Em que o aluno percebe o que produziu e gera identidade com aquilo, se sentindo ator no processo educacional e não apenas um número. Essa análise permite aferir mais um pouco sobre os preceitos inerentes a AE, conforme Saul (1998) identificou e relatamos no início do capítulo: emancipação, decisão democrática, transformação. (SAUL, 1998). O relato também permite observar a relação muito próxima entre o conceito de avaliação e o de aprendizagem, onde o instrumento de avaliação deve ser utilizado para identificar movimentos e ações na direção da aprendizagem; portanto, não só o produto derivado dela, mas a real construção de conhecimento por meio dela.

Neste capítulo, observamos que o processo de discussão e busca da compreensão da AE não se deu de forma tranquila durante a implementação do EMP. O conceito de avaliação é precioso e cercado de polêmicas no campo da educação. Avaliação, conforme vimos, pode ser vista por muitos professores como um instrumento de poder. É natural entender que ninguém deseja perder o seu poder. Assim, muitos educadores também não desejavam perder o controle do processo educacional que, muitas vezes, se dava pela fórmula avaliativa empregada, a qual trazia vários significados. Dentre eles, o significado de geração de medo por parte do aluno e a extração de um nível de respeito e obediência quanto às solicitações e

as ações do professor. Também podemos perceber que muitos professores observaram com positividade o conceito de AE, uma vez que este permitiu colocar o aluno como parâmetro de si mesmo, bem como potencializar a reflexão acerca do processo pedagógico, podendo promover revisões na matriz didática e metodológica, na forma de realizar as relações aluno-aluno, aluno-saber e aluno-professor. Percebemos, ainda, uma crítica ao instrumento das notas que confere aos alunos determinados estereótipos, dividindo turmas em grupos diferentes, menores: alunos nota 10, alunos nota 8, alunos nota 5; alunos capazes, alunos incapazes; competentes, incompetentes; etc. Por fim, discutimos a relação do conceito de avaliação classificatória, seletiva e meritocrática com uma escola reprodutivista que está pautada em um modelo social específico, numa visão de mundo onde o mérito detém espaço importante e é balizador de muitas relações, não só pedagógicas, na escola, como fora dela: nas relações sociais, no sentido mais amplo.

Na perpetuação da avaliação de caráter seletivo e classificatório há uma certa interferência ideológica e epistemológica envolvida. Esse tipo de avaliação está ligada a uma tendência ideológica meritocrática, onde se confere um carimbo àquele que demonstra mérito no desempenho de determinada tarefa. Assim, podemos entender que, por trás da defesa em um tipo de avaliação que se caracteriza por manter o sistema de exclusão sólido, há uma visão social em que a competição é tomada como algo comum.

Assim, a AE pretende auxiliar na construção do processo de ensino-aprendizagem que garanta a aprendizagem de todos; está, portanto, ligada ao modelo educacional voltado à inclusão e ao sucesso coletivo. Na contramão dessa fórmula avaliativa, temos a avaliação de caráter meritocrático que objetiva classificar e selecionar os alunos entre os capazes e incapazes para colocá-los, fora da escola, em estratos sociais distintos. É, dessa maneira, uma fórmula avaliativa ligada ao modelo escolar excludente e à sociedade de classes.

Outro dado interessante que podemos observar é a forma como os alunos acabaram acolhendo a avaliação na perspectiva emancipatória. Se os alunos não veem na escola uma perspectiva de futuro, um espaço onde eles possam se transformar positivamente, enxergam apenas a escola como um espaço onde eles têm que, obrigatoriamente, frequentar e buscar o sucesso. Nesse sentido, nós vamos observar uma movimentação dos alunos contrária a toda a lógica estabelecida, buscando burlá-la nesse momento.

Se avaliação é facilitada, como podemos perceber na fala de alguns professores, pode ser porque os alunos não veem positividade nas práticas pedagógicas que a escola edifica ou não percebem positividade em todas as práticas. Então, elegem algumas disciplinas para as quais se colocam de forma propositiva e outras disciplinas que se colocam de forma contrária,

não fazendo o mesmo grau de exigência no que tange ao seu envolvimento para com todas as disciplinas de forma equânime. Esse pode ser um dado a ser observado. Precisa ser objeto de inquirição.

Para vencer e ganhar o diploma, muitos alunos acabam fazendo o mínimo nas disciplinas – considerando a atribuição que PROFRJ faz de que os alunos passaram a avançar de um ano para o outro, mesmo não tendo se dedicado da forma melhor para determinadas disciplinas.

A escola de linha meritocrática apenas aparentemente está disponível para todos. A única coisa que está disponível é o ingresso aos bancos escolares. A permanência e a produção do sucesso dependem de elementos que derivam não só dos fatores inerentes às condições de promover o ensino e aprendizagem na escola, mas também das condições dos próprios sujeitos em aproveitar dessa escola o seu máximo possível. Estas últimas condições dizem respeito muito mais à materialidade da vida humana, se expressando nos elementos de subsistência econômica, do que do ponto de vista motivacional específico e, pontual, em relação ao desejo de aprender determinado conhecimento.

Muitas vezes os alunos têm medo da avaliação. Cria-se todo um mito em volta dela. Os alunos se mobilizam durante o bimestre ou trimestre para se dedicar a memorização de informações, uma vez que a avaliação virá no final, a prova. É a pedagogia do exame, um ensino girando em torno de provas, o ensino de repetição. Uma educação de reprodução de informação não é uma educação de formação de consciências, muito menos uma educação ligada à pesquisa, uma educação organizada para construir um movimento que edifica o conhecimento novo a partir do sujeito autônomo. Não observa o sujeito capaz de elaborar o seu próprio saber a partir das informações que o professor, que a escola e que a vida lhe trazem.

É preciso pensar um aluno que, a partir da amálgama social ligada a inquirição científica dentro da escola, seja capaz de gerar dividendos não só do ponto de vista de cumprir as metas que a escola estabelece como objetivos, mas também de construir um conhecimento novo, capaz de modificar a sua forma de enxergar a vida, com repercussão e intervenção no mundo social em que habita.

No próximo capítulo, iremos debater em profundidade os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no interior do SI e as relações dessas práticas pedagógicas com os conceitos relacionados ao campo do Trabalho e Educação, maiormente, e o conceito de Trabalho Socialmente Necessário. (PISTRAK, 2011).

7 TRABALHO SOCIALMENTE NECESSÁRIO: APROXIMAÇÕES NO EMP

Neste capítulo, discutiremos as iniciativas das escolas em promover, através da pesquisa, trabalhos que inovaram não só nos produtos obtidos, mas na forma de organização pedagógica da escola, aproximando o currículo, as problemáticas do cotidiano dos alunos e a sociedade. Queremos analisar a forma pedagógica empregada que permitiu a geração de iniciativas próximas ao que conhecemos como “Trabalho Socialmente Necessário” (PISTRAK, 2011; SHUGIN, 2013; KRUPSKAYA, 2017). Para isso, resgatamos alguns teóricos formuladores desse conceito, e procuramos desvelar a riqueza do material empírico.

O conceito de *Trabalho Socialmente Necessário* não aparece nos documentos oficiais de forma explícita. O que aparece são os conceitos de *trabalho como princípio educativo* e de *politecnia*. Contudo, após as análises preliminares do material coletado na forma de entrevistas, percebemos que houve uma tendência no sentido de aproximar o universo das práticas pedagógicas da escola e a realidade do aluno e de promover, através do SI, a pesquisa e a intervenção social, conforme os exemplos trazidos pelos sujeitos dessa investigação. Muitas vezes a realidade não se declara explicitamente, mas necessita a partir do caminho metodológico ser revelada.

O projeto de reforma pressupôs o planejamento participativo como método para a articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento: ciências da natureza; ciências humanas; linguagens; matemática. A politecnia foi o conceito estruturante do novo currículo, tendo como decorrência a ação pedagógica baseada no trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico³² e a avaliação emancipatória (de caráter diagnóstico, funcionando como uma das ferramentas para se alcançar a garantia da aprendizagem). A politecnia emergiu como concepção que possibilitava a compreensão dos fundamentos do fazer e do pensar, relacionando, assim, os estudos escolares com o mundo do trabalho. A materialização dessas proposições tem seu ponto de convergência nos trabalhos desenvolvidos no Seminário Integrado (SI)³³, que objetivavam

³² O princípio pedagógico da pesquisa se refere à dimensão da investigação científica como processo capaz de potencializar as possibilidades do fazer pedagógico. Remete-se, este, a arte de didatizar informações de modo a promover a escola como espaço de permanente reflexão sobre o seu contexto e seus objetivos frente à realidade da comunidade escolar, seus anseios e necessidades. Nesse, a pesquisa é assumida como cerne do processo de ação-reflexão-ação, de que dispõe a comunidade docente para forjar formas inovadoras de ensino, com consequentes reflexos nas aprendizagens discentes.

³³ O SI é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (RIO GRANDE DO SUL, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino,

relacionar as aprendizagens e os conteúdos das disciplinas em projetos de pesquisa e estudos orientados. O SI era uma forma de envolver os jovens com a escola, uma vez que se depositava na interdisciplinaridade e na pesquisa como princípio pedagógico duas formas de tornar a escola mais atrativa e conectada com o universo dos alunos. Essas mudanças na organização curricular parecem estar comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino e com a permanência e aprendizagem do aluno na escola. Nesse sentido, cabe lembrar Costa (2008) acerca da necessidade de se manter os alunos na escola para promover a aprendizagem, reduzindo o abandono e a reprovação:

Melhorar a qualidade da Educação Básica significa aumentar a proporção de alunos que concluem este nível educacional de modo satisfatório, significa reduzir a repetência, o abandono e a evasão e melhorar o aprendizado dos alunos. Desse modo, melhorar a qualidade pressupõe aumentar o tempo dedicado ao aprendizado, melhorar a assiduidade e aumentar o número de horas-aula do nível atual de 3-4 horas para 5-6 horas por dia. (COSTA, 2008, p. 85-86).

Para viabilizar o SI, a SEDUC-RS aumentou de 2.400 horas para 3.000 horas o tempo de estudos no Ensino Médio³⁴. Foi implantada uma matriz curricular³⁵ e uma política de formação continuada dos professores que está gerando processos pedagógicos visando dar conta da realidade social, cultural e econômica dos jovens do Ensino Médio da REE-RS. O objetivo foi, a partir da realidade dos alunos e dos professores, encontrar trajetórias formativas que abrissem caminho para a edificação de possibilidades de superação dos limites até então encontrados no que diz respeito a inserção social e, conseqüentemente, profissional dos educandos.

No último degrau da Educação Básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 375).

articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes. O SI é o local onde o aluno aprende a pesquisar através da elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisas decorrentes dos programas desenvolvidos nas áreas do conhecimento, e é também um espaço onde recebe a orientação docente e socializa entre seus pares as pesquisas e estudos realizados.

³⁴ O aumento da carga horária ampliou o tempo escolar como um passo no caminho do Tempo Integral e viabilizou o Seminário Integrado em atividade de contra turno.

³⁵ Conforme consta no documento base (RIO GRANDE DO SUL, 2011), no ano de 2012 a reestruturação abrangeu as turmas de primeiro ano, em 2013, além das de primeiro, as de segundo ano, e em 2014, essa reforma alcançou a totalidade do Ensino Médio: primeiros, segundo e terceiro anos. Trata-se de uma metodologia que pressupõe um acúmulo de aprendizagens epistemológicas e pedagógicas da escola, no qual a experiência de um ano anterior subsidia as dos posteriores, o que caracteriza um processo não estanque de promover mudanças na organização escolar.

O conflito, enfrentado pelos jovens, da necessidade de buscar a subsistência, sua ou da família, por meio do trabalho é um elemento que tem influenciado significativamente os altos graus de evasão no Ensino Médio (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). A ausência de um vínculo entre o Ensino Médio e a construção de possibilidades de sobrevivência faz com que a permanência na escola seja vista pelos alunos como um esforço sem retornos perceptíveis, uma vez que as dimensões peculiares da juventude não são contempladas pelo modo de ser da escola. Outro elemento de choque entre estudante e escola é o modelo pedagógico, curricular e epistemológico da escola que não dialoga com a realidade discente, muitas vezes resultando incrementos nos índices de repetência no Ensino Médio. Com currículo engessado e fragmentado, concorrem ainda: pedagogia da repetição; falta de estímulo à criatividade como vetor da construção do conhecimento; programas de conteúdos sem conexões com a problemática da vida cotidiana.

Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 375).

A proposta de reestruturação curricular da SEDUC-RS parece ter buscado enfrentar essa dissociação. As experiências dos alunos serviram de fonte para extrair elementos para desenvolver um processo dialógico entre saber formal e informal, entre escola e mundo, entre fazer e pensar. O desafio imposto de construir um modelo curricular e pedagógico que se pautasse na interlocução entre o projeto de vida dos alunos – cujos contornos vão se delineando ao longo do Ensino Médio – e o projeto de ensino da escola foi o caminho adotado para gerar aprendizagens significativas com a consequente construção do conhecimento.

A proposta buscou ir ao encontro das necessidades das juventudes que habitam este nível de ensino, olhando para a realidade discente da escola pública e para as peculiaridades regionais e suas relações nos âmbitos nacional e internacional. Nesse sentido, ressaltamos uma pertinente passagem de Barbosa (2009) em relação à imbricação entre os objetivos das escolas e as necessidades da juventude:

Como a juventude possui um caráter de transitoriedade e uma essência que lhe é própria (estilo de uma geração, ou como se diz em francês, um *esprit du temps*), a escola de Ensino Médio organizada para o/a jovem também deve se planejar como transitória em seu planejamento institucional e pedagógico, de modo a responder mais fielmente à quem pertence. Considera-se, deste modo, que uma escola voltada constantemente para a essência da juventude que a frequenta tem mais possibilidade de se distanciar do domínio de vontades externas, ou seja, tem mais possibilidades de conseguir se libertar da condição que Althusser a denominou: Aparelho Ideológico de Estado. (BARBOSA, 2009, p. 113-114).

Muitas políticas públicas no campo da educação têm restringido a sua abrangência à ampliação do acesso ao ensino formal devido à falta de diálogo com a realidade dos alunos. A proposta do EMP parece se preocupar não só com o acesso à escola por via de matrículas, mas também com o conteúdo da educação e das práticas pedagógicas e com as necessidades educacionais da população que frequenta a escola pública.

Podemos identificar no EMP elementos políticos, epistemológicos e ideológicos de um projeto educacional voltado à formação e emancipação da classe trabalhadora, em contraponto a lógica da meritocracia, da educação tradicional de moldes reprodutivistas. A perspectiva proposta se relaciona com a formação integral do ser humano. Quanto a isso, o GESTORZ se posiciona da seguinte maneira:

Eu diria que, em termos epistemológicos, em termos teóricos, metodológicos, nós temos uma proposta para isso, que é a politécnica como concepção estruturadora de uma educação integral, agora, **as condições de desenvolvimento de uma proposta desse tipo** depende da indução, e **só pode ser induzida com a Política Pública** que queira avançar nesse sentido. Fora disso, só podemos ter algumas experiências isoladas em alguma escola, ou de algum professor, mas para o avanço precisamos de uma **Política Pública** que induza. Bom, e para ter uma Política Pública indutora nesse projeto, é preciso que tenha um governo de cunho popular, um governo comprometido com rupturas no sistema capitalista, ou com avanços democráticos mais radicais, porque a educação não anda sozinha, ela só se viabiliza numa relação dialética, num processo de avanço mais amplo. O avanço de uma educação politécnica libertadora está relacionado com a necessidade de um avanço da luta popular, da luta democrática, da alteração da correlação de forças na sociedade. Não significa uma correlação de forças onde essa proposta seja hegemônica, mas onde ela tenha o mínimo de espaço para iniciar um processo de luta, um processo de disputa, e isto só pode acontecer com a indução enquanto política de governos com projetos globais progressistas que proponham rupturas. (GESTORZ, grifos nossos).

[...] Os professores se reuniam para discutir o currículo e os processos pedagógicos. É muito difícil que o professor não se veja nessa posição de quem elabora o currículo, daquele que elabora a proposta pedagógica. [...] O professor trabalha em várias escolas, também diversos horários. Mas a meu juízo nessa questão da hora-atividade é mais o papel indutor da mantenedora. Tem que dar condições materiais para os professores. Para que [ocorra] essa posição dentro do currículo, de articulador de construção do currículo. A própria questão da gestão democrática também, que é muito difícil nas escolas. A escola só se articula para gestão democrática em período de eleição. A participação da comunidade é muito pequena. No fim, o conselho escolar se constitui como um apêndice da equipe diretiva, no sentido de referendar o que a equipe diretiva acaba propondo. Essas coisas, tudo dificulta, porque efetivamente tu não tens a participação da comunidade escolar, do professor, da equipe diretiva com a agudez desnecessária que é preciso para uma mudança dessa natureza. A própria relação com **os estados, com a união** também, que **têm uma política dúbia**, como em outras áreas que é tudo projetos, que já caracteriza a brevidade ou instabilidade da proposta, porque

o projeto pode terminar a qualquer hora. Então tem projeto disso, projeto daquilo, na hora que tu achas que não precisa mais investir a verba, tu cortas o projeto, não tem responsabilidade nenhuma na continuidade do processo que está em curso. A gente agora, por exemplo, o [programa] “Mais Educação” terminou nas escolas, o projeto de apoio do PNFEM acabou. ‘Acabou’ as políticas públicas do âmbito Federal. (PROFJG, grifos nossos).

Podemos compreender que a política educacional do EMP configura-se como um modelo educacional contra-hegemônico, conforme Kuenzer (2013). Trata-se de uma política possível dentro de um contexto social capitalista. Os desafios para implementação dessa política e os seus desdobramentos no sentido de garantir a aprendizagem para além da permanência do aluno na escola não foram pequenos. Nesse trecho, Kuenzer (2016) averigua que é possível efetuar mudanças dentro dessa sociedade capitalista, fazendo uso de alguns conceitos que também estão presentes no EMP:

Se, do ponto de vista ontológico, as possibilidades de enfrentamento pela escola são limitadas pela especificidade de suas práticas, uma vez que esse movimento só se dará pela organização coletiva das organizações dos trabalhadores, do ponto de vista epistemológico **há possibilidades reais de avanço, pela implementação de processos educativos** que se pautem pela relação entre parte e totalidade, teoria e prática, disciplinaridade e interdisciplinaridade, lógica e história, com base na concepção de conhecimento que o define como a recriação, no pensamento, da realidade, pela ação humana. (KUENZER, 2016, p. 16, grifos nossos).

A dimensão dos desafios diz respeito, principalmente, às condições objetivas do universo escolar que envolvem não só a questão da infraestrutura das escolas, como também o tipo de formação inicial que os professores recebem. Além disso, podemos elencar a fragmentação que existe no âmbito da educação pública, onde as escolas guardam muitas diferenças – uma vez que não há uma única grade de conteúdos, um currículo ou uma linha metodológica compartilhada de ação e de promoção do ensino. Assim, a fórmula de didatização dos conteúdos e das informações que são trabalhadas em sala de aula assume em cada escola uma conotação diferenciada. Este fato se relaciona à legislação vigente que, além de não propor uma linha claramente definida no sentido progressista emancipatório para a formação da cidadania, é deveras precária.

No caso do EMP, podemos observar que muitos professores nem leram a proposta. Conforme relata PROFRY:

[...] Alguns leram muito pouco do Paulo Freire. Os que leram, assim como acontece com Gramsci, com Marx, **muitos que leram entenderam muito pouco** [...] (PROFRY, grifos nossos).

Nesse sentido, a implementação se deu muito mais pela vontade de promover mudanças de um grupo específico de professores em cada escola, em cada região do RS, do que por uma vontade coletiva e um consenso das necessidades de mudança e de reorganização da proposta do currículo do Ensino Médio nas diferentes escolas, comunidades e municípios do estado.

Segundo Gonçalves (2017. p. 192), houve certo “espontaneísmo” na implementação do EMP na região da CRE da cidade de Rio Grande. O autor atesta, em sua tese, que esse espontaneísmo deriva do desconhecimento da proposta passando por relações e percepções que geraram resistência em decorrência do método de implementação, caracterizado como unilateral), inclusive numa tentativa dos sujeitos em adaptar a proposta a sua realidade escolar.

Não se pode esperar o momento ideal para se transformar a sociedade. As transformações necessárias vão sendo realizadas no decurso da produção de soluções. Na transição de um modelo para o outro. Na reorganização das práticas para a edificação de caminhos diferentes daqueles que talvez não estejam dando conta da complexidade e do tamanho dos desafios de um espaço e tempo determinados. Isso exige ações mais concretas ou diferenciadas para que se alcance objetivos reais, para que se materializem as propostas e para que, no caso da educação, se promova não só a permanência do aluno no Ensino Médio, mas que lhe seja garantido o direito à aprendizagem.

No entanto, a política do EMP desenvolveu alguns frutos. Diferentes tipos de trabalhos, que têm relação direta com a vida cotidiana dos alunos, são relatados. A forma de organização e de produção desses trabalhos nos permitem inferir aproximações ao conceito de Trabalho Socialmente Necessário. Quanto a esse debate e a aproximação desse conceito ao que era desenvolvido no SI e no EMP como um todo, citamos os exemplos de algumas pesquisas mencionadas por GESTORV. Também destacamos a positividade de pensar a pedagogia a partir da realidade do aluno.

Olha, eu vou só te citar um exemplo. Nós tivemos uma experiência de uma escola, alguns relatos, a gente fez um trabalho muito bom em 2013, com a apresentação dos encontros regionais, e apresentação dos trabalhos nas escolas. Têm alguns trabalhos que eu tenho guardado em casa, assim, por registro. Mas eu estou me lembrando de um em particular que eu fiquei muito impressionada. Nós tivemos, numa região, um trabalho sobre a incidência de câncer na cidade. Os alunos conseguiram relacionar a questão do câncer com a produção do fumo e adubos. E, a partir daquilo, eles começaram a fazer um **trabalho de conscientização na cidade**, porque a água que era irrigada, era a água que passava nos riachos da cidade, e eles pegaram vários pontos, fizeram coleta e mandaram fazer análise de água, depois trabalharam com os metais pesados que tinham na água e a incidência de câncer nas pessoas que moravam naquelas regiões que a água tinha mais metal pesado. Esse foi um dos

trabalhos. É evidente que eles não conseguiram chegar até o final do trabalho porque eles tinham que fazer uma conscientização na cidade para parar com aquelas plantações. Outra, foi um trabalho de conscientização sobre a questão do trânsito na cidade. Eles foram até a câmara dos vereadores e apresentaram o trabalho, e conseguiram mudar algumas coisas na rua, inclusive com relação às leis de trânsito que a própria prefeitura não cumpria, tipo, pintar calçada, pintar faixa de segurança errado. Então, eles fizeram um trabalho assim, trabalhando com incidência de acidentes ao redor da escola. E como esse, assim, têm vários, vários, vários trabalhos. Isso dá conta, sim, de que a proposta, quando ela foi entendida, ela trazia todo o contexto da tecnologia para dentro da sala de aula, da **politecnia** para dentro da sala de aula, porque todos eles se tornaram protagonistas da sua aprendizagem, e aquela aprendizagem levava para outra aprendizagem imediatamente. Então, eles não pararam num projeto, eles começaram a construir projetos com maior complexidade a partir do primeiro, e com coisas que envolviam a inserção deles. Eu me lembro de um agora, também: eles fizeram uma pesquisa na construção, porque tinha muita olaria na cidade, foi ali perto de Vacaria isso. Eles trabalharam, mandaram até para a Santa Maria, [para] fazer a pressão no tijolo que foi fabricado, para ver o quanto ele aguentaria de pressão, mandaram fazer até esse teste. Eles construíram um tijolo ecológico com barro e palha que eram restos de uma serralheria, serragem, e fizeram um tijolo ecológico, com medida até de resistência. E, a partir dali, para a construção de casas populares foi um pulo, tudo com material em torno da escola. Então, esses trabalhos, assim, são muito, muito gratificantes, tu vias as escolas apresentando, os alunos apresentando, e ao ponto deles perceberem, a gratificação deles de, ao mesmo tempo, estarem produzindo conhecimento, um **conhecimento socialmente aplicado**, e eles construindo esse conhecimento e dali, já partindo pra outra coisa, nunca como um ponto de chegada aquilo, aquilo sempre como: “agora nós já estamos pensando isso, nós apresentamos isso daqui e agora a gente já está pensando em outra coisa”. E o orgulho dos professores quando viam os alunos fazendo isso, isso também, um monte – derramo de lágrimas vendo esses trabalhos, apresentação. E isso dá muita visibilidade também para a escola na comunidade. Parece que volta aquele respeito para a escola, para os professores, e foi uma coisa muito boa de vermos, muito boa. Tu sentes as pessoas mais realizadas, os professores mais realizados. (GESTORV, grifos nossos).

[...] Eu acho que uma das grandes dificuldades, do professor, que, de maneira geral, enfrenta é despertar nos alunos o prazer, enfim, o gosto, a vontade de fato de estar ali, de aprender alguma coisa. [...] Muitas vezes aquele conteúdo que [o professor] está trabalhando não diz nada na realidade da vida do aluno. Então, a dificuldade que a gente enfrenta e se essa dificuldade se rompe, se o professor consegue dialogar com um aluno nessa perspectiva e o aluno se dá conta, bom, mesmo que aparentemente aquele conteúdo não tem a ver com a realidade dele ou que em princípio não tem a probabilidade dele, mas que abordando olhando se vê, tenta olhar em outras perspectivas e se abrindo para a possibilidade de analisar e olhar aquilo ali de outra forma, talvez aquilo ali tenha a ver com a realidade dele mesmo, que um pequeno ponto, uma questão específica, e sim o que possa vir a ter. Então, é isso. Quero dizer, é aquela perspectiva que tem de entender que aquele conhecimento foi construído e que ele cumpre uma função, inclusive de dominação de classe. Mas como é que vai perder essa dominação se tu não sabes do que está falando, você não tem acesso àquele conhecimento, sequer tu podes criticar ou não. É isso que estou querendo dizer. Acho que um dos desafios é esse [...]. (PROFAL).

Os exemplos trazidos, sobre as escolas que desenvolveram trabalhos de intervenção social, se aproximam muito de práticas realizadas no período da União Soviética, nos primeiros anos da instalação da revolução, na década de 1920. Tais práticas que observam um problema social e buscam através do trabalho escolar estruturar soluções são muito próximas do que Krupskaya (2017) trata como “Trabalho Socialmente Necessário” da escola. A autora fala sobre a necessidade de conexão do mundo escolar com a realidade circundante, para poder desenvolver um espírito inclinado ao trabalho social em que os alunos abordam todos os fenômenos da vida humana do ponto de vista de um ativista social: “(...) Seria um erro, no entanto, se nos limitarmos a ficar apenas na escola, estudando no espírito do coletivo, até que a auto-organização escolar fosse saturada com o espírito do coletivo, embora ambas as tarefas sejam extremamente importantes. (...)” (KRUPSKAYA, 2017, p. 132). A educadora revolucionária soviética propõe a conexão da escola ao mundo cotidiano, tomando o real como material pulsante de vida, e que os alunos se concebam também como responsáveis e partícipes dos problemas sociais.

É importante que os estudantes não só comecem a notar a lama e as poças que existem no meio da aldeia, mas que eles fiquem agitados com o fato de que a sua aldeia está suja, que há poças nas suas estradas, que esta sujeira não as deixe tranquilas, mas as agite. Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importam com tudo que é público. A velha escola não se importava com nada (...). (KRUPSKAYA, 2017, p. 132-133)

Nessa passagem, a autora nos permite compreender que a escola – do seu ponto de vista – deve voltar-se a promover um espírito crítico e social nos alunos de modo que os problemas do entorno da escola sejam também problemas que podem ser trabalhados na educação escolar. A ideia, dessa forma, é de uma escola inovadora e conectada no universo maior, uma vez que não se detém apenas em transmitir o conhecimento cultural, científico e tecnológico acumulado ao longo da história, mas, a partir dele, se debruçar sobre a realidade e sobre as problemáticas que afligem a sociedade de modo a buscar soluções coletivas. A fala de GESTORV é elucidativa quanto a isso:

[...] No SI relaciono, trabalho esses conhecimentos formais (que são as histórias dos conhecimentos) com os conhecimentos reais (que são os conhecimentos sociais). Aí eu construo outro conhecimento. Aí estou construindo conhecimento, quando faço a reflexão, a investigação. A pesquisa sem a reflexão não serve para nada. Tem que fazer a reflexão, aí vou estar construindo conhecimento. **Com esse conhecimento que construo, eu tenho instrumental para intervir na realidade**, começo a mexer na minha realidade, com a realidade do outro. Quando isto já está pronto, eu tenho outro problema. Aí eu começo tudo isso de novo, isso é aprendizagem. Então, o SI vem para trabalhar numa aprendizagem significativa [...]. (GESTORV, grifos nossos).

Os exemplos de trabalhos desenvolvidos por alguns alunos em algumas escolas do EMP são interessantes e caminham na perspectiva apontada por Krupskaya (2017). Conseqüentemente, os trabalhos que mais marcaram GESTORV do ponto de vista da sua relação e do desenvolvimento dos propósitos da proposta do EMP foram estes. São trabalhos que podemos associar a problemática do “Trabalho Socialmente Necessário” já amplamente debatido por Pistrak (2011), Shulgin (2013) e Krupskaya (2017).

Os trabalhos relatados por GESTORV nos revelam a capacidade da escola, estando orientada, em organizar uma lógica pedagógica e curricular sintonizada com o mundo contemporâneo, com as problemáticas da atualidade, inclusive com os conflitos apontados no âmbito da vida social dos alunos. Mais do que isso, problemas que afligem as suas comunidades, os espaços sociais onde estabelecem o seu convívio e gestam sua vida. Vejamos outros exemplos com potencialidade para mudar a vida dos alunos e o social, relatados pela voz de professores entrevistados:

[...] E, de volta a totalidade, eu acho que também é outro processo extremamente importante, que tá privado lá, como diz Paulo Freire: tem que partir de tema gerador, tem que ter o protagonismo do educando. Isso eu vi tudo na reestruturação curricular, a própria participação na gestão democrática, no sentido de que as pessoas tenham necessidade e que já é uma necessidade natural de **se unir na construção de possibilidade de melhoramento, não da sociedade** como um **macro**, mas da sua sociedade partindo do **micro**. Qual a dificuldade que tem o bairro Restinga que a escola pode contribuir? Qual é a dificuldade que a Grande Cruzeiro tem que a escola pode contribuir? O que se pode fazer, por exemplo, a partir da violência para se desconstruir a própria violência? Isso é possível em um currículo diferente. No currículo tradicional não comporta, porque o professor acha que aquele conteúdo que ele tem que dar é mais importante do que essas questões que são de ordem, de demanda social da comunidade. E, eu acho que no ensino politécnico abarcava e abarca essa possibilidade e nos currículos tradicionais não. Eu vejo [o EMP] como um processo extremamente produtivo. E, hoje mesmo, que se tu não tens mais a estruturação naqueles princípios, tem coisas que ficaram. A coisa que mais ficou, que mais me chama atenção e que eu acho [...] é o fato de ter **desacomodado** a comunidade escolar. (PROFJG, grifos nossos).

Sobre politecnia, entendo que o estudante tenha uma condição de conceber, de compreender, de **atuar nos mais diversos sentidos e setores da sociedade**, que a escola ofereça uma compreensão mais ampla das tecnologias, das ciências, do que ocorre na sociedade, as necessidades que a sociedade tem, o que se pode fazer pra **mudar**, tanto na **sua vida**, quanto no macro, de conseguir **atuar na sociedade**, na sua comunidade, que a escola consiga ajudar a fazer essa relação com o mundo, que a ciência, que a escola, que a aprendizagem dele seja focada na sua realidade e isso ajude ele a ter uma atuação, que **consiga ser sujeito participante da sua comunidade**, que isso seja uma coisa relevante pra ele [...]. (PROFRB, grifos nossos).

[...] Foram vários [trabalhos]. Eu poderia citar vários trabalhos na área mais científica, vamos dizer assim, o trabalho de uma menina que pretendia ser arquiteta. Eu acho até que ela está fazendo arquitetura agora, é uma pesquisa que ela fez sobre “telhado verde”. Então, ela fez uma pesquisa rigorosa, uma pesquisa onde ela foi na faculdade de arquitetura da UFRGS, conversou com arquitetos, com professores, com estudantes para poder elaborar, leu para poder elaborar o trabalho de pesquisa dela, tanto que esse foi um dos trabalhos que eu me lembro que em uma feira de iniciação científica da UFRGS o trabalho foi exposto. Mas pelas características [nossa escola], até aquela época, pelo menos, hoje eu acho que têm algumas coisas estão meio complicadas lá. A área de humanas produziu muitas **pesquisas interessantes**, por exemplo, sobre o **uso de álcool e drogas entre adolescentes**, pesquisas rigorosas, bem fundamentadas. E que **serviram a um debate** mais amplo **com a comunidade escolar** sobre o problema tanto que a gente viu assim, claro que não acabou com a questão das drogas, mas pelo menos desmistificou muita coisa, rompeu com uma série de preconceitos com relação ao uso de drogas e, ao mesmo tempo, contribuiu para que, principalmente, aqueles estudantes mais jovenzinhos do 1º ano, por exemplo, que estavam entrando na escola, começassem a se ligar, tomar um pouco mais de consciência em relação ao problema das drogas. [...] Pesquisa sobre **discriminação** e racismo, pesquisa sobre acolhimento de pessoas com necessidades especiais. Nós tínhamos pelo menos dois alunos na escola, na época, portadores de necessidades especiais. Não foram eles que produziram a pesquisa, mas **em função deles os colegas produziram a pesquisa**. Então, é isso, claro, **teve um efeito multiplicador dentro da escola**, porque as pessoas estão ali participando do debate, participam da discussão e começam a enxergar aquele colega que é cadeirante. Aquele colega que tinha uma paralisia cerebral, outra visão. Tem outra relação com aquele colega. Então, acho que nesse sentido o SI, as pesquisas que já vinham sendo feitas, mesmo antes do SI, mas nesse sentido, acho que contribuiu bastante para algumas coisas dentro da escola. (PROFRY, grifos nossos).

Vários trabalhos sobre o **meio ambiente**. Teve um do meio ambiente, que foi muito bom, muito bom mesmo, que falava das sujeiras das ruas, porque **nós tivemos aqui na comunidade** um período de **inundações** e **alagamentos**. Então, os alunos se mobilizaram para trabalhar sobre essas questões. Eles tiveram também um trabalho sobre a água, porque aqui tem uma estação de água de tratamento. Então, isso também foi bastante importante na questão do trabalho. Uma coisa que mexeu e foi muito importante foi a questão da **violência doméstica**, porque nós temos aqui na nossa escola alunos que são de vilas, de bairros aqui das adjacências, que têm muita violência, o tráfico, a violência contra a mulher, a violência doméstica que inclui não só a mulher, mas o filho. Enfim. Então, eles fizeram um trabalho belíssimo, de muito esclarecimento, onde tu vias, assim, que as meninas, principalmente as moças do grupo, elas pareciam que estavam descobrindo algo muito importante, que não precisavam [...] Que a mulher não precisa apanhar, a mulher não tem mais aquela... Não é mais “Amélia”, sabe, era uma coisa que, para nós, parecia tão distante da realidade – não era – e eles conseguiram trazer coisas riquíssimas, principalmente no noturno, muito bom mesmo. (PROFRJ, grifos nossos).

[...] Eu lembro que teve **um grupo** de meninos que trabalhou com a cerveja, **com a**

fórmula de cerveja, eles fizeram cerveja dentro da escola – sem álcool – com banana, inclusive. A **pesquisa deles era uma cerveja sem álcool** e utilizando a banana e junto **com a professora de química** e teve vários outros projetos que agora não vou me lembrar muito deles. Mas alguns eu acompanhei de perto. A cerveja foi muito legal. Nós guardamos dentro das geladeiras da escola. Então, ela tinha uma época de fermentação, depois ela tinha que ser resfriada e tudo mais. Então, esta eu lembro que nós andávamos com as garrafas da cerveja sem álcool, da produção deles. Eles gostaram muito do seu trabalho, **lembro-me da faceirice deles de fazer aquilo, era a alegria deles estar produzindo alguma coisa dentro da escola**, o trabalho [árido] que eles tinham e, claro, o incentivo para o estudante estar na escola. Hoje em dia está tão desvalorizado o ensino, que só com o conteúdo, os professores não estão conseguindo atrair os alunos. Então, com os Seminários Integrados e depois eles apresentavam para os demais, **pesquisavam e depois eles faziam isso: eles apresentavam lá para os colegas**. Então eles **gostavam muito da disciplina [SI]**. [...] Eles tiveram umas apresentações fora [da escola], mas não vou me lembrar de como é que foi. Dentro da escola, eles apresentaram na Feira de Ciências também, porque [a nossa escola] tinha (hoje em dia não está tendo), mas ela tinha sempre, em setembro, outubro, uma feira de ciências bem grande. Toda a escola participava em um sábado letivo – manhã e tarde. Daí, eram apresentados todos os projetos, **sempre existiu, não foi só com o politécnico**. Mas o politécnico teve esse ganho maior, das pesquisas que eles desenvolveram no SI. (PROFAM, grifos nossos).

[...] No politécnico, a proposta que eu entendi é essa: tem que saber os vários conhecimentos que proporcionaram as técnicas no desenvolvimento tecnológico da nossa sociedade. Simplificando, eu tenho que saber o porquê, não adianta eu saber lá, por exemplo, que um computador faz transmissão de dados, eu tenho que saber como é que faz a transmissão, não é como que funciona o hardware ou software, eu tenho que saber que a transmissão de dados serve para comunicação entre indivíduos, que isso gera instrumento de poder de informação, que isso é fundamental na agilidade das relações humanas. Esse é o conhecimento, inclusive, mostrar lá que a linguagem, por exemplo, dos meios de comunicação, principalmente da informática, é uma linguagem binária. **Essas são as técnicas da química, da física, da história, da sociologia, que estão por trás desse conhecimento**. Esse é o **conceito de politecnia**. Por que através da pesquisa? Porque o conhecimento só é feito pelo sujeito cognoscente, é só procurando a informação e filtrando aquilo e lhe dando sentido e aquilo tendo significado para ele, que construiu o processo de aprendizagem. O nosso cérebro não armazena todas as informações que a gente tem, ele vai selecionando aquilo que nos afeta, que tem relação com a nossa historicidade enquanto aluno. (PROFJG, grifos nossos).

Eu acho que **a pesquisa** [...] eu entendi. A mantenedora queria que o aluno trouxesse também, no caso, o **conhecimento social dele para dentro da escola**. Entende? Trazer **a vivência dele** também (aquilo que eu citei antes no início da entrevista) para dentro do conteúdo, das matérias, dos conteúdos programáticos, no caso da vivência deles. O que eu notei é que a mantenedora queria **que nós sentíssemos essa realidade do aluno**. Isso a mantenedora frisou bastante em todas as palestras que eu assisti do politécnico que eu tive da formação, que a gente tinha que ter essa conversa. Isso foi

bem ressaltado e eu achei interessante. Até, no início, eu achei confuso, assim, “nossa! Isso aqui não tá dando certo, isso aqui está confuso”, isso é confuso e a gente brigou aqui dentro [da escola], se desentendeu, até com outras escolas. Depois, eu consegui ver como é que é isso. Eu entendi e aí eu até comecei a gostar bastante. Gostei da politecnicidade e até a partir dos meus estudos na faculdade, que eu fiz a minha pesquisa, eu estudei todo o histórico do Ensino Médio no Brasil, que daí ele era uma época, que ele era só para classe média, ricos. Pobres e negros não tinham acesso, eu li todas as histórias, daí eu entendi qual era a proposta do governo na época com a politecnicidade, era isso: que tivesse esse entrelaçamento da escola com convivência do aluno, isso é importante. (PROFMR, grifos nossos).

[...] A gente joga na rua qualquer tipo de bateria, jogar fora é um risco. [A gente] não trabalha nem com o descarte correto das coisas. Mas eu tenho que saber do que é formada uma pilha. Aí me interessa saber o que é química. Aí que começa a politécnico. Muito se fez trabalho sobre lixo, tu imaginas quantas aulas de química por conta do lixo, o lixo que estão entupindo bueiros lá na rua onde eu moro, que deu enchente e estes são os problemas das pessoas. Em Viamão não teve uma chuvinha? Foi uma chuvinha muito intensa, foi uma manhã que choveu, entupiu tudo, as pessoas perdendo as coisas, aí vai ver porquê entope? Tem um monte de descaso de autoridades, mas também têm muitas coisas das comunidades que colocam tudo no lixo indiscriminadamente. Porque não sabem o pavor e o pânico que aquilo pode produzir. Aquele acidente radioativo que teve já fez, aí, não sei quantos anos, 50 anos? As crianças brincando com material de hospital em que foi descartado radioativos, as pessoas morreram. Então, essa questão do politécnico é essa a nossa visão, estou voltando agora no começo, a visão da politecnicidade, ela tem esse caráter de trabalhar a ideia de que a produção, **o indivíduo que produz tem que se apropriar do seu produto em todos os sentidos do conhecimento que tá implicado ali**, do bem [objeto] que é produzido, e isso vem na contramão daquilo que era a educação na época da fábrica, Fordismo, e que as pessoas só sabiam uma parte. Tem até o filme, aquele do Chaplin, que é muito interessante, enquanto produz em série alguma coisa, a pessoa só vai saber aquilo ali e é isso, basicamente, o que a gente faz com ensino em disciplinas, seriado, tu aprendes aquilo ali estanque, bloqueado, sem ramificações. E toda a nossa vida é feita de ramificações, de relações, de ramificações, a gente invade o outro e o outro nos invade também e tudo isso tem resultados, tem interações de resultados, afeta lá, afeta cá e isso a gente tem que potencializar no sentido de que essa relação produza algo que seja em benefício de um e de outro. Isso a gente pensou quando pensamos a questão de SI, de que o SI era uma grande comunhão, comum-união [...]. (GESTORV, grifos nossos).

Os trabalhos relatados pelos professores, acerca do que era desenvolvido no SI, desacomodaram, de certa forma, as comunidades escolares no sentido positivo. Os alunos participaram não só do processo de produção dos trabalhos dentro da escola, mas puderam se tornar partícipes mais ativos de suas comunidades podendo até intervir nelas por meio das suas produções escolares. Os trabalhos desenvolvidos não são de fácil mensuração, a respeito dos seus impactos na repercussão, nos debates desenvolvidos a partir dos temas que os alunos

escolheram para pesquisa. É possível, porém, identificar a positividade desses debates no que concerne ao exame crítico da realidade, de temas que interessavam ao corpo discente naquele momento. Também houve espaço para que os alunos elegeassem problemas pessoais, inclusive familiares, para debater no âmbito da escola, buscar conhecer mais, e até descobrir direitos e deveres enquanto cidadãos, como foi o caso dos debates relatados por PROFRJ acerca do tema da violência doméstica. O trabalho científico também, na orientação de produzir experimentos e produtos dentro da escola, foi destaque no relato de PROFAM no que tange a produção de cerveja artesanal sem álcool, dentro da escola, orientada pela professora de química no SI. Com isso, os trabalhos caminharam na lógica de buscar aproximar o projeto de estudo da escola com projeto de vida do aluno no que diz respeito a considerar os seus interesses e as suas motivações para estar na escola e se apropriar do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade.

Em relação ao ideal de perseguir a construção de uma pedagogia mais relacionada ao contexto social do aluno, no sentido de se apropriar da realidade e intervir na mesma, empoderando os alunos como sujeitos capazes de crítica e ação transformadora, destacamos o seguinte trecho que trata da filosofia do EMP:

A concepção pedagógica sinaliza a centralidade das práticas sociais tendo como origem o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 03).

PROFMR deixa transparecer que a mantenedora objetivava que a escola pudesse observar melhor a realidade do aluno e a partir dela estabelecer uma relação com os conteúdos programáticos tradicionais. Assim sendo, a entrevistada observa que o início de implementação foi confuso. Houve, inicialmente, entendimento deficitário acerca da proposta, mas depois se passou a uma compreensão sobre o EMP e os seus desdobramentos no que diz respeito à procura de uma nova pedagogia, mais inclusiva, capaz de promover o direito à educação a todos.

Nos relatos supracitados podemos perceber que foram desenvolvidas práticas de pesquisa, de ações positivas, que poderiam ajudar na melhoria das condições de vida dos alunos e na relação com o seu projeto de vida. Percebemos assim, que:

Na perspectiva da Educação Politécnica, a pesquisa está articulada organicamente ao Trabalho Socialmente Necessário e que possa ajudar aos estudantes a entender, principalmente por que pesquisam e qual o fundamento prático da realização da pesquisa (SHULGIN, 2013). Significa que, em uma Educação Politécnica, a relação entre teoria e prática não é fragmentada, mas constitui uma totalidade articulada pelo

Trabalho Socialmente Necessário e pelo papel que a escola cumpre onde está situada, onde a pesquisa passa a existir com finalidades sociais cuja necessidade é real, concreta e não um acessório a ser investigado pela simples razão de aprender a investigar [...]. (GONÇALVES, 2017, p. 2012).

Ainda, conforme vimos, quando questionado sobre como o entendimento da operacionalização do conceito de politecnia se desenvolveu dentro do processo de implementação do EMP, PROFBR declara as possibilidades e orientações na linha do “Trabalho Socialmente Necessário”, de atividades vinculadas à comunidade da qual os alunos eram pertencentes. Dentro da forma como a politecnia aparece no EMP, temos o relato de GESTORV que elucida, de maneira mais pormenorizada, os conceitos adjacentes que conformam essa visão teórica no tipo de Ensino Médio proposto pela reestruturação:

[...] Essa questão da **politecnia é tu trabalhares com a ideia** de... - Que tu não fazes nem a preparação para o trabalho, o que foi também uma tentativa de uma das legislações da LDBEN anterior a 1996, na época da ditadura ainda, e nem aquele técnico que já está profissionalizando – É a ideia **da inserção no mundo do trabalho. O trabalho como princípio educativo**, nessa vertente da política diária, me dá uma visão das relações de trabalho também, que é muito importante da valorização do trabalho e, mais, me coloca **um dos princípios da cidadania que é a minha inserção social produtiva**. Eu tenho que ser um indivíduo que produz. Mas tem essa relação social, o fruto do meu trabalho tem essa relação social e [os alunos] estão inseridos no contexto e eu não sou nem explorador e nem explorado, é a dimensão do trabalho, **é a importância desse conceito mais amplo da politecnia**. Até vou dizer que a gente, de certa forma, usa o conceito da politecnia que vem lá da Rússia. Mas a gente faz uma associação com todo esse contexto também de princípio, ele não é uma coisa absoluta, **não trabalha politecnia absolutamente**, da forma absoluta, mas eu trabalho dentro de um contexto, é um princípio que se relaciona com outros princípios, ele se relaciona com princípios da EP. Que não está explícita, mas está implícita, quando eu falo da questão, quando eu lanço os princípios da pesquisa sócio-antropológica, estou falando em EP, estou falando em inserção dentro de um tempo, espaço e estrato social. E tudo é considerado quando eu falo na questão da própria pesquisa, a gente utiliza muito a própria pesquisa. (GESTORV, grifos nossos).

A politecnia, para GESTORV, aparece com um sentido mais amplo, que abarca a inserção no mundo produtivo relacionado ao contexto social. O conceito de politecnia, assim sendo, denotaria uma tentativa de construção de uma possibilidade de formação de um sujeito ativo socialmente, capaz de modificar a sua realidade. Algo próximo da orientação que caracteriza o “Trabalho Socialmente Necessário”. Lembramos que o debate sobre o “Trabalho Socialmente Necessário” se dá no sentido de ser o instrumento pelo qual o homem, em seu dado tempo e espaço, pode não só gerar a sua sobrevivência, como também transformar as condições de sobrevivência e relação com a natureza social e física de forma coletiva (PISTRAK, 2011).

Quando GESTORV analisa o processo e a capacidade da política em desenvolver uma nova forma de se relacionar com as comunidades escolares, destaca o potencial da educação em transformar a realidade social. Expressa com orgulho a sua participação no processo. Sua visão utópica do projeto do EMP pode ser abstraída do trecho a seguir – uma visão de educação capaz de auxiliar na transformação da sociedade:

Eu tinha um colega, tenho ainda, que quando a gente estava fazendo o curso, isso lá na década de 1960, ele era muito avançado pro tempo dele, e uma vez ele me disse uma frase que eu nunca esqueci, ele era um pouco mais velho do que toda a turma, ele disse assim: “Fulana, sabe por que eu tô fazendo esse curso aqui?” E eu disse: “Não, porquê? A gente, naquela época, não tinha muito, ainda mais na época, isso deveria ser 1968, 1969, aí ele dizia assim: - “Eu tô fazendo esse curso porque eu quero ser professor, porque a gente só tem duas formas de mudar: ou a gente pega em arma e faz revolução, ou a gente vai ser professor”, e aquilo bateu na minha cabeça, e é uma frase que eu não esqueço até hoje, na época eu meio que me assustei, mas hoje eu entendo perfeitamente, porque é isso. A gente tem nas mãos a possibilidade de fazer uma revolução, sem armas, de mudar, de virar, e a gente não pode se eximir dessa realidade, e é isso que eu enxergo aqui nesse projeto, e por isso que ele me é tão caro, e eu tenho muito orgulho de ter participado dele. (GESTORV)

Os trabalhos citados pelos entrevistados anteriormente são aqueles que têm mudanças imediatas, mudanças concretas na vida de sujeitos, uma vez que interferem na sua ação social e na relação com os outros do seu espaço de convívio. São trabalhos que passam a conduzir um processo de mudança nas suas condições de vida, devido ao seu cunho social.

Nesse sentido, essa proposição que se elabora dentro do SI tem resultados na vida prática cotidiana dos alunos, visto que os problemas advêm da sua realidade e passam pelo crivo da ciência, do método científico dentro da escola, buscando identificar o problema, separando-o de outros para obter soluções de modo a promover o bem-estar social no sentido maior. Assim, se aproxima do conceito de “Trabalho Socialmente Necessário”, muito trabalhado por autores do período soviético. Um desses autores é Pistrak (2005), o qual se posiciona sobre a escola da seguinte forma:

[...] a escola não deve estudar as ruínas do passado: não deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo iluminado à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação. (PISTRAK, 2005, p. 33).

Nessa mesma linha reflexiva, Shulgin (2013) entendia que um dos papéis centrais da escola era realizar a pesquisa. Para ele, entender os problemas locais, os problemas mais pungentes, era o ponto inicial para poder realizar as ações pedagógicas rumo à intervenção na realidade. Isso permitiria o rompimento entre o mundo idealista da escola tradicional que pensa uma estrutura de conhecimentos estanque e separada do mundo real.

O essencial consiste em que a escola faça realmente um Trabalho Socialmente Necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições. (SHULGIN, 2013, p. 67).

Vejamos um trecho de relato em que podemos identificar a interpretação de um docente sobre a prática da pesquisa e sua vinculação como universo social real dos estudantes. Tal passagem permite uma percepção de que os professores desejam integrar teoria e prática, ciência e vida.

[...] Para o estudante ter uma melhor compreensão eu acho que [...] a pesquisa não deve ser vista apenas como uma coisa distante na ciência, uma coisa distante, só do cientista indo a laboratório, na universidade ou na NASA e, sim, que é uma coisa relevante para a sociedade e próxima do estudante. Próxima da sua realidade. Então, a **pesquisa** no Ensino Médio permite que os estudantes consigam participar e perceber a ciência como uma parte de suas vidas e que possa ter um significado, uma coisa **relevante para o seu cotidiano**. Então, a partir disso, o estudante também pode se tornar não um cientista, mas uma pessoa que **pode interferir na sua comunidade** e perceber a ciência e a tecnologia como uma coisa que estão interferindo em nossa sociedade. Eu acho que isso já introduz também uma série de conceitos, de compreensões e concepções de que a ciência pode escolher caminhos. Pode a ciência, se tu vais pesquisar sobre uma questão ou outra questão, se vai ajudar um quesito, uma área ou outra área, uma população ou outra população, mas também traz uma concepção de mundo e acho que basicamente para permitir que o sujeito estudante consiga interferir, pesquisar interferindo na sua realidade. Então, **traz a ciência, a tecnologia para próximo da sua realidade**. Não é uma coisa distante, feita por alguém que não se sabe como e onde. Tem muito significado ali [no EMP]. Então, acho que é uma coisa interessante, nesse sentido. Além disso, como falei de trazer a **ciência para perto da sua prática social**. (PROFRB, grifos nossos).

[...] Pesquisa, no meu entendimento, é a riqueza que o politécnico trouxe no SI, tu proporcionar para aquele sujeito da educação **que ele realmente seja o sujeito da sua educação**. Então, ele **vai escolher um objeto de pesquisa**, ele ou os colegas que ele tem relações aprofundadas, uma área de interesse e vão mergulhar naquilo, descobrir mundos, **abrir seus olhares a partir do conhecimento, da pesquisa**, das metodologias da pesquisa e de uma escolha deles. Então, ele **vai pesquisar o que lhe interessa, o que é significativo para a sua existência naquele momento**. Então, isso dá duas possibilidades extremamente ricas na educação: que é proporcionar uma maturidade intelectual a partir da pesquisa, das metodologias de pesquisa; e uma maturidade emocional, porque tu vais percorrer um trabalho, primeiro que tu te colocas, vai colocar um pouco de ti lá na hora que tu elencas, que tu recortas no mundo algo, um objeto de estudo, porque que tu escolheu isso e não aquilo, o que está latente em você, que te levou para esse caminho e, outra, se é individual ou em grupo, então, como chegar a um consenso [de escolher um] objeto e depois nutrir esse objeto ao

longo do tempo, em grupo, trabalhando junto, coletivamente, cooperativamente. (PROFMU, grifos nossos).

[...] Porque essa ideia, de tu buscares um interesse, alguma coisa que tu queiras muito, que tu possas ser protagonista, que tu possas chegar na casa da pessoa e dizer assim: “olha esse lixo que a senhora está jogando aí entupiu bueiros”. E é assim que vai acontecer pan, pan, pan. Tu estás contribuindo é para tua vida. Teve um grupo que foi no centro de Porto Alegre saber o que está acontecendo com os prédios históricos, porque a história estava se perdendo. Nessas pesquisas dos prédios históricos, na questão histórica que nós temos na cidade e que vai se perdendo, enquanto a gente estuda com os pequenininhos o RS *en passant*, Porto Alegre mais *en passant*, eles não lembram. Eles não sabem, eles vão tiun, tiun, tiun, mas o que aconteceu? A gente tem coisas belíssimas para mostrar. E aí eu sei que desse trabalho que eles fizeram, voltaram no tempo quando isso aqui tudo era alagado, ainda antes da construção da Vila Sarandi, que hoje é bairro, na época era Vila Elizabeth – Sarandi. Olha a riqueza que tu tens para trabalhar isso em todas as áreas! [...]. (PROFRJ).

Observamos no relato de PROFRB que a pesquisa no Ensino Médio, mais precisamente no âmbito do SI, pode originar uma aproximação maior dos alunos com o universo das ciências e da tecnologia. Tal aproximação é geradora de interesse no sentido da busca da compreensão de conceitos, concepções e o estabelecimento de uma relação mais profícua entre aluno e saber. Do ponto de vista teórico, percebemos a ligação com o conceito de “Trabalho Socialmente Necessário”, ou seja, de práticas escolares que possibilitam a interferência em nossa sociedade. Pesquisas que suscitam não só matando a curiosidade, mas retroalimentando a curiosidade epistêmica em sua continuidade, como combustível para o avanço dos alunos sobre a realidade escolar: seus conteúdos, conceitos e constructos. No documento da SEDUC-RS, observamos a referência à pesquisa da seguinte forma:

Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial - possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 09-10, grifos do documento).

Trata-se de um movimento educacional que busca o valor pedagógico eminentemente prático, no diálogo, em conformidade com os desafios de determinado tempo histórico e na

relação com as potencialidades que são universais do ser humano no movimento de aprender e produzir o novo. Nesse processo, a pesquisa assume papel central. Por meio da pesquisa, da inquirição da realidade, das próprias certezas da ciência, grafadas nas revistas e livros científicos e didáticos, e também disponibilizados na forma de áudio e de vídeo, é possível avançar na construção do conhecimento.

A pesquisa faz com que o sujeito aja, com seus instrumentos de trabalho, em relação aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, para construir um conhecimento novo acerca da temática abordada. Aí concerne a fala elucidativa e atual de Demo (1991, p. 88):

O caderno de notas precisa evoluir de simples cópia das aulas para ensaio de elaboração, pelo menos de síntese própria. Isso não descarta a cópia de fórmulas químicas e físicas, axiomas matemáticos, sem decair na mera “decoreba”. Devem ser recriados pelo aluno, através de vários expedientes motivadores: exercício de própria mão; discussão em grupo, para testar a compreensão; busca de conteúdo em outros livros; questionamento em aula para despertar a dúvida investigadora; sobretudo reconstrução pela pesquisa fora do ambiente de aula (DEMO, 1991, p. 88, grifos do autor).

Fazendo leituras, fichamentos, pesquisas de campo e análises de dados, o aluno pode chegar às próprias conclusões sobre temas e problemas resolvidos ou não por outras pessoas, em outros momentos históricos e contextos empíricos, sociais e culturais. Mas, no modelo de ensino conteudista, tais conclusões e teorias (emaranhados de conceitos e noções) são, simplesmente, decoradas ou anotadas, não há decodificação dos conhecimentos que são transmitidos enquanto informações através das diferentes linguagens humanas e, conseqüentemente, não há significação e mudança nas concepções que compõem o corpo cognitivo do estudante. Nas palavras do autor:

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar, e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada. (DEMO, 2007, p. 07, grifo do autor).

Os conteúdos das disciplinas têm valor, pois estão legitimados socialmente. Representam parte das descobertas e dos avanços da espécie humana sobre/com a natureza³⁶.

³⁶ Homem e natureza dependem um do outro. Denota-se, então, que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, visto que o homem é parte indissociável dela. (MARX, 2004, p. 116). Com isso, a máxima positivista que dividiu homem e natureza cai por terra, visto que esta não é uma realidade independente, mas o espaço onde ele se insere e imprime sua lógica em um processo dialético. Entre homem e natureza existe apenas o trabalho. Segundo Marx (1983, p. 149), “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo

São a expressão de uma dada cultura científica e tecnológica, de um específico tempo histórico. Mas o valor para o aluno está justamente na interdependência que os conteúdos de uma disciplina guardam com os de outras, visto que o homem trabalha sobre a natureza sempre de forma “interdisciplinar”, já que sua mente não é sectarizada, fragmentada. Suas reflexões são integradas, isto sim, e dizem respeito a um modo específico de enxergar a realidade e aprender no mundo em comunhão com os outros.

É necessário, assim sendo, adotar a pesquisa como pedra basilar das edificações que resultarão na formação dos conhecimentos discentes no âmbito da escola – tendo em vista um ensino que põe o aluno, desde já, no pódio do protagonismo. Essa opção o coloca na posição de sujeito cognoscente, de soberano da sua aprendizagem e de corresponsável pelo seu processo de formação humana, que é compartilhado, essencialmente, pela escola e pela família e, também, pela sociedade como um todo. Essa ideia se relaciona à concepção de “pesquisa como princípio pedagógico e educativo” também. Conforme Cunha et al. (2006, p. 03) “a pesquisa é uma atividade reflexiva e investigativa, a qual nos proporciona um conhecimento sobre o desconhecido. Essa atividade interage no processo educativo e formativo do sujeito, sendo que é de fundamental importância a discussão e o diálogo”. A pesquisa permite, então, a geração de conhecimento novo da forma mais genuína possível: a da invenção.

A pesquisa é a alternativa pedagógica possível. Não parece positivo a Universidade deter o monopólio das formas de ensino e aprendizagem que estimulem a criatividade, tais como a pesquisa, o estudo coletivo e o debate sobre as situações cotidianas sob o crivo da ciência e dos métodos científicos, para desenvolver a autodisciplina intelectual e a autonomia moral. O ser humano vive e convive no mundo sempre pesquisando, investigando para conhecer seu mundo, tanto social quanto físico, de modo a imprimir nele suas vontades e, com isso, mudar, também, sua forma de ação, na conseqüente produção da ciência, da tecnologia e da cultura por meio do trabalho. Segundo Demo, a “pesquisa faz parte da noção de vida criativa em qualquer tempo e em qualquer lugar”. (DEMO, 1991, p. 78).

Todo o homem é capaz de criar, em qualquer idade e a qualquer momento. Criar e aprender são condições da vida humana em sociedade. O mito do talento para aprender e criar em determinada área do conhecimento já foi derrotado pelos avanços no campo da Educação, principalmente no âmbito das correntes do Interacionismo. As únicas capacidades

em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”. Portanto, o trabalho é a ação humana na natureza, que a transforma, criando bens materiais e simbólicos primordiais à sobrevivência da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 154; ANTUNES, 2011, p. 432).

geneticamente transmitidas são as de criar, aprender e conhecer, mas não algo em especial, e sim tudo que há e que pode ser gerado através do trabalho humano na natureza. Nesse sentido, conhecer não é decorar informações, mas sim construir um modo de ação sobre a realidade, com a subjetividade que lhe é inerente de acordo com preceitos socialmente sitos, mas ontologicamente específicos. Conforme Demo (1991), em se tratando de educação escolar:

Decorar, apenas, é fatal, porque destrói o desafio essencial de criar soluções. Para quem só decora (cola), na prova – se der “um branco” – o único recurso é colar. Não se sabe deduzir, induzir, inferir, estabelecer relações, reconstruir contextos. Resta copiar. A cópia perfeita é a cola, como xerox. (DEMO, 1991, p. 90, grifo do autor).

Conhecer é investigar, pesquisar, de modo consciente ou não, o mundo circundante e formular noções, conceitos e teorias (emaranhados de conceitos) com o objetivo de moldá-los às nossas necessidades e benefício coletivo. É, nesse sentido, que a formação dos conhecimentos é o próprio desenvolvimento cognitivo humano – o que inclui o social. De tal forma, revela-se a pesquisa, na escola, como instrumento capaz de oferecer meios para que o aluno construa seus próprios conhecimentos e aja no mundo. Essa possibilidade vai muito além dos produtos viáveis através de uma gestação pedagógica conteudista, em uma base curricular positivista, fragmentada, geralmente potencializadora da exclusão escolar. Desse modo, “‘decorar’ poderia ser riscado do mapa, bem como a palavra “prova”, a não ser como expediente conjuntural e operativo, porquanto não há nisso nada “didático”, absolutamente nada “educativo-emancipatório”. Demo afirma que é todo o contrário de pesquisa. (DEMO, 1991, p. 87, grifos do autor).

Saudamos a iniciativa de, por meio da pesquisa, almejar produzir um sujeito inquiridor da realidade, um cidadão pesquisador do seu cotidiano, questionador por excelência, reivindicador de direitos e criador de tecnologias, ciência e cultura, no diálogo profícuo do seu fazer social com as concepções de mundo e de sociedade em vigor. De acordo com Demo (2007, p. 08):

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.

Nesse sentido, busca-se a emergência de um processo educativo pautado na dialética, na relação sujeito-objeto e na construção coletiva dos saberes para o aperfeiçoamento dos processos de transformação das realidades regionais e global. É uma elaboração político-educacional alinhada às diretrizes homologadas pelo MEC a partir das elaborações do CNE, conforme podemos observar:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. (BRASIL, 2012, p. 20).

Assim, privilegia-se a pesquisa de forma a promover a construção de conhecimento e não a reprodução das informações emanadas dos livros ou das conferências promovidas pelos docentes que, muitas vezes, fazem da sala de aula um auditório de perpetuação de sua “pedagogia bancária”. (FREIRE, 2002). Defende Demo (1991, p. 82) que:

O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. (DEMO, 1991, p. 82).

A pesquisa é um recurso à formação do cidadão crítico que, por meio do prisma científico, busca solucionar problemas e encontrar alternativas mais viáveis, sustentáveis e saudáveis de relacionamento no mundo físico e social.

A pesquisa na escola abre espaço real para a criatividade humana ser explorada, bem como para o aprendizado científico sair do monopólio das universidades e centros de pesquisa. Sobre essa questão, Gramsci (2006 p. 39) afirma que:

o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, de ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2006, p. 39).

Para Shulgin (2013, p. 113), o “Trabalho Socialmente Necessário” envolve não somente os conhecimentos e habilidades dos sujeitos englobando a memorização de informações, mas também objetiva a auto-organização. Nesse sentido, objetiva a autonomia dos sujeitos para que seja possível a criação do novo. Sem isso, ele não se viabiliza, não se constitui. Necessita de uma capacidade de ação de engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, inquirição da realidade: o interesse e um trabalho inteligente nas palavras do autor. O educador ressalta que não se trata apenas de um trabalho individual, mas de um trabalho coletivo – não só no seu objeto de pesquisa, ação, estudo em busca de conhecimento,

mas na relação com o todo da sua comunidade, na relação maior, macro, com a sociedade como um todo. Dessa forma, necessita organização. Acima de tudo, exige traçar um objetivo claro. Estabelecer um método claro, para dar conta de não só inquirir a realidade, mas poder criar os instrumentos capazes de transformá-la. Segundo Shulgin (2013), isso é muito importante, crucial.

Podemos observar a centralidade da pesquisa no Documento Orientador do EMP, e a insinuação de que, através dela, se objetivava realizar ações na realidade social:

Os indivíduos, para transformarem-se em sujeitos autônomos, capazes de buscar uma inserção cidadã na sociedade, precisam compreender-se no mundo e construir sua atuação visando à transformação da realidade próxima e a mais coletiva, considerando a sua necessidade e dos demais. A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Esta nova práxis educativa anunciada pelo EMP tem o objetivo de transformação da realidade social. Só é possível ocorrer através de uma forma não unilateral, mas no sentido integral do sujeito, em que os conhecimentos integram a formatação de um ser humano diferente, capaz de mudanças, com capacidade crítica e emancipada, possibilitado a edificar caminhos de forma individual e coletiva. No Regimento Padrão do EMP, ainda destacamos o seguinte trecho, muito elucidativo quanto à fórmula metodológica a ser adotada como base, na interdisciplinaridade, na relação teoria e prática para a intervenção no real:

Interdisciplinaridade – é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade; (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 09, grifo do documento).

Para isso, os conteúdos são utilizados de forma a desenvolver a relação entre teoria e prática instrumentalizando o fazer desses sujeitos, coadunando o pensar e o fazer de modo a abstrair as técnicas ligadas ao processo de trabalho e a sua relação com o conhecimento humano geral, com a ciência, a cultura e a tecnologia existentes em dado tempo histórico.

Nesse sentido, a proposta contra-hegemônica do EMP permitiu, conforme vemos pelos exemplos citados, a emergência de um espaço profícuo à criação de soluções, à realização de inovações no modo de intervenção dos alunos na sua realidade. (BRASIL, 1996; 2012). Foi um Ensino Médio não só voltado a realizar os objetivos que a legislação nacional propunha, mas de avançar no sentido de uma educação transformadora capaz de gerar o esboço de um novo tipo de fazer pedagógico em que a pesquisa assume um espaço de protagonismo e

permite a edificação de novos modos de ensinar e aprender no Ensino Médio. Trata-se do avanço a uma concepção estrita de uma educação voltada a ensinar. Observava-se a emergência de um tipo novo de escola em que os problemas passam a ser tomados como coletivos e os alunos possam, através de suas investigações e projetos de pesquisa no âmbito do SI, realizar movimentos formativos mais concretos de relação mais próxima entre a teoria e a prática.

Ainda sobre os exemplos trazidos, podemos buscar uma compreensão mais acurada dos possíveis impactos desse modo novo de promover a educação no Ensino Médio. Através dele, os alunos podem trazer questões do cotidiano da sua vida, questões de curiosidade, que passam a ser analisadas pelo crivo científico estabelecido por meio do espaço do SI, na relação com o docente orientador. Promove-se, assim, o que podemos entender como uma educação emancipadora: aquela que está ligada não só aos anseios daquilo que a escola deseja promover, mas também às preocupações e a relação com a vida real, com o diário da vida de cada aluno que frequenta a escola.

Observamos que a escola passa daquele modelo de instituição auditório para uma entidade escolar que se torna laboratório quando a pesquisa assume um espaço importante dentro da escola, através do SI e da proposta de inquirir a realidade circundante dos alunos, de forma não só a conhecer com maior profundidade os seus problemas, mas também criar soluções para eles.

O tema da pesquisa se apresenta como de suma importância para o debate sobre a democratização e a construção do conhecimento dentro de nossos espaços educacionais. A movimentação em prol de um modelo educacional emancipatório pode matar muito de sua sede nessa proposição pedagógica, nesse modo de pensar o ensino institucionalizado. Fazer pesquisa na escola é potencializar de outra forma o ensino e a aprendizagem que habitam seus espaços desde muito tempo. Propor um ambiente educacional movido por investigações – perguntas e respostas em um eterno devir – é produzir um momento concreto para a produção de aprendizagens significativas e, conseqüentemente, para a formação dos conhecimentos no/sobre o mundo a partir da ação real dos alunos no seu papel de sujeitos – e não de objetos dentro da escola.

Enfim, percebemos que, no âmbito do EMP, a emergência da pesquisa, principalmente dentro do SI³⁷, constitui uma ferramenta de potencial enorme para a promoção da real

³⁷ O SI é um novo componente curricular presente no currículo do Ensino Médio Politécnico (SEDUC-RS, 2011). É um espaço reservado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos pelos alunos de acordo com seus interesses de pesquisa e estudo. Nesse espaço é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e

aprendizagem, que forma o cidadão trabalhador e inquiridor incansável do seu entorno social e cultural, para o aperfeiçoamento do seu processo de formação humana integral, consciente e libertadora. Corrêa (2017) também constatou vantagens no que tange o desenvolvimento da pesquisa no âmbito do EMP:

Considerando os tensionamentos sobre o currículo escolar oficial, a realização de projetos de pesquisa escolar mostrou-se uma prática curricular que merece ser fortalecida tanto no âmbito do currículo quanto das políticas educacionais. Vimos que a pesquisa como princípio pedagógico pressupõe demais princípios que se articulam no desenvolvimento desse trabalho. Nesse sentido, é importante lembrar que o ponto de partida dos projetos de pesquisa escolar, com base nos dados deste estudo, refere-se aos interesses e saberes prévios dos alunos, evidenciando especialmente o princípio do reconhecimento de saberes. Além disso, o desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar requer a (re)construção dos conhecimentos que irão responder às questões de interesse desses estudantes, o que proporciona possibilidades de interdisciplinaridade e de integração curricular. Ainda que o princípio da interdisciplinaridade, assim como as relações de totalidade e de teoria-prática, tenham sido presenças ausentes neste estudo, a pesquisa escolar parece sinalizar um caminho potente para que os mesmos desponham na atuação curricular e concretizem-se nesse campo através da pesquisa como princípio pedagógico. (CORRÊA, 2017, p. 156).

Nesse sentido, dá-se novo fôlego ao protagonismo juvenil, que por vezes débil de espaço, revela-se, agora, munido de um importante instrumento para promover ações de intervenção e compreensão na sua realidade, produzindo conhecimento a partir de suas bases, anseios, desejos e necessidades, ultrapassando progressivamente os limites de suas ações, anteriormente condicionadas à pura aprendizagem por memorização: reprodução do conhecimento sem decodificação. Potencializa o nascimento, nesse contexto, com força capital, do diálogo interáreas nos processos pedagógicos interdisciplinares alimentados pela nova organização curricular, pela sua proposta de AE, apoiadas por uma escola que se orchestra administrativamente por um modelo de gestão democrática que fomenta a participação da comunidade escolar.

No próximo capítulo, discorreremos, pormenorizadamente, sobre as imbricações e os preceitos ideológicos que balizaram algumas posições dos sujeitos envolvidos na implementação do EMP e que estiveram envolvidas no interior das contradições inerentes ao fenômeno investigado.

8 A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA NO EMP

No decorrer dos capítulos anteriores, pudemos observar que no processo de formulação do EMP houve uma nítida opção ideológica com uma visão de mundo muito ligada a princípios socialistas no âmbito da educação. Assim sendo, pudemos notar a escolha do trabalho como princípio educativo e do próprio conceito de politecnia para nomear a nova reestruturação curricular. Percebemos também que, durante a implementação, as contradições e os conflitos foram grandes, uma vez que a maior parte dos sujeitos membros das comunidades escolares entenderam a proposta como uma imposição que possibilitou pouquíssimo diálogo no sentido não só de explicar, mas também de escolher caminhos novos para a educação. Igualmente, entendemos que houve insuficiência quanto ao processo formativo, já que a mantenedora não conseguiu atender todas as escolas com a sua assessoria específica na qualidade necessária. A mantenedora, ao reconhecer essa falha durante o processo, optou por dialogar com as universidades – ainda que a maioria destas não possuísse núcleos duros de discussão sobre o campo Trabalho e Educação, que era cerne teórico do projeto em implementação. Assim, observamos muitos conflitos na implementação do conceito de AE e da pesquisa no SI. Entretanto, percebemos que esses conflitos existiram não só por conta de uma resistência gerada pelo desconhecimento sobre os conceitos novos, mas também em decorrência da vinculação epistemológica e ideológica das comunidades escolares a correntes específicas do pensamento humano e a formas de enxergar o instrumento da educação escolar no âmbito da sociedade de classes. De igual forma, compreendemos também que muitos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, que ficaram na memória dos entrevistados, tiveram positivities, principalmente no sentido de que objetivaram interferir na realidade circundante, o que necessariamente se aproxima do conceito de “Trabalho Socialmente Necessário” – cunhado por educadores soviéticos na década de 1920, que propunham que a vida escolar não deveria estar desvinculada da vida do entorno da comunidade, dos problemas sociais mais imediatos. Portanto, esses trabalhos nos permitiram ver algumas vantagens da política do EMP e alguns objetivos alcançados. Por exemplo, o objetivo de trazer o mundo do aluno para dentro da escola e, através das pesquisas realizadas, buscar a intervenção social.

Assim, neste capítulo analisamos como a ideologia da meritocracia agiu no processo de implementação do EMP. Vamos discutir como as bases ideológicas e epistemológicas geraram processos de resistência à nova ordem escolar que estava sendo implementada pela mantenedora. Para isso, trazemos algumas falas dos entrevistados que nos permitem não só

abstrair as suas concepções de mundo, mas também a forma como enxergam a meritocracia dentro da escola como um todo e no interior do fenômeno analisado: o EMP.

8.1 REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA

Inicialmente, tomamos uma teorização da pensadora e filósofa Marilena Chauí, que elucida de forma singular o que entendemos como ideologia³⁸ nesse estudo. Esse conceito orientou o debate que estabelecemos acerca da meritocracia enquanto ideologia central na classe média, bem como ideologia preponderante no universo escolar em pesquisa. Diz Chauí (2014), que:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção econômica. (CHAUÍ, 2014, p. 53).

A ideologia gera um processo multiforme de continuação da manipulação e dominação social. O poder da ideologia está em fazer crer no prejudicial como positivo na maior parte das vezes e em mascarar a realidade e organizar a lógica social com espírito de aceitabilidade e conformismo frente à forma como as relações sociais devem ser aceitas. Para Eagleton (1997):

A definição ampla de ideologia como um conjunto de significados e valores que codificam certos interesses relevantes para o poder social requer claramente alguns ajustes. As ideologias são frequentemente consideradas, de modo específico, *unificadoras, orientadas para a ação, racionalizantes, legitimadoras, universalizantes e naturalizantes*. (...) Acredita-se que as ideologias com frequência conferem coesão aos grupos ou classes que às sustentam, fundindo-os em uma identidade unitária, ainda que internamente diferenciada, o que lhes permite talvez impor uma certa unidade ao conjunto da sociedade. (EAGLETON, 1997, p. 50, grifos do autor).

A ideologia da meritocracia, por exemplo, é uma fórmula organizativa que permite aos privilegiados permanecerem onde estão e extrai exemplos de sucesso do mundo subalterno elevando-os à condição de exemplos totalizadores, como se todos pudessem, em face de

³⁸ O termo ideologia é polissêmico, podendo adquirir vários significados. Neste estudo, optamos pelo significado que neste capítulo reflexionamos de forma mais minuciosa. Igualmente, recomendamos a leitura de Eagleton (1997) que efetuou um profundo debate sobre as aparições do termo ideologia ao longo do último período histórico desde os debates preliminares desenvolvidos por Karl Marx no século XVIII.

disputas e esforços individuais, ocupar espaços de sucesso (que são limitados e restritos) na sociedade bastando, apenas, esforço, doação e dedicação³⁹. Ou seja, todos podem, por exemplo, ser milionários como o Silvio Santos, que ascendeu socialmente por via do “trabalho” e do empreendedorismo. Ninguém explica, porém, como ele conseguiu acumular tanto, não se explica a quantidade de trabalhadores que foram explorados em suas empresas, a quantidade de dinheiro ganho com os seus jogos de azar e a especulação midiática da indústria de entretenimento, a superexploração das suas marcas e o uso do seu veículo midiático para a promoção de seus outros produtos⁴⁰. Nesse sentido, começamos a falar dos instrumentos que o sujeito dispôs para potencializar a sua vida de acumulação material.

A meritocracia confere certo grau de coesão à sociedade, busca manter níveis de passividade das massas, o que beneficia o poder dominante⁴¹, pois as mantém ocupadas disputando entre si espaços de sucesso. É a chamada eterna corrida pelo sucesso, pelo esforço individual, a busca por enriquecer seja nos jogos de azar, seja na construção de profissões –inclusive na nova onda neoliberal pelo empreendedorismo. O discurso cotidiano é: continue lutando, disputando, tentando e um dia você chegará lá. Como se houvesse um lugar reservado para cada um e que pelo simples fato de permanecer tentando (ignorando as melhores condições dos adversários), o tão desejado lugar premiado chegaria. Assim, legiões permanecem tentando a vida toda.

A meritocracia é uma forma de maquiagem sobre a realidade, é a crença falsa sobre como as coisas são: muitos perdem, apenas algumas ganham. A meritocracia beneficia, de fato, apenas as pessoas dotadas de privilégios. Aqueles que detêm condições materiais ideais para vencer. Portanto, ela é segregadora e está focada em princípios de uma espécie de hereditariedade do sucesso. Um sucesso que só pode ocorrer se mínimas condições são oferecidas ao sujeito para derrotar outros. Um “mal nascido”, dessa maneira, poderá até

³⁹ A meritocracia não é apenas um corpo doutrinário, mas uma experiência vivenciada. Muitas vezes uma experiência vivida por outros e tomada como exemplo. A meritocracia governa as rotinas cotidianas em todos os âmbitos. Ela também faz crer, através da pregação da racionalidade, que todo um conjunto de injustiças sociais é derivado simples e puramente da preguiça alheia e não de uma conformação social que se volta a premiar uma minoria dentro de um contexto da chamada liberdade para vencer. (EAGLETON, 1997).

⁴⁰ A ideologia da meritocracia cria uma falsa verdade, isto é, uma crença de que é possível vencer apenas individualmente. Isso contribui, por fim, para manter intactas as relações de dominação. Eagleton (1997) destaca que a ideologia não só falseia a realidade, como configura um conjunto de elementos, uma representação que orienta uma série toda a complexa de ações e formas de reações a que os seres humanos propõem no movimento de obter sucesso e fracasso no interior das relações sociais.

⁴¹ Conforme Eagleton (1997), cabe lembrar que a ideologia é um dos instrumentos usados para governar sem coerção, sem violência, sem ditadura armada. Todos creem ser possível vencer, mas na realidade essa é apenas a grande crença para seguir mantendo o movimento de exploração e disputas sob o controle de poucos.

vencer, mas não vencer muito, sua trajetória de conquistas tem limites previamente definidos. Um exemplo interessante é, na classe média, o caso de muitas famílias que conseguem promover e oferecer aos seus filhos condições melhores de acumulação de conhecimento, condições melhores, muitas vezes, para os filhos mais jovens em decorrência do processo de acumulação de bens que um núcleo familiar pode organizar, e isso gera o avanço de determinados sujeitos a carreiras, profissões e sucesso superiores aos alcançados pelos progenitores.

Da mesma forma, considerar as condições objetivas e materiais pelas quais cada pessoa parte ou detém para “vencer” é tomado como uma tentativa de facilitação, portanto, uma prática a ser execrada, pois não permite o elogio e o incentivo ao esforço individual para “vencer”.

Por isso que a maioria dos integrantes da classe média é contra as cotas nas universidades, pois para esse estrato da sociedade a etnia ou a condição social não devem ser consideradas critérios de mérito; são, também, fundamentalmente contra ao Bolsa Família ou qualquer política de redistribuição de renda, uma vez que pensam que ganhar dinheiro sem trabalhar, além de ser um tremendo demérito, desestimula o necessário esforço produtivo para a sociedade caminhar para frente (sic); também defendem mais prisões e penas mais pesadas para os excluídos, pois, além do processo de exclusão social relacionados às pessoas que caíram no mundo da criminalidade, meritocracia significa pagar muito mais caro pela suposta falta de mérito; reclamam a todo momento de que pagam quantias altas de imposto, que esse imposto não pode ser apropriado pelo Governo/Estado que não produz, muito menos esse dinheiro deve ser jogado em serviços sociais para as grandes massas que nada produzem e não geram impostos. Essa mesma classe média é contra a política, contra os políticos, porque na sociedade atual o racional deve preponderar, a técnica deve prevalecer e não a política. Pedem sempre bons gestores, e não políticos, gritam: “chega de política” a todo instante, nas esquinas com panelas e patinhos amarelos. Para eles, para essa maioria, tudo é uma questão fácil de resolver, é uma questão de mérito. (SOUZA, 2013, s/p).

Do ponto de vista da educação e dos processos a ela inerentes, foi preciso fazer alguns apontamentos de forma a elucidar a maneira como a meritocracia está presente em nossas instituições escolares. Segundo Tiramonti (2014), na modernidade a escola voltou-se a formar os seres humanos no sentido da disciplinarização, valorizando o esforço e o sacrifício individual, e ignorando as raízes e formas originais do interesse humano por conhecer e se desenvolver:

A escola, instituição estrela da modernidade, mudou a mente e os corpos de seus alunos no imperativo ilimitado dos deveres, das obrigações e do sacrifício no altar da Pátria, da família, da história e do trabalho. Para ser coerente com este padrão socializador orientou o seu trabalho pedagógico para o objetivo disciplinador: só se aprende com esforço e sacrifício. Com base nisso, a escola passou a ignorar a curiosidade - que nas crianças tudo que as cerca desperta e organiza o mundo em que vivem - para, uma vez caladas, proporcionar-lhes os saberes e conhecimentos que dão resposta às suas perguntas, organizados em forma de disciplinas abstratas, cujos conteúdos dificilmente podem ser conectados com as curiosidades originais. Pelas mesmas razões, a escola antepôs as regras e as complexas análises gramaticais a gratificação de fazer da escrita, um modo de expressão e comunicação de ideias, sentimentos e emoções. Este objetivo explica também a obstinação de transformar o estudo da história numa sucessão de datas e acontecimentos capazes de encarnar as paixões e as lutas que atravessaram a humanidade em todos os tempos. Como esquecer a chatice infinita da enumeração de acidentes geográficos ou a impossibilidade de estabelecer algum vínculo entre abstração matemática e sua aplicação cotidiana? (TIRAMONTI, 2014, p. 201-202).

Dessa forma, a escola sempre valorizou a capacidade individual de sobreviver e suportar os seus cerimoniais, regras e imposições. Os ritos da escola culminam sempre na celebração do mérito. O mérito de passar na prova, no teste, de passar no vestibular, de conquistar a nota mais alta, de ter o trabalho mais elogiado pelo docente e pela classe de colegas, de ser melhor que o colega do lado em determinada disciplina ou assunto/conteúdo, de ser mais rápido na resolução dos exercícios que a professora passou no quadro, de ser mais inteligente que os colegas de turma, de ser mais popular (mais “descolado”, no sentido de acolhido, de ter mérito em fazer mais relações sociais, mais laços de amizade e afeto com mais colegas de turma ou escola), de ser mais bonito (da beleza estética mesmo), de falar melhor sobre algum tema, de se explicar melhor, de ser organizado (de cumprir prazos, ser regrado), de estar bem vestido (de ter visual próximo do padrão idolatrado: limpo, roupas novas, vestimenta da moda vigente), de ter melhor material escolar (de estar bem equipado para todas as aulas), de ser mais famoso (mais conhecido, de ser destacado dentre os demais colegas por um ou mais motivos). Enfim, o mérito cerca os alunos e o universo escolar de tal forma, que tudo, na linha da escola tradicional, gira em torno do mérito. Ter o mérito é estar acima de alguém em algum quesito ou em algum sentido da vida social. Assim, a escola, carregada de rituais e procedimentos filosóficos e pedagógicos, está permeada pela ideologia do mérito. Essa ideologia, no mundo atual, é praticamente inevitável. Se os professores não a cultuam, a sociedade externa o faz, e assim ela vem para dentro da escola e pressiona a forma com que as relações sociais acontecem, se estabelecem dentro da escola e balizam a vida fora dela – no presente e para o futuro. Trata-se de um movimento do real que determina sobremaneira as interlocuções e as movimentações dos sujeitos dentro do espaço institucional escolar. É uma lógica inerente a escola tradicional. Podemos referir que sem meritocracia, não existe escola tradicional. Ela se pauta no mérito. É uma escola da competição.

A escola tradicional está mergulhada na meritocracia. A sociedade capitalista está afundada nela. As classes disputam um lugar ao sol entre si, entres os seus diferentes extratos, sem nunca conseguir tratar em profundidade do tema real da desigualdade e de suas verdadeiras condicionantes. A ideologia da meritocracia acaba dando o tom do processo social de relação e da correlação de forças entre as classes sociais que ocupam os espaços do universo escolar.

Nesse sentido, na ideologia da meritocracia, no brado retumbante que ela emana na sociedade de classes, condicionando as formas de relação social existentes dentro da escola, vencer pressupõe a aceitação da derrota coletiva⁴², que é ignorada, pois o que vale é a observação dos vencedores e do quanto eles conseguiram alcançar em termos de objetivos e metas, na escalada social da competição. Nessa linha, notamos que o senso comum não permite aceitar que qualquer sujeito que não demonstre ter tido os mesmos méritos (com todo o esforço e condições objetivas para que isso aconteça), desfrute das mesmas prerrogativas em determinado processo ou âmbito da vida social. Assim, é injustificável, na perspectiva que essa frente ideológica propõe e defende, que um sujeito em condições de esforço díspares possa ser analisado com parâmetros diferentes de outros em específica atividade ou processo educacional. Aprendemos dentro dessa lógica a não ter acuidade para as condições subjetivas com que cada sujeito se depara frente à realidade escolar, frente à dinâmica própria de um sistema calcado na mensuração do conhecimento e na competição como instrumento de incentivo ao estudo e à própria consecução do conhecimento, da produção de aprendizagem.

Existe um *ethos* meritocrático que exalta a vitória individual. Como numa maratona, milhares são derrotados, mas aprendemos a exaltar o vencedor – sem observar que o vencedor não vence apenas por mérito do esforço, mas por um conjunto de características, fatores e condicionantes.

A lógica inerente aos estímulos sociais converge para a legitimação da meritocracia como ideologia mais difundida e menos contestada dentro do capitalismo. O próprio sociometabolismo do capitalismo se sustenta na meritocracia. Portanto, não pode abrir mão dela. Mercados e grupos empresariais disputam o universo da clientela, se digladiam e se sucedem no conflito pelos espaços de sucesso. Na lógica macroeconômica, notamos a emergência de grandes corporações que amordaçam a capacidade da relativa autonomia das pequenas organizações econômicas e, assim, vão tomando conta do mercado de modo que no

⁴² A meritocracia é a máquina social da devastação do sucesso coletivo, pois ninguém quer dividir o quarto presidencial. Acredita-se que o sucesso é o prêmio pela dedicação, competência, capacidade, luta própria, mérito individual. O prêmio pelo destaque não pode ser coletivo.

espaço tempo atual o mérito e as vantagens são organizados, privilegiando os já estabelecidos, perpetuando, portanto, o sucesso dos já bem sucedidos porque se encontram, minimamente, em condições melhores do que a maioria dos potenciais derrotados.

Por exemplo, a ideologia da meritocracia mantém homens e mulheres da classe trabalhadora patinando a vida toda em uma grande pista de patinação chamada de mercado de trabalho, apenas trocando de lugar uns com os outros. Alguns sobem, mas outros caem, na ideologia da livre disputa. Inclusive entre os chamados novos empreendedores. Alguns benefícios conquistados, como uma viagem, casa própria, poupança, bens imóveis, casa na praia, veículos, ações de empresas são vistos como grandes conquistas pela classe média (mesmo até para os membros do baixo empresariado – que detém patrimônio de até cinco milhões, por exemplo –, que já se julgam seres de amplos sucesso na sociedade da meritocracia). O sistema sobrevive porque existem várias divisões sociais entre os trabalhadores, onde uns almejam subir e outros lutam para não descer.

Porém, o próprio colapso da meritocracia também é evidente na corrida pelo sucesso, à medida que os sujeitos vão sendo vencidos, vão disputando e ocupando outros espaços, de modo que a competição e a disputa nunca cessam.

Na escola, exalta-se o resultado final, sem se importar com o percurso, com o caminho que leva ou não ao sucesso. Aprendemos a acreditar apenas no esforço individual, a elogiar os que se esforçam, sem buscar compreender as condições para, inclusive, o próprio esforço se consolidar em sucesso. Por exemplo, o aluno que tem fome: não adianta se esforçar, a fome vai atrapalhar a concentração, uma necessidade fisiológica primeira, por mais que se esforce, o rendimento vai ser diferente – não vai potencializar ao máximo as lições do professor de modo que se consolidem como conhecimento de fato, que modifique suas estruturas de ação.

Outro exemplo, um aluno que sofreu violência: por mais interessante que a aula seja, o tema, a forma didática do professor, não responderá com efeitos iguais aos demais, pois sua atenção estará dividida com a consternação ocasionada pela violência a que foi acometido. Sua mente e talvez seu corpo estão ocupados pelo sofrimento.

Ainda citamos como exemplo, um aluno que sua família está em situação financeira caótica, de certa forma pensa em soluções para isso e sua atenção, por vezes, na aula, se desfoca. Assim o mérito, embora o esforço dos sujeitos está carregado de elementos que não analisamos, não queremos ver, não fomos treinados para ver, apenas focamos nos resultados, para no final bater palmas e proferir elogios, assim deixamos para trás um conjunto enorme de informações importantes. Isso delata que o mérito é um mito, o mito do sucesso. Se alguém tem sucesso, muitos outros fracassaram. Então, aquela história de aluno nota 10, tão bonita, de

sucesso, de bravura, de dedicação, de conquista com muito esforço e estudo, esconde por trás a tragédia de muita gente que não consegue ser nota 10, porque teve uma quantidade de dificuldades graves no caminho que o aluno nota 10 não teve que enfrentar. Assim, pudemos começar a traçar uma leve compreensão, delinear um esboço acerca da forma como as pessoas agem na defesa da meritocracia. Não dispõem de elementos suficientes para entender que a meritocracia é extremamente nociva à organização de uma sociedade igualitária e justa.

Nesse sentido, observando nosso objeto de pesquisa, compreendemos que os conflitos gerados, as resistências, as barreiras e as interdições nos diálogos entre os implementadores e os sujeitos das comunidades escolares, podem ter a ver diretamente com uma visão epistemológica e ideológica conflitante e diferente. Aqueles debitários da escola tradicional defendem, mesmo que de forma inconsciente, um modelo escolar baseado na meritocracia. Enquanto que o ideário da politecnia parece caminhar para uma escola mais cooperativa. Com isso, é importante compreender o grau de influência na criação de resistências e acordos no que tange às posições não só políticas, mas fundamentalmente ideológicas e epistemológicas, que geraram a defesa de um ou outro modelo escolar e, conseqüentemente, de fórmulas pedagógicas, didáticas, curriculares e de avaliação do ser escolar, ser educador e ser aluno. Enfim, a concepção de mundo, de relações sociais e a legitimidade ou não com que as pessoas conferem à competição do mundo capitalista, dando guarida ou não para ela dentro da escola, são reveladoras da forma como se produzem e reproduzem lógicas escolares, sejam elas voltadas para inclusão de todos; sejam de alguns apenas (portanto, exclusão).

É interessante observar que a proposta do EMP, em certa medida, como delata o Documento Orientador, parece ter conotação antimeritocrática, pois propõe uma posição e visão de mundo específicas a serem atingidas por meio da educação politécnica. Assim, é passível de observação que os preceitos chave, as categorias organizativas, do ponto de vista filosófico do que é a escola e para que ela serve, ou o papel que pode cumprir na formação das gerações futuras, orientam para a conformação de personalidades adeptas de uma lógica coletivista. Isso, na contramão da tradicional organização individualista da escola, de seus espaços e tempos e da sua perspectiva formativa, portanto.

Muitas vezes é pregado, de forma velada, uma espécie de “naturalidade” das hierarquias sociais e processos de disputa, além da cultura do “merecimento” dos que estão no topo da pirâmide social, ou seja, a legitimação de que as condições de riqueza ou predisposição econômicas são naturais.

A idolatria da meritocracia desagua, muitas vezes, no reacionarismo. Este freia a própria lógica meritocrática. Principalmente quando submete os ideais de disputa a uma

compreensão estreita dos próprios princípios da competição, conferindo a determinados sujeitos o artefato da hereditariedade como salvo conduto para que determinada posição seja alcançada na sociedade, ou para a permanência nela, uma espécie de merecimento por pertencer a determinado grupo social. Isso por si só já derrota a fundamentação que há em torno da adoração ao sistema que prega a derrota e a conquista como processos naturais da forma organizativa da sociedade. Assim, é temerário pensar que a meritocracia ocorre de maneira pura. Ela é, em suma, um sistema complexo de defesa do privilégio de determinadas lógicas de organização e estabelecimento de relações sociais e econômicas.

8.1.1 Alguns Apontamentos Sobre o Que é Ideológico Na Escola

Tudo na escola é ideológico, a começar pelo horário de entrada e saída, que estão ligados ao regramento do mundo do trabalho, onde o trabalhador tem de cumprir um regime de trabalho mensal, dividido em semanas e horas para receber, ao final do período mensal, uma determinada retribuição pecuniária, na forma do que conhecemos como salário.

Outro elemento que delata os marcos ideológicos da escola é a existência de um número específico de alunos (clientes), geralmente em torno de 30 ou 40 por turma, sempre enfileirados em salas retangulares, um olhando para a nuca do outro, todos de frente para um quadro, no qual o docente proferirá o tão esperado saber verdadeiro, o conhecimento científico, onde mostrará toda a sua destreza didática na melhor forma da pedagogia conteudista, da escola da reprodução.

Algumas escolas ainda obrigam o uso do uniforme: um conjunto de vestimentas que colocam os alunos aparentemente da mesma forma em sala de aula, como iguais. Muitos gestores defendem seu uso pela beleza e a construção de uma suposta identidade escolar, pelo despertar de um sentimento de pertencimento, em um movimento de disputa velada entre discentes de instituições ou redes diferentes, funcionando inclusive como “outdoor” ambulantes e gratuitos que divulgam as marcas de um projeto educacional que disputa espaço no mercado com outros. Uniformizar os alunos não passa de uma prática que objetiva, no imaginário, acabar com a subjetividade, conferindo artificialmente características de organicidade e homogeneidade à instituição promotora. Os alunos não podem se vestir como desejam, demonstrando sua verdadeira identidade como pessoas que pensam e que escolhem o que fazer – como se mostrar para o mundo, expressar seus gostos e concepções estéticas. O uniforme apaga a identidade familiar e cultural que o aluno traz e constrói diuturnamente fora da escola.

A separação de alunos por idade ou nível de aprendizado segue o modelo da fábrica, das indústrias, do mercado, que hierarquiza, fragmenta. Seria muito mais produtivo um contato intergeracional onde uns ajudariam os outros. Onde a troca seria o cerne. Para operar o sistema conteudista, do currículo fechado, engessado, no entanto, fica mais fácil fazê-lo em uma escola hiperdividida, onde o professor possa ter o maior número possível de alunos em um mesmo patamar (cognitivo, cultural e psicológico) para desenvolver os conteúdos da sua disciplina com maestria e poucos percalços.

A própria suposição de uma escola sem ideologia é a aplicação de uma ideologia. Pressupor que a escola como instituição que trabalha com o conhecimento enquanto matéria-prima não escolhe determinados saberes, enfoques, tendências metodológicas e epistemológicas para organizar a pedagogia central é uma fórmula ideológica que quer maquiara a maneira como a escola atua na sociedade de classes.

A lógica de aplicação de provas, do uso da avaliação como instrumento de controle e de cobrança dentro da escola, de seleção e de classificação dos alunos em estratos no interior da escola permitindo-lhes avanço, estagnação, cerceamento, castigos e recompensas no transcurso das convivências e experiências que a instituição escolar promove, é a aplicação de uma ideologia. A saber, a da meritocracia.

A hierarquização do currículo escolar, a eleição e a organização de conteúdos e disciplinas que são tratados com maior ou menor importância para a formação dos alunos é um aspecto que demonstra a opção ideológica do currículo. Desse aspecto, podemos inferir o interesse principal que a escola conjuga de conhecimentos e de conteúdos necessário a formar o tipo de perfil discente: a forma e o que os alunos precisam aprender. Ter aulas de história e matemática em uma razão de um pra três, por exemplo, é ideologia.

Quando a escola determina um limite de faltas para que o aluno integralize a dita frequência escolar é uma forma de condicionar o tipo de lógica que organiza e valida o conhecimento produzido por cada sujeito, portanto, também se estabelece um tipo de aceitabilidade e maneira de reconhecer ou não o conhecimento que cada aluno produz e onde produz. Assim, também a proibição e o regramento no uso dos espaços escolares e a hora de utilização são delatores de uma tendência ideológica específica.

Uma educação que obriga o docente a passar o conteúdo de maneira tecnicista, impessoal, racionalista e desvinculada do cotidiano é ideologia. Trata-se de tentar fazer acreditar que o conhecimento que é posto em debate em sala de aula possa sê-lo de forma isolada da realidade dos sujeitos envolvidos, das vivências dos sujeitos. Assim, tentar imprimir condicionantes e engessamentos ao trabalho docente pressupõe uma ideologia que

quer controlar o conteúdo da didática e da própria filosofia e ontologia que oriente o fazer de cada pessoa na relação com o mundo social e a com a natureza física.

Igualmente, quando uma escola obriga os alunos a passar três anos estudando formas geométricas, projeções e ilusões espaciais apenas teoricamente, nunca ir a campo para testemunhá-las, é ideologia. Também passar um ano decorando os ácidos, bases, sais e compostos orgânicos, mas nunca produzi-los em laboratório, é ideologia.

Apresentamos nesse subcapítulo uma tentativa de resumo das reflexões desenvolvidas acerca da fórmula ideológica em operação na escola e na sociedade. Sabemos que a educação sempre passa por transformações. Tal como a sociedade que lhe cria, não está estática no tempo, embora algumas mudanças sejam mais suaves do que outras. Contudo, no próximo subcapítulo, procuramos levar em consideração que o cerne estrutural da sociedade e a sua forma de produzir a vida contêm elementos que são tradicionais e que respondem aos anseios de conservação da lógica capitalista preponderante. Dessa forma, tentamos desvelar como o universo escolar, mesmo passando por tentativas de transformações, conserva sua essência no que tange a permitir a estratificação da sociedade e a perpetuação da meritocracia como uma ideologia chave na hora de promover a educação escolarizada do ser humano no âmbito do Ensino Médio. Nesse sentido, sabendo da coexistência do novo com o velho, buscamos revelar os meandros da gestação e os produtos das transformações advindas da correlação de forças entre diferentes sujeitos que participaram do processo de implementação do EMP no Rio Grande do Sul.

8.2 A MERITOCRACIA NAS PRÁTICAS E NOS DISCURSOS IMBRICADOS AO EMP

O entrevistado PROFRY, através de sua fala, nos permite dizer que a meritocracia é defendida por outros e não por esses professores, que começam a se preocupar com a meritocracia quando os governos tentam implementá-la no que diz respeito à avaliação dos processos de ensino e os índices de desenvolvimento dos processos educativos como o IDEB.

Esse conservadorismo, ele existe, mas a **meritocracia** é uma coisa mais de direita, é mais daqueles que têm convicção. Não é desse grupo que fica lá e cá e, eles não acreditam em muita coisa, e por isso que eles atrapalham às vezes. Eles atrapalham porque tu vais dizer: - “Ah, tu acreditas que tem que ter mérito?” “É, pode ser, não sei, quem sabe às vezes eu acho que tem que ter”. Então fica difícil tu ao lusco fusco, sabe? (17:30) é hora que é perigoso de dirigir. Eu acho que a gente ainda vive muito essa (...), mas é mais daqueles que são assim, os convictos da direita, esses escrevem por essa cartilha, mas não é uma maioria, não. (GESTORV).

Nesta passagem, a entrevistada refere que a meritocracia é uma defesa de um posicionamento conservador no âmbito da educação ligada a posições políticas de direita, daqueles que têm convicção de que ela é algo natural e que deve ser o balizador de suas práticas pedagógicas. A entrevistada também refere que os professores que mais atrapalham no processo de mudança na educação não são aqueles que estão convictos de que a meritocracia é algo positivo, mas são aqueles que têm incertezas sobre os processos pedagógicos e ora os desenvolvem num sentido, ora em outro no âmbito contrário. Essa massa docente alça seus voos conforme a moda do momento ou de acordo com o que a burocracia estatal determina que seja desempenhado no decorrer das suas práticas profissionais, na relação com aluno, com conhecimento e com as comunidades escolares.

[...] Para os professores isso é um trabalho. Eu não sei se é trabalho ou se é uma ameaça. Não sei o que isso vem a ser, porque como é que tu vais trabalhar a meritocracia da forma como foi colocada, número de alunos aprovados, o valor do IDEB, sem considerar o contexto de onde cada escola está. Se eu estou trabalhando em uma escola no centro de Porto Alegre que atende a população que reside no centro de Porto Alegre tem uma condição; se eu estou trabalhando em uma escola que atende a Vila Brasília, a Vila Asa Branca, a Vila União, pessoas que, como eu te disse antes, tem uma vida desestruturada no sentido de viver no meio das drogas, alunos, aqui, pequenininhos, nossos, que vêm mostrar a vivência da marginalidade com que eles convivem o tempo todo, alunos que vão dormir às 3 horas da manhã, porque estavam na rua vendo o que aconteceu, como é que eu vou fazer esse aluno aprender da mesma forma que aquele lá? Então a forma como foi colocado isso talvez tivesse mais mérito o professor que consegue viver nessa população e lidar com essa população que, às vezes, vem para escola para comer. Pode parecer estranho, mas ainda existe mais do que aquela que está lá no centro. O centro é só um exemplo, mas que está super bem. Então, esta forma de meritocracia, eu sou completamente contra a forma como foi desenhada para nós, porque mérito todo professor, seu bom trabalho todo professor tem. Talvez falte mérito para quem pensa na educação, para quem pense no salário de um professor, falta mérito para isso, porque se eles tivessem no mérito, eles saberiam que só estão lá em cima porque passaram por professores. Aí eles voltariam para valorizar quem os fez estar lá em cima. (PROFRJ).

Ao ser questionada sobre o conceito da meritocracia no âmbito da educação, PROFRJ trabalha com o exemplo dos professores que são pressionados, ou que foram pressionados, no decorrer de governos com este conceito, do sentido da ameaça de avaliação dos processos docentes e a capacidade das escolas em produzir e promover a aprendizagem dos alunos. O exemplo dela é típico, porque nos permite observar a sua leitura crítica quanto à meritocracia: a meritocracia não é simplesmente você ter, enquanto professor, a competência para ensinar, mas significa também considerar o contexto daquele que é o aprendiz, ou seja, se o aprendiz

tem todas as condições culturais, sociais e econômicas para aproveitar ao máximo os processos pedagógicos. Assim, uma escola de comunidade carente tem movimentos diferentes para o aproveitamento de todos os processos pedagógicos. O exemplo citado nos permite analisar com mais profundidade a percepção acerca da meritocracia do ponto de vista do docente que avalia. PROFRY também fornece uma reflexão em que os professores observam a meritocracia e as suas:

Eu acho que a **meritocracia** é [...] primeiro, assim, eu acho que os professores começaram a ter um pouquinho mais de entendimento sobre **meritocracia** a partir do momento em que os **governos começaram a aplicar métodos de avaliação**. Isso começa já no **Governo Yeda...** métodos de avaliação profissional com base na meritocracia subjaziam essas avaliações. O conceito da meritocracia, então, aí, por uma necessidade particular, os professores começaram a ter uma visão um pouco mais crítica em relação a isso. Mas, mesmo assim, tiveram uma grande dificuldade em romper com a **visão elitista, meritocrática e classificatória** na avaliação dos alunos, porque **viu na volta a questão da perda de poder**, viu na AE. AE demanda, além de um **acompanhamento cotidiano do crescimento do aluno, a participação** do aluno no processo de avaliação. **Autoavaliação**, por exemplo, foi muito questionada, porque os professores tinham que levar em conta, na hora de fechar, a autoavaliação. Então, tinha uma grande dificuldade por trás disso, tinha a visão que, bom, que o sujeito que tava se autoavaliando de uma forma mais positiva, ele não tinha os méritos necessários, exigidos para ter uma autoavaliação daquelas. Então, ao mesmo tempo **em que os professores começaram a ter uma visão um pouco mais crítica da meritocracia**, tiveram essa dificuldade em relação aos seus alunos. (PROFRY, grifos nossos).

Se os professores não defendem de forma explícita o mérito, a escola defende por suas práticas e a sociedade é balizada pela meritocracia. Então, a prática da meritocracia é forte na escola e acontece, muitas vezes, de forma subliminar como uma prática cotidiana, mas sem requerer a sua defesa verbal. Ela possui espaço garantido sem que para isso necessite disputar. Percebemos, dessa forma, o papel da ideologia em mascarar a realidade e manter os padrões e as fórmulas de relacionamento social já existentes e dominantes.

As bases ontológicas da escola tradicional estão fincadas na ideologia da meritocracia. Nesse âmbito, a exclusão não é vista com olhar negativo mas é observada com naturalidade decorrente do processo inevitável das relações sociais em que os supostamente mais esforçados podem ocupar alguns espaços privilegiados enquanto outros por serem menos esforçados ficam relegados a espaços menos almejados ou até desprezados.

Constitui um dos fundamentos da meritocracia a pré-existência de determinações, de situações que definem *a priori* os rumos que podem ou não os sujeitos tomarem no desenrolar dos processos de relações sociais. Essas determinações no interior da ideologia da meritocracia não são contestadas. Igualmente, são reafirmadas como fundantes e irreversíveis

e a partir delas se estabelecem as justificativas do sucesso e do fracasso – sendo o fracasso deliberadamente atribuído como decorrente da incapacidade ou da falta de esforço do sujeito em construir ou edificar as suas potencialidades. Isto quer dizer que o fracasso é determinado como sendo responsabilidade única do sujeito. No campo da educação escolar, o fracasso é atribuído à falta de esforço, à falta de vontade do aluno em produzir algo ou, muitas vezes, à falta de esforço em aprender. Por isso, esse complexo conceitual que orbita a ideologia da meritocracia já pré-determina que uns sujeitos podem aprender e outros não, uma vez que as condições de esforço também são atribuídas às capacidades cognitivas desses sujeitos. Há, portanto, uma aliança com uma concepção epistemológica apriorista. Assim, entendemos que a ideologia da meritocracia não existe de forma isolada da pedagogia tradicional no âmbito escolar. Em síntese, ideologia e epistemologia andam juntas em se tratando de educação, de modelo escolar, de Escola.

Nesse sentido, cabe lembrar Pistrak (2011), que refere que a escola nos moldes tradicionais, dentro dos marcos do capitalismo e da democracia burguesa, se orienta da seguinte maneira no que tange ao projeto formativo que desenvolve dentro do seu espaço institucional:

Quais são os deveres do cidadão na República “mais democrática” do ocidente ou da América? Em primeiro lugar, ele deve respeitar a lei; em segundo lugar, de vez em quando, em datas determinadas, deve ir a uma cabine de voto, votar por este ou aquele candidato a funções administrativas ou legislativas, e isso é tudo. O resto é confiado, por procuração, “aos representantes do povo”, através dos quais o capital pode facilmente dominar as massas populares. A atividade e a iniciativa pessoais das massas são supérfluas nas “verdadeiras democracias”; qualidades desse tipo ao nível das massas populares são consideradas mais nocivas do que úteis. Na medida em que o poder existe, deve-se obedecer a ele sem restrições até que novas eleições sejam livremente organizados. (PISTRAK, 2011, p. 141).

Pistrak ainda ressalta que “essas características do regime burguês, que oferecem à burguesia a possibilidade de manter sua dominação, influem nas formas e na natureza da auto-organização escolar onde ela existe”. (PISTRAK, 2011, p. 141). Em outras palavras, abstraímos que a escola tradicional é organizada para a manutenção desse regime democrático capitalista inculcando nas mentes dos cidadãos sentimentos conservadores contrários à ideia da destruição daquilo que mantém a sociedade injusta e desigual.

Podemos perceber que na implementação do EMP foram desenvolvidas ações de mediação necessárias em acordo com as condições objetivas e subjetivas do momento histórico vivenciado por esses atores no ano de 2011 a 2014. A escola recrudescida, guardiã dos preceitos meritocráticos, teve muita força na disputa dos ideais da educação e, através do processo alienado de defesa da meritocracia para os outros, mas não para si, como

observamos na fala do PROFRY, conseguiu resistir, garantindo a manutenção principalmente de avaliações por notas – tendo em vista que a maior parte das escolas praticou a sua conversão em conceitos, conforme as pesquisas que foram apresentadas na revisão de bibliografia e o relato de alguns sujeitos entrevistados.

O PROFRY expõe na sua fala que os preceitos da EP embora sejam estudados, lidos por muitos professores, não são entendidos e, portanto, não acabam sendo desenvolvidos nas práticas escolares que se arranjam e permanecem enraizadas nas práticas tradicionais: avaliação seletiva e classificatória como instrumento de coerção e currículo fragmentado e disciplinar em que a interdisciplinaridade não tem espaço para surgir e onde a pesquisa é o simples copia e cola como falado pelo professor GESTORZ.

Conforme podemos analisar pelos dados coletados nessa pesquisa, a política educacional denominada EMP parece ter ficado escrita de uma forma ou outra nas memórias dos sujeitos participantes. Mesmo decorrido um tempo longo desde o processo de implementação até a finalização do governo (que se deu no ano de 2014), os debates centrais, as resistências, os limites, e as possibilidades da política foram apontados pela maioria dos sujeitos. Além disso, muito do que foi falado nessa pesquisa fora já revelado em trabalhos científicos anteriores que também investigaram o processo de implementação do EMP.

Os significados dessa política educacional referente a sua relação com as práticas docentes e profissionais dos entrevistados nos permitem inferir que potencializaram algumas práticas por eles adotadas, bem como movimentaram no sentido de desacomodar e reorganizar as suas reflexões no que diz respeito as concepções de educação, avaliação, currículo e fins do Ensino Médio propriamente dito.

Para se construir uma nova possibilidade de metabolismo social, é primordial conhecer as dimensões da alienação e o tamanho e a força da ideologia dominante para, então, superar a velha cultura, a velha fórmula de estruturação e de reprodução da sociedade de classes. Não podemos subestimar o papel que a ideologia da meritocracia tem no interior das relações sociais. Na escola, a meritocracia serve para fazer permanecer onde estão diversos indivíduos dos estratos sociais mais pobres. O poder da ideologia que implanta na educação uma forma toda especial de estabelecer a manutenção do *status quo* é significativo. A conformação curricular, a fórmula avaliativa e os padrões sequenciais da pedagogia apontam para consecução de um modelo de escola voltado para a disputa, a concorrência e a dedicação individual para vencer orientada pela ideologia da meritocracia. Vejamos trechos onde os participantes elucidam essa questão:

Por exemplo, como eu falei, nós estudamos para [...] Aprendemos na academia sobre história

um viés muitas vezes mais elitista e a ideologia dominante – como estou falando – que serve para que não haja mudanças, [para que] as pessoas continuem achando que o problema principal do Brasil é a corrupção e não a desigualdade, para que as pessoas coloquem a culpa dos seus problemas em outros problemas e não nos reais [problemas] e não consigam perceber formas de alterar essa realidade. (PROFRB).

[...] Isso quer dizer que apresentar um determinado conhecimento para o aluno, mas que talvez até certo ponto seja de maneira tradicional, mas na perspectiva de romper com aquele tradicional e de que o aluno também possa, de alguma forma, perceber que existe essa possibilidade e que se ele ficar simplesmente reproduzindo aquilo dali, sem pensar em cima daqui ou dali, sem se posicionar, enfim, sem reelaborar, de alguma forma, ele vai estar só reproduzindo de fato e não vai romper com aquilo que tem de opressor e, muitas vezes, de dominação ideológica. Falando ideológica, lembrando o início da pergunta, justamente a questão de que nós, muitas vezes, professores e os próprios alunos, também, por estarmos em uma condição econômica que nos coloca em uma situação de precariedade e tal, pelo menos a gente não faz parte da elite econômica. A gente não faz parte da burguesia para usar o conceito, **a tendência é aquela de reproduzir a ideologia da classe dominante, muitas vezes sem se dar conta**, então estou falando isso de uma maneira geral. Claro, generalizando, é óbvio que existem as exceções. Claro e eu tenho a pretensão de me colocar entre elas, entre as exceções, mas para tu determinares uma relação, tem que ter essa perspectiva, tem que entender que tem uma ideologia, que é uma ideologia de classe que impõe determinados valores e etc, que tenta te enquadrar em um determinado comportamento, mas que não necessariamente aquela ideologia é a ideologia da tua classe, enfim, que dialoga com a tua realidade econômica e muitas vezes os alunos, claro, enfrentam até mais ainda por serem mais jovens e inexperientes – muitas vezes, não têm ainda a compreensão, não chegaram ao ponto de ter essa compreensão. Só que muitas vezes os alunos, a gente dá um desconto, justamente como acabei de falar, são jovens ainda sem experiência. Muitos professores, sem se dar conta, reproduzem o discurso da elite, sem se dar conta também, eu não sei se se dão conta ou não, enfim, assimilam a ideologia da classe dominante e vivem naquela perspectiva e produzindo esse discurso, essa ideologia. (PROFAL, grifos nossos).

É impossível compreender a ideologia como algo elementar, simples. A ideologia e o seu poder são complexos, atuam na sociedade organizando e controlando mentes e ações de inúmeros grupos sociais. Muitas vezes, colocando pessoas que partem de condições iguais em lados opostos, disputando e se automutilando para poder sobreviver no mundo em que a superexploração do trabalho prepondera.

[...] **Ideologia**, na concepção marxista, **acoberta a realidade**. Então você vai a uma sala dos professores, em geral, você fica abismado com o debate, o nível de debate, o senso comum em relação a muitos temas, é um filtro ideológico, é a repercussão, a reprodução da pauta do noticiário da RBS TV ou da Rede Globo, é isso. Foi muito visível, agora, que antes do golpe de estado, por exemplo, você viu que as pessoas [diziam] “eu quero sair do Brasil, não aguento mais corrupção... não sei o que”. Quando muda, depois do golpe, muda o governo e a RBS TV começa a fazer discussões de: -“Faça você mesmo, ajude o governo, o governo

não tem dinheiro, você tem que fazer sua parte, consiga fazer o seu próprio negócio”. Então, as pessoas mudaram, embora o Brasil tenha piorado, as pessoas têm uma percepção da realidade de que as coisas estão melhores, inclusive vão aos sábados, às vezes, trabalhar sem nada; nossa escola está fazendo os sábados e não tem na carga horária um *plus* a mais. Então, trabalhando aos sábados? Então, **muda a concepção por conta da ideologia** mesmo. Em relação à ideologia, em geral, na escola é um pouco isso que eu falei em relação ao Ensino Médio, escola, em geral, a educação, em geral, era simplesmente a ideia romantizada: porque a educação vai libertar as pessoas, que a educação é o futuro, educação é a que vai, só a educação pode mudar as coisas [...] E esquece que, depois que sai da escola, a pessoa vai estar numa situação de alta vulnerabilidade, não vai conseguir voltar para escola, vai ter uma contradição muito grande na sua vida, não vai conseguir mudar dessa forma, só com educação, mudar a vida das pessoas. Por outro lado, a educação, por um mero acúmulo de conteúdos, até você passar essa meta para ganhar o diploma de Ensino Fundamental ou Ensino Médio, mas em relação à ideologia acho que a questão que mais pesa é isso: que a gente tá com uma forte **influência ideológica dos meios de comunicação dominantes** e os **professores ou a comunidade escolar estão fortemente permeados por isso** e tem muita **dificuldade para se romper** isso e trabalhar com uma perspectiva diferente do que está colocado como padrão, mesmo entre os professores e principalmente também com a comunidade escolar... Busca-se sempre se seguir o senso comum, digamos, assim. (PROFRB).

[...] Enfim, a ideologia que passaria todo esse processo, esse trabalho, apontaria para uma perspectiva ideológica contra-hegemônica. Agora, não sei te dizer, não existe uma fórmula para isso. Como eu falei antes, eu consigo imaginar assim que vou repetir o que eu já disse, mas tentar buscar horizontalidade, constelações. Tentar mostrar para a comunidade. A escola não é perfeita, evidentemente que ela não é uma ilha e que não está ali para assegurar uma ascensão social de forma também quase que automática. Talvez muitos pensem: - ‘Ah, vou estudar porque estudando eu posso [ascender]...’ Não necessariamente, até porque no sistema que a gente vive eu acho que não tem espaço para todo mundo. Nessa perspectiva, nem todo mundo que se apropria de determinado conhecimento vai ter o seu sucesso econômico na sua profissão garantido. Então, acho que é uma falácia nesse sentido. Também a escola sofre as mesmas pressões que qualquer instituição, só que ela está inserida, ela tem que responder a diferentes demandas. [...] A escola, junto com a sua comunidade, pode apontar o norte, minimamente começar a trabalhar questões que interessam diretamente já para essa comunidade [...]. (PROFAL).

[...] Significa que tu não queres mudança. Que tu queres construir a mesma coisa, que a mesma coisa é boa. **Os alunos podem até ser aprovados no Ensino Médio e a responsabilidade pela aprovação é só deles, não é da escola, é só deles** [...] mas de preferência nas classes populares e quanto mais popular melhor, que eles se certifiquem [apenas] mas, que eles não **sejam qualificados para esse processo de reflexão**. Simplesmente para desempenhar funções imediatistas do mercado trabalho atualmente. Também tem uma curiosidade interessante que, por exemplo, a atual gestão [Governo Sartori] deu para as escolas – entre aspas – a possibilidade de mudança no Regimento. Aí as escolas também têm que entender que essa mudança ou qualquer adequação no Regimento tem que ter um parâmetro legal, não pode ter uma parte que não seja legal. Por exemplo, não tem consistência e nem legalidade um Regimento de qualquer etapa da educação que diga

que a avaliação tem que ser quantitativa, isso não tem amparo legal. Isso não tá nem na LDB, nem nas diretrizes curriculares. Mas às vezes pela não percepção, não conhecimento, as escolas acabam fazendo isso. Bom, mas a mantenedora na atual gestão fez a mudança: não tem mais SI, não tem mais EMP. [...] (PROFJG).

[...] Sobre determinadas coisas, principalmente **na educação, tem muito senso comum, é muito fácil de ser defendido e difícil de ser criticado**. Então, por exemplo: - “Se não der essa matéria aqui, vocês não vão passar no vestibular”. Imagina a força que tem essa afirmação para um aluno que pensa que passar no vestibular é todo o objetivo da formação dele, é a única coisa que precisa na vida, então isso é muito forte. O professor dizer para o outro [professor]: - “Olha, se tu fizer isso, tu vais estar contribuindo com a queda do nível de ensino, então **esses alunos têm que ser reprovados, senão o nível vai cair**”. Isso é um senso comum, brutal, de difícil desconstituição, só um grande debate conceitual leva a desconstituição porque ele é **um senso comum com justificativas ideológicas que, muitas vezes, não aparecem, estão implícitas**. Então isso não é fácil, é uma dificuldade também inerente a brutal hegemonia da sociedade de classe. Eu não **critico a sociedade de classe impunemente**, eu não proponho alguma coisa para enfraquecer a sociedade de classe impunemente, de uma forma linear e tranquila. **Sempre que eu fizer isso eu terei uma grande oposição**, uma grande resistência e **os próprios beneficiários dessa crítica estarão perfilados ao lado dos que seriam prejudicados pela crítica**; os dominantes, por questão de dominação ideológica, então tem que desconstituir tudo isso, **pra uma proposta progressista avançar, tem que desconstituir a versão ideológica da dominação**, e era exatamente isso que a esquerda estava fazendo ao contrário quando criticava nossas propostas, ela estava defendendo a aversão ideológica da dominação – a esquerda, não; aqueles grupos de esquerda que assim atuaram. (GESTORZ, grifos nossos).

Bom, eu acho que é isso a ideia do EMP ser transformador, o educando como sujeito da sua aprendizagem, crítico, de uma visão de mundo um pouco mais abrangente e que consiga **romper a metodologia dominante do senso comum** a partir da sua participação no processo de aprendizagem, da pesquisa, a sua relação com a sua prática e o seu trabalho. Eu acho que faltou essas questões que eu falei há pouco. **Impossível fazer uma mudança tão rápida em pouco tempo contra a ideologia dominante**. Foi uma coisa muito abrangente, contando com o corpo docente que não estava preparado, porque a gente não foi preparado para isso. Mas também temos certo boicote por conta da ideologia mesmo, boicotando tudo que era público, tudo que era do Estado. A comunidade escolar, a comunidade em geral não vê o Ensino Médio ainda como uma necessidade, como uma perspectiva de transformação, numa visão crítica. Ela viu uma necessidade de ganhar o diploma, de conseguir um caminho para o mundo do trabalho [...]. (PROFRB, grifos nossos).

O senso comum da meritocracia é forte, é vista com naturalidade dentro da escola e defende que só pode vencer aquele que se esforça para tal. A meritocracia não considera, no entanto, as condições objetivas em que cada um parte, que são diferentes para cada sujeito social, pois estão ligadas às suas condições sociais, culturais e econômicas principalmente. A

ideologia da meritocracia permite que poucos vençam e muitos fiquem perseguindo a vitória, mesmo que eternamente derrotados por conta das suas condições iniciais precárias para competir. A escola de nível médio funciona como um funil em que poucos chegarão ao final com êxito e muitos ficarão pelo caminho. Esses que ficam pelo caminho são responsabilizados pelo seu próprio fracasso, que não é um fracasso individual, mas sim um fracasso coletivo de um modelo escolar que não consegue garantir a aprendizagem a todos. Nos referimos ao fracasso de uma perspectiva escolar que trata os alunos como iguais mesmo sabendo que as condições de um aluno-trabalhador são diferentes das de um aluno que apenas dedica seu tempo aos estudos. O poder da ideologia está em encobrir essas diferenças ao tratar os alunos como iguais. A ideologia, na verdade, oculta a realidade e a escola passa a olhar para os seus alunos como uma massa homogênea a ser enquadrada dentro de um currículo fragmentado, de uma escola seriada e de uma grade de conteúdos a ser repassada e, depois de memorizada, ser reproduzida em provas padronizadas. A fala de PROFRB é extremamente elucidativa quanto a esses elementos.

A ideologia serve para manter as massas oprimidas, para que elas permaneçam no seu lugar de origem e que não divirjam da ordem maior de produção e reprodução da sociedade. A ideologia efetua não só o mascaramento da realidade, mas condiciona os indivíduos de forma a atuar passivamente na sociedade, passando a ser meros objetos da organização e do metabolismo social.

[...] Geralmente, os modos de produção acabam construindo o privilégio para determinados grupos. Os grupos subalternos, os populares, que são a maioria, acabam sendo estes os produtores de riqueza para aquela minoria. A escola, infelizmente, cumpre o papel de reproduzir este *status quo*. Então, reproduz. É uma das coisas que sempre digo pros meus alunos, o que eu tô conversando contigo, eu falo com meus alunos em sala de aula, uma coisa que sempre falo. Se eu for à faculdade de medicina da UFRGS e pedir para levantar a mão quem é filho de médico, 90% vai levantar a mão; quem é neto de médico, 80% vai levantar a mão e assim por diante. Isso é reprodução social. Na prova de magistratura, para juiz, vê quem é filho de juiz ou filho de promotor. [...] Então essa reprodução acaba sendo feita e a escola, ao invés de ser um espaço [produtor] de um processo de reflexão, que procurasse construir caminhos ou possibilidade de mudança, ela acaba sendo reprodutora [...]. (PROFJG).

A ideologia da meritocracia contagia os sujeitos. Ela vende a falsa ideia de que todos têm as mesmas chances e de que todos podem chegar ao mesmo lugar, pelo simples esforço individual. Nas palavras do PROFRB (que relembramos aqui) trata-se do “fique rico ou morra tentando”, que podemos traduzir para “o tente vencer ou morra tentando”, que, na prática, se traduz no “passe por todos e você chegará lá”. Observemos a fala do entrevistado:

[...] Onde eu trabalho, percebo a **ideologia do individualismo** trabalhada, por exemplo, no “Funk Ostentação” que é – hoje – substituiu o “Rap” como uma forma... O Rap era um protesto, o “Funk Carioca” era uma forma de protesto e agora surgiu o “Funk Ostentação”. Todo mundo diz: “- Quero ficar rico!” Querem ter aquele status, mesmo sendo o mais miserável. Então, o jovem acaba buscando da forma possível aquilo que a sociedade oferece, mas não dá para ele. A sociedade produz, mas não oferece para ele. Então, isso que eu falo da **ideologia dominante** é muito difícil de combater. Simplesmente uma estrutura muito maior, na mídia, que as pessoas veem todo dia, são as músicas que as pessoas escutam nas festas, que as pessoas escutam, enfim, **um estilo de vida que foi criado**, que é majoritário, digamos, assim, até a juventude da periferia. Então, isso que eu falo que é uma ideologia dominante lá [na nossa escola], eu falo que é – ainda quero estudar sobre isso – o “fique rico ou morra tentando”, é um lema que assume, atitude consciente, do tentar ficar rico dando um golpe de sorte e com o risco de morrer. Isso é muito por conta dessa **ideologia que prega o consumo, o individualismo**, tu vais ser uma pessoa tão boa quanto tu consigas] assumir e ter e possuir bens de consumo. Isso que eu falo que é uma ideologia. É muito difícil aí, na sala dos professores, eu vi passando um noticiário da RBS-TV sobre as pautas da RBS-TV, as pautas importantes para a escola, a categoria e tal e isso é uma distorção, porque não são essas e abordaram dessa forma, não são essas as pautas que deveriam ser discutidas na escola ou, pelo menos, não dessa forma como que é **construída às avessas pela ideologia dominante** e isso é muito forte, isso foi muito forte contra o Governo Tarso, que todos os dias a questão do “bicho papão” da RBS, o programa da RBS para mim foi exemplar ideologicamente. Mesmo que tivesse construído todos aqueles avanços, **a classe trabalhadora** não se apodera, **não se empoderou**, não participou porque tinha uma questão ideológica que a impedia, que era a aversão a tudo que era público, a aversão a instituições e à escola pública, aversão a tudo que vinha do Estado, era o boicote a tudo que vinha do Estado [...]. (PROFRB, grifos nossos).

Então, eu acho que é uma das questões é justamente na questão tradicional. Me parece que a coisa está excludente sob uma perspectiva tradicional, **a mera reprodução do conhecimento, de certa forma tu estás sendo meritocrático**, enfim, me parece porque tu estás considerando o aluno. Está aprovado ou não, tem média? O aluno tal é um aluno bom, porque ele reproduziu aquele conhecimento, enquanto que aquele que não consegue reproduzir não é um bom aluno, não está aprovado e parece que é uma questão meritocrática. Eu acho que vai nessa linha sim. Também acho que **a escola não é uma ilha, que a escola reproduz a sociedade na qual ela está inserida**. Eu acho que esse debate está na pauta dos diferentes governos neoliberais, fazem desse discurso quase que cotidiano. Aí, na minha perspectiva, é um ataque ao serviço público como um todo, ao funcionalismo público como um todo, a precarização, mesmo, para acabar com o serviço público. O discurso da meritocracia se presta para isso: atingir metas. Enfim, aquela discussão: atingimos a meta, então tá valendo; se não atingiu, não valeu, não é um bom trabalhador, não é bom estudante. Eu acho que a escola está reproduzindo isso, de certa forma; o tradicional, embora seja tradicional, antigo, ele também está se adaptando de alguma forma, mesmo que de uma forma não muito... [...] esse discurso se adapta facilmente ao tradicional [...]. (PROFAL, grifos nossos).

A ideologia da meritocracia está por todas as partes, inclusive a arte que é consumida pelos jovens. É a cultura da vitória individual. Essa ideologia é muito difícil de ser combatida. Ela domina mentes e práticas. PROFRB destaca o poder da ideologia no que diz respeito a criar um clima de rechaçar tudo que vem do Estado, tudo que é público, uma aversão às instituições, à própria escola pública e as suas propostas pedagógicas. Ele lembra que à época da implementação do EMP uma grande rede de televisão agiu contra o programa que estava sendo implementado em nível de educação no Estado do RS.

Então acho que a avaliação tem essa crueldade de responsabilizar só o aluno. Eu acho que também está nessa mesma linha, mesma dimensão, é o fato de induzir o aluno ao individualismo, porque ele tem que competir com o outro, o outro é o adversário a ser batido, não batido no espírito físico, mas a ser superado. Eu acho que os alunos, **as pessoas, elas têm que superar a si mesmas** e as suas dificuldades. Não as dificuldades dos outros. Tenho um amigo que é músico, eu invejo muito ele, mas eu não sei ser músico. Tentei, não consegui, paciência. Acho que esse sistema avaliativo faz isso que se por um lado ele responsabiliza só o educando – não que o educando não tem a responsabilidade, ele tem e ele tem que aprender a lidar com isso – ele tira do sistema toda responsabilidade, coloca toda a responsabilidade no educando e quando o próprio educando critica isso, a responsabilidade é transferida para o professor e a responsabilidade acaba nunca sendo do Estado. Papel social do Estado na educação acaba sendo inócuo. Ele acaba sendo inexistente. Depois da questão individualista é a questão que vai desde a pequenez de idade até o final da adolescência e início da idade adulta e tocando no aluno que ele tem que sempre pensar em si, tem que ser sempre individualista. Então, eu tenho que ganhar, **eu tenho que me dar bem a qualquer preço porque isso é valorizado pela sociedade de forma simbólica.** (PROFJG, grifos nossos).

[...] Tu tens que ter diplomacia para fazer isso, aprender. Acho que uma escola com o politécnico tem que ter muito isso, tem que ter, ainda mais quando tu não tens autonomia de carregar, tu tem **pessoas extremamente meritocráticas conservadoras.** pessoas que achavam que os guris tinham que ser mortos mesmo, para alguns alunos. É, mas estavam lá porque ganhávamos 100% de Dificil Acesso. Então estamos lá dando aula para aquele sujeito e fora da escola [essa] pessoa dizia: - Ah, eu acho que tinha que matar mesmo, olha, não tem jeito esses adolescentes. [...] Tem que construir formas de fazer debate político pedagógico, por isso como eu falei antes, fundamental. Tem que manter uma reunião semanal, qualquer coisa. Qualquer junção de corpos lá durante horas decorando, sei lá, sabe o que, para um teste. Eu nem considero a escola, isso eu acho uma injustiça chamar de escola, mas lugar que acumula corpos e bota as criaturas a copiar de livros e quadros e bota em provas para mim, é um campinho de concentração qualquer. Assim, criando desafetos e pessoas frustradas desde a infância para se tornar “rebeldes bolsomitos”, porque daí tu vê, tu entende porque têm tantos, como é que vai ser diferente se foi treinado pelo professor para ser um. (PROFMU, grifos nossos).

[...] Talvez eu não saiba dizer exatamente. Vou dar um exemplo mais apropriado,

quando um **professor cobra uma postura, o comportamento inclusive do ponto de vista da roupa, da vestimenta do aluno: - Essa roupa não é apropriada para esse espaço e parece que ele está reproduzindo aquilo que ele acha ou aquilo que ele ouviu do que é apropriado ou não para determinado espaço.** [...] Talvez o não conhecimento vire cobrança, terminando na reprodução. Hipoteticamente falando, voltando à questão do conteúdo e conhecimento exigindo que o aluno reproduza determinado conhecimento, cobrando. Isso parece que ocorre direto, de cobrar um determinado conhecimento que na verdade se limita a essa reprodução e não a assimilação crítica do conhecimento. Isso acaba mantendo, digamos, assim, ideologicamente o aluno, estudante em geral, condicionado ao discurso e a ideologia dominante. Muitas vezes o professor que tenha, talvez por uma questão de conjunto, de renda familiar e tal uma situação econômica superior, melhor, [...] muitos estão condicionados àquela realidade ali de receber aquele salário de professor, escola pública, **muitas vezes nas entrelinhas talvez deixasse transparecer uma posição de classe que não é a sua**, por estar economicamente um pouco melhor, é nesses detalhes que eu te falo, assim, de uma forma mesmo meio constrangida talvez, que você percebe e, às vezes, a unidade da categoria se quebra por conta dessas diferenças. (PROFAL, grifos nossos).

[...] O **novo liberalismo** vai aproveitar a concepção positivista, da coisificação do ensino, do conteúdo. Vai aproveitar a concepção de avaliação seletiva e classificatória, mas **vai trabalhar também com a competição**, com o individualismo, com egoísmo e com o estímulo à privatização de todas as relações humanas, a convicção de que tem que transformar tudo em mercado. Isso estava sendo operacionalizado pelos institutos privados que atuavam dentro da rede estadual [com formação continuada] e que foram liberados da sua atuação com a nossa chegada ao governo, foram dispensados. Então, a dispensa desses institutos não significa que não tivesse um segmento dos professores que continuaram com essa visão de uma educação voltada para a competição, para o individualismo, pro combate de toda forma de solidariedade, de comunitarismo, onde o discurso da igualdade de oportunidade suprime a necessidade de luta pela igualdade efetiva de todos perante a lei e perante os benefícios da civilização. Então, **essas concepções de um conservadorismo moderno e de um conservadorismo clássico**, eram os dominantes na rede e que nosso projeto teve que trabalhar no sentido de criar o seu espaço para, aos poucos, começar a desconstituir essa visão e constituir um campo com a visão paradigmática de acordo com as nossas concepções. Isto foi muito difícil, porque isso é **um enfrentamento a um senso comum arraigado** com a subjetividade muito consolidada, com crenças muito consolidadas [...]. (GESTORZ, grifos nossos).

PROFMU refere que uma das dificuldades da implementação do EMP foi a existência de uma classe de professores com inclinação meritocrática e conservadora no que diz respeito à ideologia que baliza suas práticas profissionais, a concepção de escola pública e, conseqüentemente, dos objetivos do Ensino Médio e a forma como a escola deve se orientar para desempenhar as suas funções dentro desse modelo social.

A escola baseada nos preceitos da meritocracia objetiva o desenvolvimento de conhecimentos comportamentais necessários à manutenção da ordem vigente. Portanto, a legitimidade da luta individual para vencer na vida é colocada com naturalidade dentro dos moldes dessa escola, é inevitável para que os estudantes possam obter sucesso enquanto seres humanos. Trata-se de uma educação voltada à submissão dos sujeitos à ordem vigente, sujeitando-os a serem disciplinados para lidar adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade da sociedade da disputa constantemente envolvida em crises cíclicas do capital que geram como fluído rápido (imediato) grandes massas de desempregados. Os trabalhadores, por esse motivo, precisam se flexibilizar para sobreviver a esta lógica social.

A escola que se desenvolve no modo da “inclusão excludente”, que no interior de seus processos pedagógicos é capaz de gerar a divisão do sujeito, a sua classificação em determinados conceitos que quantificam e estigmatizam as pessoas, está ligada a um discurso social trazido pelo capitalismo na lógica da acumulação flexível, que objetiva, por fim, a elevação dos níveis de conhecimento da capacidade dos trabalhadores em agir intelectualmente no âmbito da tão diversa e metamórfica cadeia produtiva hodierna. Segundo Tiramonti (2014), a “inclusão excludente” se perpetuou no decorrer dos processos de expansão da educação pública desde a década de 1950 até hoje:

Ao longo da segunda metade do século passado e em tudo que já passou deste século, a escola média encontrou um modo de processar a pressão pela inclusão sem sacrificar sua função diferenciadora e seletiva. Segregou as populações que devia incorporar e as foi incluindo em diferentes circuitos escolares, cada um dos quais dotado de um padrão específico de admissão, que permite manter na escola e promover determinado grupo sociocultural e expulsar os demais. Este efeito filtrador do sistema possibilitou manter simultaneamente a função de incorporação e a de seleção. (TIRAMONTI, 2014, p. 189).

A escola que divide os alunos entre os de mais e os de menos sucesso, os de sucesso e os de fracasso, opera dentro da lógica de uma sociedade que forma trabalhadores para subcontratações, acordos precarizados de trabalho, trabalho informal, mas que dentro de toda a cadeia produtiva do capital asseguram níveis de produtividade elevados. O sujeito não importa enquanto ser, mas como número, peça preparada para se ajustar ao mercado.

[...] O capitalismo moderno não aceita e não necessita mais desse tipo de escola, mas a escola pública ainda se agarra com unhas e dentes no seu conservadorismo para não mudar e a pressão, ainda que o modo capitalista está fazendo na escola pública, refletindo a mentalidade da burguesia brasileira, é de considerar as classes populares ainda como instrumento que tem que se adequar às necessidades transitórias do mercado produtivo. Então, se preciso de determinada coisa, tenciono a escola pública a suprir a demanda dessa determinada coisa. No caso específico, a gente pode dar um exemplo, de uma função profissional. Se eu preciso de técnico de contabilidade, eu formo o técnico contabilidade; se eu preciso de técnico de informática, eu formo ele e,

de vez em quando, eu preciso de alunos para o ensino superior já que a classe média, a classe média alta, não dão conta, eu vou lá, resgato alguns da classe popular, mas assim que eu não necessito mais dessa demanda, eu desconstruo. [...] A burguesia brasileira não consegue pensar em longo prazo. Os processos da burguesia brasileira são sempre imediatistas ligados ao capital externo. Então, ver o que é demanda do capital externo e procura-se adequar de forma irracional a esse processo, não pensa um processo de nação e mesmo assim tendo mudado o modo de produção capitalista na sua estrutura, não cabe mais o modelo disciplinar pelo taylorista/fordista, sendo hoje necessária uma mão de obra reflexiva em determinada dimensão, determinado aspecto, o modo de produção flexível do capital. Mas, mesmo assim, isso não chega à escola pública. A escola pública continua sendo o instrumento ainda de qualificação basilar e, às vezes, menos que basilar vai ser a inserção dos jovens no mercado de trabalho. (PROFJG).

Sobre o problema da ideologia dominante, é, ainda, importante ressaltar a fala de PROFRB no que tange à caracterização do Governo Tarso com o “bicho papão”, pois não pagava o Piso Salarial aos professores e na RBS existia uma campanha supostamente em defesa da educação pública, mas de ataque direto ao governo estadual liderado pelo PT:

[...] A partir de 2013, frente àqueles protestos, aqui no estado, o Tarso Genro era o bicho papão, naquela campanha da RBS-TV que maltratava as criancinhas. Então, logo terminou o governo, nunca mais apareceu aquela propaganda e se passou a um debate de que precisaria enxugar o Estado e agora os professores é que estão errados. Antes o Tarso era o bicho papão, porque ele não pagava o Piso Salarial, e agora os professores estão errados pois querem o pagamento em dia, no final do mês. **A ideologia é muito forte, as pessoas tendem a seguir**, então quanto mais hoje se aumentar os recursos da educação ou se manter os recursos da educação de antes porque não se tem dinheiro, a ideologia é muito forte e hoje nós estamos errados solicitar que sejam mantidos os recursos na educação e os pagamentos dos salários em dia, quanto mais sem reajustes salariais. Então, aqui no estado, sofremos tanto no ponto de vista do estudante – aquilo que eu falei da ideologia que o Funk Ostentação, entrou forte, muito – quanto do ponto de vista da concepção do Estado em geral pela mídia dominante. (PROFRB, grifos nossos).

[...] nem todos **os professores** têm ensino superior no estado. Têm professores que têm Magistério, mas eu não vou fazer essa distinção em relação a ter o ensino superior, licenciatura curta ou alguma coisa assim. Mas, **em geral**, nós somos bastantes objetos, digamos assim, **propícios à ideologia dominante**. Isso não está livre e a ciência do ensino superior não forma simplesmente pessoas progressistas ou que têm uma compreensão sobre a ideologia, não. **O ensino superior e a ciência**, eles majoritariamente **formam** sujeitos do sistema, digamos assim, **sujeitos que seguem a ideologia dominante**, senão não seria a ideologia dominante. Então, nas escolas, assim como em outros setores, instituições fundamentalmente, majoritariamente, a ideologia dominante. Então isso segue influenciando a opinião das pessoas sobre o sindicato. Antigamente, as pessoas transferiam todos os problemas para o governo. Então se nas escolas estragavam alguma coisa, tinha que o governo resolver, mas principalmente as questões salariais em geral. Então todos os problemas são do governo. **Hoje [Governo Sartori] os problemas da categoria muitos estão vinculando ao sindicato e não ao governo**. Isso é um sinal bem forte da ideologia que

blinda o governo e logo as pessoas já não percebem no governo o agente que está levando a aumentar os seus problemas diários. Então estão percebendo que é o sindicato agora. Não é o governo. Mas isso não é verdade, a **ideologia é muito forte** sim, tanto para a formação que é ideológica, quanto para o dia a dia e, principalmente, em relação à mídia local aqui que é muito, muito forte tanto nos professores quanto nos educandos. (PROFRB, grifos nossos).

A ideologia tem o poder de criar falsas verdades. Essas inverdades são propaladas e seguidas de forma natural, são tomadas como inquestionáveis. O dos pesquisado faz a comparação da forma como a educação passa a ser vista em governos diferentes: onde a precarização da educação é atribuída ao governo em um dado período e no outro passa a ser atribuída ao sindicato. Há, então, problemas de nível macro que não podem localizar um agente específico no qual responsabilizar pela situação. Cada conjuntura gera explicações diversas sobre a realidade educacional. Você pode atribuir resultados negativos ao governo, às debilidades na educação. Pode atribuir ao sistema, pode atribuir apenas aos professores, aos alunos, a falta de infraestrutura; quando na verdade os problemas são de várias ordens, mas, conforme os interesses, a mídia pode trabalhar de formas diferentes. Pode-se atribuir quase nada aos governos, a depender da inclinação e da posição política ideológica que as instituições midiáticas acabam assumindo, sejam elas de interesse privado ou público. Nesse sentido, os exemplos supracitados são importantes para entendermos como a ideologia habita o universo da escola, muitas vezes sendo reproduzida de fora para dentro, o que pode legitimar práticas excludentes como a da avaliação seletiva e classificatória e a da pedagogia da reprodução de conteúdos. Contudo, não são todos que se rendem a ideologia, conforme o relato destes entrevistados:

Eu acredito que o **politécnico foi** – apesar de ter sido totalmente desmantelado pela direita – um grande projeto de educação de qualidade. **Não essa qualidade mercadológica, meritocrática, mas uma qualidade de empoderar mesmo os jovens**, enquanto autonomia, liberdade a partir do conhecimento. Eu e outros colegas tínhamos muito claro que o politécnico tinha que acontecer por acreditar naquele adolescente que nós tínhamos, por querer que aquele adolescente superasse todas as suas dificuldades interiores e que fosse mais fácil voltar para o exterior social mais instrumentalizado, uma experiência um pouco melhor. (PROFMU).

A concepção talvez seja uma ideologia, eu ia usar uma palavra forte, mas não vou usar. Ela é um dos instrumentos mais cruéis que tem na educação – não na educação, na sociedade como um todo –, mas na educação é cruel porque a gente aplica isso para jovens, crianças e adolescentes. A gente repassa toda a responsabilidade pelo processo de aprendizagem ao aluno. Isso é muito cruel. Isso não significa aqui que a gente esteja idealizando um aluno. Não existe aluno ideal, existem alguns alunos que se adequam mais em determinado processo, mas da forma como se faz não. Então é fácil tu

chegares no fim do ano e perguntar para aquele aluno que reprovou: “- De quem é a responsabilidade, de quem é a culpa?” 100% deles vão dizer que a culpa é deles e, às vezes, não é deles. Às vezes tem aluno, que é natural, que gosta de um componente curricular e não gosta de outro. Então o aluno, por exemplo, de Ensino Médio que é uma coisa que o politécnico avançou, na questão da avaliação, o aluno no Ensino Médio hoje isso também não é mais assim, ficou uma semente do politécnico, mas antes do politécnico, um aluno tinha 14 disciplinas no Ensino Médio, se ele fosse um mau aluno, quer dizer, **se ele fosse um bom aluno, se rodasse numa disciplina [apenas], ele tava reprovado em todas. Esse é um absurdo pedagógico.** Um absurdo um aluno no universo 14 disciplinas, se ele for mal em uma é por uma questão circunstancial ou por ele não ter uma empatia, uma atração por aquele componente curricular, que é normal. Ninguém é obrigado a ser bom em tudo. (PROFJG, grifos nossos).

Nessa linha reflexiva, PROFMU e PROFJG constataam a presença da meritocracia no universo escolar, bem como enquanto lógica que prepondera para adentrar e permanecer no espaço escolar, na universidade ou no Ensino Médio. Os participantes da pesquisa, através de seus depoimentos, delatam que pouquíssimos conseguem ascender socialmente, uma vez que a lógica da meritocracia perpassa o movimento das relações sociais. Vejamos:

Eu acho que no **Ensino Médio** ainda ingressam pouquíssimas pessoas infelizmente. Assim, é um **funilzão**. Chega lá uma meia dúzia no Ensino Médio. Semana passada, conversando com meu sobrinho que não terminou o médio, tem 21 anos e ele fazendo uma defesa de Hitler, tipo assim, “Hitler fez muita cacáca, mas tecnologicamente se não fosse ele, nós estaríamos na idade das pedras”. Daí tu vê que o Ensino Médio ainda é para poucos, são poucos que chegam lá na sociologia e na filosofia, nestes conhecimentos e nem a ciência política não tem ainda. Eu pensei assim, “meu Deus do céu”, nós temos que colocar ciência política no “Fundamental dois” (Séries Finais) para ver se as pessoas conseguem ter o mínimo... Se a criatura fala de Hitler, fala de guerra, fala não sei o que, quer falar de política. Agora, qual instrumentalização ele tem para falar de política? O achismo? O Facebook? As coisas que ele lê na rede de forma aleatória? Daí a maioria vai até o nono ano, só do fundamental. Não acessa Sociologia, Filosofia, muito menos Ciência Política. Então eu não sei, assim, acho que o médio ainda, o médio de qualidade são poucas pessoas que têm acesso. Eu acho uma pena: o politécnico foi desmantelado. (PROFMU, grifos nossos).

[...] Então tu tens três tipos de escola, para três grupos sociais distintos. Infelizmente, um não consegue acessar o outro e **quando acessa é só para legitimar a falsa ideia de igualdade:** “- Não viu que o filho do fulano de tal, lá foi para o Juninho?” Foi, mas ele legítima a regra. Ele dá legitimidade à regra, porque a maioria não vai. Aí tu vais me dizer assim: - Bom, mas está bom. Tem muito desses políticos de hoje que os pais deles não eram ricos, mas a burguesia demandava deste pessoal para ser inserido em outro nível da sociedade, que não deve ter ação social dele, então chegou o momento a década de 1960 que precisava de mais advogados. Então, abre vaga para as classes populares ou para classe média baixa. Eu preciso de arquiteto? Então abre a vaga, mas isso é temporário. A prova evidente disso é a constituição social dos alunos da

UFRGS, onde a maior parte dos alunos é de classe média alta e classe média. As classes populares, quando têm condições, vão para universidade privada. Então, mostra a distorção do acesso. Quer dizer, aquelas funções mais qualificadas continuam sendo guardadas para determinados indivíduos, como as menos qualificadas ficam às classes populares. (PROFJG, grifos nossos).

Um dos motivos da criação do EMP foi a existência de altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Porém, além disso, podemos ver que o Ensino Médio é mais uma das etapas da Educação Básica que funciona como um funil ao expulsar uma quantidade expressiva de alunos para fora do sistema. A educação pública, mesmo sendo tomada como direito, não garante a aprendizagem para todos. Funciona, portanto, como mais um instrumento de perpetuação da ideologia da meritocracia. Os alunos com condições razoáveis para aproveitar os processos pedagógicos da escola serão aqueles que, conseqüentemente, atingirão o sucesso com mais facilidade e não sucumbirão ao fracasso tão facilmente. Entretanto, a educação por si só não configura o instrumento pelo qual vão conseguir se salvar do mundo da exploração, de venda barata da força de trabalho humana no sistema capitalismo. Nesse sentido, vamos observar a fala de PROFMU:

Eu acho que esse espaço é importante, no fundamental, no médio. Um espaço em que o aluno construa sua trajetória. **A escola hoje ela não está proporcionando isso, muito por ser vítima das seleções** e muito porque não tem política pública. Não tem mais política pública para dar um norte para a educação, para fazer a avaliação, para ouvir os grandes avaliadores, os grandes intelectuais sobre o que estão dizendo: “- Olha não tá bem, tem que mudar, tem que arriscar, tem que mudar a forma, o formato”. (PROFMU, grifos nossos).

[...] Se tu perguntasses para ele de quem era a culpa, ele ia dizer que era dele, aí se tu perguntasse porque que é tua culpa, aí “porque eu não aprendi, porque não me esforcei”. Talvez ele tenha feito o máximo que ele podia fazer e, mesmo assim, ele é punido, não é lhe dada a condição, por exemplo, de mudar. Aí, eu posso mudar porque eu fiz errado, porque eu faltei aula, porque eu não estudei? **Não, tu fez aquilo errado, tá julgado, está condenado e a tua pena é voltar o ano que vem e fazer tudo de novo!** Acho isso uma incoerência, a gente não está orientando o aluno que ele pode mudar, que ele pode errar, que pode se equivocar e que pode mudar isso e chega e percebe que não pode mudar isso, nem nele mesmo. Como é que ele vai mudar isso no seu grupo social? É impossível. (PROFJG, grifos nossos).

Nesse excerto, observamos uma ponderação relacionada à escola ter possibilidade de olhar o aluno enquanto indivíduo capaz de fomentar a sua própria trajetória a partir não só do processo de construção do seu conhecimento, mas de intervenção na realidade. Essa escola

necessariamente trataria o aluno como sujeito e fugiria um pouco da lógica da escola que seleciona e que transforma os alunos em vítimas capazes de alcançar o sucesso ou então serem estigmatizados com o fracasso. Escola que muitas vezes confere notas a cada aluno, rotulando os que mais sabem, os que menos sabem, os que são vitoriosos e os que são fracassados. PROFMU deixa transparecer, na sua fala, a necessidade de fazer um grande debate sobre a existência de políticas públicas que possam dar um norte a uma escola capaz de inovar a sua fórmula pedagógica para promover o direito à aprendizagem de todos, uma vez que está constatada a sua insuficiência quanto a permitir a um conjunto maior de alunos a ascensão por via do conhecimento, até mesmo mostrando-se fracassada para garantir a própria lógica da meritocracia do ponto de vista daqueles que se esforçam dentro dos bancos escolares.

[...] Então, tinha essa **concepção de preparação para o vestibular**, mas também uma concepção de educação, sim, muito conservadora. Tanto é que um dos nossos grandes debates, com muito ranger de dentes, foi a questão da implantação do sistema de avaliação, da expressão de avaliação por conceitos e a implantação da avaliação emancipatória. As pessoas tinham muita dificuldade de entender o conceito de AE. A outra questão, até **por um problema ideológico** de grande parte dos nossos colegas, é a adoção dos **princípios de EP**, até porque as pessoas não têm a prática política necessária, **a ação política comunitária necessária para implantação, para o entendimento desses princípios da EP**. Alguns leram muito pouco do Paulo Freire. Os que leram, assim, como acontece com Gramsci, com Marx, **muitos que leram entenderam muito pouco e alguns ainda que entenderam, divergem**, então nós temos um número restrito de colegas que leram, entendem e aplicam Paulo Freire no seu dia a dia, independente da origem da escola, daquilo que a escola regimenta para ser aplicado no seu dia a dia. Então **a gente enfrenta também essas contradições no espaço escolar**. (PROFRY, grifos nossos).

Eu acho que a escola era **tradicional** na minha percepção. Ela tinha um caráter conteudista, digamos. Mas bom, no bom sentido. Não no sentido assim só de transmitir conteúdo e cobrar isso, enfim, avaliar. Mas no sentido de que era **uma demanda – inclusive de exigência – da própria comunidade**. Tinha um peso, uma formação, uma preparação para vestibular. Eu lembro que entrei lá em 2000 e se falava muito nisso, eu não conhecia por exemplo a escola, nunca morei na zona sul. Então eu não sabia. Eu caí lá por acaso. [...] Tive muita sorte, porque eu fui descobrir que [a escola] era, de fato, uma escola com uma estrutura boa e tal, como já foi dito. Então, mas o que eu percebi foi isso, que era uma **escola bastante tradicional** na comunidade, bastante procurada, porque a demanda todo ano de matrículas era muito grande. A procura, então, já tinha uma tradição, nesse sentido, e **se falava muito nessa coisa assim de preparação para vestibular** em uma escola forte e tal. Agora, pelo que eu percebo, **era uma escola que tinha essa tradição conteudista**. (PROFAL, grifos nossos).

[...] Tu pega, por exemplo, o PPP, o Regimento das escolas, tu vê uma série de

incoerências teóricas – isso é o mínimo que se pode dizer –, tu pega uma escola que disse que a pedagogia dela é freiriana, libertadora e ela faz avaliação quantitativa. O Paulo Freire nunca pensou, **nunca passou pela cabeça dele em quantificar o que um aluno aprende. Avaliação na perspectiva freiriana**, de outros autores [também], é para te fazer um diagnóstico de qual ponto epistemológico de aprendizagem o aluno está, se tem que avançar ou se tem que voltar para tirar os entraves. Então tem currículo, tem organização curricular, tem Regimento que expressa isso, mas na prática não faz. Então tu bota política libertadora, Paulo Freire e lá na tua avaliação é uma avaliação quantitativa, a maioria das escolas, eu acho que nesse campo, elas meio que se perdem. (PROFJG, grifos nossos).

Um dos objetivos do Ensino Médio é formar os alunos para continuidade dos estudos, ou seja, para que eles possam ingressar nas universidades por via do vestibular ou do Enem. Quanto a isso, observamos que PROFRY destaca que a vocação da sua escola era para formar os alunos no sentido de ingressarem no ensino superior. Trata-se de uma vocação histórica da escola que recebia alunos oriundos da classe média, principalmente, que vinham com objetivo de se apropriar da maior quantidade possível de conhecimentos e informações para depois reproduzi-las com sucesso e angariar as melhores notas do vestibular da UFRGS. Por guardar essa vocação, a escola teve grandes dificuldades na implantação do conceito de AE, uma vez que o EMP buscava abolir a quantificação do conhecimento produzido pelos alunos em notas e passava a trabalhar com três conceitos básicos, como vimos no capítulo sobre avaliação emancipatória: CPA, CSA, CRA.

Eu acho que é algum problema de formação. Acho que as universidades talvez agora estejam trabalhando melhor essa questão. Mas acho que dentro das próprias universidades o sujeito é **preparado para primeiro ser muito bom**, entender bem a sua disciplina. **Nós temos poucas disciplinas dentro da Universidade, por exemplo** de educação, dentro da educação que faça uma discussão sobre EP, educação emancipatória. Nós não temos esse debate, até porque dentro da Universidade também **reinam certos nichos uma visão elitista** da própria Universidade. Acho que agora, principalmente nas poucas coisas e abrindo um pouco mais, tá havendo um pouco mais de compreensão da necessidade de abrir a universidade para a sociedade, mas até pouco tempo atrás, e até hoje em certos cursos, a visão elitista da Universidade ela é muito forte, haja vista a **questão das cotas**, por exemplo, que é uma discussão ainda presente hoje dentro da Universidade, muitos professores que não gostam de dar aula para aluno cotista, que acham que o aluno cotista vai render menos, ele não tem competência de um curso superior. (PROFRY, grifos nossos).

[...] Nas escolas, em geral, falando da questão ideológica, acho que uma coisa que eu tinha abordado de início, **as pessoas querem um diploma, com o menor esforço possível**, conseguindo o máximo possível daquilo. Mas não necessariamente com a preparação, buscando uma concepção de mundo, uma visão mais geral sobre a

realidade, porque não é isso que a ideologia, a mídia e tal tá te pedindo. A pessoa tá sendo incentivada a tentar ganhar dinheiro e as pessoas não percebem que uma visão mais abrangente, ou uma concepção de mundo assim, pode te ajudar inclusive lá na tua empresa, tu até conseguir se destacar e qualquer coisa assim. Então, não tem essa visão do parar para pensar. Talvez isso dificulte um pouco, dificultou um pouco, em geral, assim, o EMP, mas eu acho que essa geração, [...] aproveitou esse clima negativo que se tinha em 2013/2014 em relação às instituições e tal e se voltou contra tudo que era público. E as escolas são públicas e eu acho que **houve certo boicote, o não reconhecimento da necessidade de mudar o Ensino Médio, os próprios jovens não vendo isso como uma coisa que estava avançando.** (PROFRB, grifos nossos).

A questão da ideologia está muito presente na formação de professores em que a Universidade prepara o aluno para que seja muito bom naquilo que vai fazer. Não se trata simplesmente de produzir um profissional competente, mas a própria lógica da Universidade: a sua organização avaliativa coloca os alunos uns contra os outros desde a sua forma de ingresso que é por vestibular, é por competição (não há vagas para todos), até a forma de organização interna da Universidade que pode levar ou não os alunos imediatamente a ingressarem na pós-graduação *Stricto Sensu*. Para ingressar na pós-graduação, terão que demonstrar quantitativos positivos de notas ao longo da trajetória acadêmica, bem como ter despendido tempo para se apropriar da lógica inerente a competição acadêmica, que envolve não apenas a participação em cursos e congressos – e, para isso, as condições econômicas são determinantes – mas também a produção científica qualificada. Portanto, a seleção e a classificação são processos comuns dentro da Universidade, carregados para os bancos escolares por esses coletivos de professores que se formam ano a ano e que, ao ingressarem na escola básica, passam a reproduzir esse sistema dentro do Ensino Médio. Muitas vezes, os professores conhecem os preceitos da EP voltada a uma prática educativa emancipatória, para desenvolver práticas pedagógicas capazes de garantir a aprendizagem para todos, dentro do exercício de uma pedagogia dialógica e democrática, mas não conseguem retirar da teoria, implementar na prática esses fundamentos filosóficos e políticos da pedagogia freireana.

Krawczyk (2014) faz o seguinte destaque quanto aos processos inerentes ao movimento de inclusão educacional em curso no Brasil na primeira década do século XXI:

simultaneamente, persistem velhos, e criam-se novos, procedimentos de seleção, que reforçam a segregação escolar e desigualdade de oportunidades na sociedade brasileira. Há procedimentos explícitos e implícitos, alguns dos quais passam despercebidos ao Observador apressado e não recebem suficiente atenção na hora da definição das políticas e de suas ações. (KRAWCZYK, 2014, p. 14).

De igual forma, a máxima social “não dê o peixe, ensine a pescar” também é utilizada, muitas vezes, para combater as políticas de cotas não só dentro da Universidade, como

também fora dela, nas rodas de debate do cotidiano. Trata-se da reprodução da ideologia dominante e da perpetuação da meritocracia como fundamento sustentador das práticas, das relações sociais, principalmente no âmbito da classe média.

[...] É uma **visão meritocrática**: quem tem, estuda, produz, apresenta melhores resultados, quem se submete a essa concepção e segue a risca essa concepção elitista. Ele é visto como uma pessoa com mais méritos com mais possibilidade de ascensão tanto dentro da Universidade, como dentro da própria escola. “Ah, esse cara tá apto, ele é comportado, ele não é um aluno rebelde, ele faz todas as tarefas, ele tira boas notas, ele não questiona nada do professor, ele não falta aula, ele cumpre todos os horários, **por mérito ele deve seguir adiante.**” **O outro aluno** que, por qualquer questão, qualquer problema que ele possa ter na vida, não cumpra a risca o conjunto dessas exigências, ele não tem o [mesmo] direito ou vai correr risco de perder o direito de ascensão, de progressão dentro da escola. Então eu acho que tem uma concepção meritocrática, sim, por trás disso. (PROFRY, grifos nossos).

As escolas públicas que têm de qualidade os filhos das classes populares não entram: não têm nenhum filho da classe popular no Colégio Militar, são poucos na UFRGS e são poucos no Tiradentes. A gurizada que está nessas instituições, todos eles, vieram da escola privada – todos eles é o modo de dizer – mas a maior parte deles é da escola privada, não vêm de escola pública e, estes (lembrando de novo **Bourdieu**) já têm a coisa mais importante que é o **capital cultural**, enquanto as classes populares não têm capital nenhum. É muito fácil numa escola de Ensino Fundamental e, aconteceu comigo, e **foi um dos primeiros socos na barriga que eu tomei**, quando eu pedi para um aluno – [eu] muito bravo – para que ele pedisse que o pai o ajudasse a fazer os temas, porque ele não fazia, e, no outro dia, **quando eu fui cobrar os temas, ele disse que o pai não pôde ajudar porque o pai dele era analfabeto**. Foi aí que caiu a minha ficha de que a educação ali, naquele espaço, era comigo mesmo, aquela que extrapolasse o processo pedagógico, eu me lembrei que se o pai dele é analfabeto e trabalha o dia todo, bom, talvez eu tenha que, em um momento ou outro, ensinar o guri a escovar os dentes ou o guri a sentar na cadeira ou o guri até a almoçar, não posso me esconder disso, porque em casa queira ou não queira, ele não vai ter essa orientação, não é nem porque o pai não quer, é porque talvez o pai não tenha tempo e isso a escola não tá preparada, a escola tá preparada para receber o aluno certinho, **botar ele no moedor de carne e entregar depois lá dentro da salsicha**. (PROFJG, grifos nossos).

Eu acho que do ponto de vista ideológico [...] a questão que eu falei da contaminação, mas daquilo que tem de tradicional, em sentido, assim, que eu diria **o tradicional negativo** vamos dizer assim – não sei estou usando agora assim esse termo, acho que eu nunca tinha usado – mas **aquilo que tem de negativo no tradicional**. É isso que estou tentando dizer. Ou seja, ao mesmo tempo aquela ideia que parte do professor de que os alunos estão ali simplesmente para absorver um conhecimento e não para discutir e não para elaborar esse conhecimento, para talvez levar esse conhecimento a uma outra dimensão ou colocar ele em uma outra perspectiva, em outro contexto, enfim, de ver, muitas vezes, os alunos como meros reprodutores do conhecimento, que estão ali para absorver e que serão meros reprodutores e são cobrados para ter esse tipo [de comportamento] para responder, digamos, dessa forma, como reprodutores do

conhecimento e não como capazes de se apropriar desse conhecimento e transformar a realidade em que vivem e tal e a sua vida a partir da apropriação desse conhecimento. Então, para mim, assim, já encaminhando, claro, dizendo assim, a educação libertária vai nesse sentido, porque nesse sentido ela apresenta, claro que corre esse risco de cair na [educação] tradicional, esse risco da contradição, mas o professor vai apresentar um conteúdo que talvez seja tradicional, porque historicamente construído ao longo de anos e anos, tem justificativa, mas que ele vai apresentar esse conteúdo e deve apresentar com uma expectativa de que dialogue com o aluno de alguma forma e que traga esse conteúdo de alguma forma, por mais difícil que seja fazer isso, e essa me parece que é uma das dificuldades de tu conseguires fazer com que esse conteúdo dialogue com a realidade do aluno, para que o aluno tenha inclusive o interesse maior sobre aquilo [...]. (PROFAL, grifos nossos).

Esse foi um dos eixos da discussão: o número de alunos fora da escola de Ensino Médio, de pessoas que na idade correspondente a estar na escola fazendo o Ensino Médio ainda estar completando o Ensino Fundamental e um abandono muito grande da escola. Essa é uma **fase crítica, a população mais pobre saindo da escola para trabalhar e permanecendo, evidentemente, aquelas pessoas mais abastadas** com condições, as famílias tem condições de [...]. Não é nem de pagar, mas de sustentar o adolescente sem trabalhar. Agora temos dados registrados, os documentos, agora de memória não lembro os números, bastante sério, bastante grave. Falo no sentido de que tinha que ser tomado alguma providência em relação a isso e aí, historicamente, um questionamento muito grande: qual era a serventia desse Ensino Médio? (GESTORV, grifos nossos).

PROFJG e GESTORV destacam que os professores se colocam de forma opositora a uma educação seletiva e meritocrática; no entanto, suas práticas são baseadas no mérito, na meritocracia. Assim sendo, na relação professor-aluno acaba predominando o instituto de uma intervenção nociva ao avanço de todos. A pedagogia preponderante é a pedagogia baseada na ideologia da meritocracia. Ideologia que diz que nem todos conseguirão vencer; só vencerão aqueles que se dedicarem para tal, que se empenharem para tal. Nesse sentido, os professores lançam mão de uma avaliação que seleciona, classifica e hierarquiza os alunos entre notas distintas. Dessa maneira, passamos a ter os alunos nota 10, nota 9, nota 8, nota 7, também temos os alunos medianos, alunos melhores, os piores, os péssimos e os alunos brilhantes. Passamos a quantificar e separar os alunos em grupos: o grupo daqueles alunos que se dedicam; o grupo dos alunos que são vagabundos; o grupo dos alunos que não se envolvem e o grupo dos alunos que se dedicam, se envolvem. Acabamos, de forma inconsciente, reproduzindo uma ideologia de que nem todos chegarão ao mesmo lugar não por não partirem do mesmo lugar, mas por não se dedicarem a aprender. No entanto, nós devemos compreender que nenhum aluno parte do mesmo lugar que o outro: em se tratando de escola

pública, cada aluno que a habita, que frequenta a escola, tem uma condição socioeconômica e cultural diferenciada. Esta condição proporciona uma situação mais ou menos positiva ou negativa em relação à forma como ele se posiciona frente à escola e aos processos didáticos oferecidos. Assim, a avaliação seletiva embora aparentemente busque analisar o produto gerado pelo aluno em determinado tempo e espaço, acaba por condenar os alunos a um destino diferenciado, uma vez que seus anseios e objetivos são diferentes de acordo com as suas condições iniciais.

Mesmo a escola sendo um espaço calcado majoritariamente na educação tradicional, podemos perceber que se abrem brechas para que a autonomia do sujeito e a sua forma de enxergar o mundo sejam estabelecidas em conexão com os conteúdos, conhecimentos e informações para o questionamento da ordem vigente, para o questionamento da sua relação com o mundo como um todo. O EMP constitui um exemplo disso. Aquele espaço vazio que a escola parece se tornar, na maioria das vezes, para alguns alunos e os índices de abandono que acabam se elevando, assim como também o desinteresse pela escola resultando em índices maiores de reprovação, pode ser superado por um movimento novo nas entranhas do instituído tradicional, dentro dos conflitos entre o novo e o velho; nas contradições, podemos encontrar embriões de mudança.

Contudo, temos ainda preponderando uma pedagogia desinteressante para os alunos, uma escola desinteressante, uma condição de vida pouco favorável à continuidade dos estudos, muito por conta também do seu ambiente familiar. Como exemplo, citamos a parte em que PROFJG fala do caso de um aluno sem estrutura familiar favorável a cumprir com as tarefas incumbidas a família pela escola, um pai de aluno que não sabia ler e escrever que, por isso, não poderia estar ajudando seu filho a fazer os temas em casa.

A posição política, epistemológica, ideológica dominante na escola pública é aquela que chamamos de tradicional. O tradicional se expressa na pedagogia, no ensino, na concepção de aprendizagem, na concepção de conhecimento, na concepção de avaliação, na concepção de currículo, na concepção de relações sociais e na concepção de serventia do processo de educação formal.

O tradicional se expressa do ponto de vista da avaliação desenvolvendo uma fórmula avaliativa seletiva, certificadora e punitiva. Avaliação passa a ser não só o instrumento de aferição de resultados, mas também um instrumento de coerção dos sujeitos, uma vez que os instrumentos avaliativos servem como forma de promover ameaça para aqueles sujeitos que não se enquadram dentro da lógica da escola do currículo fragmentado, conteudista, altamente ranqueadora e classificadora dos sujeitos.

A crítica severa acerca da escola de preceitos meritocráticos é feita por PROFRY de forma veemente. O aluno que não se encaixa na escola meritocrática, que não cumpre o conjunto de exigências necessárias a percorrer as etapas do processo pedagógico que tem por trás o currículo fragmentado, o ensino de conteúdos, de reprodução de conhecimento e avaliação seletiva e classificatória, meramente verificadora da capacidade de memorização, acaba sendo considerado como alguém não detentor de méritos. Essa concepção educacional que coloca os alunos dentro de um sistema em que têm que objetivar conseguir boas notas, cumprir todas as tarefas e os prazos e não podem inclusive faltar às aulas, em que são vistos como um número, sem subjetividades, mas um sujeito focado nas objetividades de abstrair as informações das aulas e depositá-las novamente nas provas para obter as tão almeçadas notas para aprovação.

Essa pergunta é complexa, só isso dá uma tese, tchê. Eu acho que isso, tá, aquilo que eu comentei antes tá, de primeiro a grande necessidade de uma preparação de uma **formação anterior dos professores**. Os nossos professores têm sérios problemas de caráter ideológico. Para essa questão do politécnico, a gente tem que ter uma concepção de mundo. Para entender a politecnia é de ruptura com o pensamento burguês. **Se nós não tivermos essa concepção de mundo, de ruptura, vai ficar muito difícil**, porque as pessoas **não vão ter como entender a lógica da politecnia**, porque elas têm uma concepção burguesa de mundo, é aquilo que eu tava dizendo antes que é a nota, é a avaliação classificatória, a exclusão daqueles que têm mais dificuldade por uma ou outra razão, que têm alguma dificuldade, que são excluídos do processo. Então, **a questão ideológica ela tá na raiz de tudo**. Aí, então, isso passa por uma formação de vida. Evidentemente quem vem de uma base burguesa, de pensamento burguês, ela vai ter muita dificuldade em romper com essa lógica, com essa visão de mundo. Mas eu acredito que as pessoas, acredito na humanidade, ainda acredito que com uma boa formação, com discussões, com bons debates, com abertura para participação política das pessoas, para que elas possam mudar suas concepções [...]. Eu vi isso dentro [da nossa escola], uma pessoa que consultou um padre disse – não sei se é lenda, que a pessoa consultou três padres – para saber se podia tomar anticoncepcional, a pessoa tinha sérios preconceitos e grande homofobia. **Essa pessoa mudou a partir do momento em que ela começou a entender a importância e necessidade de se envolver nas lutas da categoria**, de começar a ter uma outra leitura ou outras leituras. E eu **acho que o politécnico contribuiu para isso dentro da nossa escola**, de um **debate mais teórico, mais profundo e ideologicamente mais engajado** para que essa pessoa avançasse e, por outro lado, claro, teve um elemento particular que, bom, essa pessoa num determinado momento, um filho saiu do armário e essa pessoa enfrentou problemas com o pai do filho, enfrentou problemas dentro da família e, obviamente, tomou partido do filho e, a partir daí, começou a enxergar essas coisas, rompeu, teve que romper com os preconceitos para poder defender o filho e essa pessoa hoje é uma outra pessoa, uma pessoa crítica, uma pessoa que participa das discussões, que participa de todas as lutas. Essa pessoa eu acho que hoje ela tá mais preparada, embora ainda seja cristã e tal, **mas ela tá muito mais preparada hoje para receber uma proposta de educação emancipatória**, de EP do que as demais ou, pelo menos, a grande maioria que tem dentro da escola. Não sei se eu respondi a questão.

(PROFRY, grifos nossos).

Nesse trecho, PROFRY afirma que a questão ideológica está na raiz de alguns processos de conflito no que tange a implementação do EMP. Cita que a formação dos professores no modelo clássico conservador acaba produzindo uma pedagogia reprodutivista, uma prática educacional que faz perpetuar a educação baseada na pedagogia dos conteúdos e na avaliação classificatória de caráter excludente. Contudo, acredita que o debate fomentado pela implementação do EMP permitiu um avanço maior no sentido teórico, mais profundo ideologicamente, engajado com o questionamento da lógica da meritocracia. Isso, na sua concepção, abriu espaço para fomentar nos indivíduos possibilidades de promover uma educação emancipatória no sentido da EP.

Nesse sentido, podemos perceber que para que ocorra uma mudança na concepção educacional e de forma mais específica na concepção de avaliação, de ensino, é necessário uma transformação ideológica do sujeito da educação. Ou seja, não adianta tentarmos implementar uma concepção de AE se o ensino é voltado a quantificação do conhecimento. Não adianta desenvolver uma concepção no plano da teoria de caráter mais cooperativo e dialógico, se a prática é vertical no movimento de uma pedagogia da reprodução dos conteúdos.

Eu diria que [na nossa escola] em relação a essa questão, de atender a essa demanda nos últimos anos, mais da metade dos alunos egressos, que terminaram o terceiro ano do Ensino Médio conseguiram ingressar nas universidades públicas, particularmente a UFRGS e em outras universidades. Hoje tem gente estudando na UFF, na UFRJ, na USP, na UFSC aqui em Santa Catarina e também nas privadas, onde eles entravam via Sisu por terem boas notas no ENEM e tal. Eles conseguiram entrar com bolsas nas Universidades privadas. Então acho que esse objetivo, essa demanda da comunidade, a gente conseguia cumprir. Eu acho que este ano, agora que está terminando ainda de 2017, perigo é ter uma queda em função da greve, mas isso é uma questão pontual. Por outro lado, eu acho que, de certa forma, mesmo com todas as visões elitistas e com todas as **visões meritocráticas**, classificatórias e tal, poucos alunos deixaram de ser atendidos na questão da aprendizagem, porque eu encontro ainda muitos ex-alunos do [da nossa escola] que hoje têm profissões, digamos, assim, estáveis, talvez não com grande sucesso econômico. Tem o cara que tem a sua própria marcenaria, por exemplo, a outra lá que tem a sua estética, o outro que é DJ, mas estão trabalhando, tem o seu trabalho e, de certa forma, com certa estabilidade. Então é isso, evidentemente tem uma base de aprendizado escolar. Então acho que, nesse sentido, a gente cumpriu bem. (PROFRY, grifos nossos).

Observamos na fala de PROFRY fundamentos da missão da escola, que era voltada principalmente a permitir que os alunos pudessem continuar seus estudos no nível superior.

Nesse sentido, percebemos que a escola é, sim, voltada à meritocracia, para formar os alunos para vencer, muitas vezes na justificativa de salvar os alunos de um destino de fracasso tornando-os melhores. Trata-se de um projeto de escola com uma clareza ideológica que objetiva promover o sucesso dos alunos, porém dentro da ordem meritocrática. Contudo, em nível de rede de ensino, precisamos de um projeto em que todas as escolas e todos os alunos pudessem vencer coletivamente. Para isso, necessitaríamos de uma melhor condição de remuneração docente, uma revisão da matriz curricular das licenciaturas e um programa de potencialização e radicalização da qualidade da educação pública – pressupondo aportes mais generosos de recursos financeiros. Quanto a isso, os recursos do pré-sal constituíam um dos garantidores necessários a esse avanço no âmbito do fomento à educação pública. Mas, infelizmente, ele foi solapado no período recente.

Finalizando este capítulo traçamos alguns apontamentos pontuais a seguir.

Cabe mencionar que nos questionamos quanto: a quem define o sucesso se os sujeitos partem de pontos diferentes para avançarem sobre as possibilidades na sociedade? Quem define o sucesso se muitos não têm a oportunidade de estudar em escolas com infraestrutura adequada, com laboratórios, enfim, com toda a ordem de recursos que podem facilitar os processos de apropriação dos alunos sobre o conhecimento histórico acumulado? Quem pode definir o sucesso se muitos alunos vão para a escola preocupados que no final do dia não terão o que comer nas suas casas, porque o pai/mãe está desempregado? Quem pode definir o sucesso se um aluno tem a responsabilidade colocada pela escola de efetuar um trabalho de pesquisa científico, mas não tem acesso à internet banda larga na sua casa, muito menos um computador para efetuar a pesquisa básica inicial e a escola não dispõe de laboratório de informática qualificado?

Destarte, a forma e o significado da meritocracia na vida do trabalhador regrado, cumpridor de deveres, funciona como um processo de autoconvencimento pela práxis, pelo movimento, de forma que mesmo colecionando apenas derrotas, permite acreditar na lei do esforço e dedicação individual, tendo em vista o exemplo de que o sucesso dos outros se deu a partir de derrotas.

O poder de convencimento da meritocracia não fica só no plano das ideias. Mais do que isso, materializa esse conjunto de ideias em práticas plausíveis. O formato das experiências, os testes de hipóteses acerca da busca da vitória, bem como as táticas para evitar ou superar os fracassos dão a essência de que a prática da meritocracia é um caminho para se chegar/conquistar recompensas, superar desafios, evitar erros e objetivar prêmios,

materializando ações em produtos tangíveis, seja a riqueza, seja o produto abstrato que pode ser transformado em riqueza. (EAGLETON, 1997).

As vivências sintonizam ao sujeito a ideologia e a sua conseqüente não contestação. A meritocracia é individualmente percebida, vivida e socialmente difundida de modo a que outros possam disputar para que se tenham vencedores e perdedores; do contrário, teríamos apenas vencedores. Ela precisa do fracasso (de preferência, na opinião do competidor, o alheio) para poder provar aos vencedores de que é possível melhorar, ser o melhor, o destacado individualmente. É a crença do “acredite em você! Você pode mais! Se esforce e será o mais brilhante: o vencedor!”

A meritocracia precisa de seus devotos – mesmo caindo, um a um – firmes na busca do sucesso individual. A dosimetria racional dá o tom e confere confiabilidade ao indivíduo que consegue o seu tão almejado lugar ao Sol, no lema: “quem espera, sempre alcança”. Poderíamos acrescentar, ainda: “Desde que com muito esforço, derrotando multidões, porque apesar do sol brilhar forte no céu, ele não é para todos, só para os melhores, mais dedicados, crentes da meritocracia”.

A meritocracia é o fanatismo social autodestrutivo. A meritocracia como conjunto reflexivo que orienta uma práxis toda própria possui fragilidades, fissuras por onde se infiltra sua inconsistência, ranhuras na sua tela, esses craquelados do tempo na pintura da fachada do edifício da prática meritocrática diária expõem para a maioria de seus seguidores a sua frágil oferta de sucesso e sua ampla possibilidade de fracasso. Na medida em que algumas pessoas vão mudando de andar na pirâmide social, uma multidão permanece crendo que há espaço para tantos outros nos melhores lugares, que são poucas e reservadas as vagas privilegiadas no “hotel” dos vencedores, mas o sonho de ir para lá, de estar lá, é justamente um dos combustíveis para essa fé materialista. É o depositário das esperanças falsas – para muitos, verdadeiras – na fortaleza do seu esforço e dedicação em que se move.

Nesse sentido, Portelli (1977) destaca que se as classes subalternas desejam criar um novo bloco histórico; é preciso primeiro, porém, que desenvolvam o seu conjunto hegemônico, com direção política e ideológica própria. Trata-se de pensar que o primeiro passo consiste na ruptura com o sistema hegemônico da classe dirigente e a ideologia dominante. Nessa linha teórica, Eagleton (1997) afirma que:

Aquilo que chamamos de ideologia dominante é tipicamente a ideologia de um bloco social dominante, formado de classes e facções cujos interesses nem sempre estão de acordo, e essas concessões e divisões irão se refletir na própria ideologia. (EAGLETON, 1997, p. 51).

Assim, entendemos que a educação precisa ser transformada de forma agressiva e radical para poder realmente fazer uma sociedade com homens e mulheres em regime de igualdade sem a alta concentração de renda que hoje prepondera e sem a divisão de uma sociedade entre classes privilegiadas e classes mais subalternas. Esse é o caminho: formar sujeitos que ao mudar seus ambientes microssociais contribuem para uma mudança de nível estrutural, modificando o sociometabolismo como um todo.

No próximo capítulo apresentaremos as considerações finais desta pesquisa, resgatando os principais pontos desta produção científica no campo educacional.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi desenvolvida tendo por base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético. Na dialética como princípio, o fluxo é contínuo, de idas e vindas dentro da escritura, leitura e releitura, interpretação e revisão, na volta aos teóricos para entender as contradições inerentes ao fenômeno. Pressupõe que a realidade não é estática. Nela o ato de pesquisar também não é uniforme nem pré-determinado. O material empírico é pulsante de vida. Assim como as pessoas olham o real com nuances diferenciadas no decorrer dos dias, também observamos o material empírico. Para entender a realidade diária é preciso parar, ler e reler, analisar e reanalisar para desvendar o que o empírico quer dizer, para revelar a sua essência, para sair da aparência, para adentrar no interior do fenômeno, para compreender como funciona a engrenagem do real: qual peça se liga a outra, qual o nível de cumplicidade entre elas, qual a interdependência entre fatos que aparentemente podem ser distintos, qual a relação do específico com o geral, do abstrato com o real, do passado e do presente.

Fizemos isso, nessa pesquisa, tendo por objetivo geral: analisar a implementação do EMP, buscando compreender os seus limites, as suas possibilidades e as posições ideológicas presentes na defesa ou na rejeição a esta reestruturação curricular implementada pela SEDUC-RS no período de 2011 a 2014. Para atingir esse objetivo, traçamos objetivos específicos: A) Desvelar o papel da ideologia na correlação de força existente na implementação do EMP; B) Entender a condição de posicionamento diferenciado dos diferentes atores quanto ao método de implementação; C) Desvelar o fundamento epistemológico e ideológico presente nos documentos e discursos oficiais da mantenedora; D) Compreender de que forma a formação dos professores gerou limites e possibilidades à implementação do EMP; E) Compreender como ocorreu a pesquisa no SI tentando entender como os trabalhos desenvolvidos no seu interior se relacionaram com os conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo; F) Desvelar como o conceito de AE foi percebido pelos diferentes atores da implementação do EMP; G) Entender quais as bases e as justificativas das resistências e acolhimentos à implementação do EMP por parte de diferentes atores envolvidos.

Entendemos que esta tese alcançou seu objetivo geral e, no seu decorrer, acreditamos ter atingido a todos os objetivos específicos que conformam a realização do objetivo geral. Os objetivos “A”, “B” e “G” foram atingidos e podemos constatar-los nas discussões realizadas em todos os capítulos de análise de dados. Contudo, o objetivo “A” foi desenvolvido de forma mais clara no capítulo oitavo. O objetivo “C” foi alcançado no capítulo quatro, maiormente,

que percorreu sobre a ontologia do EMP. O objetivo “D” realizou-se no capítulo quinto, que tratou sobre a formação docente, e se subdividiu em dois capítulos específicos, o que permitiu entender a dimensão da complexidade e das dificuldades no que diz respeito à formação inicial, à formação continuada e aos incentivos aos processos de inovação na docência. O objetivo “E” foi tratado de forma especial no capítulo sete, que buscou entender as aproximações entre o conceito de “Trabalho Socialmente Necessário” e as ações educacionais desenvolvidas majoritariamente por intermédio das pesquisas no SI. Quanto ao objetivo “F”, acreditamos tê-lo realizado no capítulo seis, sobre AE, em que buscamos discutir os caminhos, as polêmicas, os desafios e as contradições inerentes ao debate sobre a avaliação no âmbito da implementação do EMP. Nesse sentido, a seguir discutiremos os principais achados desta investigação e os desafios por ela anunciados.

O Ensino Médio, assim como a educação como um todo, é um campo de disputas. Os sentidos do Ensino Médio, da educação das juventudes são colocados na roda de embates entre as classes sociais. O campo progressista conseguiu avançar e propor uma política educacional ligada aos preceitos da EP e da educação socialista. Contudo, a falta de infraestrutura, a histórica precarização do trabalho docente e a desvalorização profissional com baixos salários, uma formação inicial deficitária (cada vez mais mercantilizada) e uma comunidade docente com sérias deficiências na sua manutenção socioeconômica corroboraram para manter o fenômeno de uma escola pública com poucas inovações, em franca expansão da seu sucateamento. Segundo Krawczyk (2014, p. 19), “projetos diferentes de sociedade, relações de poder e conflitos inerentes ao sistema capitalista estão em jogo no movimento contraditório de inclusão exclusão e segmentação” no campo da educação. Trata-se de pensar o Ensino Médio inserido no processo maior de disputa de concepções de mundo e não entendê-lo como uma etapa simples e puramente da educação obrigatória. Compreendê-lo, assim sendo, dentro deste universo em que os homens disputam suas concepções, o poder e os rumos a serem dados para a sociedade.

No decorrer da discussão dos dados desta pesquisa, observamos que foi recorrente na fala de diferentes sujeitos (produtores/implementadores e professores/implementadores) que o EMP não se preocupava estritamente em formar os indivíduos para que se adaptassem às demandas do mercado de trabalho na pura e simples perspectiva da empregabilidade. Também não descartava, porém, essa possibilidade: a enxergava como uma necessidade dos indivíduos. Os entrevistados destacam que os alunos buscavam condições materiais melhores. Vimos isso com mais força na escola que tinha o alunado composto por menores infratores que, muitas vezes, encontravam no tráfico um meio de manter certa materialidade dentro do

universo de relações sociais na sociedade dividida em classes e que vem largamente incitando os indivíduos ao consumismo. Importante destacar que na fala do entrevistado PROFRB ele reproduz a seguinte afirmação: “Fique Rico ou Morra Tentando!”, que se conecta a essa ideia.

O EMP desenvolveu-se em condições históricas peculiares. Esteve inserido no apelo nacional por mudanças na educação como um todo. Principalmente no âmbito do Ensino Médio, onde havia fomento do MEC para que reestruturações curriculares fossem desenvolvidas pelas diferentes redes de ensino do Brasil. Programas indutores foram construídos, como o PROEMI e o PNFEM. Também auxiliaram para este processo as políticas nacionais de fomento à formação inicial e continuada de professores pela plataforma da Universidade Aberta do Brasil – UAB, bem como o PIBID.

Nesse movimento, o EMP se alinha a uma visão social que busca combater a exploração, a opressão, que pode ser importante para a reestruturação da sociedade, no sentido de abolir a sua divisão em classes. Percebemos uma política educacional com elementos de inclinação socialista.

Na formulação do EMP, havia um acumulado de produção intelectual de um grupo de pessoas do campo progressista ligado à EP e a uma educação democrática com preceitos socialistas a frente da SEDUC-RS. Esse contexto possibilitou o processo de implementação da política do EMP. A pesquisa assumiu um espaço central nesta reestruturação curricular. O SI permitiu a edificação de uma nova forma de estudar as ciências. Uma forma de fazer ciência pela prática e não só pelo estudo teórico, realizado por via dos livros didáticos, pelas tarefas de decorar fórmulas, axiomas e conceitos.

Assim, surge espaço para o aluno como alguém que é capaz de criar conhecimento e, com ele, elevar a sua consciência a determinado nível, podendo chegar à resolução dos problemas colocados através das suas próprias pesquisas, dos seus trabalhos no EMP. A escola que existia antes do EMP não permitia isso, pois buscava apenas a repetição de conceitos, teoremas, teorias, informações, não desafiando o aluno a procurar nos objetos a sua essência, porque trabalhava apenas com a aparência dos fenômenos e a reprodução de ideias.

Também, a AE teve um papel importante, pois possibilitou que se questionassem as bases epistemológicas e ideológicas da escola de nível médio. Tanto é que o maior desconforto veio, justamente, por conta da implementação da AE, que deslocou os professores da zona chamada de conforto para uma de instabilidade, de incertezas quanto aos motivos, aos objetivos e às fórmulas de fazer avaliação no Ensino Médio. O movimento de resistência veio do processo natural dos professores em defender o seu ponto de vista pedagógico no sentido de que se há o ensino e ele necessita ser avaliado, precisa-se medir o que os alunos

aprenderam. Então, muitas escolas contribuíram com a resistência no sentido de burlar a lógica de uma avaliação mais qualitativa conferindo numerações a determinados conceitos que eram o CPA, o CSA e o CRA.

Percebemos que na escola em que já se tinha experiência na avaliação por pareceres a AE veio, apenas, delimitar alguns conceitos e a forma burocrática de organizar o processo avaliativo. Os relatos de PROFMU e PROFRB assim o demonstram. Isso corrobora nossa hipótese de que as escolas que já detêm alguma história de debate e discussão sobre determinados conceitos, que possam já estar sendo enraizados na sua prática cotidiana, têm mais potência para desenvolver conceitos novos de educação. Assim, inferimos que as escolas que já conheciam alguns conceitos do EMP tiveram menos dificuldade no processo de implementação, pois, na verdade, tratava-se apenas da legitimação, via legislação e documentos oficiais da mantenedora, de práticas já existentes, de ações que eram desenvolvidas pelas escolas no seu dia a dia. Por isso, o politécnico aparece não como uma imposição, mas como algo que dialoga com o cotidiano dessas escolas. Já nas escolas onde o politécnico é visto como imposição por muitos educadores, como podemos obter nos relatos coletados, podemos ver essa resistência como um processo natural em que os professores defendem a sua própria ontologia, defendem a sua concepção de mundo e de escola. Algumas vezes, diante do desconhecido, do novo, do diferente as pessoas preferem permanecer nas suas certezas antigas – embora elas não surtam os efeitos mais positivos almejados para o âmbito da educação pública. A certeza de que os professores estão no curso de algo que já conhecem, porém, e que também as comunidades escolares já conhecem, mesmo que não seja o que precisem, os alivia de mais um fardo em um contexto de meritocracia e desvalorização social do trabalho docente.

A AE retira o poder do docente, o poder da medição dos produtos alcançados, o poder de medir o que foi memorizado, aprendido (ou não) pelos alunos e transfere o poder de forma colaborativa não mais apenas para um lado da relação professor-aluno, mas busca estabelecer que, a partir dessa relação, analisando o nível de interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conhecimento é possível obter uma análise mais acurada da realidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno assume o espaço de protagonista e passa a realizar sua autoavaliação juntamente com a manutenção dos processos avaliativos por parte dos docentes. Contudo, o pouco debate existente no campo da avaliação e as poucas formações realizadas relatadas pelos professores causaram prejuízo a nível de entendimento e aprofundamento das práticas avaliativas emancipatórias.

É natural que aqueles que produzem uma política educacional e têm espaço para implementá-la tenham nutrido maior paixão por tal. Por isso, foi de suma importância entrevistar professores de quatro escolas diferentes para podermos obter outras impressões sobre o processo de implementação. A partir dessas entrevistas, obtivemos não só o ponto de vista da escola como instituição em que a política se desenvolve e pode se materializar na garantia do direito à educação, mas também dos sujeitos que não foram os produtores da proposta, e a recriaram na prática dentro do seu universo escolar, de acordo com os anseios da sua comunidade e os preceitos políticos, ideológicos e epistemológicos que balizaram as suas práticas individuais, enquanto profissionais, e a prática coletiva de cada uma das escolas.

Ao longo da investigação, percebemos que os princípios daquela ideologia denominada meritocracia estão atrelados e se materializam na forma de práticas escolares. Uma delas é a avaliação que pode ser de cunho seletivo e classificatório, corroborando, dessa forma, para uma avaliação que podemos denominar de caráter meritocrático. Nesse sentido, a meritocracia se impõe através de movimentos da práxis pedagógica dos professores – muitas vezes, de maneira inconsciente. A meritocracia se perpetua através do tempo e passa de uma geração para outra como se fosse algo comum, que sempre estivesse ali, indissociável da forma de ser da educação, algo quase natural (mas é cultural), que não pode ser contestado, uma vez que aparece como não disponível às mudanças. Por isso, inúmeras vezes observamos a prática da avaliação meritocrática no discurso docente de que é necessário avaliar com rigidez para que os alunos possam compreender que a disputa está dada logo ali na frente no concurso, no vestibular, no ENEM. Percebemos, então, o movimento de reprodução da lógica social maior, a lógica da sociedade da disputa, em que as pessoas não aprendem a somar umas com as outras, mas aprendem a lutar para eliminar e avançar no sentido de ocupar os postos mais altos dentro da pirâmide social capitalista.

A visão meritocrática organizada no processo avaliativo de seleção e classificação não tem compromisso algum de fazer com que todos possam atingir os objetivos da educação, da disciplina, do movimento da área de conhecimento. Muito pelo contrário, o seu objetivo é preparar para o espaço de fora da escola de forma a ensinar aos alunos como podem, supostamente, vencer na vida. Consequentemente, isso culmina em um processo educacional e de relação humana de disputa, onde há uma reprodução da lógica que coisifica o homem e o transforma em objeto um do outro (no caso, o objeto do ensino passa a ser o aluno). O aluno não é sujeito de sua aprendizagem, mas mero objeto do ensino – sendo tratado como número. Da mesma forma, seu conhecimento é quantificado.

A ideologia permite a manutenção da suposta estabilidade social, a manutenção da fórmula organizativa de uma sociedade dividida em classes. A ideologia nada mais é do que um fundamento ocultador da realidade, um conjunto de ideias e saberes que determina uma forma explicativa da realidade. Nessa perspectiva, a ideologia funciona como uma cortina: atrás dela não podemos saber o que há, mas acreditamos e seguimos o que está a sua frente. Portanto, a ideologia mascara e oculta a realidade. Também orienta, porém, uma forma de ser e agir aparentemente positiva em sua totalidade, como no caso da meritocracia.

Nesse formato ideológico de organização da escola com base nos preceitos da meritocracia, nós vamos observar uma educação voltada ao imediatismo, um processo de educar linearmente para a empregabilidade ou para o ingresso imediato ao mercado de trabalho. Também para a criação de um exército de reserva de trabalhadores com alguma qualificação, que está à disposição do Capital a qualquer momento para serem explorados. Uma educação que não forma sujeitos ativos para intervir no real e transformar o quadro caótico da sociedade, mas apenas seres humanos que entram na sociedade reproduzindo a fórmula organizativa e assumindo posições nas relações sociais já estabelecidas. Frente a isso, é possível compreendermos que há, por trás dessa forma de organização da escola, um paradigma, uma concepção de mundo que ilumina e organiza a vida nas diferentes dimensões: cultural, social, econômica, filosófica, estética, artística, tecnológica e científica.

A classe dominante não pode aceitar uma escola voltada à emancipação dos filhos dos trabalhadores, uma escola que dê acesso ao conhecimento. É natural que o grupo dominante não aceite novas fórmulas pedagógicas mais suscetíveis de garantir resultados positivos para a maioria dos alunos. A necessária tarefa da ideologia dominante é falsear a realidade, vendendo uma imagem de uma escola que permite o sucesso de todos – quando, na verdade, sabemos que ela permite a disputa entre desiguais, gerando resultados dentro do processo seletivo e meritocrático, altamente nocivo aos ideais de edificação da igualdade, da justiça social e da cooperação.

Quanto maior o poder da ideologia da meritocracia, mais majestoso é o edifício da desigualdade, maior é a cegueira das comunidades escolares e maior é a estabilidade de um modelo escolar falido exatamente porque combate as conquistas coletivas e exalta os vencedores individuais.

São empregados diversos meios para que todos os dias seja sancionado o crime da meritocracia, transformando os indivíduos em meros competidores, meros seres em disputa

constante, arrancando o “couro” da classe trabalhadora em disputas miúdas por um pequeno lugar ao sol e fazendo a proteção das grandes rapinas, da classe dominante⁴³.

Um trabalhador explora o outro, enquanto os donos dos meios de produção observam atentamente quem sucumbirá à disputa por migalhas dos jantares, dos coquetéis e das festas que esbanjam as riquezas concentradas nas mãos de poucos.

Dentro desse quadro reflexivo, vamos perceber que apenas aqueles alunos que conseguem escapar desse universo imediatista, que já têm meios importantes que lhes permitem a manutenção e aproveitamento no grau maior dessa educação conteudista e meritocrática, logram avançar sobre a complexidade da vida e dirimir algumas dificuldades. Só esses conseguem romper com as barreiras de seleção e passarem a ocupar outros espaços dentro do movimento das relações sociais. Mas, infelizmente, os alunos que conseguem avançar são minoria. Pouquíssimos alunos conseguem ingressar no universo da Educação Superior, por exemplo.

Na contramão da meritocracia, através do EMP, o Estado chama para si a responsabilidade de mobilizar uma política educacional de forma a organizar o processo formativo para homens e mulheres de um novo tempo, numa lógica emancipatória. Homens e mulheres donos de si, do seu destino, com autonomia capaz de formatar as suas ideias no interior dessa sociedade, mas possibilitados, também, de organizarem modificações, transformações no curso dessa história. A proposta parece caminhar no sentido de buscar uma relação social mais cooperativa, na contrariedade a linha da escola meritocrática em que o objetivo é formar cidadãos competitivos capazes de superar uns aos outros. Nesse sentido, o EMP guarda no seu interior uma relação profunda com ideais de uma sociedade mais igualitária e com justiça social, onde todos possam ser sujeitos capazes de atuar de forma positiva e transformadora, não só no âmbito de transformação da sua vida individual, mas também no sentido de mudanças coletivas, mais substantivas. Seria o início da formação de um homem novo com ideais diferentes daqueles pregados pela ideologia dominante. A tentativa do EMP é a tentativa de um novo modelo de formação de homens e mulheres para avançar contra o instinto de conservação social buscando banir a tendência de fazer do ser humano um trabalhador dócil para a classe dominante.

Trata-se de uma proposta educacional com esboço de uma pedagogia calcada em fundamentos socialistas. Esses fundamentos colocam o aluno numa posição privilegiada

⁴³ Pedimos licença pelas metáforas. Muitas vezes somente o seu uso consegue traduzir como mais clareza e objetividade determinados fatos sociais.

dentro da escola, não mais como aquele que é avaliado e passa pelo movimento de classificação, sendo enquadrado em um grupo Y, X ou Z de alunos, mas como um ator que tem autonomia para promover a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno é capaz de, através da pesquisa no SI, dialogar com diferentes conhecimentos, conteúdos e métodos, podendo promover igualmente mudanças no seu ambiente social de atuação imediata, isto é, nos locais em que habita, seja sua comunidade de bairro ou sua cidade. Observamos isso nos exemplos citados por alguns dos entrevistados.

Essa nova tipologia de organização do trabalho pedagógico implementada no EMP exige dos professores uma postura, um método e uma filosofia educacionais com raízes na realidade concreta dos alunos, ou seja, uma ligação mais umbilical à complexidade das relações sociais estabelecidas por eles. Trata-se de um comprometimento maior com a dimensão das problemáticas que afligem os alunos e que estão relacionadas às suas condições de produção do conhecimento no âmbito escolar, envolvendo os trabalhos de apropriação dos conteúdos e das informações no âmbito da ciência, da cultura e da tecnologia, acumulados pela humanidade à orientação dos movimentos de pesquisa dentro do SI que podem permitir a elaboração de soluções diferentes para problemas que precisam ser resolvidos pelas comunidades escolares, no âmbito teórico ou prático.

A política educacional analisada nessa tese parece não ter conseguido conquistar ideologicamente a necessária influência no todo da sociedade civil e das comunidades escolares para se conseguir a aceitação geral da sua ideologia inerente. Isso se deu por diversos fatores agregados. Vamos retomar alguns deles:

- a) O debate promovido pelo sindicato se colocando contra a proposta caso o governo não pagasse o Piso Salarial Nacional no básico da carreira para todos os educadores da REE-RS;
- b) O grave quadro de baixos incentivos à inovação pedagógica que a rede guardava: uma tradição de reprodução do modelo de ensino calcado no currículo positivista (fragmentado), numa pedagogia bancária e numa avaliação seletiva e classificatória;
- c) A problemática de uma formação inicial insuficiente no que diz respeito a instrumentalizar os educadores para lidarem com as intempéries de uma educação pública e de uma escola que democratizou o seu acesso às classes populares nas últimas décadas;
- d) A histórica falta de investimentos na infraestrutura escolar;

- e) A ausência de uma organização melhor da SEDUC-RS para oferecer a formação continuada necessária e instrumentalizar as escolas para a mudança pretendida;
- f) O senso comum arraigado de uma escola voltada à reprodução social e à perpetuação da meritocracia de forma alienada;
- g) A ausência de um diálogo mais horizontal com as comunidades escolares no que tange ao método de implementação;
- h) Os equívocos de avaliação da gestão da SEDUC-RS na implementação da política, entre os quais destacamos: a atração tardia das IES para o debate e a formação dos professores; a falta de formadores/implementadores da mantenedora qualificados e em quantidade adequada ao tamanho da REE-RS; a ausência de um material didático mais exemplificativo sobre como fazer o trabalho pedagógico no SI e na AE na fase inicial de implementação.

Não é possível destruir a escola antiga. A convivência de dois modelos escolares foi o que observamos durante a implementação do EMP, aflorando contradições. O modelo clássico com uma tipologia avaliativa certificatória e meritocrática, um currículo fragmentado e uma pedagogia bancária originando uma lógica escolar toda especial voltada à conformação e reprodução da estrutura da sociedade fora da escola. Outra, na perspectiva de uma educação emancipatória, voltada à formação para a criticidade, cidadania, objetivando elevar as consciências dos estudantes a outro patamar, de uma compreensão acerca de como a sociedade está estruturada e possibilitando a eles, no decurso do Ensino Médio, produzir instrumentos capazes de intervir nas suas realidades a nível micro e também macro. A convivência desses dois modelos prejudicou a implementação da nova proposta educacional, mas também aflorou nas contradições os embriões da mudança, nutridos no caldo social da vontade de mudar e das utopias pela emancipação humana. Assim, podemos aferir que o processo de mudança na educação naturalmente se trata de um longo e penoso percurso, uma vez que os embates ideológicos balizam as concepções de ensino-aprendizagem, avaliação, currículo e educação como um todo.

Existiu durante o processo inicial de implementação do EMP, uma profunda hostilidade, uma incompreensão da proposta inicial. No entanto, o governo não quis adiar a sua implementação e procurou traçar as vias da sua realização investindo em um processo de formação continuada, contando com a iniciativa, também, das escolas e a criatividade dos atores envolvidos. Entretanto, é apontada, de forma bastante clara durante as análises, a reclamação dos professores quanto à dificuldade da mantenedora em ir até todas as escolas e,

também, a insuficiência dos processos formativos quanto à dimensão complexa do conjunto de conceitos que o EMP apresentava para serem desenvolvidos no âmbito da reforma.

Muitos relatos nos dão provas da potência da escola, da força criadora que habita o universo da educação onde alunos e professores, principalmente, irmanados no diálogo pedagógico, produzem processos inovadores capazes de transformar positivamente uma escola com parca infraestrutura, com remuneração de professores baixa, com contexto social grave dos alunos de vulnerabilidade social num instrumento muito forte de emancipação social, a educação.

A parcela mais expressiva dos trabalhos citados nesta tese acerca do EMP também constatou que grande parte (a maioria) das escolas compreenderam a proposta como algo que lhes foi imposto – muito por conta da incompreensão sobre o seu significado na essência e, também, por não se sentirem participantes formuladores. Entretanto, no decorrer do processo, diversos sujeitos, após se apropriarem do documento, desenvolveram práticas para a implementação do EMP. De certa forma, o conflito inicial foi superado em parte, mas deixou marcas fortes e negatividades. Do outro lado, justificativas como baixa remuneração, ausência de infraestrutura e de condições de formação para ampliação dos conceitos teórico-metodológicos da proposta conformaram um fenômeno de justificativa para o boicote e também para a não implementação do projeto EMP.

Podemos observar como um dos problemas encontrados na implementação do EMP a ausência de uma quantidade expressiva de formadores de professores. Por isso, as escolas, muitas vezes, tiveram que ler os materiais por conta própria e implementar as suas próprias formações ou contarem com formadores de professores advindos das universidades e que, em repetidas ocasiões, não detinham o conhecimento claro sobre a proposta a ser implementada do EMP. A diversidade inerente à formação de professores no âmbito da liberdade que existe para as universidades conformarem um currículo formativo diferenciado, gerando um perfil de educadores com conhecimentos teóricos epistemológicos e ideológicos diferentes, levou a alguns percalços no que tange a implementação do EMP.

Na opinião de diversos entrevistados, o que seria necessário para implementação, de forma precisa e objetiva, podendo colher frutos melhores em relação à política do EMP, seria produzir uma política de valorização do magistério – além de ter escolas com estrutura material adequada.

Foi travado o enfrentamento ao modelo de escola que refletia no seu interior, como um espelho, uma sociedade da exclusão. Não foi um enfrentamento fácil, já que reformas na educação exigem o despedimento de muitos recursos financeiros e humanos, principalmente

em se tratando de mudanças profundas como a transformação do currículo e o questionamento ao senso comum escolar.

Quando a escola e a comunidade escolar são colocadas junto com seus ideais dentro da fôrnalha da modificação, naturalmente haverá resistência. O condicionamento humano é algo muito forte, inclusive de forma inconsciente existe sua a defesa por parte dos sujeitos sociais. Assim, a situação cômuda de sempre desenvolver as tarefas que já possuem domínio, de manter as suas certezas como absolutas, não se modifica facilmente. A metodologia de implementação do EMP, desenvolvida em apenas quatro anos, que pretendia modificar estruturalmente a forma de organização da escola de Ensino Médio, corroborou para a geração de instabilidades no que diz respeito ao diálogo das comunidades escolares junto à mantenedora, pois o tempo de debate não foi suficiente. Aliada à cultura do comodismo, o argumento da imposição apareceu em diversas pesquisas (e nessa também se fez presente) e terminou por influenciar na materialização de alguns processos de resistência.

Não se substitui uma cultura meritocrática por uma igualitária por via de um decreto. É necessária a conformação de um fenômeno conjuntural em que os interesses dos docentes respondam por mudanças efetivas numa escola excludente. Se os docentes forem guardiões da escola da meritocracia, então uma escola da igualdade não será possível porque serão burladas e podadas todas as possibilidades de organizar um ensino contra a seleção e a favor da inclusão. Este foi um grande embate, uma enorme contradição da proposta. Os dados mostram que era preciso mais tempo de trocas e convencimento junto às comunidades escolares.

Um elemento importante que abstraímos dessa pesquisa foi que aqueles professores que estavam mais abertos ao novo geralmente eram os professores capazes de gerarem inovações no seu modo de ser, na sua profissionalidade e, portanto, eram aqueles docentes com maior potencialidade para gerar dividendos no sentido de atualização do seu modo de ser educador e, também, da forma como a educação poderia se movimentar realizando a tarefa necessária de formar seres humanos diferentes para a sociedade.

Os professores que não se fecharam à oportunidade de buscar novas formas de realizar a sua atividade profissional, apostando na sua criatividade e na sua consciência de seres inacabados, encontraram o combustível para enfrentar os desafios da educação pública e da relação com os artefatos culturais que diferentes gerações trazem para dentro da escola. Portanto, são professores que não se condicionam ao imobilismo, muito pelo contrário, se dispõem a estabelecer sempre novas relações para aperfeiçoar o seu fazer de forma a conduzir os processos pedagógicos que são responsáveis a patamares mais positivos e cada vez mais complexos e consistentes.

De certa forma, de tempos em tempos, esses professores são retirados do cativado da escola meritocrática e colocados ao ar livre para produzirem autonomamente – mesmo que condicionados por um conjunto conceitual e teórico como o inerente ao EMP – novas pedagogias, novas práticas educacionais, desafiando o seu tempo e as problemáticas a ele ligadas. Destarte, isso ocorreu no EMP e pode ser visto como positivo, pois ajudou a instalar processos de reflexão dentro da escola, desacomodando e pondo em xeque as certezas e os absolutismos da escola regradada na manutenção do status quo.

A proposta do EMP permitiu um espaço às práticas docentes emancipatórias que já vinham acontecendo, para a sua potencialização. Quanto à relação com as práticas arraigadas e debitárias da escola conteudista, na concepção meritocrática, com instrumentos de avaliação coercivos e classificatórios, houve uma desacomodação e um processo de contradições, de correlação de forças entre o novo e velho, no sentido de reorganizar a escola para dar conta da burocracia estatal estabelecida através da proposta, que foi vista por muitos professores como uma imposição, e de dar conta da realidade dos alunos, passando não só a considerar apenas o conteúdo como principal da escola de nível médio, mas pensar como central o papel do aluno, seu protagonismo, seus anseios e objetivos quanto à frequência, à permanência e ao sucesso na educação escolarizada.

Muitas vezes, a comunidade escolar, calcada na ideologia dominante e no senso comum, se coloca naturalmente contra propostas que busquem modificar a estrutura comum das rotinas escolares em que os alunos vão para escola para aprender, os professores vão para ensinar, as direções vão para gerir, os funcionários vão para produzir o seu trabalho de manutenção das condições de infraestrutura e funcionamento cotidiano.

O EMP pode ser uma atitude de crítica em relação ao formato educacional vigente e a fórmula organizativa da sociedade. O EMP pode ser entendido como uma resposta ao modelo de escola em vigência, ineficiente para dar conta dos dilemas e desafios do século 21, de garantir a educação a todos. O EMP pode se configurar em uma tentativa política de adequar a escola a um contexto de democratização da educação. Tarefa monumental. Pode ser o início de inovações na educação, debitária de uma concepção educacional progressista.

Na esteira do tempo histórico, os desafios colocados exigem níveis de construção, elaboração e interpretação muitas vezes superiores daqueles que temos conhecimento ou capacidade para desempenhar a nossa tarefa enquanto seres sociais. A implementação de uma política educacional voltada ao campo do trabalho no sentido de promover a elevação da emancipação, do exercício das capacidades coletivas de criar caminhos menos desiguais e

mais igualitários, na promoção do direito à educação, pautada no exercício da criticidade, é positiva.

A falência do modelo escolar excludente é de uma evidência absoluta. Os relatos dos professores são unânimes em afirmar que a escola nesses moldes não traz as positivities que, discursivamente, apregoa oferecer. Contudo, dentro dela ainda existem educadores que idealizam outra escola, diferente, que se mostram descontentes com esse velho sistema e procuram, através de práticas e/ou afirmação de ideias que podem se materializar, que potencialmente podem gerar práticas, uma forma de renovar a educação buscando atender aos anseios reais do alunado.

A experiência do EMP ensina que não podemos fugir dos desafios da luta, que devemos enfrentar a realidade de olhos abertos e observar tudo o que está acontecendo ao nosso redor. A escola não pode estar isolada do todo, é um organismo, é um órgão que pulsa nesse corpo chamado sociedade, e tem uma funcionalidade na estruturação do metabolismo social. Temos consciência da sua importância e entendemos o EMP como uma política inovadora que buscou romper com o paradigma do senso comum e avançar na estruturação de uma educação para todos, objetivando a garantia da aprendizagem, tentando combater a ideologia da meritocracia e envolver as comunidades escolares enquanto sujeitos capazes de produzir o novo dentro dos muros da escola, mas para além dos seus restritos horizontes, enquanto instituição promotora da educação formal. O EMP nos mostra que o importante é enfrentar o “fardo de cada tempo histórico” de se assumir como sujeito, seja como gestor público, como educador ou como aluno (MÉSZÁROS, 2007). Assumir-se como sujeito capaz de produzir o novo, de desatar as amarras sociais, de enfrentar desafios e superá-los coletivamente.

Sabendo que os filhos da classe trabalhadora, dos que vivem do seu suor, não têm milhares de oportunidades para avançar sobre a realidade e influenciá-la ou modificá-la a seu favor, percebemos no EMP uma potência para que os excluídos de toda ordem se assumam como sujeitos capazes de produzir uma consciência de classe e, antes disso, consciência de que são capazes de fazer aquilo que se propõem enquanto seres humanos, como seres vivos em interação com a natureza social e física que, por meio do trabalho, produzem a sua humanidade, transformando o mundo que habitam por via da ação real sobre a realidade.

Vamos trabalhar com uma redundância agora. Em nossa opinião, o EMP é uma tentativa de reeducar a escola no sentido de orientá-la para outro rumo: na direção da emancipação humana, na contramão da escola condicionadora, opressora e classificadora. Na perspectiva do EMP, que traz no seu arcabouço teórico preceitos da EP, devemos observar

que o objetivo maior está pautado na emancipação humana. Dessa forma, os caminhos a serem percorridos objetivam uma fórmula pedagógica capaz de garantir a aprendizagem de todos os alunos, de potencializar os processos de ensino de modo a produzir um ambiente pedagógico capaz de promover ao aluno um espaço de elevação do seu intelecto e promoção da sua capacidade de construção do conhecimento.

O EMP proclama ao aluno o papel de ator principal, mas o professor não é mero espectador nessa película pedagógica, mas também um dos atores principais, responsável por fomentar no aluno o desejo por conhecer e pesquisar e, fundamentalmente, ser o guardião do processo avaliativo emancipatório, no qual permite ao aluno a sua autoavaliação. O professor, através da AE, poderá promover a prova real das avaliações que podem desenvolver para a verificação dos produtos, uma vez que a utiliza para compreender o processo que levou a não produção do conhecimento por parte de seus alunos.

Com a entrada do Governo Sartori (PMDB), em janeiro de 2015, muitas práticas inovadoras que vinham sendo desenvolvidas, dentre elas a existência do SI e a AE, tiveram seu ciclo interrompido. No entanto, a esperança de construir uma educação nova percorre ainda os anseios e os ideais das comunidades escolares. Essas esperanças são como uma máquina aguardando o combustível para potencializar novos tempos para educação, em que o objetivo final seja formar seres humanos mais qualificados intelectualmente e, além disso, emancipados e críticos socialmente, capazes de interferir e agir no mundo de forma individual e coletiva – buscando superar as desigualdades e as injustiças.

O EMP elevou ao alto a bandeira da emancipação, acenando-a durante quatro anos. Porém, com a mudança de governo, esta bandeira não tremulou mais, pois os interesses para com a escola de nível médio mudaram. Voltou-se a olhar para uma escola que pudesse se manter nos moldes comuns, aboliu-se o SI. A avaliação na perspectiva emancipatória também perdeu o espaço que vinha ganhando. Trata-se de um processo histórico de correlação de forças que ora pode estar mais favorável à instalação dos conceitos emancipatórios para o campo daqueles que vivem do trabalho, ora comandada por aqueles que não almejam a emancipação dos trabalhadores.

O objetivo de não mudar a escola parece ser o de manter os trabalhadores vegetando na ignorância controlada ou educação relativa/condicionada. Nas escolas, o professor é um absoluto iluminado – trata-se da pedagogia do absolutismo iluminado. Nessa pedagogia, a maioria nada sabe e vai à escola para aprender: quem sabe é o professor. Apesar disso, podemos observar em muitas falas a relação de análise acerca da escola, principalmente pela fala de PROFMR que afirmou que os alunos traziam conhecimentos importantes para a

escola, que eram capazes de realizar pesquisa, em buscar as informações que precisavam para compreender ou resolver os problemas que se interpunham a sua vida.

À época da implementação não havia as condições ideais para o projeto obter o melhor êxito. As condições de infraestrutura, formação dos professores e a consciência das intenções do EMP em criar uma escola voltada à emancipação e a criticidade com objetivos ativos não estavam dadas. Assim, a potencialidade da mudança através do EMP residiu no fato de que a insuficiência do sistema escolar quanto à qualidade pretendida pelos documentos oficiais deveria ser superado. Assim sendo, o plano de ações organizadas em torno da temática educação e trabalho, o politecnismo e a EP geraram um arcabouço teórico e conceitual relacionado a uma visão de mundo de formação humana específica.

Observamos que não é uma tarefa fácil superar os preconceitos encontrados dentro da escola no sentido de manter o seu padrão meritocrático e seletivo. É um apreço à escola de moldes excludentes alegando a sua falsa qualidade que está ligada à sua alta capacidade de seleção, divisão dos alunos em grupos de mais capazes e menos capazes. Ultrapassar esse modelo escolar é tarefa difícil, mas necessária. A tentativa do EMP é um claro movimento na linha de sinalizar um novo tipo de escola, capaz de incluir as pessoas não só por via da matrícula, mas também ao permitir-lhes condições de aprendizagem, de produção do conhecimento que, conseqüentemente, gerarão o seu sucesso enquanto sujeitos habitantes de um tempo-espaço específicos.

As práticas pedagógicas arraigadas enganam tanto alunos quanto professores. Os alunos se enganam em achar que aprendem mais facilmente dentro desse modelo e os professores se equivocam crendo que a simples reprodução de conhecimento promoverá o avanço dos alunos no sentido de garantir a aprendizagem. A comunidade escolar toda se engana com a pedagogia bancária.

Todo o avanço no sentido de transformação da escola deve ser comemorado de forma radiante como uma grande conquista. Faz-se isso por que não é fácil combater a escola da exclusão, uma vez que ela está alinhada a uma sociedade da exclusão, portanto, qualquer coisa fora dessa lógica significa que foi empenhado um grande esforço transformador. A implementação do EMP não foi algo em vão, não foi uma política improdutiva, muito pelo contrário: gerou inúmeros frutos, plantou várias sementes, originou muitos processos de inovação. O EMP significou um passo esplêndido na construção de uma escola nova. Todo avanço, por menor que ele possa parecer, deve ser comemorado, deve trazer consigo a vibração de uma grande vitória, pois transformar a educação por dentro não é fácil. Atuar contra o instituído é uma das tarefas mais difíceis que existem. Entre o ideal de uma política

educacional e a sua realização sempre há um muro a ser transposto. Este muro é de resistências, carregado de preceitos ideológicos, de posições políticas e epistemológicas quanto à noção de conhecimento, educação, avaliação, currículo e, também, concepção de mundo. No entanto, é necessário e possível transpô-lo. As contradições abrem espaço para tal.

Os relatos dos entrevistados nos permitem inferir que algumas pessoas podem tomar gosto ao trabalho pedagógico trazido pela reformulação curricular. Por repetidas ocasiões, podemos observar que os sujeitos são arrebatados pela envergadura da própria missão de transformar a educação para melhor. Isso traz as pessoas para o campo reflexivo de transformação da sua práxis pedagógica, de forma individual e coletiva, passando-se a tentativa de contaminação de coletivo maior de professores quanto às necessidades de mudanças na educação escolar.

A escola que existia antes do EMP poderia ser adjetivada como a escola do individualismo. Essa escola focava o indivíduo e a sua formação de forma estrita. Essa escola não pensava no coletivo, não pensava em uma sociedade igualitária e justa como objetivo – embora nos seus preceitos e discursos pudesse expressar estar baseada nessa objetivação.

Na atmosfera escolar orbita uma série toda complexa de preconceitos que, muitas vezes, não são reconhecidos conscientemente, são praticados de forma violenta colocando uns contra os outros. Esses preconceitos estão imbricados sob a égide da meritocracia, a lei do esforço, da disputa e da busca do grande prêmio, da caminhada individual para vencer.

As releituras da proposta do EMP, realizadas nos microespaços de implementação (as escolas), acabaram por desfigurar algumas características necessárias a real implementação de um projeto deveras progressista. O que ocorreu na prática foi a confluência entre concepções distintas de educação, o que gerou um movimento complexo e único numa nova forma de cultura escolar, em que o velho e o novo passaram a conviver, disputando espaço, disputando a concepção de educação e os objetivos da escola. Não poderia ser diferente. A escola é um espaço de disputa, é centro, o local onde os objetivos das famílias, dos alunos, dos professores, dos agentes da gestão da educação e da sociedade civil, como um todo, se encontram e tentam se materializar na prática cotidiana de ensinar e aprender. Muitas vezes, trata-se de uma disputa silenciosa e desigual, onde o poder maior é colocado e garantido pelas raízes ideológicas e pelas práticas inconscientes de muitos sujeitos envolvidos com os processos educacionais formais no âmbito da escola.

Através dessa investigação, podemos aferir que o poder da ideologia da meritocracia se derrama sobre a escola e, conseqüentemente, sobre as mentes que disputam as ideias e os projetos de formação escolar no Ensino Médio. A educação dos filhos dos trabalhadores é

decidida nos embates entre o instituído e o novo. A realidade (preche de contradições), onde os seres humanos agem com suas complexas teias de ideias e filosofias de mundo, é a arena das disputas pelo projeto de futuro. A pressão do Capital é exercida pelo conjunto ideológico dominante que empurra a escola a perpetuar práticas pedagógicas amarradas à meritocracia. Porém, convicções emancipatórias teimam em emergir nas escolas como forma da rebeldia e das utopias – gestadas nas entranhas das contradições – que miram a estruturação de uma sociedade pautada pela igualdade e justiça social. O EMP parece surgir como uma política educacional pela emancipação humana, como um elemento para construção da “hegemonia” dos trabalhadores, na conformação de um novo “bloco histórico” (GRAMSCI, 2001), capaz de reestabelecer a dignidade humana, que fora solapada desde a mercantilização e a capitalização da vida pelas sociedades estruturadas em classes sociais divididas entre dominados e dominantes.

Um bloco histórico novo só é possível se uma quantidade de ações e fenômenos se transformar em uma qualidade (o EMP pode ser entendido como uma ação) gerando uma vontade nacional popular não só para superar a velha estrutura, mas para edificar uma nova, onde a horizontalidade das relações sociais seja princípio irrevogável e diuturnamente cultuado, para se objetivar a igualdade substantiva e a justiça social real (não só de papel e discurso, mas de práxis cotidiana coletiva sem a existência de cidadãos de primeiro, segundo e terceiro escalão).

Assim, sinalizamos que se pode ainda pesquisar acerca da repercussão real do EMP no interior de outras escolas, entrevistando alunos e pais principalmente, para a percepção do que ficou de significativo para esses sujeitos das experiências com pesquisa no SI e da AE como nova fórmula avaliativa, do que os marcou e foi levado para a constituição da sua ontologia. Saberemos, com isso, o que ficou de significativo no processo formativo do EMP experimentado por diferentes alunos oriundos da classe trabalhadora pela voz deles próprios. Podemos ainda repercutir o EMP a partir de docentes universitários que acompanharam a implementação durante os quatro anos e que tenham mantido o contato constante com as escolas que desenvolveram a reforma de modo a compreender como essa política pode ter impactado a visão formativa destes profissionais e o universo dos programas de formação inicial de professores.

Considerando que a meritocracia habita os diferentes espaços de relação humana, lançamos mais uma reflexão. Faz-se necessário investigar em que medida a ideologia da meritocracia operou nos processos internos do governo no que tange a implementação do EMP, dos movimentos de escolhas dos atores que foram responsáveis pela formulação e

reformulação da proposta original no decurso dos quatro anos de gestão. Entender os embates internos durante esse período poderá auxiliar a perceber como os gestores agem entre si na disputa pelos rumos e pela formulação das políticas educacionais e como a meritocracia opera nesse contexto.

Destarte, não poderíamos deixar de lembrar que vivemos um tempo em que os dominadores não têm vergonha de declarar abertamente seus interesses ideológicos mesquinhos, preconceituosos e desumanos, calcados na mercadologização da vida em níveis nunca experimentados pela humanidade. É um novo ciclo do capitalismo no Brasil Pós-Golpe, crivado de retrocessos nos direitos sociais e objetivado na avassaladora concentração de renda e expropriação da dignidade humana. Cremos nessa tese como um instrumento para ajudar na superação desse momento.

Na caótica sociedade capitalista, com seus ventos e marés obstaculizadores dos anseios dos que vivem de seu próprio trabalho, a vida teima em brotar das contradições. O gérmen do novo está na mente dos indignados com a injustiça social. A crítica contundente ao instituído capitalismo e a esperança de novos tempos podem remover a pátina fétida da estátua social que os homens divididos em classes distintas constroem no decurso da história da humanidade. A história é feita pelos homens e, portanto, a mudança do seu rumo também. Esta pesquisa tenta ajudar nesse objetivo.

Finalizando, destacamos que uma tese pode vir a se transformar em um marco para alguma teoria, mas com certeza é um marco ao seu produtor. Tudo de si, o melhor, nela é aplicado de forma a expressar o seu esforço e história acadêmica e, também, política, enraizada em uma visão de mundo para contribuir com o avanço da ciência educacional.

A produção dessa tese equipa seu criador a seguir pesquisando com novos óculos, novas lentes, renovado com as novidades da empiria dessa investigação e na linha teórica que dela se reafirmou. Assim, novos problemas derivam e convocam a seguir a caminhada científica, da sede insaciável pelo conhecimento que persegue os docentes e, mais do que isso, provoca os da escola pública, como este que escreve, a buscar soluções no curso de edificar um novo tipo de escola, orientada para uma educação libertária e emancipatória, para formar seres humanos numa lógica avessa à mercadologização da vida e do mundo dos homens/mulheres que exploram uns aos outros e disputam entre si. Nesse contexto, o materialismo histórico dialético é um quadro estratégico indispensável para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. – 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2014.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David (org.); HOLZMANN, Lorena. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011. v. 1. p. 432-437.
- ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do Ensino Médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. – Porto Alegre, 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Cuidado e o Acolhimento na Escola Cidadã. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Ensino, 2012, Campinas. E-book XVI Endipe. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 01-12.
- _____. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014. p. 21-44.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2013.
- _____. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 01. ed. Porto Alegre: Santillana, Moderna, 2014.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Avaliação Emancipatória no Ensino Médio Politécnico: compreendendo o Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.p.145-166.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres; REIS, Jonas Tarcísio. Avaliação no Ensino Médio: uma perspectiva emancipatória. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Ensino Médio: Projetos em Disputa**. 1ed.Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015, p. 175-196.
- BARBOSA, Ericka Fernandes. **Políticas Públicas para o Ensino Médio e a Juventude Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Nacional de Brasília. Brasília, 2009.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. PARECER 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> (último acesso: 02 maio de 2017).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> (último acesso: junho de 2013).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. **LEI Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> (último acesso: maio de 2018).

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

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

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: **Movimento: Revista de Educação da UFF**, n. 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000, p. 11-27.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia da Competência**/ Marilena Chauí; organizador André Rocha. Belo horizonte: Editora Autêntica. São Paulo: Fundação Pesreu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3)

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

CORSETTI, Berenice (Org.). **Avaliação da educação, gestão democrática e indicadores de qualidade**: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS . São Leopoldo: Casa Leiria: 2015. 262 p.

CUNHA, Carme Vera Rosa da; CREMA, Mônica; VASCONCELOS, Janilse Fernandes Nunes de; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. A pesquisa como princípio educativo e formativo: uma experiência inovadora no curso de pedagogia da UNIFRA. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: UFSM, 2006, p. 01-10. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20PESQUISA%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20E%20FORMATIVO.pdf>> . Acesso em 03 set. 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção educação contemporânea)

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma introdução**. Terry Eagleton; tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELIX, Adriani Mello. **Práticas curriculares no RS: As (poli)técnicas de governo**. Pelotas, RS. 2013. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática 90 paginas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 07-20.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

GONZAGA, Jorge L. A.; ALMEIDA, Elmar Soero; ARAGONEZ, Iara Borges; HERBERT, Neusa Teresinha. A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 01. ed. Porto Alegre: Santillana, Moderna, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Groce. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GOBO, Rosmari Marodin; SILVA, Sidinei Pithan da. A experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: rupturas, desafios e perspectivas, os professores In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Políticas Educacionais: debates e perspectivas**. 2017. p. 144-163.

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

KERBER, Fernanda. **Desafios e perspectivas para o Trabalho Coletivo entre Professores no âmbito do desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS**. 2015. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A Construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados**. / tradução de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. Prefácio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. p. 13-17.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, Volume 28, nº 100-ESPECIAL, p. 1153-1178, outubro 2007.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUNATCHARSKI, Anatoli. **A Educação na Rússia Revolucionária** (a). Jornal Livro. V. I, nº 10. Outubro de 2002.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A (in) sustentabilidade da qualidade e da gestão democrática na educação brasileira. In: Machado, Carlos Roberto da Silva. **A educação no extremo sul do Brasil: contribuições ao estudo e à pesquisa da (in) sustentabilidade da qualidade e da democracia nas políticas educacionais**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011, p. 19-42.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: Coletânea CBE -conferência Brasileira de educação. Educação e trabalho.2 Ed. Campinas: papyrus, 1994. p. 9-23.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 01. São Paulo: Abril, 1983.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 . 288 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Porto/ São Paulo: Editorial Presença/Livraria Martins Fontes, 1974. 2 v.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Educação Para Além do Capital**. István Mészáros. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, 80 pp.

_____. **O Poder da Ideologia.** / István Mészáros; tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org). 25. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci.** Campinas, SP: Editora alínea, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. PT DO RIO GRANDE DO SUL. **Programa de Governo Frente Popular pelo Rio Grande. Programa de Governo da Frente Popular pelo Rio Grande apresentado submetido ao processo eleitoral de 2010. Porto Alegre.** Disponível em:

<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014>. Acesso em 16/05/2017

PAULO, Fernanda dos Santos; ZITKOSKI Jaime José. A Política Nacional de Educação Popular: desafios e perspectivas atuais. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas Educacionais: Debates e Perspectivas.** Porto Alegre: Editora Metodista IPA, 2017, p. 60-76.

PIAGET, Jean et. al. **Tomada de Consciência.** Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIMENTEL; Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

PIRES, Itaara Gomes. **O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente.** 2016. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A Escola-Comuna.** / tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: paz e terra, 1977.

PRADO JUNIOR, Caio. **Dialética do Conhecimento.** Tomo II. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

RÊSES, Erlando da Silva. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira . In: CUNHA,

Célio da; SOUSA; José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 153-174. (Coleção Políticas Públicas de Educação)

RAMOS, Marise. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

REBELLO, Ana Paula. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza**. 2017. 276 f. Tese (doutorado em educação em ciências e matemática), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2017.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos Ribeiro. **O Ensino Médio politécnico no rio grande do sul: reestruturação curricular e contradições da prática pedagógica**. 2015. 110 f.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Gabinete do Secretário. 104 f. **Relatório de Gestão (2011-2014)**. Porto Alegre, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – DEPLAN. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI. **Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2011, de índices de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico. Parecer CEED 310/2012**. 2012. Disponível em: http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.seduc.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 04 set. 2015.

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS**. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016.

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

_____. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1998.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). / tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Jackson Ronie Sá-; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Ensino Médio**: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016. p. 47-64.

SIEBEN, Leandro. **(Des)encontros no processo de implantação da proposta do Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul**. 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2017.

SOUZA, Orides Messias Maia de. **O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: politécnica ou polivalência?**. – 2016. 113f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2016.

SOUZA, Mayara Medaglia Leães de. **Percepções de estudantes do Ensino Médio Politécnico sobre atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Seminário Integrado no Âmbito das Ciências da Natureza**. 2015. 70f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Física / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Renato Santos de. Desvendando a espuma: o enigma da classe média brasileira. **Jornal de Todos os Brasis - GGN**, 30/10/2013 - 17:51, atualizado em 01/01/2014 - 11:39. Autor: Renato Santos de Souza (UFSM/RS). Disponível em: <http://jornalggn.com.br/fora-pauta/desvendando-a-espuma-o-enigma-da-classe-media-brasileira>

SPOSITO, Marília pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Revista Perspectiva**, v. 22, n. 2. p. 345-380. Florianópolis-SC: UFSC, 2004. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>. Acessado em: 25 de abril de 2016.

TAMANINI, Tiago Amador. **A implementação do educar pela pesquisa no Ensino Médio politécnico na área de Ciências da Natureza**. – Porto Alegre, 2014. 110 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2014.

TIRAMONTI, Guillermina. A escola moderna. Restrições e potencialidades frente às exigências da contemporaneidade. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 185-206.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1ª ed. 23 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS**. 2015, 350f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil, 2015.

APENDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES
QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM
FORMULADORES/IMPLEMENTADORES

1) Qual foi a principal motivação da reforma do EMP? O que se conseguiu através dela?

2) O que você acha que foi enraizado na escola durante e depois da implementação do EMP, quanto a concepção de conhecimento e dos objetivos da escola de nível médio?

3) Quais concepções de conhecimento/ de escola vocês lidaram à época da implementação do EMP?

4) O que havia por trás das outras políticas públicas da SEDUC-RS que de alguma forma envolveram a implementação do EMP?

5) Qual era a lógica curricular e pedagógica preponderantes antes do EMP?

6) O que você acha sobre a escola de Ensino Médio ao longo da história e como vê o EMP nesse contexto?

7) Como foi a implementação da Avaliação Emancipatória? Quais os desafios enfrentados? Como a comunidade escolar e a sociedade encararam essa nova perspectiva de avaliação? O que você, do ponto de vista epistemológico, no que diz respeito à consecução do conhecimento, acredita estar envolvido?

8) Como foi a implementação do Seminário Integrado e qual o seu papel na proposição curricular do EMP? O que surgiu de novo durante a implementação da política?

9) Por que a questão da pesquisa no SI e a avaliação emancipatória -AE foram mais enfatizadas pelos gestores implementadores? Qual a relação disso com a educação politécnica proposta?

10) Como o senso comum do modelo escolar tradicional operou na implementação do SI, da avaliação emancipatória e do EMP como um todo?

11) O que marcou a correlação de forças durante a implementação do EMP no que diz respeito às concepções de educação escolar?

12) O que você entende por politécnia e como essa aparece no EMP durante os quatro anos de implementação?

13) Qual o desafio maior da política do EMP no contexto das bases ideológicas do tipo de escola existente antes do EMP e que relação isso tem com a ideia de formar o cidadão para emancipação humana?

- 14) Quais as imbricações entre os tipos de pedagogias e as posições ideológicas na implementação do EMP?
- 15) Quais foram, na sua opinião, os marcos políticos e curriculares do EMP?
- 16) Quanto aos embates ideológicos, a questão da meritocracia, e as visões pedagógicas envolvidas na implementação do EMP, o que você percebeu como desafios, barreiras e avanços?
- 17) Quais os elementos políticos que você identifica para uma travessia: projeto de educação de/para/com a classe trabalhadora em uma lógica contra-hegemônica, em contraponto a lógica da meritocracia na escola?
- 18) No que tange aos Direitos de Aprendizagem, como você enxerga o EMP, no que diz respeito à garantia da aprendizagem e da consecução de uma pedagogia relacional, com base em uma epistemologia interacionista?
- 19) Em termos epistemológicos (de como o ser humano produz conhecimento), qual o legado do EMP?
- 20) Em termos ideológicos, do papel da educação escolar na formação humana dentro dos marcos sociais vigentes, qual o legado do EMP?

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORES/IMPLEMENTADORES

- 1) Como foi a reforma do Ensino Médio? Comente sobre a experiência.
- 2) Qual a forma de relação existente entre a escola e a mantenedora na época?
- 3) O que você acha que foi enraizado na escola durante e depois da implementação do EMP, quanto a concepção de conhecimento e dos objetivos da escola de nível médio?
- 4) Concepções de conhecimento/ de escola foram debatidas à época da implementação do EMP?
- 5) Havia alguma política pública da SEDUC-RS que de alguma forma envolveu a implementação do EMP?
- 6) Qual era a linha curricular e pedagógica preponderantes antes do EMP?
- 7) O que você acha sobre a escola de Ensino Médio ao longo da história e como vê o EMP nesse contexto?
- 8) Como foi a implementação da Avaliação Emancipatória? Como a comunidade escolar e a sociedade encararam essa nova perspectiva de avaliação? O que você, do ponto de vista epistemológico, no que diz respeito à consecução do conhecimento, acredita estar envolvido?
- 9) Como foi a implementação do Seminário Integrado e qual o seu papel na proposição curricular do EMP?
- 10) Por quê a questão da pesquisa no SI e a avaliação emancipatória -AE foram mais enfatizadas pelos implementadores? Qual a relação disso com a educação politécnica proposta?
- 11) Como o modelo escolar existente operou na implementação do SI, da avaliação emancipatória e do EMP como um todo?
- 12) O que você destaca da relação dos professores com a SEDUC durante a implementação do EMP no que diz respeito às concepções de educação escolar?
- 13) O que você entende por politecnicidade e como essa aparece no EMP durante os 4 anos de implementação?

- 14) Qual o desafio maior da política do EMP no contexto das bases ideológicas do tipo de escola existente antes do EMP e que relação isso tem com a ideia de formar o cidadão para emancipação humana?
- 15) Quais as imbricações entre os tipos de pedagogias e as posições ideológicas a implementação do EMP?
- 16) Quais foram, na sua opinião, os marcos políticos e curriculares do EMP?
- 17) Quanto aos embates ideológicos, a questão da meritocracia, e as visões pedagógicas envolvidas na implementação do EMP, o que você percebeu como desafios, barreiras e avanços?
- 18) Quais os elementos políticos que você identifica para uma travessia: projeto de educação de/para/com a classe trabalhadora em uma lógica contra-hegemônica, em contraponto a lógica da meritocracia na escola?
- 19) No que tange aos Direitos de Aprendizagem, como você enxerga o EMP, no que diz respeito à garantia da aprendizagem e da consecução de uma pedagogia relacional, com base em uma epistemologia interacionista?
- 20) Em termos epistemológicos (de como o ser humano produz conhecimento), qual o legado do EMP?
- 21) Em termos ideológicos, do papel da educação escolar na formação humana dentro dos marcos sociais vigentes, qual o legado do EMP?

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
ENCAMINHADO AOS ENTREVISTADOS/SUJEITOS DE PESQUISA**

Prezado(a) senhor(a), _____

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: Um Estudo em Escolas de Porto Alegre - RS**”, desenvolvida pelo professor Jonas Tarcísio Reis, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS. O objetivo desta pesquisa é compreender os limites e possibilidades da interferência ideológica e epistemológica de diferentes atores no curso de transformação da escola durante a implementação do EMP.

O(a) senhor(a) é convidado(a) a participar de uma entrevista. Essa entrevista corresponde a algumas questões da participação do senhor(a) na Implementação do Ensino Médio Politécnico pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, no período de 2011-2014, sobre as decisões, reflexões e ações realizadas no referido período. A entrevista será gravada, se assim o(a) senhor(a) permitir, e posteriormente transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Desse modo, assumo com o(a) senhor(a) os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito a qualquer momento, sem problema algum.
5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio do telefone (51) 98674 9205 ou do e-mail: jotaonas@yahoo.com.br.
6. De que o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador