

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

SUELEN MARCHETTO

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL (2011-2014):
fatores que interferem na resignificação da política, no contexto da prática, em escolas
de Farroupilha/RS**

São Leopoldo

2016

Suelen Marchetto

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

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

Orientadora: Profª. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2016

M317e 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 / Suelen
Marchetto. – 2016.
171 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
“Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti.”

1. Educação e Estado – Rio Grande do Sul. 2. Ensino médio
– Farroupilha (RS). 3. Educação – Finalidades e objetivos.
I. Título.

CDU 37

Suelen Marchetto

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

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

Aprovado em 29/02/1016

BANCA EXAMINADORA

Dr. Moisés Waismann – Centro Universitário La Salle

Dra. Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dra. Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico este trabalho ao meu sobrinho Augusto e ao filho que estou gestando (Francisco): minhas novas motivações para querer um amanhã melhor para todos. Dedico também aos meus alunos: as que foram, os que são e os que serão. É por eles que busco me aprimorar como profissional.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos que me ajudou ampliar horizontes desde o meu curso de Licenciatura.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concedeu a bolsa para realizar este Mestrado.

À Professora Berenice Corsetti, minha orientadora e exemplo de ser humano.

Aos professores Isabel Bilhão e Moisés Waismann, meus avaliadores na banca de qualificação, pelas sugestões e pelos inúmeros aprendizados que tive.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que me ensinaram muito nestes últimos dois anos.

Aos meus colegas de trabalho e aos colegas das diversas etapas da educação pelas quais eu passei. As trocas sempre geraram em mim muito aprendizado.

Aos meus pais Lenice Lúcia Cecconi Marchetto e Natalino Marchetto, que me deram a base financeira para que eu iniciasse minha vida acadêmica, e a base moral para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos Renan Marchetto e Gabriel Marchetto, aqueles em que eu sempre senti proteção e carinho, os primeiros com quem aprendi a dividir brinquedos, doces, ideias.

Àquele a quem escolhi para ser meu companheiro de vida, Felipe de Farias, por caminhar junto comigo, ler todos meus textos, aguentar minhas chateações e ansiedades e me oferecer segurança, sorrisos e carinho.

Muito Obrigada!

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a implementação da política educacional do Rio Grande do Sul entre os anos 2011 e 2014. A partir deste tema, busquei identificar os fatores que conduzem, no contexto da prática, às resistências e ressignificações dadas à política educacional do Ensino Médio Politécnico. O campo empírico escolhido para a realização da investigação foram duas escolas de Ensino Médio da cidade de Farroupilha/RS, que apresentavam realidades sociais e econômicas diferentes. A metodologia utilizada nesta investigação foi a dialética, como modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. (Konder, 2008). No desenvolvimento da pesquisa, utilizei a Análise Documental e a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), tendo como base as análises de entrevistas, questionários e atas de reuniões pedagógicas. Como instrumento metodológico, utilizei o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (apud Mainardes, 2006). A Politécnica proposta como política educacional do Rio Grande do Sul, prevê a formação de um sujeito que tenha domínio da técnica e dos saberes que constroem e compõem toda a técnica, diferentemente de uma concepção de educação que entende a preparação dos alunos para atender a demanda do mercado de trabalho, como requer o modelo neoliberal. Nos documentos oficiais da SEDUC-RS, identifiquei conceitos ligados à politécnica marxista. No contexto da prática, no entanto, alguns elementos foram ressignificados. As ressignificações aconteceram pelas falhas no processo de formação, pela resistência coletiva dos profissionais envolvidos e pelas dificuldades quanto à estrutura física e de pessoal nas escolas. Foram ressignificados a Avaliação Emancipatória, que não rompeu definitivamente com o processo excludente da avaliação escolar, e o Seminário Integrado, que acabou se tornando uma disciplina de metodologia de pesquisa, não cumprindo seu papel fundamental de promover a interdisciplinaridade. Os avanços são percebidos pelas contradições geradas pela política, as quais norteiam o debate, em um modelo alternativo ao capital.

Palavras-chave: Política educacional. Materialismo histórico-dialético. Ciclo de políticas. Ensino médio politécnico.

ABSTRACT

The theme of this work is the implementation of the educational policy in the Rio Grande between the years 2011 and 2014. From this theme I sought to identify the factors that lead, in the context of practice, the resistances and new meanings given to the educational policy of the Polytechnic High School. The empirical field chosen for the research was two high schools in the city of Farroupilha/RS, which had different social and economic realities. The methodology used in this investigation was the dialectic, as a way to understand reality as essentially contradictory and constantly changing. (Konder, 2008). During the development, I used the Document Analysis and Content Analysis, according to Bardin (1977), analyzing interviews, questionnaires and minutes of pedagogical meetings. As a methodological tool, I used Stephen Ball's Policy Cycle and Richard Bowe (cited Mainardes, 2006). The Polytechnic, proposed as an educational policy in RS, predicts the formation of a subject who dominates the technical and knowledge which compound and build all the technique, differently from a concept of education based on the preparation of students to meet the working market demand, as the neoliberal model request. The official documents of SEDUC/RS (Department of Education from Rio Grande do Sul State), I identified concepts linked to the Marxist polytechnic. In the context of practice, however, some elements have been resignified. The resignifications happened for the failures in the training process, the collective resistance of the professionals involved and the difficulties regarding physical structure and personnel in schools. Both emancipatory evaluation was reinterpreted, which does not definitively broke with the exclusive process of school evaluation, and the Integrated Seminar, which became a subject of research methodology, not fulfilling its fundamental role of promoting interdisciplinarity. Advances are perceived by the contradictions generated by the policy guiding the debate on an alternative model to the capital.

Key words: Educational policy. Historical and dialectical materialism. Policies cycle. Polytechnic high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Farroupilha / Corede Serra no Rio Grande do Sul.....	31
Figura 2 - Mapa da localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Farroupilha/RS.	34
Figura 3 - Ciclo de Políticas	51
Figura 4 - Desenvolvimento da Análise de Conteúdo	53

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Foto da fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni	37
Fotografia 2 - Fachada do Colégio Estadual Olga Ramos Brentano	40
Fotografia 3 - Vista aérea do Bairro Primeiro de Maio	41
Fotografia 4 - Pátio do Colégio Olga Ramos Brentano (ao fundo CTG Aldeia Farroupilha) .	42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Propósito do Ensino Médio (Escola 1).....	128
Gráfico 2 - Propósito do Ensino Médio (Escola 2).....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado da Arte	21
Tabela 2 - Artigos e Trabalhos apresentados	28
Tabela 3 - Dados das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Farroupilha/RS.....	35

LISTA DE SIGLAS

4ª CRE	Quarta Coordenadoria Regional da Educação
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBE	Conferência Católica Brasileira de Educação
CE	Ceará
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CLACSO	Conselho Latino Americano de Ciências Sociais
CNE/CEB	Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COREDE	Conselho Regional de Desenvolvimento
CPA	Construção Parcial da Aprendizagem
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRA	Construção Restrita da Aprendizagem
CSA	Construção Satisfatória da Aprendizagem
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
E.E.E.M	Escola Estadual de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV/Fiocruz	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz
FAE/NETE	Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEE	Fundação de Economia e Estatística
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
G1	Gestor Entrevistado nº 1
G2	Gestor Entrevistado nº 2
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GRUPISTED	Grupo de Pesquisa em Instituições Educativas
GT	Grupos de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisa História Sociedade e Educação no Brasil
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IPA	Instituto Porto Alegre
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesões por Esforço Repetitivo
LIPHIS	Linha de Pesquisa em História e Teoria do Trabalho Docente e do Educador Social
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
P1	Professor Entrevistado nº 1
P2	Professor Entrevistado nº 2
P3	Professor Entrevistado nº 3
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDT-RJ	Partido Democrático Trabalhista do Rio de Janeiro

PGQP	Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPDA	Plano Político Pedagógico de Apoio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria da Educação
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
SEDUC-RS	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESP-RS	Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul
THESE	Trabalho, História, Educação e Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFE	Universidade Federal de Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNAs	Unidades de Apoio
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITAS	Revista Eclesiástica da Arquidiocese de Porto Alegre
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Discutindo <i>Qualidade</i> da Educação: justificando a pesquisa	18
1.2 O Estado da Arte	20
1.2.1 Teses e Dissertações.....	21
1.2.2 Artigos e Trabalhos Apresentados.....	27
1.3 Delimitação Espaço-Temporal do Tema	29
1.3.1 Farroupilha/RS e a Educação.....	30
1.3.1.1 <i>Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni</i>	37
1.3.1.2 <i>Colégio Estadual Olga Ramos Brentano</i>	40
1.4 Problema	43
1.4.1 Questões de Pesquisa.....	43
1.5 Objetivos	45
1.5.1 Objetivo Geral.....	45
1.5.2 Objetivos Específicos.....	45
2 METODOLOGIA	47
2.1 O Materialismo Histórico-Dialético	47
2.2 O Ciclo de Políticas	50
2.3 A Análise de Conteúdo	51
2.4 Análise Documental	54
3 A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PERÍODO REPUBLICANO	55
3.1 Educação e Estado no Rio Grande do Sul	65
4 O ESTADO GERENCIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	72
5 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO E SUA CONSTITUIÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	77
6 POLITECNIA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO	86
6.1 O Marxismo e a Educação Brasileira	91
7 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL	97
7.1 Documento Base	97
7.2 Regimento Padrão	104

8 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS DE FARROUPILHA/RS	111
8.1 A Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nas Escolas	111
8.2 A Interpretação do Texto pelos Executores da Política	114
8.2.1 O Aumento da Carga Horária, o Seminário Integrado e o Projeto Vivencial	114
8.2.2 A Interdisciplinaridade	117
8.2.3 A Avaliação Emancipatória	119
8.3 Os Processos de Formação Docente na Implementação da Política	121
8.4 A Adaptação das Estruturas Físicas e de Pessoal	124
8.5 A Recepção da Política: resistências e aceitações	127
8.6 Escola Urbana X Escola Rural: fatores de interferência?	133
8.7 Algumas Considerações	133
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA: TESES E DISSERTAÇÕES NAS BIBLIOTECAS UNISINOS E BDTB	154
APÊNDICE B – REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS DA ANPED, REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	158
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DA DIREÇÃO DA ESCOLA	166
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE SEMINÁRIO INTEGRADO	167
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS	168

1 INTRODUÇÃO

O campo educacional é bastante abrangente e de interesse de pessoas de diversas áreas do conhecimento. O fato de todos terem frequentado à escola traz uma aproximação e consequentemente, opiniões sobre como ela deve ser. Discutir a educação é tarefa de todos os cidadãos participantes da vida política do país. Ela é uma das responsáveis pela formação da nova sociedade. É na escola que as crianças e jovens convivem mais ativamente com uma sociedade que se constitui para além da sua família. Em grande medida, a escola é responsável por transformar a sociedade ou por reproduzir a lógica existente nela e, por isso, educação é campo de disputas. Estas disputas podem ser evidenciadas no cotidiano do fazer pedagógico de cada profissional que está envolvido com a educação e nas políticas educacionais que chegam à escola.

O tema desta investigação é a implementação da política educacional do Rio Grande do Sul entre os anos 2012 e 2014. Com este trabalho pretendo identificar os fatores¹ que conduzem, no contexto da prática, as resistências e ressignificações dadas à política educacional do Ensino Médio Politécnico. Esta política foi lançada no ano 2011, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para todas as escolas estaduais de Ensino Médio.

A metodologia utilizada nesta investigação será a dialética, como modo de compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. (KONDER, 2008). A pesquisa utilizará a Análise Documental e a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), analisando entrevistas, questionários e atas de reuniões pedagógicas. Como instrumento metodológico, utilizarei o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. (apud MAINARDES, 2006).

As políticas educacionais de universalização do Ensino Médio no Brasil também serão discutidas neste trabalho. As bases das reflexões são trazidas através de Dermeval Saviani (2010) na obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2011) na obra *Política Educacional*, de Sofia Lerche Vieira (2007) no artigo *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto* e de Marise Nogueira Ramos (2011) no artigo *O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas*.

¹ A palavra fatores foi escolhida para explicar os aspectos que interferem na política, por ser considerado mais apropriado do que outras palavras que poderiam remeter à questões de um campo específico.

Para compreender o cenário nacional das políticas educacionais brasileiras, buscarei aportes nos autores Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2009) no artigo *Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação*, Almerindo Janela Afonso (2010) no artigo *Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação* e Vera Peroni (2003, 2013) nos livros *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990* e *Redefinições de fronteira entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*.

Para entender o trabalho como princípio educativo, discutirei primeiramente a conceituação de trabalho e a forma de organização do trabalho no Brasil. Para tanto, terei como apoio Suzana Albornoz no livro *O que é trabalho?* e Ricardo Antunes (2006) no livro *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*.

Com aporte de Dermeval Saviani (2003) no artigo *O choque teórico da Politecnia* e de Paolo Nosella (2009) no texto: *Ensino Médio: em busca de um princípio pedagógico*, de Rosemary Dore (2014), no artigo *Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci*; de Justino de Sousa Junior ([2015?]), na definição do verbete *Omnilateralidade* para o Dicionário da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio; e do Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere de Gramsci (2001) discutirei o conceito de *Politecnia*, identificando como ele é apropriado pelos educadores brasileiros.

Uma exposição dos textos da política de Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul também foi realizada. Os documentos *Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* e o *Regimento Padrão* serão expostos para uma reflexão sobre os conceitos presentes nos documentos.

Finalmente, a proposta será apresentada e analisada no contexto da prática das duas escolas estudadas, seguindo a metodologia proposta.

1.1 Discutindo *Qualidade* da Educação: justificando a pesquisa

O interesse em pesquisar o Ensino Médio Politécnico surgiu a partir do primeiro ano em que a política foi implementada. Alvo de muitas críticas e fato de muitas resistências dentro da realidade em que eu atuava como professora, esta política tinha um caráter inquietante para mim. Entrei no magistério estadual no ano 2008, como professora contratada temporariamente e, no ano de 2009, o governo do Estado do Rio Grande do Sul implementou mudanças no ensino a partir de cadernos didáticos denominados *Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a fim de trazer à tona as discussões e o estudo das habilidades e

competências. Em 2011, mudou o governo do Estado e, com isso, a política educacional. Surgiu assim, outra reforma no ensino, agora com maior profundidade, o *Ensino Médio Politécnico*. Em poucos anos de magistério, vivenciei estas mudanças, que representaram forças políticas e ideológicas atuantes nos dois governos que, para justificar tais mudanças, focavam no aspecto da melhoria da *qualidade*. Afirmavam, em seus documentos, que a mudança era necessária, que à escola não estava qualificada suficientemente para atender crianças e jovens do mundo atual.

A minha inquietação surgiu da observação que eu fazia como docente de Ensino Médio. Nas escolas que eu atuei, o discurso da *crise da escola* é muito presente. Muitos de meus colegas reclamavam desta crise, da falta de interesse dos alunos diante de seus estudos, da dificuldade de produzir uma educação de *qualidade*. No entanto, quando duas reformas foram apresentadas, em governos com propostas ideológicas diferentes, houve uma grande reação contrária dos professores. Uma resistência da maioria do corpo docente, que na minha observação, não queria discutir mudanças. Naquele momento, eu não tinha um conhecimento mais aprofundado sobre as disputas dos projetos de educação no Brasil, não tinha clareza sobre as principais pautas destes projetos, nem sobre a busca de diferentes *qualidades*. A discussão em torno da *qualidade* é um elemento essencial para identificarmos diferentes propostas que disputam projetos políticos de educação.

A *qualidade* da educação é pauta das reuniões pedagógicas, das mídias em geral e, portanto, da sociedade como um todo. A *qualidade* que todos os envolvidos no processo educacional querem alcançar, muitas vezes, não tem a mesma conceituação. Teodoro (2011, p. 12) falando sobre a crise da escola, assinala:

Pode-se afirmar que *a escola para todos* vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre, em muitas situações, o seu papel de integração social e de formação para as novas exigências da ‘economia do conhecimento’; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência da escola, sobretudo nos seus níveis superiores, constituía o melhor meio de ascensão social, ou reprodução do *status* alcançado. (grifos do autor).

Arroyo (2010) também constata que, se o debate nos anos 1990 era pautado pelo acesso e pela universalização da educação, o debate hoje está em torno da *qualidade* da educação. O pesquisador identifica que a mídia reproduz e discute esta *qualidade* desigual do sistema educacional, sempre que saem os resultados de avaliações que *quantificam* a falta de *qualidade*. Para minimizar os efeitos das desigualdades nas escolas, os governos utilizam as avaliações oficiais, que são superficiais, esquecendo os resultados acumulados nos centros de pesquisa, onde é feita uma análise mais profunda dos condicionantes da desigualdade. Esta

análise, que parte da realidade intraescolar, não leva em consideração outros condicionantes, colocando a responsabilidade do fracasso nos professores ou nos alunos.

Os profissionais atuantes na educação básica, muitas vezes, estão distantes destes debates e se tornam apenas executores de processos impostos. O debate sobre qual é a *qualidade* que queremos na educação, não encontra espaço nas reuniões pedagógicas das escolas. A Universidade e a escola são dois *lugares* distantes. Muitas vezes, os debates que são realizados sobre a *Escola*, no meio acadêmico, não formam a base das discussões dentro da própria escola. O *lugar* de onde falo, apesar de me tornar pesquisadora, é de uma professora de Ensino Médio, executora direta de políticas públicas educacionais do Estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, a pesquisa possibilita uma interlocução, mesmo que pequena e limitada, entre a Universidade e a Escola.

As discussões em torno do tema do Ensino Médio, que apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), passa a ser considerado como educação básica, são recentes. Os interesses do capital estão cada vez mais presentes na discussão de como educar estes jovens. A pesquisa sobre o Ensino Médio, observando empiricamente a execução da política, procura investigar o entendimento dos próprios executores da prática, lugar a qual se ressignificam conceitos e onde, realmente, acontece a educação de Ensino Médio.

A busca por estas *qualidades* leva para à escola, a cada eleição do governo do Estado, mudanças de processos que são sentidas pelos profissionais atuantes. Estes profissionais também carregam concepções provenientes de diversos espaços que vivenciaram e vivenciam. Estes processos estão ligados a diferentes projetos políticos de educação e, portanto, a modelos distintos de *qualidade* que o ensino deve produzir. Os professores, que são os executores da política educacional, precisam compreender a educação no campo do macro e micro estrutural. Esta busca pela compreensão daquilo que acontece na escola, que tem implicações regionais, nacionais e mundiais, me trouxeram as reflexões feitas nessa pesquisa.

1.2 O Estado da Arte

Buscando conhecer estudos realizados com aproximação ao tema escolhido desta pesquisa, procurei teses, dissertações e artigos que tivessem relação com o assunto.

1.2.1 Teses e Dissertações

A busca por teses e dissertações com temas semelhantes ao que pretendo estudar, foi feita por meio de descritores em duas Bibliotecas. Os descritores escolhidos foram: *Ensino Médio e Reforma do Ensino* e *Ensino Médio e Politecnia*². As pesquisas foram realizadas primeiramente na Biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), buscando teses e dissertações realizadas pelos programas de pós-graduação desta instituição e, posteriormente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Tabela 1 – Estado da Arte

Descritores	Biblioteca UNISINOS	BDTB
Ensino Médio + Reforma do Ensino	1	28
Ensino Médio + Politecnia	0	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Na Biblioteca da UNISINOS, com os descritores *Ensino Médio e Reforma do Ensino* encontrei a dissertação de Mestrado de Aline Aparecida Martini Alves sobre a implementação da política do Ensino Médio Politécnico em uma escola de Gravataí/RS; com os descritores *Ensino Médio e Politecnia* não encontrei resultados.

Na BDTD, com os descritores *Ensino Médio e Reforma do Ensino* encontrei vinte e oito teses e dissertações. Realizando uma leitura prévia de títulos e resumos, selecionei dez teses e dissertações cujas discussões se aproximam do tema discutido neste projeto. A maior parte delas discorrem sobre reformas no Ensino Médio em outros Estados do Brasil durante e após a década de 1990. Uma apenas é sobre o Ensino no Rio Grande do Sul. Refiro-me a uma dissertação de mestrado sobre o programa de expansão e melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul entre os anos 1999 e 2002. As teses e dissertações que considerei mais distantes do meu tema de pesquisa e, portanto não foram fichadas, discorrem sobre reformas em outros períodos históricos ou em disciplinas específicas. Com os descritores *Ensino Médio*

² A escolha dos descritores foi realizada depois de alguns testes feitos nos banco de dados consultados. Outras possibilidades foram testadas, como: Reforma Curricular, Ensino Médio Politécnico, Politécnico, Politécnica, dentre outros. Na observação prévia entendi que os descritores que poderiam trazer resultados mais próximos as minhas discussões foram estes que escolhi.

e *Politécnico*, encontrei seis teses e dissertações. Cinco destes trabalhos foram considerados, já que um não está disponível para consulta.

A partir deste levantamento, escolhi dois trabalhos para apresentar aqui com maior detalhamento. Tratam-se das únicas dissertações encontradas que analisam especificamente reformas de ensino no Rio Grande do Sul, de Rodrigues (2006) e Alves (2014)³.

Romir de Oliveira Rodrigues atualmente é professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e está cursando doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em sua dissertação de mestrado, estuda a implementação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - Rio Grande do Sul (PROMED-RS) durante o governo de Olívio Dutra (1999-2002).

No primeiro capítulo o autor apresenta e discute os conceitos de *revolução passiva e hegemonia* de Gramsci. Segundo Rodrigues (2006), estes conceitos servem de aporte teórico para sua dissertação.

No capítulo dois *A crise do sistema sóciometabólico do capital: a "mão invisível" que desenha a Reforma do Ensino Médio Brasileira* o autor contextualiza seu objeto de estudo, o PROMED-RS, no cenário macro das políticas públicas de educação. Para tanto, organiza o capítulo em três subtítulos: *A estrutura do sistema do capital e a reforma: discussão das consequências para ocultar as causas*, *O mercado como altar: elementos do atual desenho do sistema do capital* e *Os organismos internacionais: os não-lugares originando os limites para as políticas sociais*.

No primeiro subtítulo do capítulo dois, Rodrigues (2006), analisa a crise estrutural global do capital. Para esta análise utiliza como aportes teóricos as obras *Para além do capital*, *O século XXI* e *A educação para além do capital* de István Mészáros e a obra *Os sentidos do trabalho* de Ricardo Antunes. Identifica a educação como possibilidade de romper com a lógica do capital, elaborando planos estratégicos para uma educação que vá para além do capital. No segundo subtítulo, discute as transformações do Estado, pautadas pelas mudanças do mercado. Inicia explicando como o Estado do Bem-Estar Social vai sendo substituído pelo Estado mínimo, quando a produção passa do estágio fordista para o estágio de acumulação flexível. Identifica o Plano de Reforma do Estado, promovido durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como plano fundamentado no projeto político denominado *Terceira Via*. Conceitua *Terceira Via* como "[...] alternativa aos limites do neoliberalismo e à insuficiência da social-democracia europeia, procura estabelecer uma

³ As demais dissertações e teses cujas discussões têm uma aproximação com este trabalho, estão na tabela no APÊNDICE A.

nova agenda político-econômica para o mundo, sem romper com o sistema do capital". (RODRIGUES, 2006, p. 47). No terceiro subtítulo, o autor, identifica o surgimento dos organismos internacionais no pós-Segunda Guerra Mundial e exemplifica como estes organismos regulam políticas sociais, subordinando-as à análise econômica. Analisa, mais especificamente, o surgimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mostrando que, a partir de 1980, o banco passa a condicionar empréstimos aos interesses políticos de seus acionistas. Localiza o PROMED como uma reforma financiada pelo BID, em consonância com os demais organismos internacionais, e articulado com o grupo de intelectuais brasileiros orgânicos à ideologia neoliberal.

No capítulo três, o autor se propõe a apresentar a trajetória do Ensino Médio no Brasil e mostrar suas contradições. Para tanto, subdivide o capítulo em duas partes: *O Ensino Médio no Brasil e sua articulação com os modelos econômicos* e *A Reforma do Ensino Médio do governo Fernando Henrique Cardoso: íntimo diálogo com o sistema capital*. No primeiro subtítulo discorre sobre a educação desde o início do século XX até a definição da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), mostrando como o caráter dual para o ensino secundário marca o sistema educacional. Também indica a forte articulação de modelos econômicos para definição dos rumos do Ensino Médio, que ao longo do século XX expandirá, ampliando gradualmente as vagas. No segundo subtítulo o autor discute sobre a Reforma do Ensino Médio promovida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Afirma que essa reforma visava atender os interesses do capital, formando trabalhadores, conforme a demanda do mercado.

Finalmente, no capítulo quatro, o autor discute os pressupostos, metas e estratégias do Programa de Reforma do Ensino Médio em nível nacional e apresenta este processo desenvolvido no Rio Grande do Sul, mostrando continuidades e rupturas. Para tanto divide o capítulo em dois subtítulos: *Composição para quatro mãos: O PROMED/Nacional e a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o BID e PROMED/RS e a afirmação do público na elaboração das políticas do Ensino Médio*. Mostra que enquanto o acordo entre as agências internacionais e o governo federal foram feitos a partir da "[...] coadunação de princípios e visões de mundo [...]" (RODRIGUES, 2006, p. 94), buscando adequar o Ensino Médio às demandas do mercado, o processo de implementação no Estado do Rio Grande do Sul apresenta rupturas, originadas de divergências entre propostas políticas dos governos estadual e nacional. Estas rupturas são identificadas no fortalecimento da participação direta dos diferentes segmentos da comunidade escolar, e na "[...] afirmação do processo de Constituinte Escolar como eixo articulador das políticas educacionais da SE". (RODRIGUES, 2006, p. 124).

Nas considerações finais, o mesmo identifica o projeto do Rio Grande do Sul com um espaço de disputa de projetos. As políticas públicas do estado do Rio Grande do Sul colidiam com o entendimento hegemônico destas questões. Assim Rodrigues percebe que o processo de implementação do PROMED no Rio Grande do Sul sofreu com a contradição do governo local. Afirma que, apesar do governo local ressignificar alguns dos conceitos da política hegemônica, a reforma “[...] não conseguiu escapar das amarras do Programa tendo, muitas vezes, que se ajustar para seguir em frente”. (RODRIGUES, 2006, p. 131).

A dissertação de Rodrigues colabora com a pesquisa que pretendo desenvolver, porque analisa o campo de disputas de projetos no Ensino Médio no Rio Grande do Sul, no período da reforma promovida no final da década de 1990. Diversos pressupostos desta reforma são presentes nas escolas de Ensino Médio de todo o país e, em específico, nas escolas que servirão de campo empírico deste projeto de pesquisa.

Aline Aparecida Martini Alves é professora da Rede Estadual de Educação. Sua dissertação de Mestrado tem como tema a implementação da reforma educacional do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, entre os anos 2011 e 2014, em uma escola de Gravataí/RS. A autora é professora desta mesma instituição e realizou seu curso de Mestrado na UNISINOS nos anos 2012 e 2013. Portanto estudou uma política educacional em implementação.

Na primeira parte de sua dissertação, da introdução ao capítulo três, a autora apresenta o tema e identifica a estrutura macro para implementação da política. Assim, na *Introdução* indica os conceitos chaves com que realiza a sua dissertação: implementação da reestruturação curricular; qualidade social da educação; contexto da prática; Ensino Médio Politécnico.

No capítulo dois *Pressupostos Teóricos-Metodológicos* esclarece que a pesquisa é de caráter qualitativo, utilizando a descrição, análise, interpretação, explicação e compreensão, numa relação dialética com o processo histórico e social. Para tanto, utiliza o método do Estudo de Caso. Para o estudo do contexto mais amplo trabalha com a Pesquisa Documental em documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Aponta como instrumentos para pesquisa: entrevistas, questionários, transcrição de reunião, caderno de campo; e como tratamento metodológico dos dados coletados, a análise de conteúdo. Justifica sua pesquisa na escola onde atua pelo conceito de estranhamento do familiar. A autora apresenta ainda o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe como instrumento metodológico.

O conceito de estranhamento do familiar é trabalhado por Alves (2014), para indicar que ela está ligada a ressignificação da política na qual estuda. Para isso indica que foi necessário observar o entorno e observar-se enquanto pesquisadora. Fundamenta sua análise nas

contribuições de Velho (1999), o qual afirma que aquilo que encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido; e de Silva (2007) que afirma como *pesquisador nativo* é preciso questionar-se sobre a análise de algo que o pesquisador também produz, diz e pensa. Com base nestes autores afirma buscar uma atitude vigilante e não tendenciosa na realização da pesquisa.

No capítulo três *Estado e Educação: implicações para o Ensino Médio* contextualiza historicamente o processo de implementação da reforma do Ensino Médio Politécnico. Para tanto, trabalha com o conceito de Estado Neoliberal identificando a forte presença da lógica neoliberal no Estado brasileiro interferindo nas políticas educacionais. Também expõe a História do Ensino Médio na República Brasileira assinalando o caráter dual do ensino no Brasil (uma forma de ensino para as elites e outra forma de ensino para as classes proletárias); no subtítulo 3.3 *Ressonâncias das Políticas Nacionais e Especificidades da Educação no Rio Grande do Sul* destaca a disputa de propostas políticas contraditórias na sucessão dos governos estaduais e afirma que "[...] as discontinuidades das políticas educacionais no RS têm promovido grande atraso na consolidação de uma educação de qualidade para os jovens que frequentam as escolas públicas do estado". (ALVES, 2014, p. 49). A autora menciona a Proposta do Ensino Politécnico no Rio Grande do Sul como uma proposta que busca produzir qualidade social na escola, nomeia os conceitos de politecnia, interdisciplinaridade, projeto vivencial, avaliação emancipatória como elementos da proposta. Conclui afirmando que:

Esta abordagem procura romper com uma visão elitista da educação, na medida em que propõe uma formação para além do objetivo reducionista de preparação das classes populares para o mercado de trabalho, considerando que todos, independente da classe social, têm direito a uma educação que lhe permita usufruir das riquezas e conhecimentos construídos pela humanidade. (ALVES, 2014, p. 68).

A autora, no capítulo quatro, descreve sua análise da pesquisa realizada na escola Emília Viega da Rocha de Gravataí/RS. Inicia o capítulo contextualizando a escola assinalando que se trata de uma escola rural com quinhentos e trinta e seis alunos. Segue o capítulo descrevendo o processo de discussão da política no ano 2011, quando a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul enviou o documento base para as escolas. Identifica como fatores contraditórios a implementação da política: as dificuldades de adaptação e compreensão da interdisciplinaridade; a não compreensão, por parte de gestores e professores, do conceito de Politecnia; as questões infraestruturais de espaço físico, materiais adequados, transporte e alimentação; o entendimento, por parte da maioria dos professores, que a educação precisa preparar para o mercado de trabalho; a não aceitação, por parte dos professores, da avaliação emancipatória e por isso a ressignificação dada a esta avaliação

quando mudam apenas a forma de expressar o resultado, mas não mudam a lógica quantitativa da avaliação. Aponta como ressignificação e recontextualização da proposta, na escola Emília Viega da Rocha, a apresentação aos estudantes que a escola faz do mercado de trabalho com o intuito de instrumentalizá-los a estas demandas. Destaca, no final do capítulo, que houve poucas mudanças com esta reforma, mas "[...] o que mais sugeriu efetiva mudança foi o trabalho com a pesquisa científica". (ALVES, 2014, p. 106).

Nas Considerações Finais identifica que a política sofreu ressignificações no contexto da prática e que houve diversos limites para a implementação, "[...] frutos de relações históricas de dominação de classe, hierarquização, segregação e exclusão dos mais pobres". (ALVES, 2014, p. 114). As mudanças foram encontradas, principalmente, no avanço para uma discussão interdisciplinar e nas questões de avaliação. Conclui que "[...] não há distanciamento suficiente da lógica do capital para a construção de uma escola que priorize a formação integral dos sujeitos para a construção de uma sociedade mais igualitária". (ALVES, 2014, p. 119).

As dissertações de Rodrigues (2006) e Alves (2014) apontam caminhos utilizados pelos autores no processo de pesquisa. Estes caminhos servem para qualificar o ponto inicial de meu projeto de pesquisa. A partir das reflexões dos autores pude estabelecer meu objeto de pesquisa em busca de compreender os fatores que ressignificam a política educacional em escolas de Farroupilha.

As revisões de teses e dissertações, demonstram a originalidade do tema na pesquisa sobre ressignificações da política educacional no Estado do Rio Grande do Sul, denominada *Ensino Médio Politécnico*, no município de Farroupilha/RS. A única dissertação finalizada sobre esta reforma, até o ano 2014, é do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, analisando em um campo empírico diferente e ainda em processo, visto que, a implementação total se deu no final do ano letivo de 2014, quando as primeiras turmas de Ensino Médio concluíram esta etapa. A viabilidade da pesquisa existe porque há uma abertura para o diálogo nas escolas selecionadas. A coleta das principais informações foi realizada através de entrevistas e questionários à direção e aos professores.

O conhecimento de diversas dissertações e teses realizadas nos últimos anos, foi importante para que eu compreendesse as discussões que acontecem a partir de pesquisas acadêmicas. A maioria dos trabalhos encontrados pesquisam reformas da educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases do ano 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Planos Curriculares Nacionais e do PROMED. Nestas reformas é possível observar as interferências de organismos internacionais e as contradições geradas pelos governos e pelos executores das

políticas no contexto da prática. Foi possível que eu tivesse um conhecimento maior sobre as reformas de cunho neoliberal que influenciaram as políticas de educação nas décadas de 1990 e 2000. A leitura e descrição destes textos, realizados durante a execução desta pesquisa, fizeram que eu compreendesse e escolhesse conceitos e metodologias para esta dissertação.

O conceito de “estranhamento do familiar” trabalhado por Alves (2014) tem uma aproximação com este trabalho, quando compreendo que estou próxima ao objeto de estudo, mas preciso buscar um distanciamento necessário para “estranhar” meu campo empírico, que é também meu campo de atuação profissional. O ciclo de políticas que utilizarei como aporte metodológico também foi trabalhado por Alves (2014) em sua dissertação.

A partir da leitura e descrição das teses e dissertações, as quais tinham por tema a *politecnia*, pude me apropriar melhor do conceito. Estes trabalhos mostraram tentativas práticas de aplicação da *politecnia* em algumas escolas específicas. A ampliação do entendimento deste conceito é fundamental para este trabalho.

1.2.2 Artigos e Trabalhos Apresentados

Além de teses e dissertações busquei trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e artigos da Revista Educação e Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)⁴.

Das Reuniões Anuais da ANPED, os trabalhos pesquisados foram dos grupos de trabalho (GT's) 05 e 09, entre os anos 2009 e 2013. O GT 05 é denominado Estado e Políticas Educacionais e, portanto, relevante para estudar a implementação de uma política educacional. O GT 09 é denominado Trabalho e Educação, o tema é a base da discussão de conceitos adotados pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul na implementação da política educacional. Desta maneira, entre cento e cinquenta e três trabalhos apresentados, selecionei quinze deles que se aproximam do tema de minha pesquisa.

A Revista Educação e Sociedade e a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação são duas das mais importantes revistas sobre Educação no Brasil. Sua importância no meio acadêmico me levou a buscar publicações com os mesmos descritores da busca de teses e dissertações: *Ensino Médio e Reforma do Ensino* e *Ensino Médio e Politecnia*.

⁴ As informações mais específicas de cada trabalho selecionado estão em tabela no APÊNDICE B.

Com os descritores “Ensino Médio e Reforma do Ensino”, encontrei cinco artigos na Revista Educação e Sociedade e cinquenta e um artigos na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Fazendo uma leitura prévia dos títulos e resumo, selecionei os cinco artigos da Revista Educação e Sociedade e treze artigos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

Com os descritores “Ensino Médio e Politecnia”, encontrei um artigo na Revista Educação e Sociedade e nenhum artigo na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

A tabela abaixo indica os números de artigos e trabalhos apresentados:

Tabela 2 - Artigos e Trabalhos apresentados

Fonte de Pesquisa		Trabalhos analisados	Trabalhos descritos nesta dissertação
ANPED	GT 05	90	4
	GT 09	63	11
Revista Educação e Sociedade	Ensino Médio + Reforma do Ensino	5	5
	Ensino Médio + Politecnia	1	1
Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	Ensino Médio + Reforma do Ensino	51	13
	Ensino Médio + Politecnia	0	0

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da leitura de artigos e trabalhos publicados, bem como consulta a obras indicadas por professores e colegas, identifiquei que era necessário compreender, para a qualificação da pesquisa, alguns conceitos. Estes conceitos foram divididos em cinco temas: o contexto histórico das políticas educacionais que universalizaram o ensino médio no Brasil; a forma da organização do Estado Brasileiro e sua relação com as políticas educacionais; a conceituação de trabalho e sobre sua organização no Brasil contemporâneo; a Educação Marxista e os seus defensores no Brasil; os textos oficiais do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. Estes temas, bem como a análise dos dados da pesquisa, serão apresentados nos capítulos finais desta dissertação.

1.3 Delimitação Espaço-Temporal do Tema

A proposta de investigação é acerca da implementação⁵ da política educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul entre 2011 e 2014. No decorrer do ano 2011, o primeiro ano do mandato do governador Tarso Genro no Rio Grande do Sul, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS) propôs uma discussão para as escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul a partir do documento-base denominado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico* enviado para as escolas estaduais do referido Estado. A discussão aconteceu em conferências, entre os meses de Outubro e Dezembro de 2011, nas seguintes etapas: (1) Escolar; (2) Municipal; (3) Regional; (4) Inter-regional; (5) Estadual. Para o mês de Janeiro de 2012 reservou-se a Elaboração do Documento Final e do Regimento Padrão (RIO GRANDE DO SUL, 2011). No entanto, o único documento, que se encontra disponível no site da SEDUC-RS, além do documento-base para as conferências, é o Regimento Padrão. Conforme apresentado pela professora Rosângela Fritsch no texto para IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação em Portugal: "As contribuições levadas às plenárias municipais, regionais e inter-regionais não foram ouvidas". (FRITSCH, 2014, p. 11). A principal reivindicação das plenárias, segundo Fritsch (2014), era que houvesse o adiamento da implementação da política, pois alegavam que não havia entendimento suficiente para a implementação. O adiamento não ocorreu e a implementação iniciou no ano letivo de 2012⁶.

A partir do ano 2012 as escolas de Ensino Médio deveriam implementar o Ensino Médio Politécnico⁷. As orientações seguiram via coordenadorias através do Regimento Padrão e das exigências de aumento de carga horária com a inclusão do Seminário Integrado. Segundo Fritsch (2014, p. 10):

Em janeiro de 2012, os grupos gestores das escolas foram chamados para uma formação em Porto Alegre. A partir deste momento segundo relatos, foi feita uma explanação sobre a proposta de Ensino Médio Politécnico. Estes grupos ao chegarem às escolas tinham que elaborar o panorama novo e preparar a divulgação na sua escola sobre esta proposta. Portanto, o início de implantação

⁵ Duas palavras semelhantes são utilizadas para o estabelecimento da prática de uma política: implantação e implementação. Nos documentos do Estado encontramos, em sua maioria, implantação. Prefiro a utilização da palavra implementação, pois, este se refere ao processo de execução da política. E o estudo será justamente baseado no processo, com os olhares sobre a escola e sua prática a partir da política.

⁶ No capítulo 8, em que será apresentada a análise do material coletado na pesquisa, retomaremos a discussão em torno da rapidez do início da implementação da política.

⁷ Assinalo que em algumas escolas do Rio Grande do Sul, em exceção, a política começou a ser implementada somente a partir de 2013.

da proposta foi um período de muitos questionamentos e incertezas para todas as escolas.

A SEDUC-RS, em sua página na internet, informando sobre a proposta do Seminário Integrado e sobre a implementação da política, indica:

No seminário Integrado os alunos desenvolvem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A nova modalidade também busca preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3º ano (RIO GRANDE DO SUL, [2014?]).

Para estudar o processo de implementação da política escolhi a cidade onde nasci, resido e trabalho, Farroupilha. Portanto, meu *locus* de análise será em Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual em Farroupilha/RS.

1.3.1 Farroupilha/RS e a Educação

Farroupilha é uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, localizada na Região Metropolitana da Serra Gaúcha, segundo o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul⁸ (RIO GRANDE DO SUL, 2013), fica a 111 km da capital do Estado e faz divisa com Caxias do Sul, polo da região. Tem 63.635 habitantes e, aproximadamente 91% da população é alfabetizada. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2010). A Serra Gaúcha apresenta o melhor Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE, 2012) por Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE), segundo a Fundação de Economia e Estatística⁹ (FEE).

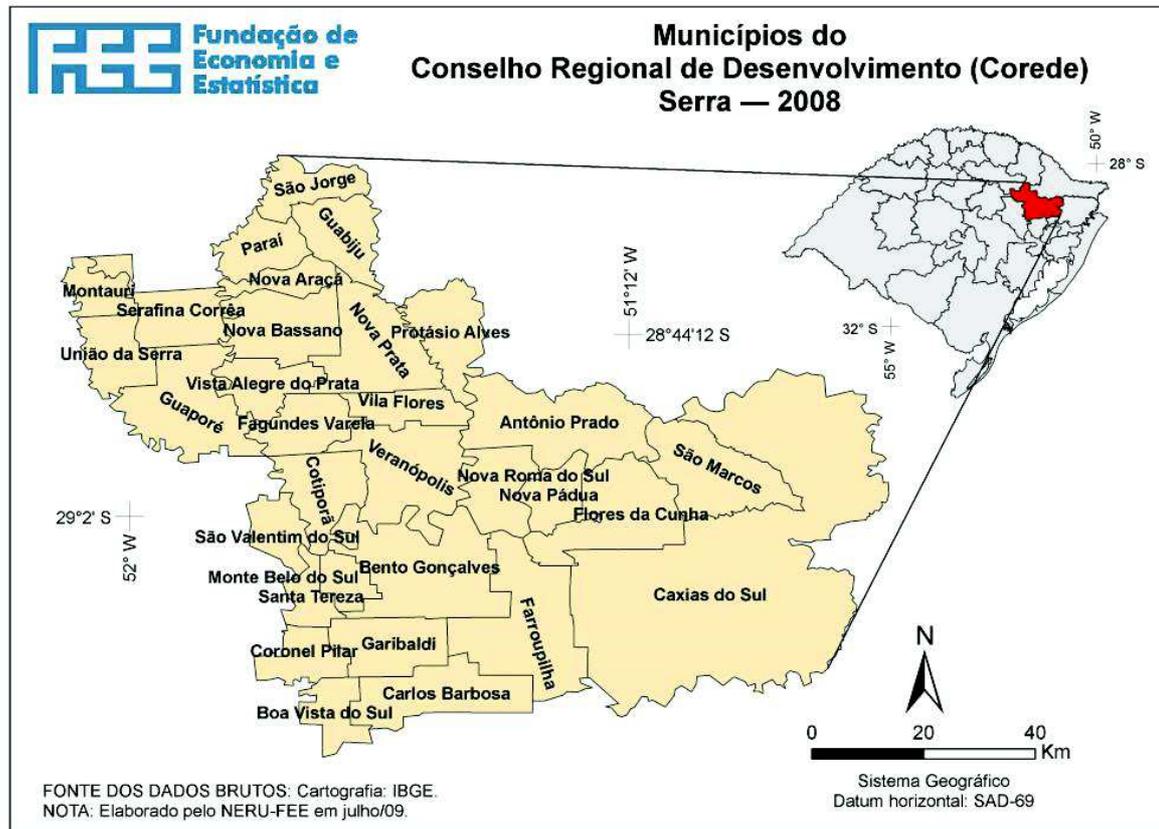
Em 2012 o Produto Interno Bruto (PIB) de Farroupilha totalizou a importância de R\$ 1.926.157.000,00, com uma renda per capita de R\$ 29.682,00, (FEE, [2015?]). A economia é diversificada, com representatividade nos três setores. A Prefeitura Municipal de Farroupilha, na sua página na internet, divulga que a representação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) no ano de 2011 era de 9,7% da agricultura, 58,56% da indústria, 23,59% do comércio e 8,15% dos serviços (FARROUPILHA, [2014?]).

⁸ O Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul é uma publicação eletrônica elaborada pela Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento Regional (SEPLAN).

⁹ A Fundação de Economia e Estatística (FEE) é uma instituição de pesquisa, vinculada à Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A FEE é a maior fonte de dados estatísticos sobre o Rio Grande do Sul.

No mapa abaixo é possível identificar a cidade de Farroupilha e os município que pertencem à região da Serra, conforme divisão por COREDE:

Figura 1 - Mapa Farroupilha / Corede Serra no Rio Grande do Sul



Fonte: FEE (2009).

Como é possível perceber, Farroupilha faz divisa com sete cidades: Caxias do Sul, Carlos Barbosa, Garibaldi, Bento Gonçalves, Nova Roma do Sul, Nova Pádua, e Flores da Cunha.

A cidade formou-se a partir da imigração italiana para o Rio Grande do Sul, no final do século XIX. Homens e mulheres que saíram da Itália fixaram residência na região e trabalharam principalmente com a agricultura. (IOTTI, 2011). Luiza Horn Iotti, pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS), afirma que, de 1875 até 1914 o Estado do Rio Grande do Sul recebeu 80 mil italianos, oriundos em sua maioria da região do Vêneto e da Lombardia. Estes imigrantes chegaram ao Brasil e fundaram as primeiras colônias na Serra Gaúcha.

Os imigrantes fundaram as primeiras colônias em Conde D'Eu, Dona Isabel (atuais Garibaldi e Bento Gonçalves) e Caxias. Em 1877, foi ainda organizada a colônia Silveira Martins na região central do estado. A ideia era privilegiar italianos que

fundassem grupos coloniais no campo, para desenvolver a policultura e abastecer economicamente a região. (IOTTI, 2011, p. 37).

Farroupilha surgiu a partir destas primeiras colônias. Em 1910, com a construção da estrada de ferro entre Montenegro e Caxias do Sul, o progresso econômico da antiga colônia de Caxias se intensificou. Segundo consta no site do município de Farroupilha, a estação férrea de Nova Vicenza, que hoje está na área central de Farroupilha, foi uma das responsáveis por este desenvolvimento. A emancipação política do município ocorreu no ano de 1934. Recebeu o nome de Farroupilha em homenagem ao centenário da *Revolução Farroupilha*, comemorado no ano seguinte. Além de Caxias do Sul, o município conta hoje com regiões que anteriormente pertenciam à Montenegro e à Bento Gonçalves. (FARROUPILHA, [2014?]).

A maioria da população farroupilhense é composta de migrantes e descendentes, os quais chegaram à Farroupilha a partir da década de 1970. João Carlos Carpes Vieira, que fez sua dissertação de Mestrado na Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), sobre as repercussões ambientais do primeiro distrito industrial de Farroupilha, afirma que o município de Farroupilha foi pioneiro no Estado na instalação de um distrito industrial, que foi inaugurado em 26 de setembro de 1971, quando contava com áreas de terras para quatro grandes indústrias: Soprano, Tramontina, Trombini e Grendene. A criação deste distrito industrial levou para Farroupilha milhares de migrantes em busca de empregos. (VIEIRA, 2012). Segundo aponta Vieira (2012), a população de Farroupilha cresceu em 229% entre de 1970 e 2010, enquanto a população do Rio Grande do Sul teve um acréscimo de 60%, no mesmo período.

Kanaan (2008), em sua dissertação de mestrado em Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisou as novas migrações para Farroupilha, a partir da década de 1970. Neste trabalho afirma que a maioria destes migrantes é oriunda de regiões próximas, do próprio Estado do Rio Grande do Sul. Na década de 1970, com a instalação do novo distrito industrial, empresários de Farroupilha enviavam para cidades que tinham carência de empregos, pessoas para propagandear e recrutar trabalhadores. Este recrutamento levou para Farroupilha novos migrantes. Para que estes novos migrantes pudessem se estabelecer, o poder público farroupilhense criou loteamentos habitacionais na cidade, que originaram os primeiros bairros populares da cidade: São José, Primeiro de Maio e Industrial. (KANANAN, 2008).

A cidade sofreu um forte impacto social e econômico com a transferência das unidades fabris da Grendene, uma das primeiras empresas beneficiadas com a criação do

primeiro distrito industrial. Em 1971, a empresa iniciou suas atividades produzindo embalagens plásticas de garrações de vinho. Em 1979, começou a produzir sandálias de plástico injetado. Na década de 1990, por causa de incentivos fiscais, transferiu sua produção para o Estado do Ceará. Em 1990, instalou sua primeira unidade fabril em Fortaleza, em 1993 inaugurou uma fábrica em Sobral e, em 1997, iniciou as operações de outra fábrica em Crato, cidades cearenses. Em Farroupilha permaneceu apenas a sede administrativa e duas fábricas, conforme consta no site da empresa Grendene. (GRENDENE, [2015?]).

Segundo a Revista Exame, em reportagem de 31 de outubro de 2010,

A Grendene chegou a empregar mais de 4000 funcionários em Farroupilha - quase 7% da população total da cidade - e até meados dos anos 90 respondia por 20% do ICMS. Quando as duas últimas linhas que a empresa mantinha foram desativadas, em 1998, 80% da produção já estava no Ceará. (NAIDITCH, 2010).

A reportagem da Revista Exame explica alguns dos impactos causados em Sobral/CE e em Farroupilha/RS, com a transferência da empresa. A transferência das unidades para o Nordeste Brasileiro deixou muitas pessoas desempregadas em Farroupilha, algumas emigrações aconteceram naquela época. Alguns empregados da empresa foram convidados para trabalhar no Ceará. Desde então, o setor industrial farroupilhense sofreu uma diversificação. (NAIDITCH, 2010). No ano de 2014, segundo dados da Secretaria Municipal de Finanças do município, os principais segmentos da indústria farroupilhense são (por ordem de participação no setor industrial): Metalúrgico, Plásticos, Malheiro, Papelão, Vinho, Moveleiro e Calçados. (FARROUPILHA, 2014).

Kanaan (2008) discute a relação entre os descendentes de imigrantes italianos (do final do século XIX) e de novos migrantes (chegados a partir da década de 1970):

Os descendentes dos primeiros imigrantes que aqui chegaram, na situação de estrangeiros, há um século atrás, hoje percebem-se naturais deste lugar. [...] Neste caso, a superioridade está relacionada ao fato de serem 'italiano'. Pois, segundo eles, foram os atributos inerentes à sua identidade étnica, como o trabalho, a religião e a família que possibilitaram a construção deste 'pedaço de Europa' em solo brasileiro. Os imigrantes que chegaram mais recentemente, procedentes de outras regiões do próprio estado, gaúchos, são vistos como pessoas 'de fora' e passam a ser considerados, pelos mais antigos, que se consideram 'italianos', como estrangeiros. (KANANAN, 2008, p. 33).

Esta divisão entre os velhos e novos migrantes é visível em Farroupilha, bem como em toda a Serra Gaúcha, onde estas relações se estabeleceram. A região festeja sempre com muito orgulho a imigração italiana, deixando no esquecimento estas novas migrações.

Em termos de ensino, há quarenta e três instituições de ensino (uma federal, vinte e sete municipais, onze estaduais e duas particulares). Cinco escolas da Rede Estadual possuem Ensino Médio, uma está na área Rural e quatro estão na área Urbana. (RIO GRANDE DO SUL, 2014). As escolas estaduais pertencem à quarta Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. O mapa abaixo mostra a localização das escolas de Ensino Médio no município de Farroupilha.

Figura 2 - Mapa da localização das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Farroupilha/RS



Fonte: Elaborado pela autora com auxílio da ferramenta do Google Maps (2014).

No mapa podemos observar que as cinco escolas de Farroupilha estão em regiões diversas. Cada escola atende prioritariamente o público de sua localização. A Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni está localizada no 2º distrito de Farroupilha e atende alunos oriundos principalmente da Zona Rural, majoritariamente descendentes de imigrantes

italianos. O Colégio São Tiago está localizado no Bairro Cinquentenário, o Colégio Estadual Farroupilha está localizado no centro da cidade. Nestas, o público atendido é diverso, já que são escolas de referências por sua antiguidade. O Colégio Olga Ramos Brentano está localizado no Bairro Primeiro de Maio e a Escola Estadual de Ensino Médio São Pio X está localizado no Bairro Pio X. Estas duas últimas escolas atendem principalmente alunos migrantes ou descendentes de migrantes que chegaram com suas famílias à Farroupilha após a década de 1970 para trabalhar nas indústrias de Farroupilha.

A tabela abaixo mostra o número de matrículas nas escolas a partir do Censo Escolar do ano 2013.

Tabela 3 - Dados das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Farroupilha/RS.

Escola	Loc.	Matrículas					Total
		Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação Profissional	
E.E.E.M. Júlio Mangoni ¹⁰	Rural	0	181	110	0	0	291
Colégio Estadual. Farroupilha	Urbana	0	26	945	96	0	1.067
E.E.E.M. Pio X	Urbana	20	303	65	0	0	388
Colégio Estadual. São Tiago	Urbana	0	310	965	0	0	1.275
Colégio Estadual Olga Ramos Brentano	Urbana	0	0	347	0	0	347

Fonte: Adaptada pela autora a partir dos dados Censo Escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Os Colégios Estaduais Farroupilha e São Tiago são escolas que atendem o maior número de alunos do município. Isso se deve ao fator histórico, pois foram, por muitos anos, as únicas escolas a oferecerem o Ensino Médio no Município. As escolas Júlio Mangoni e São Pio X eram escolas apenas de Ensino Fundamental que ampliaram a oferta para Ensino Médio

¹⁰ Na tabela não constam dados da Educação Infantil que é mantida pela Secretaria Municipal de Educação de Farroupilha/RS.

nos anos 2000. O Colégio Olga Ramos Brentano foi fundado em 2004, oferecendo somente o Ensino Médio.

Para estabelecer meu campo empírico, considerei o fator de distanciamento do pesquisador com o mesmo, por isso, descartei o estudo no Colégio Estadual Farroupilha, escola onde atuo como professora de História e de Seminário Integrado. Além do mais, minha participação profissional na implementação da política nesta escola, pode interferir demasiadamente nas falas dos próprios entrevistados ou na análise das entrevistas. Levando em consideração que pesquisei uma política educacional implementada pelo Estado do Rio Grande do Sul, descartei o estudo no Colégio São Tiago, pois a escola adiou a implementação da política por um ano. Ou seja, a implementação ainda estava em curso e apenas no ano 2015 o Colégio implementou o terceiro ano do Ensino Médio Politécnico. Restaram, portanto, as escolas Júlio Mangoni, São Pio X e Olga Ramos Brentano. Considerando que uma escola está na zona rural da cidade e outras duas na zona urbana, delimito meu estudo nas escolas Júlio Mangoni (na zona rural) e Olga Ramos Brentano (na zona urbana). O estudo em duas escolas com realidades diferentes, em relação ao público atendido, qualificou a análise, explicitando diferentes fatores que interferiram na implementação da política pelas realidades locais.

Para escolher entre às escolas São Pio X e Olga Ramos Brentano levei em consideração alguns fatores observados em visitas prévias. Inicialmente nas duas escolas fui bem recebida pelas direções das escolas. A diretora da escola São Pio X, por seu carácter democrático, na primeira visita no dia 18 de Junho de 2014, me informou que conversaria com o corpo diretivo e posteriormente com os professores. Na segunda visita, no dia 05 de Agosto de 2014, a diretora me informou que os professores não aceitaram a realização da pesquisa na escola. Justificou que eles não se sentiam preparados para responder questões relativas ao Ensino Médio Politécnico, tema de minha pesquisa. Os professores ainda tinham dificuldades de entender a proposta e que existia uma relação desconfortável entre a coordenadoria do ensino e o corpo de professores que estavam à frente de atividades.

Nas escolas Olga Ramos Brentano e Júlio Mangoni fui recebida pelas suas respectivas direções, que prontamente aceitaram participar da pesquisa, sem mesmo consultar seu corpo discente. Também não houve um interesse de envolvimento no projeto de pesquisa. Entenderam a pesquisa como cumprimento de atividades acadêmicas.

1.3.1.1 Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni

A escola está localizada na sede do segundo distrito de Farroupilha, Vila Jansen. O distrito, antes pertencente ao município de Bento Gonçalves, foi incorporado ao município de Farroupilha, na sua criação, em 1934. A Vila foi fundada por descendentes de imigrantes italianos, no final do século XIX. Na imagem abaixo vemos a foto da fachada da escola:

Fotografia 1 - Foto da fachada da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni



Fonte: Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni (2014a).

Apesar da distância de dezesseis quilômetros entre o centro da cidade de Farroupilha e a Vila Jansen, o acesso à escola não é difícil. A estrada até a Vila é toda pavimentada, rodeada de uma bela paisagem, repleta de diversos tipos de plantações frutíferas nas encostas da estrada. O clima de tranquilidade da localidade é algo que percebi desde o tempo que atuei como professora da escola nos anos de 2008 e 2009. O cuidado que a comunidade tem com a escola é visível na relação com os profissionais atuantes, que são conhecidos pelos moradores da vila. Este sentimento de cuidado por aqueles que pertencem à comunidade, também se dá em relação aos outros locais públicos e até mesmo privados da localidade. Na entrada da Vila, dos dois lados da rua, há prédios da Cooperativa Vinícola São João. Dá a impressão que a rua faz parte do pátio da cooperativa, que tem seus portões de carga e descarga voltados para a rua, sem nenhuma marca limitadora entre o pátio (onde circulam máquinas empilhadeiras) e a estrada.

A escola foi criada em 24 de Setembro de 1937, com a denominação Grupo Escolar Linha Jansen, funcionando primeiramente no Clube Recreativo da localidade e posteriormente na subprefeitura. No ano de 1958 foi inaugurado um prédio próprio para a escola. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI, 2014b).

No ano de 1971, atendendo a nova LDB (BRASIL, 1971), a escola passa a ser denominada Escola de Primeiro Grau Incompleto Linha Jansen. No entanto, foi ainda na década de 1970, que passou a funcionar a quinta, sexta, sétima e oitava série do Primeiro Grau. O nome da escola para Júlio Mangoni foi alterado no ano de 1970, em homenagem ao imigrante italiano, fundador da Vila. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI, 2014b).

Nos anos 2000, os interesses da comunidade buscaram a ampliação da escola para o funcionamento do Ensino Médio. Isso foi realizado com verbas da Secretaria Estadual da Educação em parceria com a Prefeitura Municipal de Farroupilha. A inauguração do novo prédio ocorreu em dezembro do ano 2003. Em 08 de Setembro de 2005 a Escola passou a se chamar Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni. No mesmo prédio, desde o ano 2004, funciona uma turma de Educação Infantil, mantida pela Prefeitura Municipal de Farroupilha. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI, 2014b).

É interessante perceber a histórica preocupação desta comunidade com a educação. Afinal é a única escola localizada no interior de Farroupilha com funcionamento do Ensino Médio¹¹.

A Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni tem aproximadamente trezentos alunos, em sua maioria, moradores do segundo distrito de Farroupilha. Atende nos turnos manhã, tarde e noite. Na escola há alunos desde a Educação Infantil, mantida pela Prefeitura Municipal de Farroupilha, até o Ensino Médio, que funciona nos turnos da tarde e da noite. Há três turmas de Ensino Médio no turno da tarde, sendo duas turmas de primeiro ano e uma turma de segundo ano. A ampliação da carga horária para atender as exigências do Ensino Médio Politécnico, foi feita no turno inverso de aula. Os alunos do turno da tarde frequentam aulas, uma vez por semana, no turno da noite.

A escola conta com laboratório de informática e ciências, biblioteca, oito salas de aula, sala de atendimento educacional especializado, auditório, cozinha e pátio coberto. A área externa da escola é coberta e de piso bruto, local onde se realizam práticas das aulas de Educação Física. Não há ginásio de esportes para aulas em dias de chuva.

No Plano Político Pedagógico (PPP), elaborado pela escola em 2014, informam dados coletados da comunidade: “Optaram por estudar nesta escola por ser a mais perto de casa e/ou a de mais fácil acesso. A distância varia de 1 a 10 km, seu acesso é através de transporte escolar que é gratuito”. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI,

¹¹ Linha Jansen (quando distrito de Bento Gonçalves) é citada por Terciane Ângela Luchese em sua tese de doutorado defendida em 2007 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Luchese identifica na Linha Jansen uma escola italiana mista, no final do século XIX, assinalando a preocupação das famílias italianas com a educação de seus filhos.

2014b). Ainda consta que a maioria dos alunos estuda no estabelecimento de ensino desde a pré-escola e outros a partir do sexto ano. Em comunidades próximas há escolas municipais que oferecem o ensino fundamental até o quinto ano.

A principal atividade econômica do Segundo Distrito de Farroupilha é a viticultura, no entanto, na pesquisa que a escola fez com os alunos, a profissão dos pais é diversificada. Dentre as profissões, a escola constatou que há agricultores, funcionários públicos, comerciantes, operários, autônomos. Predominantemente a situação econômica destas famílias é de Classe Média. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI, 2014b; FARROUPILHA, 2014b).

Como a escola atende alunos provenientes principalmente da zona rural, predominantemente de pequenas propriedades de agricultura familiar, sabemos que muitos adolescentes, desde cedo, auxiliam seus pais nas atividades agrícolas. No documento, a escola informa que “[...] um grande número dos alunos, não acompanha os pais em suas atividades”. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI, 2014b). Esta constatação está no documento que a escola fez a partir de questionários enviados para as famílias. Esta realidade aparente não é declarada oficialmente pelos pais para a escola, que também não problematiza a situação e toma como verdade estes questionários. Os pais que provavelmente conhecem a legislação a respeito do trabalho de crianças e de adolescentes preferem que o fato não seja oficialmente declarado.

A relação da escola com a comunidade da Vila Jansen é um fator interessante. A escola fica na área central da Vila, próximo à Igreja Católica, ao Posto de Gasolina e aos Mercados. Alguns dos professores atuantes, inclusive a atual equipe diretiva, moram próximos à escola. Tanto nestes contatos que tive com a escola, quanto quando trabalhei como professora, nos anos 2008 e 2009, percebi um clima de familiaridade entre estes professores/moradores com toda a comunidade. Ou seja, a maioria são famílias que vivem nesta localidade a diversas gerações e que se conhecem pela vida em comunidade.

A equipe diretiva da escola é composta da diretora e de três vice-diretoras, uma para cada turno. Nas eleições para direção no ano 2013, a chapa de oposição foi eleita. Três dos quatro membros da equipe diretiva da gestão anterior não trabalham mais na escola. O corpo diretivo atual é composto por professoras/moradoras do Segundo Distrito de Farroupilha, enquanto o corpo diretivo anterior era composto por professores, moradores de outras localidades. A oposição dos dois grupos aconteceu em sucessivas eleições para direção.

A escola conta com uma participação efetiva de sua comunidade, que se faz presente nas atividades escolares, sempre que solicitada. Nas comemorações, um grande número de

pais e familiares participa, fazendo com que estas festividades sejam da própria comunidade. Quanto aos professores e funcionários havia duas professoras na coordenação pedagógica, dezesseis professores com contrato temporário e sete professores nomeados por concurso. Dos funcionários: uma servente, uma merendeira e um agente administrativo nomeados por concurso, e uma secretária com contrato temporário.

1.3.1.2 Colégio Estadual Olga Ramos Brentano

A escola está localizada no Bairro Primeiro de Maio, o maior bairro da cidade¹², um bairro operário. No final da década de 1970, o município de Farroupilha atraiu diversos moradores de outras cidades do interior do Rio Grande do Sul para trabalharem nas indústrias que cresciam e se formavam no município. O Bairro surgiu, segundo Kanaan (2008)¹³, pela iniciativa de empresários que lotearam a região para abrigar os migrantes. Mais tarde, o loteamento passou para responsabilidade do Poder Público Municipal. Os terrenos deste novo bairro foram *sorteados* e vendidos para trabalhadores que pudessem comprovar emprego em Farroupilha.

Na fotografia abaixo vemos a fachada do Colégio Olga Ramos Brentano:

Fotografia 2 - Fachada do Colégio Estadual Olga Ramos Brentano



Fonte: Registrada pela autora (2014).

¹² Nos dados da imprensa local encontrei números entre sete mil e doze mil habitantes. A pesquisadora Beatriz Rodrigues Kanaan informa que, em 2008, os dados do censo do Posto de Saúde da Família aproxima a população em torno de oito mil habitantes. Como no IBGE não há informações, por bairro, em cidades de menos de duzentos mil habitantes, não temos dados mais precisos.

¹³ Beatriz Rodrigues Kanaan realizou, em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma pesquisa etnográfica sobre as relações e negociações de valores entre os descendentes de imigrantes italianos e migrantes recentes. Utilizou como *locus* de sua pesquisa o Bairro Primeiro de Maio de Farroupilha/RS. Apresentou sua dissertação em Junho de 2008. (KANAAN, 2008).

No jornal *O Farroupilha*, periódico semanal de circulação local, encontramos uma reportagem especial de comemoração dos trinta anos do Bairro. Nesta publicação, o jornal destaca a origem operária do bairro e mostra as negociações entre a prefeitura municipal e o grupo de empresários locais:

Em outubro de 1980 surgiu o projeto de um loteamento que seria denominado Anavila, numa área de 150.000 m², localizado no Bairro Santo Antônio, com capacidade de instalação de 230 famílias, especificamente destinado à moradia de pessoas de baixa renda. Esta área de terra era de propriedade, em conjunto de 18 indústrias e tinha como finalidade oferecer lotes para moradias aos seus operários. [...] Em abril de 1983, a administração do prefeito Wilson Cignachi, adquiriu o loteamento Anavila. (1º DE MAIO..., 2014, p. 11).

Ainda na mesma publicação, é informado que os lotes em 1983 foram vendidos por valores entre trezentos e cinquenta e quinhentos mil cruzeiros, enquanto um lote particular nas imediações valia cerca de dois milhões de cruzeiros. Hoje, os habitantes do bairro são muitos, os operários de indústrias próximas, mas também de proprietários de pequenas empresas dos ramos de comércio e serviços. (1º DE MAIO..., 2014, p. 11).

Fotografia 3 - Vista aérea do Bairro Primeiro de Maio



Fonte: 1º de Maio..., (2014, p. 11).

O Colégio foi criado no dia dezessete de março de 2004. O nome é uma homenagem a uma professora que atuou nos municípios de Farroupilha e Caxias do Sul. A necessidade de uma escola de Ensino Médio no Bairro foi manifestada pela comunidade em uma consulta popular¹⁴, meio pelo qual foi conquistada a criação da escola. Sem prédio próprio, as atividades da escola, funcionaram dos anos 2004 a 2009, apenas no turno da noite, nas dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio. No mês de novembro

¹⁴ A Consulta Popular foi instituída pela Lei nº 11.179 do ano 1998 e alterada pela lei nº 11.920 do ano 2003. A lei estabelece que a Consulta Popular ocorra anualmente e visa destinar uma parcela do orçamento do Estado para o atendimento a prioridades de interesses municipal e regional. A consulta é precedida de audiência pública regional e de assembleias públicas municipais e regionais, organizadas pelos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) e pelos Conselhos Municipais de Desenvolvimento (COMUDES).

de 2009 foi inaugurado o prédio sede da escola, iniciando as atividades em janeiro de 2010. (COLÉGIO OLGA RAMOS BRENTANO, 2014). A escola foi construída no terreno ao lado de um Centro de Tradições Gaúchas (CTG), o que muitas vezes dificulta as atividades da escola por causa do som em volume alto durante ensaios de danças no CTG. O projeto da escola, segundo a atual diretora, é de dois prédios e um ginásio de esportes. A construção, no entanto, é só de um prédio com cinco salas de aula, um refeitório, sala de informática e biblioteca. O pátio externo da escola é coberto de pedra britada, único lugar para desenvolver a prática de exercícios físicos.

Fotografia 4 - Pátio do Colégio Olga Ramos Brentano (ao fundo CTG Aldeia Farroupilha)



Fonte: Registrada pela autora (2014).

Desde o ano 2010 a escola passou a oferecer o Ensino Médio no turno da tarde. Em 2014, devido à demanda e solicitação da Quarta Coordenadoria Regional da Educação (4ª CRE), a escola atende também no turno da manhã. No total são treze turmas atendidas.

Os estudantes do Colégio são, em sua maioria, moradores do Bairro Primeiro de Maio, mas há também moradores de bairros próximos. Segundo as informações da escola, a maioria das famílias possui casa própria e são assalariados, com renda fixa e Carteira de Trabalho. Entretanto a escola identifica famílias que sobrevivem de serviços informais e doações. O nível de formação escolar de pais e familiares é, em sua maioria, Ensino Fundamental

Incompleto, poucos possuem nível médio ou superior. (COLÉGIO OLGA RAMOS BRENTANO, 2014).

Nas informações constantes no Plano Político Pedagógico do Colégio os professores identificaram falta de perspectiva profissional dos estudantes, que tendem a dar maior importância para cursos remunerados (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)) e ao trabalho, do que a formação na escola básica. (COLÉGIO OLGA RAMOS BRENTANO, 2014).

A equipe diretiva da escola é composta pela diretora e duas vice-diretoras. Nesta escola a direção permanece praticamente a mesma desde 2011. A atual diretora foi vice-diretora geral da gestão anterior, a diretora anterior está aposentada e não trabalha mais na escola. Neste colégio a atual diretora acompanhou todo o processo de implementação do Ensino Médio Politécnico, assim como a professora de História que participou dos cursos de formação oferecidos aos professores. A escola contava com dezesseis professores e cinco funcionários. Havia uma coordenadora pedagógica.

1.4 Problema

Que fatores interferem no processo de implementação da política educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul - entre os anos 2011 e 2014 -, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS?

1.4.1 Questões de Pesquisa

Utilizarei como apoio metodológico para as questões de pesquisa a abordagem do Ciclo de Políticas, elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006). Os conceitos centrais desta abordagem foram apresentados por Mainardes (2006), no artigo *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais*. Jefferson Mainardes é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) do Estado do Paraná e pesquisador da área de políticas educacionais. Entre os anos 2001 e 2004 realizou seu curso de doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, onde Stephen Ball atua como pesquisador e professor na área de políticas educacionais. Ball é considerado referência na pesquisa em políticas educacionais, tendo diversas publicações sobre o tema.

Nesta abordagem os Ball e Bowe sugerem que as políticas passam por contextos de implementação: *Contexto da Influência* quando as políticas são iniciadas e os discursos são

construídos; *Contexto da Produção de Texto* quando se apresenta o resultado das disputas e acordos e normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do público mais geral; *Contexto da Prática* quando a política está sujeita à interpretação e a própria recriação; *Contexto dos Resultados (efeitos)* quando se identificam os impactos da política; *Contexto da Estratégia Política* quando se identifica as atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (MAINARDES, 2006).

O Ciclo de Políticas sugerido no artigo “[...] oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”. (MAINARDES, 2006, p. 58). Este modelo de análise é entendido pela complexidade das políticas educacionais, articulando as perspectivas macro e micro.

Mainardes (2006) apresenta, em anexo, questões norteadoras para aplicação da abordagem do ciclo de políticas, dividido nos contextos, conforme explicito anteriormente. Como questões para o estudo do contexto da prática sugere:

1. Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? 2. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? 3. Há evidências de resistência individual ou coletiva? 4. Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? 5. Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? 6. Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? 7. Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? 8. O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (MAINARDES, 2006, p. 67).

Assim, para observar o meu campo empírico, elaborei algumas perguntas que servirão de orientação para responder o problema:

- a) Como a política foi recebida?
- b) Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

- c) Como aconteceram os processos de formação docente na implementação da política?
- d) Houve modificação nas estruturas físicas e de pessoal para adaptação da nova política?
- e) Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- f) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas nos textos da política?
- g) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas?
- h) Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- i) Existem diferenças que interferem na implementação da política na escola urbana e na escola rural? Que diferenças são estas?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Identificar os fatores que interferem no processo de implementação da política educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul - entre os anos 2011 e 2014 -, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) Examinar os conceitos presentes no texto da política educacional nos textos: Proposta para o Ensino Médio Politécnico e no Regimento Padrão;
- b) Identificar nos professores, coordenação, direção das escolas a compreensão que tiveram sobre as orientações pedagógicas do governo estadual, identificando as compreensões que são mais relevantes nas falas;
- c) Analisar documentos de reuniões pedagógicas e de planos de estudo/trabalho entre os anos 2012 e 2014 das escolas de Ensino Médio de Farroupilha;

- d) Apresentar criticamente o Ciclo de Políticas;
- e) Identificar a recepção dada à política em cada uma das escolas estudadas;
- f) Comparar os fatores que interferem o processo de implementação nas escolas urbana e rural.

2 METODOLOGIA

A pesquisa será de caráter qualitativo e terá por base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Utilizarei como instrumento metodológico o Ciclo de Políticas elaborado pelo pesquisador Stephen Ball, analisando o contexto da prática da Política Educacional em escolas de Ensino Médio de Farroupilha/RS.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionários abertos para os professores atuantes no Ensino Médio no ano 2014; entrevistas semiestruturadas para um gestor e para um professor de Seminário Integrado de cada escola; atas de reuniões pedagógicas entre os anos 2011 e 2014.

Os professores de Seminário Integrado escolhidos para conceder as entrevistas atuaram desde as primeiras discussões do Ensino Médio Politécnico até o ano de 2014 em sua organização. Na escola Júlio Mangoni foi realizado uma entrevista com a coordenadora do Ensino Médio. Somente durante à entrevista pude perceber que ela não se envolveu desde o início com a implementação do Ensino Médio Politécnico. No mesmo dia pude entrevistar o professor de Seminário Integrado. Os gestores, escolhidos para entrevista, foram aqueles que estão mais diretamente envolvidos com o processo. As questões do questionário e das entrevistas foram elaboradas com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, orientadas pelas questões de pesquisa.

A Análise de Conteúdo será utilizada para interpretação dos dados, obtidos através dos instrumentos de pesquisa já citados, que serão considerados como documentos.

2.1 O Materialismo Histórico-Dialético

O enfoque metodológico utilizado nesta pesquisa será o Materialismo Histórico-Dialético, como forma de entender o modo humano de produção social da existência. Partimos do pressuposto que tudo o que tem no universo é de existência material, concreta e pode ser racionalmente conhecido. Esse conhecimento visa superar a aparência mediata das coisas e atingir sua essência. (GOMIDE, 2013).

O princípio da filosofia materialista fundamenta-se na *Matéria* como a essência do mundo. A *Matéria* é anterior à consciência. Opõe-se ao idealismo filosófico que reconhece o princípio espiritual como primeiro e a matéria como secundário. O materialismo histórico busca nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades. (TRIVIÑOS, 1987). Segundo Gomide (2013, p. 6):

A pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, histórico, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos.

A dialética “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. (KONDER, 2008, p. 7-8).

A dialética nasceu com os gregos. Heráclito de Éfeso (aprox. 540-480 a.C.) afirmava que o conflito é o rei e pai de todas as coisas. Apesar do domínio do pensamento metafísico entre os gregos, Aristóteles reintroduziu pensamentos dialéticos em suas explicações. Enfraquecida durante a Idade Média, a dialética conquistou posições no Renascimento. Segundo Konder (2008, p. 14):

Elementos da dialética se encontram no pensamento de diversos filósofos do século XVII, como Leibniz (1646-1716), Spinoza (1632-1677), Hobbes (1588-1679) e Pierre Bayle (1647-1706). Elementos de dialética achavam já, também, nas reflexões do inquieto Montaigne (1533-1592), no século XVI.

Há entre os iluministas, o filósofo Denis Diderot (1713-1784) que contribuiu para o pensamento da dialética, afirmando que o indivíduo era condicionado pelas mudanças da sociedade em que vivia. Também, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) estabeleceu uma relação diferente dentre os iluministas. Ele acreditava que a natureza dava aos homens uma vida com liberdade, no entanto, a organização da sociedade tira esta liberdade individual do homem.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), um filósofo idealista, demonstrou que a contradição era o princípio básico que não podia ser suprimido nem da consciência, nem da realidade objetiva. Afirma que o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano. O trabalho é conceito-chave para entender a *superação dialética*. Conforme afirma Konder (2008, p. 25): “Para ele, a *superação dialética* é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nesta realidade negada e a elevação dela a um nível superior”.

Karl Marx (1818-1883), fundador da doutrina marxista, tomou de Hegel seu ponto de vista dialético da compreensão da realidade. No entanto, diferente da concepção idealista de Hegel, desenvolveu sua teoria baseada na concepção materialista do mundo. (TRIVIÑOS, 1987). Para Marx o trabalho é a atividade pela qual o homem domina e humaniza as forças da natureza, criando-se a si mesmo.

A divisão social do trabalho, em contrapartida causou uma deformação monstruosa no trabalho. A apropriação privada das fontes de produção e o aparecimento das classes sociais

impuseram a exploração do trabalho de uns sobre os outros. Marx conclui, em 1848, juntamente com Friedrich Engels, no *Manifesto Comunista*, que a história transcorrida era a história da luta de classes. Portanto, o proletariado deveria unir-se para superar a divisão social do trabalho. (MARX; ENGELS, 1998).

A alienação do trabalho sob o capitalismo não permite que capitalistas e trabalhadores elevem seu ponto de vista a uma perspectiva *totalizante*. A realidade *totalizante* é um princípio da dialética. Enxergar o todo é necessário para que não se atribua uma verdade limitada às partes. Entender a totalidade é essencial para entender as partes. Segundo Konder (2008, p. 36): “Na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto”. É importante também que se entenda que a totalidade não é estática, ela é apenas um momento de um processo de totalização.

É necessário reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada. Mas também, é preciso identificar as contradições concretas e as mediações específicas que constituem a totalidade. A contradição é o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A contradição e a união entre as partes e o todo levam a uma visão totalizante. A mediação é a busca pelo conhecimento que está além das aparências, mediado pela realidade.

Outro conhecimento importante para a dialética é a *fluidificação*: “Para dar conta do movimento infinitamente rico pelo qual a realidade está sempre assumindo formas novas, os conceitos com os quais o nosso conhecimento trabalha precisam aprender a ser ‘fluidos’”. (KONDER, 2008, p. 50). Os conceitos passam por processos de *fluidificação*, ou seja, em todas as grandes mudanças há negação, no entanto, há preservação daquilo que tinha sido antes estabelecido. Assim, os conceitos que tratam dos dois lados da realidade, funcionam como pares inseparáveis.

Triviños (1987) aponta como categorias do materialismo dialético a matéria, a consciência e a prática social. A Matéria é uma categoria filosófica que designa a realidade objetiva que o homem conhece através de suas sensações, porém ela existe independentemente das sensações humanas. A Consciência é um tipo de reflexo da matéria. A Prática Social é o critério de verdade para o materialismo dialético. A Prática é um processo objetivo de produção material, além de ser atividade transformadora revolucionária das classes sociais.

Diante da perspectiva epistemológica do Materialismo-Dialético, acredito ser possível a utilização do Ciclo de Político de Stephen Ball (apud MAINARDES, 2006) como instrumento metodológico. O mesmo demonstra, através de uma relação dialética, que o contexto da prática de uma política é dotada de contradições.

2.2 O Ciclo de Políticas

O ciclo de políticas é um método de abordagem criado na década de 1990, pelo pesquisador inglês Stephen Ball, em colaboração com Richard Bowe. Ball é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, um dos mais eminentes pesquisadores de política educacional da atualidade. Segundo Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem aos processos macro e micro de políticas educacionais.

Na abordagem dada pelo ciclo de políticas a análise de políticas educacionais é complexa. O processo político é entendido como multifacetado e dialético, uma vez que há necessidade de articulação entre as perspectivas local e global.

A princípio os pesquisadores propuseram um ciclo contínuo construído por três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

No contexto da influência, os discursos políticos são construídos. Discute-se dentro dos partidos políticos, do governo, do processo do legislativo, das agências multilaterais a educação e o que significa ser educado. Para assim, formar um discurso de base política. Mainardes (2006, p. 52) afirma que “[...] há uma interação dialética entre o global e o local [...]” no contexto de influências de uma política. A política sofre influências que são recontextualizadas e reinterpretadas.

O contexto da influência está ligado ao contexto da produção de texto. Ela, porém sofre articulação com a linguagem do interesse público mais geral. O texto é resultado das disputas que concorreram no campo do contexto da influência.

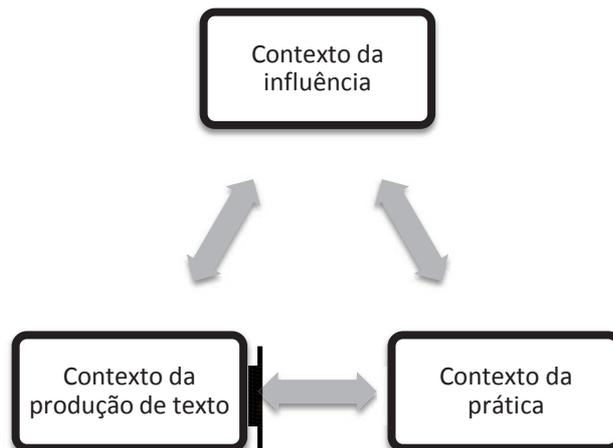
O contexto da prática é a aplicação da política educacional. O texto político é interpretado e recriado a partir da vivência dos leitores. Segundo Mainardes (2006, p. 53): “o que eles pensam, o que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. É neste contexto que as políticas são recriadas e ressignificadas pelas interpretações e resistências dos profissionais que atuam. Estas ressignificações não serão de caráter único, pois há uma pluralidade de leitores e, portanto uma pluralidade de interpretações. Segundo Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), publicada na Revista Educação e Sociedade:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida em valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução

de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

A figura abaixo, adaptada de Bowe (apud MAINARDES, 2006) ilustra o ciclo de políticas, elaborado no ano de 1992:

Figura 3 - Ciclo de Políticas



Fonte: Adaptado de Bowe por Mainardes (2006, p. 51).

No ano de 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas e acrescentou dois novos contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados é o que analisa os impactos e as interações com as desigualdades. Além dos efeitos que a política tem nas questões de justiça, de igualdade e de liberdades individuais. O contexto da estratégia política “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. (MAINARDES, 2006, p. 55).

O contexto que será analisado nesta pesquisa será o contexto da prática, considerando os fatores micro e macro da política, a reinterpretção dos profissionais que atuam no nível micro, as relações de poder, as resistências e as ressignificações dadas à política.

2.3 A Análise de Conteúdo

A técnica de investigação da Análise de Conteúdo será utilizada neste trabalho para interpretação da comunicação, como instrumento que oferece as regras básicas para sistematização dos dados coletados nos questionários feitos para os professores do Ensino Médio das escolas. Esta técnica está apoiada na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (1977).

A Análise de Conteúdo desenvolveu-se durante quarenta anos, no início do século XX, nos Estados Unidos, analisando material jornalístico. Entre os anos de 1940 e 1950 desenvolveu-se a primeira sistematização de regras sobre Análise de Conteúdo por Lasswell e Berelson. Já nos anos de 1950 e 1960 houve a expansão da técnica a disciplinas diversificadas e, portanto novas interrogações e novas respostas no plano metodológico. A década de 1960 em diante conta com a contribuição do uso do computador e as influências da Linguística e da Semiótica. (BARDIN, 1977).

O tipo de análise utilizada, dentro do conjunto de possibilidades da Análise de Conteúdo, será a *análise categorial*. Conforme Bardin (1977, p. 36):

Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido. Isso pode construir um primeiro passo, obedecendo o princípio de objetividade e racionalizando através de números e percentagem, uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivas, da mensagem.

O objetivo de categorizar o texto é a inferência sobre o todo da comunicação, procurando articular a superfície do texto com os fatores que determinam estas características. Segundo Bardin (1977, p. 41): “A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo, das comunicações não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”.

Bardin (1977) indica três etapas básicas para o trabalho com a análise de conteúdo, o que chama de polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material. Inicia-se com uma leitura *flutuante*, ou seja, uma leitura de conhecimento, estabelecendo as primeiras impressões e orientações. A partir da leitura *flutuante* é possível escolher os documentos de análise, a formular as hipóteses e os objetivos e referenciar os índices. A escolha dos documentos conduz a constituição do *corpus* para análise e a preparação do material. A formulação das hipóteses e dos objetivos vão levar as dimensões e direções de análise. Com a referenciação dos índices, será possível elaborar os indicadores, estabelecer regras de recorte, categorização e codificação e, finalmente testar os indicadores em algumas passagens ou alguns elementos dos documentos.

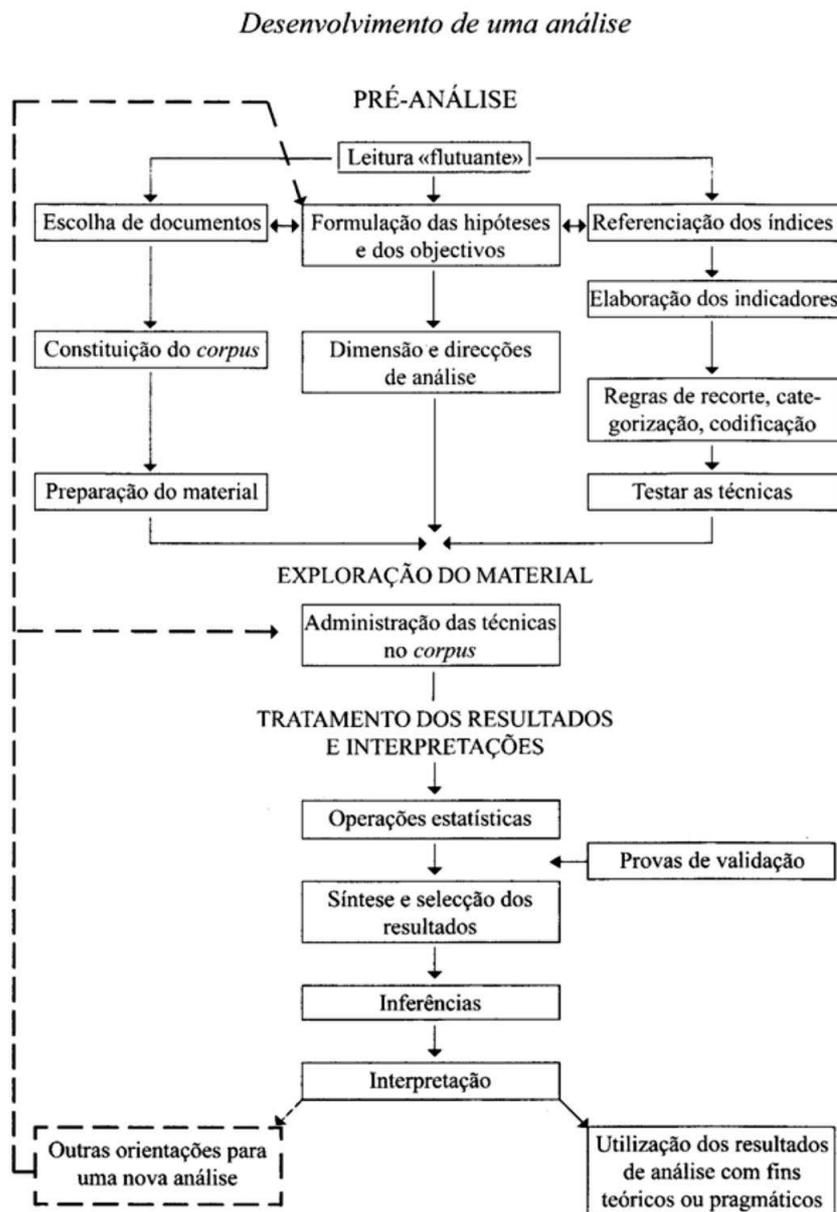
A segunda etapa é a exploração do material que, após a conclusão da pré-análise, trata-se apenas de administrar sistematicamente as decisões tomadas na etapa anterior.

A terceira etapa é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação destes. Trata-se de identificar as operações estatísticas, sintetizar e seleccionar o resultado, inferir sobre o material e interpretar. Conforme Triviños (1987, p. 162):

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem.

A Figura abaixo exemplifica as etapas de análise propostas por Bardin:

Figura 4 - Desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin, (1977, p. 102).

2.4 Análise Documental

Os dados dos instrumentos de pesquisa serão tratados como documentos. Segundo Raimundo (2006): “A pesquisa documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas – são quase sempre a base do trabalho de investigação”.

Conforme indicado na Análise de Conteúdo, a organização do material, na pré-análise e na exploração do material, é de fundamental importância para o tratamento dos resultados e interpretação dos dados. Conforme Pimentel (2001, p. 184):

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios de análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio.

As fontes documentais serão analisadas de forma crítica, considerando como se deu a produção do documento, além da interpretação do próprio texto. Trata-se de codificar, interpretar e inferir sobre as informações contidas, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. Raimundo (2006) indica, a partir da leitura de Saint-Georges, que há fases sucessivas e complementares para a análise de documento:

[...] i) crítica interna do documento – efetuar uma leitura atenta do texto, procurando interpretá-lo; ii) a crítica externa ou a crítica da testemunha – o que vai ser examinado já não é a mensagem, o texto, mas os aspectos materiais do documento; iii) a crítica do testemunho: “confirmar a informação” – confrontar o testemunho examinado com outros testemunhos independente do primeiro. (RAIMUNDO, 2006).

A *confirmação da informação* será realizada a partir do cruzamento das diversas fontes utilizadas para esta pesquisa: atas, entrevistas com gestores e professores, além de questionários.

Procurando compreender a *complexidade* da reforma do Ensino Médio, busco apoio metodológico no Ciclo de Políticas, o qual me permite olhar a realidade na complexa teia de relações entre as perspectivas locais, regionais e globais, que ofereçam uma perspectiva *totalizante*. Ou seja, uma política não é simplesmente implantada de forma linear, ela sofre as *contradições* nos diversos contextos. No contexto da prática, em que a política realmente toma concretude, sofre resistências e ressignificações que interferem no processo. Estas interferências, tema da análise desta pesquisa, serão percebidas através da Análise de Conteúdo assim descrito neste capítulo.

3 A UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PERÍODO REPUBLICANO

As políticas educacionais são definidas dentro de governos a partir das realidades existentes no momento. São construídas por interferência da história e das ações de diversos atores, que disputam projetos para a educação, constituídos pelas visões econômica, social e política. Para entendermos uma política educacional deste momento histórico é preciso que olhemos as políticas que foram instituídas em momentos anteriores, bem como para os projetos em disputa. O foco deste capítulo são as políticas educacionais que organizaram o Ensino Médio no Brasil, a partir do movimento conhecido como Revolução de 1930. As discussões serão feitas a partir de quatro obras que constituem a base do texto.

Para compreender os projetos de educação durante os períodos analisados, foi consultada a obra *História das Ideias Pedagógicas* de Dermeval Saviani. A obra é resultado de uma investigação conduzida pelo autor com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre os anos 1996 e 2003. Lançada no ano de 2007, a obra recebeu o primeiro lugar do Prêmio Jabuti na categoria *Educação, Psicologia e Psicanálise* no ano 2008. Saviani (2010) faz um estudo sobre as principais ideias do campo educacional desde a colonização até o ano 2001. Para este texto, foi utilizada a 3ª edição do livro.

A legislação é assunto do artigo *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*, de Sofia Lerche Vieira e do livro *Política Educacional* de Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista. Sofia Lerche Vieira é professora titular aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em 2007, ano de publicação do artigo, Vieira era integrante do projeto de pesquisa *Desejos de Reforma: inventário da legislação educacional (Brasil e Ceará)* que tinha a intenção de inventariar as leis brasileiras e cearenses. O livro *Política Educacional* foi lançado no ano 2000, a partir de pesquisas realizadas pelas autoras, para compor a coleção *O que você precisa saber sobre....* Discute as Políticas Educacionais no Brasil, desde o ano 1930 até o ano 2000. Neste capítulo utiliza-se a 4ª edição da obra. As autoras eram pesquisadoras da área de Políticas Educacionais. Maria Célia Marcondes de Moraes faleceu no ano de 2008, Eneida Oto Shiroma é professora da Universidade Federal de Santa Catarina e vice-líder do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e Olinda Evangelista é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para compreender as políticas

educacionais de Ensino Médio após os anos 2000, recorri ao artigo de Marise Nogueira Ramos, *O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades*, publicado em 2011, que trata da política de Ensino Médio, também no governo Lula (2003-2010). Ramos é professora adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e pesquisadora da área de Educação e Trabalho. Trabalhou para o Ministério da Educação entre os anos 2003 e 2004, como Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

Foram utilizados também, os textos originais da legislação brasileira que versam sobre o Ensino Médio. Os textos foram acessados através do portal da Câmara dos Deputados na Internet.

Vieira (2007a) em seu artigo *A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto*, constata que nas primeiras constituições brasileiras (1824 e 1891) as referências à educação são escassas. Saviani (2010) na obra *História das Idéias Pedagógicas* classifica a educação do início da Primeira República (1889-1930) dentro do segundo período de ideias pedagógicas: *Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932)*, na subdivisão *Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)*. Assim, podemos perceber que, durante a Primeira República (1889-1930) não houve uma ruptura da organização escolar do Império (1822-1889), ficando a cargo da família para decidir pela educação ou não de seus filhos, bem como o tipo de educação a ser dada a eles.

O movimento que desencadeou a chamada Revolução de 1930 cresceu a partir da década anterior. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 15) “[...] ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista”. Para tanto, havia uma valorização do papel da educação.

Neste contexto, em 1924, surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, com a intensão de congregar todos os interessados na causa da educação. Nesta associação participavam líderes católicos, ateus, membros de partidos políticos, que tinham diferentes propostas para a educação. Conforme afirma Saviani (2010, p. 193):

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram de um lado, as forças do movimento renovador impulsionados pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.

A importância dada ao papel da educação, a partir da década de 1930 no Brasil, demonstra estas características: É uma educação voltada para atender os interesses deste *novo momento* que o Brasil vivia, a partir da disputa de projetos, que na década de 1930, aconteceu entre os Escolanovistas¹⁵ e a Igreja Católica.

Organizado o Estado provisório, com a Revolução de 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Conforme afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 16) “O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se construísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída”.

O Ministro dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, deu início às reformas. As Reformas Francisco Campos¹⁶ foram uma série de decretos para reorganizar o ensino no país. A partir destes decretos foram criados o Conselho Nacional da Educação, a Universidade do Rio de Janeiro e organizaram-se os ensinos superior, secundário, comercial, além de instituir o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país e regulamentar a profissão de contador.

A primeira lei que organiza o Ensino Secundário no Brasil é o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. No artigo primeiro da primeira lei do Ensino Secundário está determinado “O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecimentos sob regimen de inspecção official”. (BRASIL, 1931d). O decreto determina dois cursos seriados: um fundamental de cinco anos e um complementar de dois anos. No curso fundamental havia uma base de conteúdos comum a todos. O curso complementar era voltado à preparação para o ensino superior, com exercícios e trabalhos práticos e matérias distribuídas conforme o curso escolhido (jurídico; medicina; engenharia e arquitetura; educação, ciências e letras). A idade mínima de ingresso, fixada pelo decreto era de onze anos. Para matricular-se era necessário passar pelo exame de admissão, que incluía português, aritmética, rudimentos de História do Brasil, Geografia e Ciências naturais. O que demonstra o caráter elitista do Ensino Secundário, voltado apenas para uma minoria, que passava no exame de admissão.

¹⁵ Escolanovistas é a expressão utilizada para designar os educadores ligados ao movimento da Escola Nova. “No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros”. (MENEZES; SANTOS, 2002).

¹⁶ Decreto nº 19.850/1931; Decreto nº 19.851/1931; Decreto nº 19.852/1931; Decreto nº 19.890/1931; Decreto nº 19.941/1931; Decreto nº 20.158/1931; Decreto nº 21.241/1932.

Nas diversas leis organizadas por Francisco Campos havia uma busca por conciliar os interesses dos intelectuais Escolanovistas com os interesses da Igreja Católica. O Ensino Religioso, por exemplo, foi instituído no ano de 1931 como facultativo para as escolas públicas. As divergências, porém, aconteceram dentro da ABE, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O documento foi redigido por Fernando de Azevedo, assinado por 26 intelectuais brasileiros, dirigido ao povo e ao governo. Como proposta defendia:

[...] um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (coeducação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 20).

Com a publicação do *Manifesto* e a hegemonia dos “renovadores” na ABE, o grupo católico abandonou a associação e fundou a Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE)¹⁷.

Neste contexto de férteis discussões em torno do campo da educação, foi discutida e aprovada a Constituição Federal de 1934. Nela previa-se: um ensino primário obrigatório, gratuito e universal; a ampliação da competência da União, por meio do Conselho Nacional de Educação; a elaboração de um Plano Nacional da Educação. Vieira (2007a) assinala a importância do texto que se refere ao financiamento, nesta constituição:

Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação. Cabendo à União e aos municípios aplicar ‘nunca menos de dez por cento e aos Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo’ (art. 156). Nos mesmos termos é estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, dos Estados e do Distrito Federal para a formação dos fundos de educação (art. 157). São ainda atribuídas responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta do ensino primário gratuito (art. 139). (VIEIRA, 2007a, p. 297).

A Constituição de 1934 ficou em vigência por pouco tempo. A implantação do Estado Novo em 1937 foi antecedida por diversos estados de sítio. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) afirmam que em 1935 a liberdade de cátedra e outras garantias constitucionais era letra

¹⁷ Fundada em 1933 a CCBE tinha como bandeira principal, no início da década de 1930, o combate a laicização do ensino. Também contestam a gratuidade e a obrigatoriedade, entendidas como interferência indevida do Estado na educação. A organização conquistou, na década de 1940, a criação de Universidades Católicas. (SAVIANI, 2010).

morta. Afirmam também, que houve uma elevação no número de matrículas, neste período, mas o atendimento escolar mantinha-se deficitário.

O Estado Novo (1937-1945) trouxe novos planos e novas leis para a educação. A Constituição de 1937 sinaliza que a educação pública seria destinada somente aos que não pudessem arcar com as despesas do ensino privado. O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano. O regramento da sociedade e o combate à subversão ideológica são as referências para a educação.

No ano de 1942 o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, implementou as reformas denominadas de Leis Orgânicas do Ensino. Os decretos ultrapassaram a ditadura do Estado Novo, sendo completados pelo Ministro da Educação de Eurico Gaspar Dutra, Raul Leitão da Cunha. Estes decretos organizam os ensinos industrial, secundário, primário, normal e agrícola. Além de criarem o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Saviani (2010, p. 269) assinala a concepção dualista destas reformas, que separam o ensino secundário destinado às elites condutoras da nação, do ensino profissional, destinado ao povo. No próprio Decreto-lei nº 4.244 de 9 de Abril de 1942, no art. 23 a Lei Orgânica do Ensino Secundário, encontramos:

Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar *as individualidades condutoras*, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. (BRASIL, 1942, grifo nosso).

O Ensino Secundário era organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo, com o curso ginásial, de quatro anos de duração; o segundo ciclo com os cursos clássico e científico, cada um com duração de três anos. No artigo 9º encontramos:

O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginásial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginásial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula. (BRASIL, 1942).

Para admissão no curso ginásial era necessário ter pelo menos onze anos, apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado, ter recebido educação primária e ter aptidão intelectual provada no exame de admissão. (BRASIL, 1942).

Com o fim do Estado Novo e a redemocratização brasileira, uma nova constituição foi promulgada em 1946 e a discussão para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi iniciada em 1948. A Constituição de 1946 garantia educação como direito de todos e dever do poder público e da iniciativa privada.

No ano 1959, novamente redigido por Fernando de Azevedo e assinado por cento e oitenta e nove intelectuais brasileiros, apresentou-se um novo *Manifesto* em defesa da escola pública. Saviani ao referir-se a este *Manifesto* explica:

Tem como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público. Por outro lado, nesse momento, em termos didático-pedagógicos, a orientação renovadora tinha ampliado a sua influência a tal ponto que as próprias escolas católicas já não lhe opunham maior resistência. (SAVIANI, 2010, p. 296-297).

A LDB que foi aprovada em 1961 sofreu amplos debates. Foram treze anos de acirradas disputas em torno da defesa da escola pública, pelos reacionários, em contraposição aos interesses da iniciativa privada, pelos conservadores. Os interesses privatistas acabaram sobrepondo aos interesses reacionários. Mas, na tentativa de harmonizar, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961) estabeleceu que diplomados nas escolas técnicas pudessem ter acesso ao Ensino Superior.

Na lei, a denominação *Ensino Médio* aparece para representar a educação que se dava em prosseguimento à escola primária. Esta etapa deveria ser ministrada em dois ciclos: ginásial e colegial. E abrangia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Outra mudança que aparece em relação ao Ensino Secundário, da legislação anterior, é que em cada ciclo deveria haver disciplinas obrigatórias e optativas.

Saviani (2010) indica uma crise dos ideais da Escola Nova a partir da década de 1960, assinalando o fortalecimento, pela esquerda, da educação popular e da pedagogia da libertação; pelo centro, a pedagogia institucional e; pela direita, a pedagogia tecnicista. Foi nesta época que Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização para adultos. Uma alfabetização com o objetivo de estimular consciência política.

Em Janeiro de 1964 o presidente João Goulart, que meses depois foi destituído pelos militares, anunciou um projeto de alfabetização denominado Plano Nacional de

Alfabetização, “[...] com o objetivo de alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965 [...]” através do método de Paulo Freire. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 27). O Plano foi extinto logo após o golpe civil-militar (1964).

O governo civil-militar foi instalado no mês de abril de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. Recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano ganharam maior importância na definição de políticas para a educação deste período. Por meio de acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Ministério da Educação brasileiro obteve financiamento e colaboração no planejamento e na execução orçamentária da educação no período.

Empresários brasileiros que organizaram o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) (1959-1963) e o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) (1961-1971) também influenciaram, segundo Saviani (2010), as reformas instituídas durante este governo. Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 29):

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

Nestas circunstâncias foram instituídas diversas leis que re-estruturaram as universidades, como nos decretos nº 53/66 e nº 252/67 e na lei nº 5.540/68, e os ensinos de primeiro e segundo graus através das leis nº 5.692/71 e nº 7.044/82. Diversas leis também foram feitas para controlar as manifestações dos corpos docente e discente, como a lei nº 4.464/64, o decreto nº 57.634/66, o decreto-lei nº 228/67 e o decreto-lei nº 477/69. A Lei nº 5.370 de 15 de dezembro de 1967 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2007).

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam dois importantes objetivos das leis da educação do período:

[...] assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente [...] criar condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 31).

No parágrafo primeiro do artigo primeiro da Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971, alterada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, consta: “Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e, por ensino médio, o de 2º grau”. (BRASIL, 1982). O ensino de 2º grau, que hoje volta a ser denominado Ensino Médio, não era obrigatório. No entanto, a obrigatoriedade do ensino foi ampliada para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primário e ginásial. Para ingresso no 2º grau exigia-se a conclusão do 1º grau. Tinha duração mínima de 2.200 horas e era organizado em três séries anuais.

A Lei nº 5.692/71 estabeleceu uma escola única com profissionalização obrigatória. A obrigatoriedade, porém, foi revogada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, por pressões da classe média que não desejava profissionalizar seus filhos nesta etapa do ensino e pressões das classes populares que sentiam a falta de condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização pretendida.

As políticas empreendidas pelos militares, no campo educacional, tiveram caráter tecnicista e afastaram totalmente os princípios da pedagogia social defendida por grupos de educadores desde o Estado Novo. Organismos internacionais passaram a interferir gradativamente nas políticas educacionais brasileiras entre os anos 1970 e 1990, definindo a agenda educacional do país. Em contrapartida, ocorreu uma ampliação significativa das vagas de ensino público no país.

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico que buscava mudanças no sistema educacional. Na década de 1980 estas críticas circulavam nas revistas de educação acadêmico-científicas respeitadas e reconhecidas pela comunidade científica. Saviani aponta os temas de que tratavam as revistas *Educação & Sociedade* e da Associação Nacional de Educação (ANDE):

Dentre as revistas criadas no período, as que se destacaram foram *Educação & Sociedade* e *ANDE*. A primeira ligada ao CEDES, firmou-se como um dos principais veículos de difusão e discussão dos temas educacionais os mais diversos, tendo como alvos os professores universitários e alunos de pós-graduação. Já a ANDE tinha como objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamado de educação básica, procurando articular a produção teórica que adensava nas universidades como trabalho pedagógico das escolas. Tencionava, assim, estabelecer uma ponte entre os docentes universitários e os professores do ensino fundamental e médio, tendo fundado, para esse fim, o seu próprio periódico, a *ANDE – Revista Semestral*. (SAVIANI, 2010, p. 410, grifos do autor).

Concepções pedagógicas contra-hegemônicas circulavam em propostas da Igreja e de partidos políticos durante o período. Saviani (2010) nomeia-as: Pedagogias da *educação*

popular, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no ano de 1979, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A concepção manifesta-se por um grupo de doutorandos coordenados pelo professor Dermeval Saviani. Saviani (2000), no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* indica que a pedagogia histórico-crítica surgiu em oposição e/ou como consequência das teorias crítico-reprodutivistas. Estas, apenas indicam a escola como lugar de reprodução da cultura dominante. A pedagogia histórico-crítica traz para o debate o campo da contradição que se explicita no movimento histórico. Para estes educadores, a escola deve possibilitar que as classes populares possam se apropriar dos conteúdos, até então, reservados às elites. Esta pedagogia é apoiada no materialismo histórico e dialético, formulado a partir de contribuições de Marx, Makarenko e Gramsci, entre outros autores.

Na Constituição Brasileira de 1988 é possível observar alguns avanços conquistados na área educacional. Conforme Vieira (2007a), podemos citar: a incorporação dos sujeitos historicamente excluídos da educação, o princípio da gestão democrática do ensino público, dever do Estado de promover a creche e a pré-escola, oferta do ensino noturno, ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, progressiva extensão e obrigatoriedade do ensino médio, atendimento ao educando por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.

As discussões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) iniciaram no ano de 1987, antes mesmo da nova Constituição. Diversos projetos de LDB foram discutidos na Câmara e no Senado Federal. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 43):

O projeto de LDBEN aprovado em 1996, no entanto, não corresponderia às aspirações alimentadas em quase duas décadas. Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressai a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados.

Na LDB de 1996 o Ensino Médio aparece como integrante da Educação Básica, que seria progressivamente obrigatório e gratuito, com duração mínima de três anos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.43) ao avaliarem a lei afirmam: “[...] de forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação”. O governo a partir de então passa a ter função avaliativa. Por meio da implantação do Censo

Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, o governo avalia as políticas.

Segundo Saviani (2010, p. 439):

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconiza o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade.

O currículo do Ensino Médio é definido através das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas na resolução número 3 de 26 de Junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação. Ramos (2011) ao escrever sobre a reforma curricular do Ensino Médio no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, afirma:

Formulou-se, assim, a pedagogia das competências como uma corrente pedagógica que orientou a reforma curricular realizada ao final dos anos de 1990. A aproximação com o escolanovismo não é casual, posto ser possível encontrar seus fundamentos no pragmatismo. Também elementos do construtivismo piagetiano subjazem à concepção de competência difundida. Mas é para a armadilha do tecnicismo e do condutivismo que essa pedagogia tendeu a levar as elaborações curriculares nesse tempo. (RAMOS, 2011, p. 774).

Ramos intitula em seu artigo *O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades* o novo período político iniciado em 2003, com a eleição do governo Lula, de “Movimento contra-hegemônico dos anos 2000: um currículo integrado”. (RAMOS, 2011, p. 775). Para a autora, a proposta de articulação do ensino médio e da educação profissional ocorrendo de forma integrada, a partir do Decreto nº 5.154/2004, era um compromisso inviolável do novo presidente da República. Considera, porém, que as propostas de educadores, vão mais longe, ao pensar uma educação politécnica e *omnilateral*¹⁸. Neste mesmo artigo, Ramos, afirma que conceitualmente a política curricular do Ensino Médio¹⁹ caminha no sentido de formação integrada, mas alerta que “[...] ainda que apresentem, no conteúdo dos documentos oficiais, um compromisso com a classe trabalhadora, deixam transparecer alianças com os interesses do capital”. (RAMOS, 2011, p. 784).

Ao retomarmos a história das políticas educacionais na República Brasileira pudemos perceber que sempre houve disputas de projetos. Ao mesmo tempo, a classe economicamente privilegiada ditou majoritariamente estas normas. Projetos contrários, por uma escola

¹⁸ Concepção de educação baseada nos princípios marxistas em Marx, Engels e Gramsci. A discussão será ampliada no capítulo 6.

¹⁹ Em 2012 novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram aprovadas.

transformadora da realidade, sempre tiveram presentes nas reivindicações dos educadores. Algumas destas reivindicações foram conquistadas, outras foram ressignificadas. Em sua maioria, os que venceram, foram os projetos das classes economicamente privilegiadas. O próximo capítulo trata da relação entre a reforma de Estado brasileiro da década de 1990 e as políticas públicas de educação.

3.1 Educação e Estado no Rio Grande do Sul

O Estado do Rio Grande do Sul, por fazer parte da federação, não está isolado no contexto das decisões nacionais. No entanto, contradições dentro dos projetos de educação aconteceram e ainda acontecem pela atuação dos agentes locais, que criam novas significações para políticas nacionais, bem como, novas orientações nas políticas públicas estaduais de educação. Estes diferentes projetos, que disputam o campo educacional na esfera nacional, incorporam-se aos feitos políticos do Estado do Rio Grande do Sul, que nem sempre estão em consonância com os nacionais.

Para entender as políticas de educação e a organização de Estado do Rio Grande do Sul, no período republicano brasileiro, consulte dissertações, teses, artigos e livros que tenham como tema políticas do Estado do Rio Grande do Sul em diferentes períodos. Estas publicações auxiliaram na compreensão das características regionais, que se relacionam com os fatores nacionais do Período Republicano. Assim, os artigos da professora Berenice Corsetti: *Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República*, do ano 2002, e *Fontes para o estudo da história da educação no Rio Grande do Sul: A Revista UNITAS (1930/1945)* do ano 2004 expõem alguns dos direcionamentos políticos nos períodos que compreendem a Primeira República e a Era Vargas. A dissertação de Taís Schmitz (2007) *A Constituinte Escolar no Rio Grande do Sul como política pública de um governo democrático popular: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Pedro Schneider (São Leopoldo/RS)*, desta Universidade, e a tese de Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral (2010) *A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007 – 2010): o fortalecimento da gestão gerencial* discutem, em alguns capítulos, os projetos políticos e a atuação dos governos do Estado durante a República no Brasil. A tese de Amaral (2010) enfatiza o fortalecimento da gestão gerencial no Estado entre os anos 2007 e 2010. O projeto de tese de Ricardo Ferreira Vitelli (2015) *As políticas públicas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul (2003-2014) e suas interferências nos resultados dos indicadores de qualidade da educação básica* apresenta, a partir da leitura de

documentos oficiais, as concepções de educação dos três governos que se sucederam, entre os anos de 2003 e 2014. De alguns governos e alguns períodos não encontrei estudos específicos. No entanto, a publicação especial de aniversário do informativo *Sineta*, do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS Sindicato), traz informações sobre as lutas do sindicato contra alguns governos. A partir destas informações pude buscar alguns dados sobre as políticas de educação destes governos.

Corsetti (2002) afirma que a educação ocupou um espaço importante, durante a Primeira República, nas políticas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. A educação era vista como um instrumento de desenvolvimento econômico, dentro do projeto de modernização conservadora do Estado, segundo os interesses dos líderes positivistas. Verificando os dados orçamentários do Estado, indica que verbas expressivas do orçamento ordinário eram destinadas ao setor educacional público. (CORSETTI, 2002). Constata, no entanto, que uma grande parcela do orçamento estava destinado às despesas extraordinárias. Com “sobras” no orçamento público, o governo destinava verbas públicas em benefício da iniciativa particular.

A articulação política desenvolvida pelos governos republicanos no comando do Rio Grande utilizou o instrumento legal do orçamento público, para o desenvolvimento do seu projeto de modernização capitalista do Estado. A destinação de verbas públicas para a realização de obras que facilitassem a ação da iniciativa particular implicou num deslocamento de recursos que aponta, segundo tudo está a indicar, para a criação de condições favoráveis à acumulação e à reprodução do capital privado. (CORSETTI, 2002, p. 204).

Desta maneira, Corsetti (2002) lista alguns documentos da legislação da época e das despesas extraordinárias da Secretaria da Fazenda que demonstram que as verbas, que constam como sobras no orçamento ordinário, foram destinadas para outros fins que não à educação pública. A autora afirma que estas *sobras* no orçamento ordinário eram utilizadas como estratégia política governamental.

Com a exceção dos anos de 1898 e 1903, onde ocorreram pequenos déficits, nos demais o governo do Estado dispunha de recursos para aplicar no campo educacional e não o fez, donde derivaram as sobras de verbas [...]. [...] Contraditoriamente com o que estamos apresentando, a documentação da época o apontou não só para a carência de recursos para cobrir as necessidades do setor, como também para artifícios implementados pelos dirigentes educacionais, no sentido de reduzir custos - como foi o caso da implementação do sistema de subvenções escolares -, já que não existiam verbas suficientes para todas as necessidades evidenciadas. (CORSETTI, 2002, p. 203).

Portanto, embora no discurso oficial a valoração à instrução pública aparecesse como prioritário, as verbas da “sobra” daquilo que não era aplicado na educação pública eram destinadas a despesas extraordinárias, dentre as quais ao ensino técnico-profissional e superior privado.

A partir da década de 1930, conforme afirma Corsetti (2004, p. 1): “[...] diversos estudos apontam para o delineamento de uma política educacional condizente com a proposta modernizadora e de afirmação do Estado-Nação no Brasil”. A autora indica uma forte presença da Igreja Católica, principalmente junto às comunidades imigrantes no Estado. A Igreja, que contestava o ensino leigo em todo o país, disseminava suas ideias, aqui no Rio Grande do Sul, através da publicação da Revista Eclesiástica da Arquidiocese de Porto Alegre, a UNITAS.

No ano de 1935, foi criado no Estado do Rio Grande do Sul a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SESP-RS) e, no mesmo período, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Segundo Amaral (2010, p. 70): “Nesta fase, houve um intenso movimento de reformas do sistema educativo e a implantação do processo de nacionalização do ensino”.

Com o fim do Estado Novo no Brasil, em 1945, e a redemocratização política, diversos partidos políticos foram criados. Conforme Schmitz (2007), no Rio Grande do Sul, estes partidos polarizam-se em duas forças políticas distintas: Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e anti-PTB. Eleito pelo PTB, com coligações partidárias, Leonel Brizola foi governador do Estado entre os anos de 1959 e 1963. Segundo Quadros (2003, p. 51-52) “Leonel Brizola reestruturou a Secretaria da Educação e Cultura (SEC), criando três subsecretarias: do Ensino Primário, do Ensino Médio e do Ensino Técnico”. A partir de um levantamento realizado sobre a situação do Ensino Primário no Estado o governo elaborou um *Plano de Emergência e Expansão do Ensino Primário*. Neste plano as metas eram escolarizar todas as crianças entre 7 e 14 anos e erradicar o analfabetismo. Com estes objetivos foram construídas diversas escolas no interior do Rio Grande do Sul. Conforme Quadros (2003, p. 62, grifo do autor), “As escolas construídas no Rio Grande do Sul e que se popularizaram como as *brizoletas*, ou as *escolinhas do Brizola*, constituíram-se num símbolo do governo e do próprio governador”.

Quanto ao ensino secundário, segundo Quadros (2003), foi criado o programa *Um ginásio para cada município*, executado em 1962. Houve uma elevação do número de matrículas, tanto no ensino normal, quanto no ensino secundário. Além disso, o governo estadual criou um Plano de Expansão do Ensino Técnico, construindo novos pavilhões para

oficinas, ampliando salas de aula e alojamentos para alunos, adquiriu equipamentos e materiais didáticos, admitiu professores e pessoal auxiliar. O financiamento para estes programas vinham dos recursos orçamentários, de recursos do II Plano de Obras vinculados à taxa de educação, de recursos do repasse do Fundo Nacional do Ensino Primário e de recursos do fundo social da Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (USAID).

No ano de 1964, com o golpe civil-militar, inicia no Brasil uma nova ditadura. Amaral (2010) aponta, como característica do período do regime civil-militar (1964-1985), reformas administrativas no Rio Grande do Sul. Estas reformas aconteceram até 1971, com o objetivo de tornar a administração mais técnica, vinculado às questões econômicas. Sinaliza que, a partir da década de 1970, há um desgaste do equilíbrio das contas públicas e do aumento do processo inflacionário, o que gera uma perda da tradição de planejamento e uma fragmentação das estruturas administrativas.

Em 1982, aconteceram às primeiras eleições diretas para governo do Estado, após o início da Ditadura Civil-Militar. Foi eleito Jair Soares (Partido Democrático Social (PDS)). Segundo Amaral (2010), o Plano de Governo de Jair Soares apresentou uma proposta mais aberta à participação da comunidade escolar, em uma tentativa ainda tímida de criar condições para a participação da comunidade.

Pedro Simon, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucedeu Jair Soares no cargo. Simon foi eleito para o governo do Estado entre os anos 1987 e 1991 e, em seu governo, segundo Amaral (2010), criou mecanismos de descentralização e participação. A descentralização esteve baseada na transferência de recursos e tarefas para as prefeituras. Também criou conselhos regionais e locais como mecanismos de participação, no envolvimento de setores da sociedade na solução de problemas. Segundo o informativo *Sineta*, de maio de 2006, do CPERS Sindicato, entre os anos 1987 e 1990 houve quatro períodos de greve dos profissionais da educação, deflagradas pelo sindicato: em 1987, noventa e seis dias; em 1988, nove dias; em 1989, 42 dias; em 1990, cinquenta e oito dias. (LUTAS..., 2006).

Alceu Collares, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), assumiu o governo do Estado entre os anos de 1991 e 1994. Neste período, segundo Amaral (2010), surgiu a parceria entre o setor público e o setor privado, na instalação do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP). A marca de Alceu Collares deixada na educação foi o Calendário Rotativo. Neuza Collares, esposa do governador, assumiu a Secretaria da Educação e implantou o Calendário Rotativo. Esta estratégia distribuía turmas em diferentes calendários, ocupando todos os meses do ano. A intenção era sanar a falta de vagas na rede

pública. Collares, enfrentou uma significativa oposição do CPERS Sindicato, além da indignação coletiva da sociedade. Segundo o Sindicato, na publicação Sineta de maio de 2006,

Ao ingressar no Piratini, em 1991, Collares acaba com as eleições para diretores de escola, suspende a cedência dos diretores de núcleos, implanta o calendário rotativo e promove o maior achatamento salarial da história dos trabalhadores em educação. (LUTAS..., 2006, p. 2).

O sindicato deflagrou uma greve que durou setenta e quatro dias, no ano de 1991. Diversos embates ocorreram na sociedade em geral devido ao Calendário Rotativo e as demais políticas para a educação deste governo.

Antônio Britto, do PMDB, venceu as eleições para governador do Estado entre os anos de 1995 e 1998. Segundo Schmitz (2006, p. 106),

Seu governo foi polêmico, tendo introduzido no Estado práticas neoliberais, propagando a excelência do mercado no bem-estar social, defendendo a ideia de que a interferência do Estado nas relações sociais introduziria perturbações ao mecanismo de mercado, dificultando o livre jogo da oferta e da procura.

As reformas realizadas por Antônio Britto foram realizadas a partir do Programa de Qualidade na Administração Pública e alinhavam-se com o governo federal da época.

Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT), sucedeu Britto no governo de Estado entre os anos 1999 e 2002. Segundo Amaral (2010, p. 87),

Percebemos uma mudança no foco das preocupações governamentais na época de Olívio Dutra. Neste período, temos a ruptura com o modelo governamental anterior de Antônio Britto, entendido como neoliberal, já que provocou o esvaziamento das instituições públicas e adotou mecanismos de privatizações.

Dutra defendia um modelo de desenvolvimento econômico sustentável e social simultâneo. Em seu governo foi criada a Constituinte Escolar, a qual ocorreu entre os anos 1999 e 2000. O objetivo da Constituinte Escolar era o de elaborar os princípios e diretrizes que orientariam a construção de uma escola democrática e popular. (SCHMITZ, 2007). Foi também durante este governo que foi implantado o PROMED, com financiamento do BID.²⁰

²⁰ Em sua dissertação, Romir de Oliveira Rodrigues - conforme referência no capítulo 1 desta dissertação - estuda a implementação do PROMED no Estado do Rio Grande do Sul, apontando as contradições sofridas pela política.

Germano Rigotto (PMDB) foi eleito para o governo do Estado entre os anos 2003 e 2006. Vitelli (2015), em seu projeto de tese, analisa as Diretrizes do Governo apontando para a influência neoliberal neste plano:

Um termo utilizado no documento define crianças e jovens como *clientela* da educação. O documento destaca também que o problema da educação passa pela valorização dos professores, mas que não se resume a isso. O uso desta terminologia tem referência na economia de mercado. Com influência de uma postura neoliberal a concepção de educação muda de serviço a bem comercializável, onde se deve primar pela satisfação dos clientes. (VITELLI, 2015, p. 44).

A mesma concepção de educação também foi apontada pelo autor nas políticas específicas de Ensino Médio. No plano algumas ações são definidas como o endosso dos procedimentos de avaliação em larga escala e uma gestão voltada para metas e acompanhamento de indicadores.

Yeda Crusius do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) sucedeu Rigotto no governo do Estado, entre os anos 2007 e 2010. O posicionamento político assumido pelo seu governo é neoliberal. O entendimento de qualidade de educação está ligado a indicadores quantitativos. Amaral (2010), em sua tese de doutorado, aponta as diretrizes do governo de Crusius quanto à concepção de Estado:

Em seu Programa de governo, Yeda Crusius propõe a reformulação do Estado enquanto aparelho estatal administrativo, onde a implementação de mecanismos gerencialistas nas políticas sociais é fator obrigatório para a superação da crise. Percebe-se que, novamente, a crise é diagnosticada no estado; conseqüentemente é necessário a aplicação de propostas que venham a reformar este Estado. Estes mecanismos alinham-se com a concepção da Nova Gestão Pública e com a redefinição do papel do estado. (AMARAL, 2010, p. 93).

A partir destes mecanismos gerencialistas, o governo apresentou para a melhoria da qualidade, o cumprimento de metas para os diferentes níveis e modalidade da educação. Para tanto, considera necessário que se modernize a gestão educacional. Vitelli (2015), ao discutir a proposta de governo para a educação, aponta para o caráter gerencialista de sua concepção:

Finalizando o texto afirma que não haverá uma boa escola para todos se o governo não deixar de ser apenas o mantenedor e o gestor de sua rede escolar, mas deve ser o coordenador do esforço também dos municípios e da iniciativa privada pela oferta de educação escolar de qualidade. (VITELLI, 2015, p. 47).

O fato de o governo não ser apenas mantenedor e gestor, mas assumir também o papel de “coordenador de esforços”, aponta para o caráter gerencialista de estado regulador, responsável pelas avaliações externas, indutoras de currículo²¹.

A reforma do ensino chegou às escolas, no ano 2009, por meio dos documentos *Lições do Rio Grande*. (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Estes documentos apresentaram os referencias curriculares para o ensino público, baseado em uma matriz de competências e habilidades para cada disciplina. As disciplinas foram apresentadas na divisão por área do conhecimento.

Yeda Crusius sofreu ampla oposição do CPERS Sindicato no que se referia à educação pública. Duas greves foram organizadas nos anos 2008 e 2009 para garantir o plano de carreira do magistério estadual e a retirada de projetos que rebaixavam o piso salarial estadual do magistério.

Tarso Genro, do PT, foi eleito para o mandato entre os anos 2011 e 2014. As políticas educacionais deste governo são objeto de estudo desta pesquisa, logo, serão mencionadas durante o trabalho.

Portanto, assim como na questão nacional, pudemos perceber que o Estado do Rio Grande do Sul também foi campo de disputa de projetos nas políticas educacionais. Por vezes, estes projetos foram até mesmo contraditórios ao que acontecia no cenário nacional. Houve uma predominância, entre os governos, de seguir uma política neoliberal.

Políticas educacionais estão diretamente interligadas com o modelo do Estado que se quer. O embate que ocorre em torno destas políticas diz respeito a disputas e a pressões de grupos pelo controle e definição do papel do Estado. Esta disputa se faz entre aqueles que defendem as políticas de cunho neoliberal, e assim entendem que o mercado pode ser a base para resolver os problemas sociais, e aqueles que defendem um Estado forte, encarregado das políticas sociais para diminuir as desigualdades históricas de nosso país.

²¹ A discussão sobre Estado Gerencial e seus mecanismos de controle serão discutidas no próximo capítulo.

4 O ESTADO GERENCIAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais, como todas as políticas públicas, são resultado das contradições geradas entre as relações de produção que se instalam na sociedade civil. Estas contradições são administradas pelo Estado e são determinadas e delimitadas historicamente pelas ações desta sociedade. Entender historicamente a organização do Estado brasileiro e de suas políticas, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, faz-se necessário para compreender as políticas educacionais atuais. Para tanto, em conjunto, busquei no artigo *Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação*, de Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, no artigo *Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação*, de Almerido Janela Afonso e nos livros *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990* e *Redefinições de fronteira entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*, de Vera Maria Peroni, este último, organizado pela autora.

A origem da organização gerencial do Estado está no modelo de Margareth Thatcher, Primeira-Ministra da Grã-Bretanha entre os anos 1979 e 1990, que implementou reformas neoliberais. Ele nasce em oposição ao Estado Burocrático, de alto nível de centralização do poder público no próprio Estado e, portanto ineficiente para atender as necessidades do neoliberalismo.

Carvalho (2009) explica que, a partir de 1980, o Estado do bem-estar social (keynesiano) é substituído pelo Estado-mínimo que atende as exigências do neoliberalismo. Citando Friedman, a autora afirma: "[...] seu papel passa a ser o de cuidar dos direitos de propriedade e reforçar os contratos privados, deixando ao mercado a responsabilidade de, por si só, promover a distribuição de benefícios, rendas e salários e garantir o bem-estar geral". (FRIEDMAN, apud CARVALHO, 2009, p. 1144). Apresenta-se assim uma *terceira-via* para o Estado cujas propostas diferenciam-se tanto das teorias de esquerda quanto das teorias de direita. Os novos conceitos que definem o Estado são: privatização e terceirização, promoção da capacidade de competição do país em nível internacional, administração pública gerencial, aumento da governabilidade.

Janela Afonso (2010) nomeia, as mudanças do final da década de 1970 e do início da década de 1980, como *viragem neoliberal* e indica o Consenso de Washington²² como o responsável por caracterizar a nova fórmula de organização do Estado. Citando Boaventura de

²² Encontro realizado em 1989, em Washington, Estados Unidos. Envolveu instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos.

Souza Santos, Janela Afonso (2010) indica que, nessa concepção, o Estado é fraco nas estratégias de hegemonia e confiança, mas é forte na estratégia de acumulação, assim compete ao Estado gerir e legitimar o espaço nacional das exigências do capitalismo mundial.

O novo modelo de gestão pública que se apresenta é o modelo gerencial. Este se caracteriza pela importação do princípio de gestão empresarial para o campo público, baseada em organizações mais flexíveis, na terceirização dos serviços, na participação de voluntariado (terceiro setor), no estabelecimento de metas, na manipulação do controle, na diminuição das despesas públicas e na redefinição dos usuários como clientes e consumidores. Nesta visão gerencialista o gestor público torna-se um coordenador de decisões conjuntas. Há uma despersonalização do poder quando a autonomia é meramente operacional, como participação controlada dos agentes. O neoliberalismo ressignifica os conceitos de participação, de autonomia e de descentralização.

Um novo conceito surge para explicar esta relação entre público e privado nas lógicas públicas e estatais de provisão: o *quase-mercado*. Para Janela Afonso (2010) *quase-mercado* é caracterizado quando as lógicas e os valores do mercado estão no interior do sistema público estatal. Assim, os mecanismos e dispositivos favorecem o desenvolvimento de lógicas e valores de mercado, mas não são, rigorosamente, mercado.

Este conceito de *quase-mercado* é utilizado para explicar o novo modelo das instituições educativas. As lógicas de mercado, que sugerem a competição e a liberdade de escolha, adentram o sistema público de educação. Dentre os exemplos, Janela Afonso (2010) cita o estabelecimento dos *rankings* das *melhores escolas* e a liberdade em que as famílias têm para escolher a escola de seus filhos.

Peroni (2013, p. 10), assinala:

[...] existe uma crise estrutural do capital. E, nesse sentido, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para tentar minimizar a queda na taxa de lucros. São essas estratégias que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter lógica de mercado, reorganizando os processos educacionais.

Esta crise do capital, que na teoria neoliberal, é crise do Estado, faz com que governantes tomem medidas reformistas e que reorganizem a atuação do Estado, com a justificativa da falência do modelo de Estado²³. O Brasil adota estas medidas com maior foco, a partir de 1995, através do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Segundo

²³ A justificativa dada à falência do modelo de Estado está ligada aos gastos que há com políticas sociais. (PERONI, 2013)

Peroni (2013, p. 19): “[...] é o governo de Fernando Henrique Cardoso que propõe em 1995 o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que permanece em vigor no governo atual”. É importante que consideremos também, os atores que iniciaram a reforma. Conforme Peroni (2013, p. 20): “Tanto o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), como o ministro da Reforma do Estado Bresser Pereira (PSDB), eram intelectuais da Terceira Via”.

As bases da Reforma do Estado Brasileiro foram: a privatização, a publicização e a terceirização²⁴. Ao mesmo tempo em que acontecia esta reestruturação do Estado, no legislativo discutia-se a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN). A Lei que, em sua primeira fase, foi constituída dentro de um momento de efervescência democrática – entre 1988 e 1990 – e contou com o amplo debate social, foi construída posteriormente no interior do legislativo. (PERONI, 2003). A LDBEN, que fora promulgada em 20 de dezembro de 1996, segundo Peroni (2003, p. 89) “[...] deixou tão em aberto todos os pontos polêmicos da legislação que, na verdade facilitou ao Executivo a regulamentação da lei por meio de decretos, de forma autoritária, centralizando totalmente naquele poder o que seria matéria do Legislativo”.

Segundo Peroni (2003), até 1995, os interlocutores do governo federal eram os setores organizados da sociedade. A partir de então, outros interlocutores são ouvidos para elaboração de suas políticas, “[...] entre eles o Instituto Herbert Levy, que, no caso, era representante do capital”. (PERONI, 2003, p. 87). Ou seja, os interesses do capital passam a atuar diretamente nas políticas educacionais.

Diante deste cenário, percebe-se na educação o incentivo à competitividade e à convocação da comunidade para se responsabilizar pela escola. O estabelecimento de *rankings* das escolas, medindo as que possuem maior *qualidade*, pode ser considerado como uma forma de incentivo à competitividade e de regulação das escolas. As avaliações no Brasil são feitas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que criam os *rankings* das instituições. Estes *rankings* podem servir para organizar duas lógicas de mercado: a competição entre as escolas e o controle pelos *clientes* para buscar as *melhores escolas*. Além disso, estes sistemas de avaliação servem como mecanismos de controle pelo Estado. Ao definir financiamento por meio dos resultados, há uma regulação do currículo e

²⁴ Bresser Pereira (apud PERONI, 2013, p. 19) aponta que “[...] terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio, privatização é entendida como a transferência de empresas estatais para a propriedade privada, e a publicização consiste ‘na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta’”.

das formas de ensinar. Como mecanismos de manipulação de controle pelo Estado, foram criados: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007²⁵, e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) de 1995 que destinam recursos para escolas que cumprem metas. O controle é feito a partir da responsabilização das instituições escolares por meio de verbas ligadas aos indicadores. Como mecanismos de incentivo de competição, além das avaliações de larga escala, são criados 'prêmios' como o *Prêmio Professores do Brasil (2005)* e o *Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (1998)*.

O modelo pedagógico que está definido pelas avaliações de larga escala, que se tornaram a regulação *a posteriori* feita pelo Estado, é o modelo da pedagogia das competências. Este modelo busca formar trabalhadores para a economia do novo estágio do capitalismo denominado acumulação flexível. Carvalho (2009), citando Sennet, identifica três aspectos estruturais e organizacionais da flexibilidade dos processos: (1) especialização flexível: produtos mais variados, bens em pequenos lotes diferenciados, processos de base modular e produção enxuta, ilhas de produção isolada, horários flexíveis; (2) reinvenção descontínua das instituições: redes mais frouxas, gerenciamento descentralizado, formação de equipes; (3) concentração de poder sem centralização: gestor como coordenador do trabalho, democratização das relações de trabalho, reajuste do controle - novas formas de controle do trabalho. A nova base de trabalho prevê um trabalhador mais dinâmico, que trabalhe em equipe e se adapte facilmente a mudanças.

O outro fator que é identificado no Brasil é a convocação da comunidade para atuar na educação, não somente como fiscalizadora do processo, mas como colaboradora voluntariada. Foi o caso dos projetos: *Acorda Brasil (1995)*, *Amigos da Escola (1999)* que convoca a sociedade para adotar escolas; *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (2007) como implementação do Plano de Metas Todos pela educação* que lega à sociedade o compromisso com a educação, não mais ao governo.

Parcerias com o setor privado são estabelecidas pelo Estado Brasileiro. É o caso do Projeto Jovem de Futuro (2007), do Instituto Unibanco²⁶, dos projetos do Instituto Ayrton

²⁵ O FUNDEB substituiu o FUNDEF ao destinar recursos não somente para o ensino fundamental como também para o ensino médio englobado na Educação Básica.

²⁶ O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) reflete uma parceria público privada entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco, que permitirá, até 2016, universalizar o programa nas escolas públicas de Ensino Médio do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, atendendo cerca de 2.500 unidades de ensino e mais de 2 milhões de alunos. (INSTITUTO UNIBANCO, [2014?])

Senna e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em que o governo repassa recursos para entidades privadas para execução dos programas²⁷. A partir do ano 2011, o Instituto Unibanco transfere o Programa Ensino Médio Inovador para o Estado. Conforme Monteiro (2013, p. 283):

A fase de transferência consiste na apropriação dos projetos do Instituto Unibanco por parte dos estados, ficando sob sua responsabilidade o custeio de implantação, acompanhamento e avaliação, mas que será operacionalizada com o apoio técnico do Instituto Unibanco através de Unidades de Apoio (UNAs) em cada capital para atuar em parceria com as equipes das Secretarias de Educação.

O Estado brasileiro, a partir da década de 1990, assume diversas características de Estado Neoliberal. A partir desta organização, as políticas educacionais são estabelecidas afirmando este modelo de Estado. O que se quer é uma educação competitiva entre escolas, que ofereça o ensino com a finalidade de formar competências, para atuar no novo mercado de trabalho. Por outro lado, existe resistência de educadores que não desejam fortalecer o modelo imposto pelo capital, com os quais me identifico. O Estado brasileiro é organizado a partir das contradições impostas pelo capital, que se adapta aos modelos internacionalmente impostos, mediatizados pelas lutas, pelas pressões e pelos conflitos externos e internos.

É neste modelo de Estado, a partir destes conflitos, que o governo do Estado do Rio Grande do Sul propôs, a partir do ano 2011, a política do Ensino Médio Politécnico. Esta nova proposta pedagógica pode ser reconhecida como uma alternativa ao modelo do capital. No contexto da prática, porém, a partir da ressignificação de conceitos, esta política pode se tornar uma adaptação do modelo neoliberal. Conforme a interpretação que foi dada pelos profissionais atuantes nas escolas. No capítulo que se seguirá, farei a discussão do conceito de trabalho e da organização do trabalho no Brasil nas últimas décadas. Há de se destacar que o *trabalho* é identificado como *princípio educativo* do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

²⁷ O PRONATEC também é oferecido na Rede Federal de Ensino.

5 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO E SUA CONSTITUIÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Uma das principais discussões em torno da política educacional do Ensino Médio Politécnico, aconteceu em torno do tema *Trabalho*. Afinal, a política indicava uma educação voltada para o trabalho. Neste capítulo discutirei a partir dos livros *O que é trabalho*, de Suzana Guerra Albornoz e *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil* de Ricardo Antunes, no capítulo *A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil*, o conceito filosófico e sociológico da palavra trabalho.

O livro *O que é trabalho* de Suzana Guerra Albornoz trata de maneira sintética as discussões feitas em torno do tema trabalho. O livro foi lançado no ano de 1986 e reeditado no ano 2012. Albornoz é pesquisadora da área da Filosofia e Sociologia do trabalho. É doutora em Filosofia pela Universidade de Minas Gerais. Foi professora da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e da Universidade de Santa Cruz.

O livro *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil* é resultado de uma pesquisa coletiva sobre trabalho e reestruturação produtiva no Brasil. É dividido em três partes: *A explosão do desemprego e as distintas modalidades de precarização do trabalho; As formas diferenciadas da reestruturação produtiva do capital e a nova morfologia do trabalho; Dimensões da crise do sindicalismo – caminhos e descaminhos*. Na primeira parte, os autores Ricardo Antunes, István Mészáros, Luciano Vasapollo e Márcio Pochmann oferecem um quadro mais abrangente das novas modalidades de trabalho. A segunda parte apresenta detalhadamente a pesquisa setorial empreendida e a terceira parte, discute a crise do sindicalismo. O texto utilizado neste capítulo pertence à primeira parte do livro e é de autoria de seu organizador, Ricardo Antunes.

Ricardo Antunes apresenta uma síntese das pesquisas apresentadas no livro, discutindo às principais mudanças da reestruturação produtiva do capital no Brasil e como o redesenho produtivo está afetando o mundo do trabalho. Antunes é professor de Sociologia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), reconhecido pesquisador brasileiro do mundo do trabalho.

Suzana Albornoz divide o seu livro em seis capítulos: *O que a palavra trabalho significa; O que o trabalho tem sido; O que o trabalho está sendo; Do que se tem pensado sobre o trabalho; O que o trabalho não é; O que o trabalho ainda não é, mas pode ser*.

No primeiro capítulo, explica-se que na língua portuguesa a palavra trabalho se origina do latim *tripalium*, um instrumento de agricultura para bater o trigo, o milho e o linho para

esfiapá-los. Assinala, porém que a maioria dos dicionários traz a palavra *tripalium* como instrumento de tortura. Além disso, afirma que o trabalho se diferencia entre o homem e outros animais, pela consciência que o homem tem ao fazê-lo e da complexidade que o trabalho assumiu nas sociedades humanas. “Sem dúvida, a utilização de instrumento e a divisão social do trabalho chegam no homem a graus de complexidade e sofisticação muito superiores ao encontrado em outros animais”. (ALBORNOZ, 1986, p.10-11).

A autora faz uma revisão histórica sobre o significado do termo trabalho no capítulo *O que o trabalho tem sido*, desde o início da economia extrativa da Pré-História até a Revolução Industrial da era moderna. Indica que o trabalho extrativo, no primeiro estágio da economia, é apenas uma complementação ao trabalho da natureza, que serve para subsistência. É com o trabalho na agricultura que nasceu a propriedade privada e o produto excedente. A autora afirma:

A propriedade, tal como se encontra em estágios posteriores da evolução econômica, justamente se destaca, se separa do trabalho, a ponto de estabelecer-se a desapropriação total de quem trabalha pelo suposto direito de propriedade do ocioso. (ALBORNOZ, 1986, p. 19).

Nestes estágios da economia capturaram, por meio da guerra, homens para servirem de escravos. A partir do trabalho na terra se origina a riqueza que incentiva o trabalho artesanal, intensificando o comércio e assim surgindo a moeda. Os comerciantes, mais bem sucedidos, contratavam trabalhadores, formando uma hierarquia baseada no dinheiro, e um mercado onde os produtos agrícolas podiam ser vendidos por dinheiro.

As chamadas Revoluções Industriais, dos séculos XVIII, XIX e XX, trouxeram com o desenvolvimento das novas tecnologias, o aumento da produção material. É a partir das revoluções que aconteceu a intensificação gradual da divisão entre conhecimento e trabalho. O progresso do conhecimento, fruto do trabalho constitutivo da sociedade, criou armas para a destruição da própria sociedade, com a indústria da guerra. Albornoz (1986, p. 23) afirma: “A própria condição humana estaria assim se transformando pelos processos desencadeados pelo trabalho”.

No terceiro capítulo, com o título *O que o trabalho está sendo*, a autora demonstra o poder imperialista dos países ricos sobre os países pobres, com a presença das empresas multinacionais. Identifica a formação de grandes centros urbanos a partir do crescimento demográfico da população e do êxodo rural. “A corrida para as cidades se explica em parte pela natureza do trabalho industrial”. (ALBORNOZ, 1986, p. 26-27).

Esta corrida para as cidades, percebida também nos países pobres, ou países de Terceiro Mundo²⁸, gera problemas estruturais nos mesmos. Segundo a autora:

Ao contrário, as riquezas de nossos países foram continuamente exportadas para manter o desenvolvimento econômico e social dos países ricos – de solo mais pobre, mas que dominam as regras dos mercados mundiais [...] Se há pouco no chamado Terceiro Mundo não havia muitas indústrias, queimaram-se etapas, e hoje entra em plena era da computação e da informática. (ALBORNOZ, 1986, p. 30).

Para acomodar uma sociedade carente de serviços urbanos, falta de espaço e bem-estar, recorre-se a organismos de controle e aos meios de comunicação de massa urbanos.

Albornoz (1986) discute também, neste capítulo, a alienação do trabalhador frente ao seu trabalho: “Cada trabalhador ou funcionário entenderá apenas de um minúsculo ponto no processo: apertará um parafuso, preencherá um tipo de requerimento”. (ALBORNOZ, 1986, p. 34). Assim, a especialização absurda não permite ao trabalhador enxergar a totalidade de seu trabalho. Além do mais, o trabalhador não detém, não possui e não domina os meios de produção, é apenas operador, geralmente em uma máquina, que faz uma parte de uma totalidade desconhecida por ele.

Segundo a autora, a característica mais decisiva do mundo do trabalho é a submissão ao capital, aos interesses do capitalista e dos proprietários. Neste sistema a força de trabalho é uma mercadoria, que é comprada do operário, pelo dono de meios de produção. Albornoz (1986, p. 40) afirma:

Do esforço do operário é extraído um valor que deixa uma sobra aos interesses do capital, pois o salário do operário fica muito aquém do valor que ele cria para o mercado. Com base nesta sobra de valor alienada do produtor se criam novos setores de atividade não propriamente produtiva, e se reproduz o capital.

Na tradição judaico-cristã, o trabalho também é encarado de forma negativa. Um castigo de Deus por causa do pecado original. Nos primeiros tempos do cristianismo, os Padres da Igreja, colocavam a meditação pura acima de qualquer trabalho intelectual ou prático. É na Reforma Protestante (século XVI) que o trabalho sofre uma reavaliação dentro do cristianismo. Lutero vê o trabalho como base e chave da vida. Calvino afirma que o trabalho é uma virtude que está ligada a ideia de predestinação.

Se, pela preferência divina, alguns são predestinados a ter êxitos, e outros, a ficar na miséria, contudo é vontade de Deus que todos trabalhem, e é pelo trabalho árduo que alguém pode chegar ao êxito, e assim a realizar a vontade de Deus que o inclui entre

²⁸ A expressão Terceiro Mundo surgiu na época da Guerra Fria (1945-1991) para designar os países que não participavam diretamente da disputa entre União Soviética e Estados Unidos.

os eleitos. Se é vontade de Deus que todos trabalhem, é contrário a ela que os homens cobicem os frutos de seu trabalho: eles devem ser reinvestidos para permitir e incentivar mais trabalho. (ALBORNOZ, 1986, p. 53).

Citando Max Weber²⁹, a autora indica que no empresário burguês coincidem o homem religioso e o homem econômico. Albornoz (1986, p. 54) afirma: “O modo de vida que melhor serve a Deus estaria no cumprimento das tarefas do século, impostas ao indivíduo por sua posição no mundo”. São pecados dentro desta nova visão religiosa, a vadiagem e a perda de tempo. Assim, diversas são as semelhanças entre o pensamento religioso e o pensamento do economista inglês Adam Smith, na primeira Revolução Industrial. A *mão invisível* de Smith, que é responsável por regular o mercado, pode ser comparada a *mão da providência divina*, que organiza cada um em seu lugar sem desencontro de interesses. A restrição ao uso da riqueza da religião calvinista, incentiva o investimento do capital. A divisão social do trabalho do capitalismo é o papel de cada um perante Deus.

Os economistas, aos quais a autora se refere, são os clássicos Adam Smith e David Ricardo. Estes enxergavam no trabalho a fonte de toda riqueza social e de todo valor. Esta riqueza e valor, no entanto, é vista pelos economistas apenas pelo seu conceito econômico. A filosofia marxista repensa a *praxis* humana, a partir da concepção de que o trabalho humano é fonte de todo valor e riqueza. (ALBORNOZ, 1986).

O pensamento do filósofo Karl Marx sofreu influências de Hegel, que viveu entre os séculos XVIII e XIX. Para Hegel, o trabalho “[...] é uma relação peculiar entre os homens e os objetos, na qual se unem o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, através do instrumento, a ferramenta”. (ALBORNOZ, 1986, p. 62). O homem produz o objeto ao mesmo tempo em que se autoproduz, sendo reconhecido pelos outros em comunidade. Esta atividade prática vai elevando o sujeito até atingir a sua autoconsciência. Hegel, no entanto, ignora a alienação do trabalhador na economia moderna.

Marx reconhece no trabalho o fator de mediação entre o homem e a natureza. O homem, pelo seu trabalho, transforma a natureza e transforma a si mesmo. Diferentemente de outros animais, antecipa-se em sua imaginação o produto acabado. O fato que torna o trabalho do homem propriamente humano é o projeto, a visão antecipada do produto. O projeto, no entanto não é possível na produção industrial, na mecanizada e em série. Portanto, segundo Albornoz (1986, p. 71):

²⁹ Max Weber produziu a obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo” no início do século XX. Na obra o autor analisa a relação existente entre a conduta econômica e as raízes religiosas.

Para Marx e o marxismo, o trabalho pertence ao reino da necessidade. O reino da liberdade deverá ser conquistado do outro lado do trabalho, no tempo livre cada vez mais acessível, nas horas de festa, no prêmio do descanso e no prazer de gozar a vida conquistado pelo esforço produtivo.

O trabalho, que não é prazeroso, é também estudado pelo filósofo alemão Herbert Marcuse. A propaganda, veiculada pelos meios de comunicação, cria necessidade de consumo do supérfluo, para assim exercer o controle das massas. O círculo se fecha quando se trabalha mais, para poder consumir mais. “O trabalho, pois, segundo Marcuse, não seria apenas alienado no mundo de hoje, mas alienante”. (ALBORNOZ, 1986, p. 75). Mantem-se as massas ocupadas, para castrar os indivíduos como seres políticos e pensantes.

No capítulo *O que o trabalho não é*, a autora faz uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre emprego e trabalho. Nem sempre a necessidade de trabalho em alguma área está ligada ao emprego. Para exemplificar a autora explica: “Se não houver emprego para médico em determinada região de pouco desenvolvimento econômico e de população muito pobre, é capaz de alguém pensar que lá não há trabalho para médico”. (ALBORNOZ, 1986, p. 80). Bem como é possível que haja trabalho gerador de renda sem um emprego assalariado.

Embora para o capital, o trabalho produtivo seja somente aquele que gera mais valor, numa acepção mais ampla o trabalho produtivo é todo aquele que cria bens de consumo ou serviço que destinem a satisfazer a necessidade humana. Assim, a autora discute sobre os trabalhos que não geram produtos para serem consumidos, por exemplo: cientistas, artistas, médicos ou professores. Além dos trabalhos que não são remunerados, por exemplo: o serviço à família no cuidado com a casa e com os filhos. (ALBORNOZ, 1986).

Considerando-se o livro de Albornoz foi escrito na década de 1980, busquei no livro de Ricardo Antunes as transformações do trabalho nas últimas décadas. Nas décadas de 1980 e principalmente na década de 1990, as empresas brasileiras sofreram uma reestruturação produtiva que trouxe mudanças significativas no mundo do trabalho. No texto *A Era da Informatização e a Época da Informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil*, Antunes faz uma síntese da pesquisa coletiva intitulada “Para onde vai o mundo do trabalho? As formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil”, coordenada pelo próprio autor. Antunes subdivide o capítulo, após a introdução, em duas partes: *O capitalismo brasileiro no século XX; Década de 1990: reestruturação produtiva do capital*.

Na primeira parte o autor faz um apanhado geral da industrialização no Brasil durante o século XX. Assinala que três grandes saltos produtivos aconteceram neste século: o primeiro, a partir da década de 1930, com Getúlio Vargas, de corte fortemente estatal e feição nacionalista; o segundo, que aconteceu na década de 1950, com Juscelino Kubistchek; o

terceiro, a partir de 1964, quando se aceleraram a industrialização e a internacionalização do Brasil. (ANTUNES, 2006). Sobre estes períodos o autor afirma:

No que concerne à dinâmica interna do padrão de acumulação industrial, estruturava-se pela vigência de um processo de superexploração da força de trabalho, dado pela articulação entre baixos salários, jornada de trabalho prolongada e fortíssima intensidade em seus ritmos, dentro de um patamar industrial significativo para um país que, apesar de sua inserção subordinada, chegou a alinhar-se, em dado momento, entre as oito grandes potências industriais. (ANTUNES, 2006, p. 16-17).

Em meados da década de 1980, o setor produtivo brasileiro começou a sofrer alterações. Os primeiros impulsos se perceberam na adoção que as indústrias começaram a fazer de novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho. Através da informatização produtiva, sistema *just-in-time*³⁰, produção baseada em *team work*³¹ e qualidade total e processos de difusão da microeletrônica. Também se percebe a implementação de métodos *participativos* dos trabalhadores, no intuito de controlar a adesão e sujeição por parte deles. A característica principal é a redução de custos, com a redução do número de trabalhadores e intensificação da jornada de trabalho. O fordismo, ainda dominante, começava a se abrir para o toyotismo. (ANTUNES, 2006).

Na segunda parte do capítulo, Antunes discute a reestruturação produtiva da década de 1990. Segundo o autor:

Foi, portanto, a partir dos anos 90, sob a condução política em conformidade com o ideário e a pragmática definidos no Consenso de Washington, que se intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil, processo que vem se efetivando mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta tanto elementos de continuidade como de descontinuidade em relação às fases anteriores. Há uma mescla nítida entre elementos do fordismo, que ainda encontram vigência acentuada, e elementos oriundos das novas formas de acumulação flexível e/ou influxos toyotistas no Brasil, que também são por demais evidentes. (ANTUNES, 2006, p. 18-19).

Antunes (2006) assinala o aumento da superexploração da força de trabalho, com uma mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho *qualificada, polivalente e multifuncional*. Estes trabalhadores recebem salários inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas.

Citando os setores pesquisados, o autor indica as principais mudanças verificadas em cada um destes: automobilístico, financeiro, calçados, têxtil, telecomunicações, bem como a

³⁰ Do inglês: hora certa. É um sistema de administração que diz que nada deve ser comprado, transportado ou produzido antes da hora certa. Indicado para a redução de estoques e dos custos decorrentes do processo.

³¹ Do inglês: trabalho em equipe

introdução do *call center*, criando o setor de telemarketing, identifica ainda mudanças no universo dos trabalhadores da arte. (ANTUNES, 2006).

A indústria automobilística foi submetida, desde a década de 1990, a redução das tarifas de importação de veículos. Intensificaram o processo de reestruturação produtiva por meio de inovações tecnológicas e mudanças organizacionais. Estas mudanças introduzem robôs e controles de máquinas por computadores dentro das fábricas, ao mesmo tempo em que, terceirizam a força de trabalho e estruturam a fábrica em células produtivas. (ANTUNES, 2006).

O setor financeiro foi reestruturado principalmente pelas tecnologias de base microeletrônicas e pelas mutações organizacionais. As políticas gerenciais dos bancos adotaram programas de *qualidade total* e *remuneração variável*, além de flexibilizarem a contratação da força de trabalho por meio da terceirização ou contratação de trabalhadores por tarefas. Da década de 1980 até o ano de 2005, reduziu-se praticamente pela metade o número de bancários. O autor sinaliza o aumento do número de mulheres sem a equalização da carreira e do salário entre homens e mulheres, e ainda o alto número de problemas gerados pela sobrecarga de tarefas e jornadas de trabalho, como as lesões por esforço repetitivo (LER). (ANTUNES, 2006).

No setor de calçados foram implementadas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, aumentando a exploração da força de trabalho através dos princípios de um trabalhador que seja polivalente e multifuncional. A terceirização é também um elemento presente neste setor, o que propicia o trabalho infantil, já que muito do trabalho terceirizado está no ambiente doméstico. (ANTUNES, 2006).

No setor têxtil percebeu-se uma diminuição de 50% do nível de emprego. A terceirização do trabalho é característica neste setor, implementado para reduzir os custos e aumentar a produtividade. Além da ampliação do trabalho a domicilio, se formam as cooperativas de trabalhos, uma forma de subcontratação e precarização da força de trabalho, já que não é necessário arcar com os custos dos direitos trabalhistas. (ANTUNES, 2006).

O setor de telecomunicações apresenta a diminuição do quadro de pessoal e a terceirização dos serviços, principalmente dos *call centers*. O serviço de telemarketing, predominantemente feminino intensifica os ritmos de trabalho, aumentando a exploração e causando o aumento do índice de adoecimento no trabalho. O autor cita que em muitas empresas de telemarketing e *call centers* há baias que separam as trabalhadoras, para que não conversem entre si, diminuindo a sua produtividade. (ANTUNES, 2006).

A flexibilização do trabalho atinge também artistas de música e teatro, que vivem com instabilidade, já que seu trabalho, tido como prestação de serviços, não configura o reconhecimento do vínculo empregatício. (ANTUNES, 2006).

Antunes (2006) conclui indicando que há um crescimento de relações de trabalho mais desregulamentadas, pela quais a legislação trabalhista não consegue atingir. Antunes afirma (2006, p. 25):

Essas mutações, portanto, inseridas na lógica da racionalidade instrumental do mundo empresarial, estão intimamente relacionadas ao processo de reestruturação produtiva do capital, no qual grandes empresas, por meio da flexibilização dos regimes de trabalho, da subcontratação e da terceirização, procuram aumentar sua competitividade fraturando e fragmentando ainda mais a classe que vive do trabalho.

Assim, a informalização do trabalho trouxe, a partir da década de 1990, mudanças significativas para a estrutura brasileira no que se refere ao setor produtivo. Este novo modelo de trabalho amplia a terceirização, a subcontratação, os trabalhadores em tempo parcial, os teletrabalhadores e aumenta a exploração, dificultando a organização de trabalhadores, como antes era feita, a partir das classes, em sindicatos e associações.

O mundo do trabalho sofreu diversas modificações a partir da década de 1990 no Brasil, através da reestruturação produtiva. Se antes a crítica, que aparece em Albornoz (1986), era a segmentação das atividades e a alienação do trabalhador diante de seu trabalho, hoje se requer um trabalhador polivalente, que encontre soluções para seus problemas cotidianos e reinvente seu trabalho a fim de gerar mais competitividade. Saber trabalhar em grupo, para aumentar a produtividade, é outra característica que se deseja do trabalhador da era flexível.

A exploração da mão-de-obra muda de face, flexibilizando trabalhos, horários, a fim de escravizar-se cada vez mais o trabalhador. Mascarado pela “liberdade” de decidir seus horários de trabalho, mas com metas para cumprir, o trabalhador abdica, cada vez mais, de seus momentos de lazer e descanso com a família. Se antes o homem não podia “projetar” seu trabalho final, hoje ele é convidado a abdicar de todo o seu tempo livre para trazer “soluções” para a empresa, que cumpram metas já estabelecidas. Ou seja, é o convite a participação como mecanismo de controle e sujeição dos trabalhadores.

Com estas ressignificações e reorganizações do mundo do trabalho, a polivalência e a politecnia podem tornar-se conceitos próximos, na falta da interpretação de suas finalidades. Afinal, há de se destacar que, a educação politécnica foi uma alternativa diante do

questionamento de um mundo do trabalho estruturado sob a lógica fordista, que dividia os tempos e fracionava as atividades.

Todavia, diferente da polivalência, a politecnia prevê a formação de um sujeito que tenha domínio da técnica e dos saberes que constroem e compõem toda a técnica, enquanto a polivalência prevê o domínio de diversas técnicas com a finalidade de atender melhor o mercado, a fim de gerar mais produtividade e maior acumulação de capital por parte da empresa. Além disso, limitam o sujeito ao não questionamento das técnicas, nem ao conhecimento das relações que dominam o mundo do trabalho. As discussões que seguem no próximo capítulo ampliarão o conceito de Politecnia, abordando a presença do termo nos documentos oficiais da política educacional.

6 POLITECNIA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO

Para entender melhor o conceito de Politecnia e a defesa desta organização de ensino, busco aporte teórico em Saviani (2003), no artigo *O choque teórico da Politecnia*; em Nosella (2009), no texto *Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico*; em Dore (2014), no artigo *Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci*; em Justino de Sousa Junior ([2015?]), na definição do verbete *Omnilateralidade* para o Dicionário da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio; e no Caderno 12 dos Cadernos do Cárcere de Gramsci (2001).

Dermeval Saviani é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Saviani, juntamente com o grupo de pesquisa que coordenava em 1979, é criador da pedagogia histórico-crítica, que segue os princípios do marxismo. O texto *O choque teórico da Politecnia* foi escrito em dois momentos: a primeira parte é a versão revista de uma exposição oral do autor feita em 1987, organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz; a segunda parte é uma retomada da discussão do conceito de politecnia feita 15 anos depois.

Paolo Nosella é estudioso da produção teórica de Antônio Gramsci, pesquisador sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além de líder do Grupo de Pesquisa em Instituições Educativas (GRUPISTED). O texto *Ensino Médio: em busca do princípio educativo* foi proferido em palestras no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pela Linha de Pesquisa em História e Teoria do Trabalho Docente e do Educador Social (LIPHIS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE-SP), em 27 de agosto de 2009, e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, em 28 de agosto de 2009, promovido pela Faculdade de Educação/Núcleo de Estudos Trabalho e Educação (FAE/NETE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O autor busca, com o texto, contribuir para o debate sobre educação no Ensino Médio através de informações de carácter histórico e considerações teóricas. Defende que o trabalho deve ser o princípio educativo geral de todo o sistema de ensino e que o Ensino Médio não deve ser profissionalizante.

Rosemary Dore é professora titular da Faculdade de Educação da UFMG. Em seu doutorado defendeu a tese *A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola*. O artigo foi publicado nos Cadernos Cedes da UNICAMP, no ano 2014.

Justino de Sousa Junior é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Tem diversas publicações na área da Educação e Trabalho e sobre o Marxismo. O texto utilizado foi escrito para o Dicionário da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio, no verbete *Omnilateralidade*.

Antônio Gramsci é uma das referências entre os pensadores do século XX. Em seus estudos sobre Karl Marx deteve-se particularmente no papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano. Esteve preso durante cinco anos pela polícia fascista. Durante a prisão escreveu mais de trinta cadernos conhecidos como *Cadernos do Cárcere*. O caderno utilizado neste texto é o Caderno 12 que está no volume dois publicado pela Editora Civilização Brasileira, no ano de 2001.

Politecnia é um conceito da pedagogia marxista. Nosella (2009) indica como principais teóricos da pedagogia marxista: Lênin, Krupskaja, Blonsky, Gramsci e Manacorda. "Marx, trouxe para o debate pedagógico a luta contra o estigma da dicotomia entre os que fazem e os que dirigem" (NOSELLA, 2009, p. 12). Lênin, Krupskaja e Blonsky defenderam e implementaram na União Soviética a politecnização do sistema escolar. Dois debates levantam-se neste processo: "[...] existem diferentes formas pedagógicas de aplicação da politecnia nos diferentes graus de escolarização; é definida a noção de trabalho produtivo 'mercadologicamente desinteressado', isto é, formativo, inserido na escola". (NOSELLA, 2009, p. 12). "Antonio Gramsci que, na busca do princípio educativo do sistema escolar, declaradamente critica as análises centradas no instrumento técnico de produção" (NOSELLA, 2009, p. 14). Mario Alighiero Manacorda, segundo Nosella (2009), é um nome importante que representa a pedagogia marxista contemporânea.

Manacorda refere-se à clássica fórmula marxiana de 'instrução intelectual, física e tecnológica para todos', qualificando-a com 'germe do futuro', entendendo dizer que, mesmo tendo vivido em um contexto histórico hoje em grande parte superado, sua fórmula permanece válida também nos dias de hoje. (NOSELLA, 2009, p. 18).

Desta maneira, ao falar-se em *Politecnia Marxista*, se entende como um conceito construído pelos diversos pensadores citados, ao longo dos anos. Estes autores, assim como o pesquisador brasileiro Dermeval Saviani, são citados pelo texto da Política do Ensino Médio Politécnico, no Rio Grande do Sul.

Alguns dos conceitos que são discutidos por estes pensadores, são importantes para entendermos a educação na perspectiva marxista. Além do conceito de *Politecnia*, julgo necessário expor os conceitos de *omnilateralidade*, *hegemonia social* e *intelectual orgânico*. Estes conceitos nos ajudam a compreender melhor a perspectiva marxista de educação, que deram base ao Ensino Médio Politécnico.

Literalmente a palavra *Politecnia* significa múltiplas técnicas. No entanto, conforme indica Saviani (2003), não pode ser entendida como totalidade das diferentes técnicas fragmentadas:

Politécnico diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diversas modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140).

Vê-se, portanto, na definição de Saviani (2003) que o conceito de *Politecnia* está ligado ao conhecimento do trabalho, da compreensão de seu caráter e da sua essência. Esta concepção refere-se a transformação da natureza como condição necessária para sobrevivência do homem. Por este entendimento, é necessário que os homens compreendam como o trabalho se constituiu historicamente e como se deram as relações em torno dele. É uma compreensão contrária à pedagogia tecnicista. Enquanto, para os marxistas a escola precisa compreender o trabalho em sua concepção histórica, para os tecnicistas a escola precisa preparar o aluno para o mercado de trabalho, ou seja, dominar minimamente as técnicas de produção para o exercício do emprego formal. Assim, a proposta de um ensino *Politécnico* é uma identificação com a transformação da realidade econômica e social dominante.

No Dicionário da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio, ao buscar o termo *Omnilateralidade*, encontrei a discussão sobre a aproximação dele com a *Politecnia*. O verbete foi escrito por Sousa Junior ([2015?]):

Em Marx, [...] a proposta de politecnia adquire novos relevos. Para esse autor, ela era, acima de tudo, uma forma de se confrontar com a formação unilateral e os malefícios da divisão do trabalho capitalista. Ela representava a reunião de diversos aspectos que, uma vez associados, significariam uma formação mais elevada dos filhos dos trabalhadores em relação às demais classes sociais. Assim, a experiência do trabalho (em atividades diversas), associada aos estudos dos fundamentos teóricos do trabalho e à formação escolar, e ainda aos exercícios físicos e militares, representariam um salto na formação dos trabalhadores, pois imporiam fortes

elementos contrários à empobrecedora formação decorrente das condições de trabalho capitalistas.

Nesta mesma discussão, Sousa Junior ([2015?]), afirma que a diferença entre a Politecnicidade e a Omnilateralidade está no grau em que práxis revolucionária se encontra: “[...] a politecnicidade se realiza no âmbito das relações burguesas ao passo que a omnilateralidade apenas se realiza com a superação destas relações”. (SOUSA JUNIOR, [2015?]).

Assim a Politecnicidade é uma educação destinada aos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista. Propõe dar aos filhos dos trabalhadores uma formação mais elevada do que às demais classes sociais. Visa encontrar o caminho entre a existência alienada e a emancipação humana para construir o homem *omnilateral*.

A omnilateralidade é um princípio que faz oposição à unilateralidade burguesa. Esta unilateralidade é afirmada nesta sociedade pela especialização de formação; pelo desenvolvimento único dos homens no plano intelectual ou no plano manual; pela afirmação dos valores do individualismo, da competitividade e do egoísmo; por tornar o homem apenas uma agente da vontade do capital. O homem *omnilateral* será, portanto, aquele que se afirma historicamente e consegue reconhecer a sua liberdade e a de outros homens; que superou a separação entre trabalho intelectual e manual; que superou a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. (SOUZA JUNIOR, [2015?]).

Antônio Gramsci buscou um novo princípio educativo para a escola. Para compreender o pensamento de Gramsci, Dore (2014) discute os conceitos de hegemonia, de escola unitária e de formação de dirigentes. Segundo Dore (2014) Gramsci propõe a construção da hegemonia civil para a transformação da sociedade. Para a construção desta hegemonia é necessário uma reforma intelectual e moral das grandes massas populares. “A reforma intelectual e moral é o processo por meio do qual foram difundidas concepções de mundo e formas de comportamento que contribuíram para a ruptura do bloco histórico católico-feudal e a criação da sociedade capitalista”. (DORE, 2014, p. 301). Ou seja, o conceito de hegemonia de Gramsci está ligado a este direcionamento moral e intelectual. Este direcionamento já é realizado pelas classes burguesas no Estado capitalista, que busca criar um consentimento na população para o modelo de sociedade vivida. A construção de uma nova hegemonia se dará pelo processo de elevação cultural das massas populares. Para elevar a cultura, Gramsci (2001, p. 36) propõe a criação da Escola Unitária:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito o currículo escolar e seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola

pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

A Escola Unitária na proposta de Gramsci deveria ser organizada a partir do Estado, este assumiria as despesas da manutenção dos escolares. A inteira função de educação se tornaria pública e haveria uma enorme ampliação da organização prática das escolas. Deveria ser uma escola em tempo integral. Aos quinze ou dezesseis anos já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. “[...] o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo na hora do estudo dito individual”. (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Gramsci define como deveria ser organizada a última fase da escola unitária:

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). 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: essa fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Conforme Dore (2014, p. 303), “Gramsci desenha a Escola Unitária no âmbito de uma discussão mais ampla sobre a organização da cultura e o papel dos intelectuais”. A Escola Unitária seria responsável pela formação de uma nova classe de dirigentes, capazes de promoverem um novo equilíbrio entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, a partir da elaboração crítica da atividade intelectual.

O conceito de *Intelectual Orgânico* foi discutido por Antônio Gramsci no Caderno 12, dos Cadernos do Cárcere:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. [...].

Todo grupo social ‘essencial’, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 20).

O *Intelectual Orgânico* é para Gramsci, aquele que na sociedade exerce esta função. Diferenciam-se dos intelectuais tradicionais que ainda estão ligados a um modelo social e econômico superado. Os *intelectuais orgânicos* emergem da estrutura econômica anterior e desenvolvem uma nova estrutura a partir da cultura. Estes intelectuais, que na sociedade tem funções organizativas, devem favorecer a classe operária e suas necessidades para construir uma nova hegemonia. A escola é, portanto, o lugar que reproduz e/ou produz cultura e pode ser um dos eixos da transformação da sociedade.

O pensamento dos intelectuais marxistas, que constitui um grupo de educadores brasileiros, defende a escola como formadora dos filhos dos trabalhadores para participarem da vida política. Estes educadores acreditam em uma escola para todos: igualitária e emancipadora.

6.1 O Marxismo e a Educação Brasileira

No campo de disputa de projetos de educação para o Brasil, conforme vimos no capítulo dois desta dissertação, estão os educadores que pretendem organizar uma escola pública com qualidade social. Estes educadores, em sua maioria, ligados ao marxismo, acreditam que a escola pública deve emancipar os alunos para que se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres, podendo questionar e modificar sua realidade.

Para entender um pouco mais sobre a atuação destes educadores, na elaboração das políticas públicas no Brasil, busquei aporte em Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que organizaram o livro *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. Também acredito ser importante entender as concepções político/ideológicas de José Clóvis de Azevedo, que, como Secretário de Educação do Governo Estadual na gestão 2011-2014, comandou a reforma do Ensino Médio.

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, junto com Antonio Gramsci, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Lucília Machado e Ana Maria Saul são apontados por Azevedo e Reis (2014)³² como pensadores que compuseram as bases teóricas da *Proposta*

³² José Clóvis de Azevedo organizou juntamente com Jonas Tarcísio Reis duas obras sobre Ensino Médio durante seu mandato na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul: *O Ensino Médio e os desafios da experiência: Movimentos da Prática*, publicado em 2014; e *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*, publicado em 2013. A publicação de 2013 estava disponível no site da SEDUC-RS junto com o Documento-Base e o Regimento Padrão.

do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.

Frigotto é doutor em Educação, professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor Titular em Economia Política da Educação aposentado, na Universidade Federal Fluminense. Pesquisador Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq). Foi membro dos Comitês científicos da área de educação no CNPq, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). É coordenador do Grupo CNPq - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE). Sócio fundador da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Foi membro representante do Brasil no Conselho Latino Americano de Ciências Sociais (CLACSO), com sede em Buenos Aires.

Ciavatta é professora titular em Trabalho e Educação pela Universidade Federal Fluminense. Foi professora visitante na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008 a 2013). Atua na área de pesquisa em Trabalho e Educação.

Ramos é especialista em Ciência, Tecnologia, Produção e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) e professora adjunta da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Docente credenciada no quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana e de Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz), do qual foi coordenadora no período de 2008 a 2012. Foi Diretora de Ensino Médio do Ministério da Educação (2003-2004), coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPED (2008-2010) e representante do mesmo Grupo de Trabalho (GT) no Comitê Científico dessa associação (2011-2012).

No texto *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita*, Frigotto, Ciavatta e Ramos analisam o processo de revogação do Decreto n. 2.208/97 e a construção do Decreto n. 5.154/2004. Afirmam que a gênese do decreto do ano 2004 está nas lutas sociais dos anos 1980.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2003, os educadores foram participantes e assessores de discussões nacionais sobre o Ensino Médio. Estes debates, no ano 2003, culminaram com um documento produzido por Frigotto e Ciavatta, revisto e discutido pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC):

Conforme demonstra o documento analítico sobre as posições manifestadas a respeito da revogação do Decreto n. 5.154/2004, três posições se evidenciam no debate. Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdos diversos, como já apontamos, oferecem suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimo para um novo decreto. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Estas posições em disputa no âmbito federal fizeram com que o Decreto n. 5.154/2004 acumulasse as contradições das lutas de setores progressistas envolvidos, mas, também, os interesses do conservadorismo e do mercado. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), mesmo com as contradições, o decreto de 2004, “[...] é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 37). Os autores compreendem que o ensino médio integrado ao ensino técnico, conforme proposto pelo Decreto n. 5.154/2004, não se confunde totalmente com o ensino médio unitário e politécnico, porque a conjuntura assim não permite. Entendem que a politecnicidade é uma educação possível dentro do capitalismo e que a integração do ensino médio com o técnico pode potencializar mudanças para superar essa conjuntura e constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

No segundo texto do livro, Gaudêncio Frigotto discute *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. Para tanto, aborda as dimensões ontológica e ontocriativa do trabalho, o trabalho reduzido à mercadoria/força de trabalho na sociedade capitalista e a relação entre trabalho e educação básica de nível médio. Nas condições finais aponta um triplo desafio para a superação da escola tecnicista, produtivista e economicista:

[...] Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia de que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.

O segundo desafio é a mudança no interior da organização da escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. [...].

[...] o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto. (FRIGOTTO, 2012, p. 78).

Estes desafios constituem-se, para o autor, como apontamentos para a efetivação da relação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico no currículo do ensino médio integrado.

Ciavatta (2012), no terceiro texto do livro, discute o conceito de formação integrada no Ensino Médio. Afirma que a proposta da formação integrada no Ensino Médio é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. O objetivo é de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Afirma em suas considerações alguns pressupostos para a formação integrada: a) a existência de um projeto de sociedade que vise à superação do dualismo de classes; b) a manutenção, na lei, da articulação entre Ensino Médio de formação geral e educação profissional; c) a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; d) a articulação da instituição com os alunos e familiares; e) exercício de democracia participativa; f) resgate da escola como um lugar de memória; g) garantias de investimentos na educação.

Ramos (2012) discute, no quarto capítulo do livro, possibilidades na organização do currículo integrado. Afirma que o currículo deve possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Pode-se fazer isso a partir do entendimento do homem em sua construção histórica e social e da realidade como uma totalidade, síntese de múltiplas relações. O conhecimento deve ser apresentado como uma produção do pensamento, pela qual se aprende e se representam as relações da realidade objetiva.

O livro também é formado por outros dois capítulos. O capítulo cinco foi escrito por Vera Corrêa, professora da UERJ, e tem como título *As relações sociais na escola e a produção da existência do professor*. O capítulo seis foi escrito por Eliza Bartolozzi Ferreira e por Sandra de Oliveira Garcia com o título *O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná*. Ferreira é professora da Universidade Federal de Espírito Santo (UFE) e cursava doutorado em Educação, na UFMG, no período da escrita do texto. Foi Subsecretária de Educação Básica e Profissional do Estado do Espírito Santo, no período de fevereiro de 2003 a setembro de 2004. Garcia é professora da Universidade Estadual de Londrina e foi Chefe do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Quando escreveu o texto, cursava doutorado na Universidade Federal do Paraná.

Para entender as concepções políticas e ideológicas de José Clóvis de Azevedo busquei conhecer um pouco de seu currículo. Azevedo é professor do Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA). Foi o primeiro Reitor da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) (2001-2003). Atuou na Secretaria de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1989-1992) e foi Secretário Geral do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) (1986-1989). De 1993-1997 foi Secretário Adjunto de Educação do Município de Porto Alegre, na gestão do PT. De 1997-2000 foi Secretário de Educação do Município de Porto Alegre, na gestão do PT. Fez doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), entre os anos 2002 e 2004. Sua tese foi intitulada *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*.

No ano 2008, Maria Helena Menna Barreto Abrahão organizou um livro intitulado *Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida*. O livro é o terceiro volume da coleção *Destacados Educadores Rio-Grandenses*. A coleção busca contar a história de vida de trinta e sete educadores. As histórias de vida foram construídas pelos participantes do Grupo de Pesquisa coordenado por Abrahão. A história de vida de José Clóvis de Azevedo foi contada neste livro por Clarice Gorodicht, quando cursava doutorado pela PUC-RS.

No primeiro parágrafo do texto, Gorodicht (2008) classifica Azevedo como um educador popular *com marcantes âncoras*. Situa Paulo Freire como o grande mestre de Azevedo. Afirma que, nos seus 60 anos de vida, Azevedo tem 40 anos de militância *pedagógica e política*. (GORODICHT, 2008).

Compreender a posição politico-ideológica na qual José Clóvis de Azevedo se filia é um passo para nos aproximarmos da ideologia que sustentou a base da reforma. Compreendo, porém, que a reforma foi comandada por ele no âmbito da Secretaria da Educação, mas que foi coordenada por diversos atores, que também atuaram na divulgação da proposta.

A base ideológica que construiu os documentos da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul foi a *Politecnia Marxista*. Os pensadores citados nos documentos e as análises realizadas pela Secretaria da Educação explicitam a busca de uma educação inclusiva e emancipadora. Indicam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

É relevante assinalar que a reforma foi apresentada para as escolas no final do ano letivo de 2011 e começou a ser implementada no início do ano letivo de 2012. Assim, os profissionais atuantes na escola, bem como a comunidade escolar em geral, tiveram um tempo curto para tal discussão e para apropriação dos conceitos. Também é importante observarmos que o final do ano letivo é, para os profissionais atuantes nas escolas, dificultoso, pois é o

período do fechamento das avaliações anuais dos estudantes e dos processos de recuperação de aprendizados.

Quanto à apropriação dos conceitos, assinalo que, muitos dos professores, entenderam a *Politecnia* ligada à profissionalização dos alunos. Este entendimento estava presente nas discussões das conferências das quais participei e na fala de alguns educadores do município de Farroupilha. No próximo capítulo, apresentarei os documentos que foram encaminhados para as escolas: o Documento-Base e o Regimento Padrão.

7 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

Esta pesquisa visou estudar como aconteceram as ressignificações da Política Educacional do Ensino Médio no Contexto da Prática. Para tanto, é necessário compreender os textos desta política. Neste capítulo faço uma descrição de dois textos que formaram a base da reforma do Ensino Médio. O Documento-Base, denominado Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014, e o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico foram os documentos oficiais, enviados pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para todas as escolas de Ensino Médio da rede.

7.1 Documento Base

A Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 foi enviada para as escolas no segundo semestre do ano 2011. É dividida em seis capítulos: Introdução; O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica; Trabalho como princípio educativo; Princípios Orientadores; Proposta do Ensino Médio; Metas.

Na *Introdução* da proposta se faz as análises diagnósticas do Ensino Médio e da Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino e a exposição sobre o processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica nas últimas duas décadas no Brasil. Na análise diagnóstica o texto apresenta índices que considera como preocupantes ao considerar o compromisso da aprendizagem para todos. Apresenta a taxa de defasagem idade-série de 30,5% e altos índices de abandono e reprovação, especialmente no primeiro ano do Ensino Médio. Constata que 14,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Além de demonstrar problemas de carência nas estruturas físicas das escolas e a dissociação do currículo com a realidade sócio-histórica. Sobre o Ensino Técnico indicam que os cursos ofertados não refletem as características regionais identificadas, além de não dialogar com as novas tecnologias presentes no mercado de trabalho. Na análise da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica, o texto indica o espaço que a educação integral foi perdendo desde a Constituição Federal de 1988, passando pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, chegando à separação do ensino médio e a educação profissional com o Decreto nº 2.208 do ano 1997. Sinalizando com o Decreto de nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.741/2008, que normatizam possíveis articulações entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, indicam

que pretendem construir “[...] um projeto educacional que atenda às necessidades do mercado, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.8).

No capítulo *O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica* demonstram as bases legais da construção pedagógica do Ensino Médio, citando a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, Lei nº 9.394/1996) e a resolução 04/2010 do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010), indicando a evidência de uma profunda articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Apresentam uma reestruturação da educação de nível médio desta maneira:

Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p, 10).

No capítulo *Trabalho como princípio educativo* o texto discute brevemente às alterações no mundo do trabalho, indicando as mudanças trazidas pela flexibilização. Assinala que:

As mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. Para desenvolver esse novo princípio educativo a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformar realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

O texto ainda discute a precarização do trabalho, a ampliação do desemprego e o desafio da educação de desenvolver consciências críticas capazes de compreender e transformar a realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

No subtítulo *Politecnia*, propõe a intelectualização das competências como categoria central da formação, indicando que a politecnia deverá ser o princípio organizador do Ensino Médio. Indica que o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deva estar enraizado no mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Quanto ao currículo, indica:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação

com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

Também demonstra a possibilidade de trabalhar com a *Politecnia* na versão profissional e tecnológica. Integrando os conteúdos de formação geral e de formação profissional, mediante ao conhecimento dos princípios que regem as formas tecnológicas, consideradas as dimensões sócio históricas e os processos culturais. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

No subtítulo *Concepção de Conhecimento e Currículo*, indica a compreensão do conhecimento como um processo de busca de compreensão, organização, de transformação do mundo vivido. Propõe um currículo desafiador das capacidades de todos, resgatando o sentido da escola como espaço de aprendizagem, a partir da problematização da realidade dos alunos. Estabelece bases epistemológica, filosófica, sócio-antropológica e sóciopedagógica. Epistemológica, pelo protagonismo do aluno na construção da aprendizagem. Filosófica, pelo respeito às especificidades da escola e da comunidade que está inserida, flexibilizando o trabalho pedagógico para facilitar o sucesso dos alunos. Sócio-antropológica, para articular as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem. Sociopedagógica, para construir um currículo para promover o desenvolvimento intelectual na relação com o mundo, pelo trabalho cooperativo e coletivo. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O capítulo *Princípios Orientadores* numera os princípios do Ensino Médio: Relação Parte-Totalidade, Reconhecimento dos Saberes, Teoria-Prática, Interdisciplinaridade, Avaliação Emancipatória e Pesquisa. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Como relação Parte-Totalidade, entende o exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados da realidade, reconhecendo nas partes uma articulação que compõe a realidade. “O desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares, demanda uma relação constante entre parte e totalidade”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18). Como Reconhecimento dos Saberes, institui a centralidade curricular nas práticas sociais. Reconhece no saber popular o ponto de partida para a produção do conhecimento científico. Como Teoria-Prática, propõe o diálogo permanente entre a teoria e a prática para a transformação da realidade, consciente de sua condição sócio-histórica e de suas determinações sociais. Sobre Interdisciplinaridade considera: “[...] trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de

temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 21). A Avaliação Emancipatória é vista como uma prática de democratizar o processo de aprendizagem. Leva em consideração a realidade do aluno, sinalizando avanços em suas aprendizagens e apontando meios para superação das dificuldades. Além de oportunizar a escola refletir e rever as práticas escolares. A Pesquisa é indicada como metodologia e considerada como garantia da construção de novos conhecimentos e formação de sujeitos pesquisadores. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O capítulo cinco apresenta a *Proposta do Ensino Médio*. Para o Ensino Médio Politécnico, articulação entre uma formação geral sólida, integrada ao ensino fundamental, com uma parte diversificada, vinculada as atividades da vida e do mundo do trabalho. Para o Ensino Médio Curso Normal, articulação entre uma formação geral sólida, integrada ao ensino fundamental, com uma parte diversificada vinculada a enfoques da educação e conhecimento. Para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, articulação entre uma formação geral sólida, integrada ao ensino fundamental, com uma formação profissional na qual o conhecimento científico tenha sentido ao trabalhador. Para tanto, no item 5.1 propõe a organização curricular. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Na organização curricular do Ensino Médio Politécnico propõe um currículo de três anos. Organizado por 25% das atividades na parte diversificada e 75% das atividades na formação geral dos alunos de primeiro ano do Ensino Médio. A parte diversificada deveria aumentar para 50% para os alunos de segundo ano e 75% para os alunos de terceiro ano do Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Sobre formação geral e parte diversificada, define:

Entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho. Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 25).

O texto considera a possibilidade de aumentar em seiscentas horas o curso, sem acréscimo do número de anos, “[...] se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a

compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 25).

A articulação entre a formação geral e a parte diversificada se daria por meio de projetos coordenados em seminários integrados, este organizado pelo coletivo de professores, sob orientação da equipe diretiva, principalmente nos serviços de supervisão e orientação educacional. Segundo o texto:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 26).

Um percentual de carga horária de um professor por área de conhecimento deveria ser destinado para utilização no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminário integrados. Quanto a organização da carga horária das disciplinas, se considera a equidade das áreas de conhecimento da base comum nacional. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Os eixos temáticos transversais para a parte diversificada são descritos como: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas da Produção. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Na organização curricular do Ensino Médio Curso Normal, o texto indica um currículo que forme “[...] professores a partir da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprender, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 27).

Para tanto, concebe um currículo de três ou quatro anos, com no mínimo três mil horas, sendo que, do total, quatrocentas horas correspondem ao estágio obrigatório. O currículo deverá ser organizado por bloco de áreas de conhecimento, enfoque ou temáticas. No primeiro ano, enfoque na relação teoria e prática, na reflexão sobre o cotidiano da escola sobre os referências teóricos. No segundo ano, a relação teoria-prática-teoria, realizando pequenas práticas de regência de classe, na formação do professor pesquisador. No terceiro e quarto anos, processo de reflexão-ação, em pequenas práticas pedagógicas e no estágio obrigatório, caracterizando uma nova ação teorizada, refletida no aluno-professor. Seminários integrados deverão ser realizados, constando na carga horária de cada ano, organizados pelas

direções, supervisões e orientações, com a participação de todos os professores. Também alguns professores deverão ter um percentual de carga horária disponível para acompanhar os projetos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A parte diversificada: enfoque ou temática poderia ser organizada da seguinte maneira:

1- Educação e Conhecimento: base filosófica, psicopedagógica e sócio-antropológica (Psicologia da Educação e da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Desenvolvimento Cognitivo, Desenvolvimento Neuromotor, Antropologia, Educação Especial); 2- Conhecimento específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: Literatura Infantil, Arte-Educação – Cênicas, Plásticas e Música, Expressão Dramática, Recreação e Jogos, Música, Nutrição, Puericultura, Enfermagem, Conhecimento Lógico Matemático, Psicogênese da Leitura e da Escrita, Fundamentos da Psicomotricidade, Desenvolvimento da Linguagem, Planejamento – Organização do Ensino, Legislação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didáticas e Pesquisa. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 29-30).

Consta também a possibilidade de oferecer o Curso Normal com aproveitamento de estudos para os egressos do Ensino Médio, com duração de mil e seiscentas horas, em dois anos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Para organização curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, se insiste na relação entre formação geral e conhecimentos específicos. O eixo organizador da metodologia de ensino aprendizagem deveria ser o desenvolvimento local.

Essa metodologia possibilitará uma leitura do conteúdo técnico em pauta, de forma relacionada com a atividade produtiva a qual está vinculada e com a sua inserção e implicações no mundo contemporâneo, global, nacional, regional e local. Além disso, propiciará identificar as transformações que a atividade produtiva sofreu durante o processo de construção da existência e do conhecimento ao longo da história da humanidade e a razão de ser dos saberes a ela associados. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 30-31).

A carga horária entre três mil e três mil e duzentas horas, deveria ser organizada dentro de três ou quatro anos letivos, nos termos do projeto pedagógico de cada escola. Os seminários integrados seriam parte constituída dentro dos currículos como momento de integração entre as diferentes áreas de conhecimento em articulação com as dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia. O estágio deveria ser realizado como uma etapa de articulação entre conhecimento teórico e prático. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

No capítulo seis são apresentadas as *Metas*, primeiramente as do Ensino Médio Politécnico e do Ensino Médio Curso Normal e, posteriormente as da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Para as metas do Ensino Médio Politécnico e do Ensino Médio Curso Normal, estabelece: universalização do acesso do Ensino Médio Politécnico, com qualidade social; aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência; ressignificação destas modalidades de ensino através da reestruturação curricular; aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de Regimento Referência para o Ensino Médio; implantação gradativa da reestruturação curricular, começando no primeiro ano do Ensino Médio no ano 2012; formação continuada para os professores dos anos 2012 a 2014; articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e a Superintendência da Educação Profissional, com vistas a implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio; desenvolvimentos de projetos de Iniciação Científica nas escolas de Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Como metas para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio define: avaliação das ofertas regionais aliadas as características sociais, econômicas e culturais até 2014; redução dos índices de repetência e evasão; ampliação de 50% das vagas até 2014; implantação de novos cursos a partir dos critérios da identificação de arranjos produtivos locais, de caracterização socioeconômicas dos COREDE(s)³³, da Economia Solidária em desenvolvimento nas regiões, da política de desenvolvimento da agricultura familiar de base ecológica, da economia desenvolvida nas áreas de assentamentos dos Movimentos Sem-Terra (MST), da economia desenvolvida nas comunidades indígenas e quilombolas e de projetos locais de desenvolvimento; implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) em parcerias com o Institutos Federais e Sistema “S”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O texto apresenta ainda uma série de anexos: Anexo 1 – Matrizes Curriculares; Anexo 2 – Itens para a elaboração de Projeto Vivencial – Projeto de Intervenção; Anexo 3 – Lista de Arranjos produtivos locais; Anexo 4 – Mapeamento Geográfico dos Setores da Economia; Anexo 5 – Zoneamento COREDE(s); Anexo 6 – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Esta proposta, que foi enviada para as escolas no segundo semestre do ano 2011, deveria ser discutida nas conferências que seguiriam a ordem: (1) Escolar; (2) Municipal; (3) Regional, (4) Inter-regional; (5) Estadual. Para o mês de janeiro de 2012 reservou-se a Elaboração do Documento Final e do Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico. As conferências foram realizadas, no entanto, apenas o Regimento Padrão seguiu para as escolas como orientação. O

³³ Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento são fóruns de discussão e decisão a respeito de políticas e ações que visem o desenvolvimento regional.

documento que antes era considerado apenas como documento-base, juntamente com o Regimento Padrão, foram as orientações escritas oficiais encaminhadas para todas as escolas que implementaram o Ensino Médio Politécnico, a partir do ano letivo de 2012.

7.2 Regimento Padrão

O Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico foi aprovado no dia 04 de abril de 2012, pelo Conselho Estadual de Educação. Logo foi encaminhado para as escolas. É dividido em vinte e três capítulos: Filosofia, Finalidades, Objetivos da Escola, Objetivos do Ensino Médio, Organização Pedagógica Administrativa, Organização Curricular, Projeto Político Administrativo Pedagógico, Princípios de Convivência, Formação Continuada, Plano Integrado, Planos de Estudos, Plano de Trabalho do Professor, Regime Escolar, Matrícula, Transferências, Documentação Escolar, Certificação, Aproveitamento de Estudos, Adaptação de Estudos, Reclassificação dos Alunos, Estágio, Calendário Escolar e Disposições Gerais.

Na *Filosofia* é apontado um ensino voltado para a promoção da qualidade social da educação, indicando a prática social e o trabalho como princípios educativos. A *Finalidade* do Ensino Médio é prescrita como instrumentalização dos educandos quanto à 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 exercício da cidadania. Como *Objetivos da Educação*, estabelece oportunizar ao aluno a apropriação e construção do conhecimento, articulando as áreas de conhecimento na constante relação entre teoria e prática. Como *Objetivos do Ensino Médio*, aponta: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento no Ensino Superior; atendimento educacional especializado aos alunos que necessitem; consolidação das noções de trabalho e cidadania; a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; a compreensão de fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade, e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O capítulo cinco, que informa sobre a *Organização Pedagógica Administrativa*, é subdividido em onze sessões: Conselho Escolar, Direção, Coordenação Pedagógica, Agremiação de Alunos, Conselho de Classe Participativo, Secretaria, Sala de Recursos, Biblioteca, Laboratório de Ciências da Natureza e Laboratório de Informática. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Designa o *Conselho Escolar* como instância colegiada com funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Composto por representantes de todos os segmentos da comunidade, tendo como membro nato o diretor da escola. A *Direção* da escola, composta por diretor e vice-diretor é responsável por representar à escola. A direção é escolhida por indicação da comunidade escolar. A *Equipe Diretiva* é composta por: diretor, vice-diretor, supervisor/coordenador pedagógico e orientador educacional. É responsável pela direção e coordenação do trabalho político-administrativo e pedagógico da escola. A *Coordenação Pedagógica* é composta pelo Supervisor Escolar ou Professor Coordenador Pedagógico e pelo Orientador Educacional, que devem desenvolver uma ação integrada no planejamento, execução e avaliação do Projeto Político-Administrativo e Pedagógico. A *Agremiação dos alunos* é uma organização que congrega e representa os alunos da escola. O *Conselho de Classe Participativo* é um espaço de reunião de professores e alunos antes das definições dos resultados parciais dos trimestres ou finais. A *Secretaria* deve contribuir para o processo pedagógico-administrativo da escola, responsável pelos documentos relativos à instituição, aos alunos e aos trabalhadores. A *Sala de Recursos* é um espaço organizado para os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, como apoio pedagógico aos alunos incluídos em turmas regulares. A *Biblioteca* é um lugar de apoio à aprendizagem, que trabalha de forma integrada com os professores e os alunos, difunde a informação como cultura e oportuniza o acesso a todas as formas de registro e meios de divulgação de conhecimento. O *Laboratório de Ciências da Natureza* é um espaço para promover atividades práticas, para realizar experimentos, oportunizando aos alunos aplicar a teoria na prática. O *Laboratório de Informática* é um espaço para a utilização da tecnologia como instrumento de apoio às áreas de conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No capítulo seis *Organização Curricular*, apontam à concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido. Como *Metodologia*, indicam a necessidade de considerar a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de projeto vivencial, o trabalho como princípio educativo. Sobre a *Avaliação* prescreve-se a avaliação emancipatória como processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo. Segundo o documento a avaliação deve ter funções diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. A avaliação deve ser feita do aluno em dois momentos: nas disciplinas e no Projeto Vivencial. Esta avaliação será registrada pela coordenação pedagógica e pelo coletivo de professores em um relatório, que aponte o processo pedagógico de cada aluno. Neste relatório também deve conter, quando necessário, o

Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA) contendo ações para superação de defasagens de aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento. Também deverá ser realizada uma avaliação da *Escola*, a fim de subsidiar a elaboração ou readequação dos planos de gestão, de docentes e dos demais profissionais envolvidos com a escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No item quatro, do capítulo seis, indica-se como deve ser feita a *Expressão dos Resultados*. Esta deverá ser realizada trimestralmente, expressando através de um conceito, acompanhado de um parecer descritivo. Segundo o documento, o parecer descritivo deve apontar as competências e habilidades aprendidas. Os conceitos serão expressos pelas siglas CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem), CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) e CRA (Construção Restrita da Aprendizagem), em cada área do conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O CSA indica que o aluno construiu os conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Desta maneira, ao concluir o ano letivo, o aluno estará aprovado. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O CPA expressa que o aluno construiu parcialmente os conceitos necessários para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Assim, realizará durante os trimestres, estudos de recuperação orientados pelo Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA). No final dos primeiro e segundo anos do Ensino Médio, o aluno é aprovado para o ano seguinte com indicativo no PPDA. No final do terceiro ano do Ensino Médio o aluno é aprovado, “[...] considerando que a CPA não é impeditiva para que o aluno construa suas aprendizagens em outros tempos e espaços”. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 20).

O CRA demonstra que o aluno construiu restritamente os conceitos necessários para o desenvolvimento das aprendizagens. Desta maneira, durante os trimestres, o aluno realizará estudos de recuperação orientados através do Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA). O aluno que permanecer com CRA no final dos primeiro e segundo anos, em uma área do conhecimento, avança para o ano seguinte com Progressão Parcial. O texto não indica como proceder se o aluno permanecer com o conceito restrito em mais de uma área de conhecimento. No final do terceiro ano, se o aluno estiver com este conceito em apenas uma área do conhecimento, poderá optar por realizar estudos prolongados ou repetir o terceiro ano. Se, no final do terceiro ano, o aluno estiver com conceito restrito em mais de uma área de conhecimento, será reprovado. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O item cinco do capítulo seis trata das questões de transferência de alunos, mencionando que os registros dos resultados alcançados em outra escola são aproveitados

com fidelidade. Caso os registros de outra escola sejam diferentes ao indicado no regimento escolar, é adotada uma avaliação relativa ao período letivo já transcorrido, para situar o aluno no processo de aprendizagem. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Sobre os estudos de recuperação, no item seis do capítulo seis, indica que o professor é responsável pelo atendimento paralelo ao processo de aprendizagem para os alunos que necessitem. Caso permaneça a necessidade dos estudos de recuperação, a escola oferece outro espaço, outro momento e outro professor, de acordo com as possibilidades e condições disponíveis para a oferta. Os estudos de recuperação são realizados no decorrer do ano letivo e ao final deste, com acompanhamento permanente do aproveitamento do aluno devidamente registrado. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No item sete, discorre sobre o avanço de alunos *com ritmo de aprendizagem diferenciado*. O avanço pode acontecer entre uma fase de estudos e outra, mediante a avaliação do coletivo de professores. No item oito, informa sobre a frequência e o controle da frequência dos alunos, indicando que a legislação vigente prevê setenta e cinco por cento de frequência mínima exigida. Registradas sistematicamente pelos professores, as presenças e ausências dos alunos, é informada para a Coordenação Pedagógica e à Secretaria da Escola. Nos casos de infrequência, a Coordenação Pedagógica efetua ações para o resgate do aluno. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O Regimento Padrão indica, no item nove do capítulo seis, a possibilidade de realização de atividades complementares para alunos infrequentes, como atividades presenciais, com o objetivo de resgatar as aprendizagens que não foram realizadas naquele período. Podem ser oferecidas para os alunos com faltas justificadas ou para aquele que está no limite mínimo de frequência estabelecido por lei. Sobre a classificação, no item dez do capítulo seis, informa que esta será feita: por promoção, para os alunos que tiveram aproveitamento satisfatório no ano anterior na própria escola; por transferência, para alunos de outras escolas, respeitada a avaliação da escola de origem; e independente da escolarização anterior, mediante análise e avaliação das aprendizagens do aluno. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Quanto à progressão parcial, item onze do capítulo seis, o documento informa que deve ser realizada a partir de um Plano de Trabalho do professor, paralela e concomitante ao ano letivo. Pode ser realizada para alunos transferidos e para aqueles que ficaram com construção restrita da aprendizagem em uma área do conhecimento. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Os *Exames Finais*, item doze do capítulo seis, devem ser aplicados aos alunos que chegaram ao final do ano com construção restrita da aprendizagem. Deverão constar no

calendário escolar e acontecer após o fim do ano letivo e antes do início do próximo ano, excluídas da carga horária mínima anual. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Os *Estudos de Recuperação Prolongados*, item treze do capítulo seis, deverão ser oferecidos para os alunos de terceiro ano de Ensino Médio com construção restrita de aprendizagem em uma das áreas de conhecimento. O documento indica a simultaneidade ao próximo período letivo, com carga horária idêntica ao curso regular, nas turmas de terceiro ano ou em grupos de estudos específicos. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

O capítulo sete, denominado *Projeto Político Administrativo e Pedagógico*, estabelece que o Projeto deva ter como referenciais o trabalho como princípio educativo e a politecnia, compreendida como domínio intelectual da técnica. Deve conter as ações necessárias para o Atendimento Educacional Especializado para inclusão de todos os alunos. Os princípios orientadores serão: relação entre parte e totalidade, compreensão da realidade como um todo, reconhecimento dos saberes, relação teoria e prática. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Os *Princípios de Convivência*, tema do capítulo oito, são construídos e reconstruídos pela comunidade escolar, com objetivo de garantir ao aluno a participação efetiva no processo pedagógico da escola, assegurando o exercício da cidadania. Deve ser garantido ao aluno:

[...] uma educação inspirada nos princípios da liberdade, da igualdade, do respeito às diferenças e na solidariedade humana a qual garanta seu sucesso escolar e promova a cidadania; - liberdade de opinião e de expressão, considerando a pluralidade de ideias e concepções, os valores éticos e o diálogo; - participar das atividades curriculares da escola; - participar da agremiação dos estudantes; - manifestar suas dificuldades no processo de aprendizagem, recebendo atendimento adequado para a sua superação; - contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; - participar da elaboração do Plano Integrado de Escola; - receber, periodicamente, comunicações e resultados de sua vida escolar; - ter acesso ao Regimento Escolar e ter informações quanto a seus questionamentos sobre este documento. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 26).

Os deveres do aluno são estabelecidos como:

[...] respeitar todos os segmentos da comunidade escolar e às diferenças de todos e de cada um; - buscar sempre a solução pacífica e dialogada dos conflitos; - compreender o ambiente escolar como espaço coletivo e patrimônio público, o qual deve ser conservado; - responsabilizar-se por seus atos; - respeitar as normas de convivência estabelecidas pela escola e pelo coletivo de alunos da sala de aula; - comprometer-se com seu processo de aprendizagem, sendo frequente e realizando as atividades proposta pelo coletivo de professores de sua turma. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 26-27).

A *Formação Continuada*, descrita no capítulo nove, é destinada aos professores e funcionários e tem por finalidade propiciar o estudo, a discussão e a qualificação frente aos desafios cotidianos da escola. O documento indica que os professores dispõem de horas para a

realização de planejamento, avaliação e formação. A formação deve constar no calendário escolar e no Projeto Político Administrativo e Pedagógico. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No capítulo nove é definido o *Plano Integrado* como um documento elaborado sob a coordenação do Diretor com participação do Conselho Escolar. O Plano orienta as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Os *Planos de Estudo*, tema do capítulo onze, devem ser elaborados pelos professores e pela equipe diretiva, com a participação dos demais segmentos da comunidade. Contemplam as áreas de conhecimento da base nacional: formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias. O capítulo doze aponta o *Plano de Trabalho do Professor* como integrante do Projeto Político Administrativo e Pedagógico da escola e organizador do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Para o *Regime Escolar*, no capítulo treze, estabelece-se regime anual, com duração de três anos, com no mínimo duzentos dias letivos. A carga horária total deverá ser de três mil horas, sendo mil horas a cada ano³⁴. No capítulo quatorze se fundamenta as regras para *Matrícula*, compreendendo as modalidades de admissão de novos alunos, admissão de alunos por transferência, matrícula e admissão de aluno independentemente de escolarização anterior. Ocorre mediante a apresentação da documentação estabelecida pela mantenedora e deve ser firmada pelos pais, responsáveis ou pelo aluno, se maior de idade. O documento esclarece que a escola deve atender toda a comunidade sem discriminação. As *Transferências*, capítulo quinze, são admitidas durante todo o ano letivo. Aos alunos que solicitarem transferência para outro estabelecimento de ensino, será solicitado atestado de vaga. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No capítulo dezesseis estabelece-se a documentação escolar, tanto para o aluno ingressante, bem como a documentação que é expedida pela escola. Aqui se menciona que, para o aluno de Atendimento Educacional Especializado, o Histórico Escolar será expedido junto com um Parecer Descritivo, apontando as habilidades e competências aprendidas, além da Certificação da Terminalidade Específica no ensino médio. Sobre a *Certificação*, no capítulo dezessete, aponta-se que a escola emitirá o certificado de conclusão de curso juntamente com o histórico escolar. O *Aproveitamento de Estudos*, capítulo dezoito, acontece para o aluno que ingressa por transferência, quando a escola aproveita seus estudos concluídos com êxito. Para a *Adaptação de Estudos*, discorrido no capítulo dezenove, são construídos Planos Especiais com o objetivo de efetivar a adaptação de componentes obrigatórios da parte comum do currículo, para alunos recebidos por transferência. No capítulo vinte, dispõe-se sobre a *Reclassificação dos Alunos*. Os alunos que são recebidos por

³⁴ Há de se destacar que houve uma ampliação da carga horária de 2.400 horas para 3.000 horas. No início do ano letivo de 2012, as escolas tiveram que inserir mais seiscentas horas em seu calendário letivo.

transferência com organização curricular diferenciada, deverão ser submetidos ao processo de reclassificação, para analisar suas aprendizagens e experiências. O capítulo vinte e um nomeia a possibilidade de *Estágio*. O estágio é facultativo ao aluno, mas quando desenvolvido, é acrescido à carga horária obrigatória. Sobre o *Calendário Escolar*, tema do capítulo vinte e dois, aponta-se a consonância com a Legislação, a construção coletiva, à aprovação em Assembleia e a homologação pela mantenedora. Nas *Disposições Gerais*, capítulo vinte e três, instrui-se a divulgação do Regimento para toda a comunidade e indica que os casos omissos serão decididos, no que couber, pelo Conselho Escolar, pela Equipe diretiva e pela mantenedora. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Revistando o Documento Base da discussão sobre o Ensino Médio Politécnico e o Regimento Padrão, identificamos diversos conceitos ligados a *Politecnia*, discutidos no capítulo nove desta pesquisa. Os textos insistem no trabalho como princípio educativo, bem como na apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento sistematizado. Estes documentos incitam o respeito pelas 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. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Ter clareza sobre o que foi proposto nos documentos, que deram a base da reforma de Ensino Médio, é um passo fundamental para este Projeto de Pesquisa. A leitura detalhada destes documentos demonstra, na teoria, o que deveria ser esta reforma. A Reforma, no entanto, não se dá apenas pelos documentos. É o Contexto da Prática que este trabalho pretende alcançar.

8 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS DE FARROUPILHA/RS

Para orientar o problema de pesquisa assinalado anteriormente, no capítulo um, algumas questões que me propus responder nesta pesquisa. Após a leitura prévia das entrevistas, dos questionários e das atas de reuniões pedagógicas das escolas, estabeleci algumas categorias de análise que poderiam indicar os fatores que interferiram na ressignificação da política do Ensino Médio Politécnico nas escolas estudadas. As categorias estabelecidas foram:

- a) Formação inicial e continuada dos professores e clareza na apresentação da proposta pela Secretaria da Educação;
- b) Resistência ideológica a proposta;
- c) Estrutura física da escola;
- d) Escola (professores, funcionários, comunidade);
- e) Seminário Integrado;
- f) Avaliação Emancipatória.

Após a seleção das categorias, organizei o material coletado, confirmando ou refutando as categorias antes estabelecidas. Os resultados obtidos neste trabalho de categorização e seleção dos textos orientam este capítulo da dissertação, que será aqui apresentado a partir da organização prévia estabelecida, respondendo as perguntas da pesquisa e os objetivos já colocados. As categorias analisadas estarão nas considerações de cada subtítulo e finalmente discutidas nas considerações finais do capítulo.

8.1 A Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nas Escolas

No final do ano letivo de 2011 as escolas de Ensino Médio receberam por meio de suas direções o Documento-Base denominado Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014³⁵. Esta proposta chegou para as escolas no final do primeiro ano da gestão do governador Tarso Genro. Havia

³⁵ No capítulo 7 *Ensino Médio no Rio Grande do Sul* no tem 7.2 *Documento Base* está descrita a proposta encaminhada para as escolas.

uma esperança do magistério que com a eleição de Tarso Genro a lei do piso salarial nacional seria cumprida, o que não ocorreu³⁶.

As direções ficaram responsáveis por passar a informação e organizar as conferências com a Comunidade Escolar. Mesmo que no Documento-Base conste que a proposta seria discutida pela comunidade, para depois ser aprovada e assim implementada, as escolas estudadas encararam o documento, desde o início, como uma imposição da proposta.

Na ata de uma das escolas, de novembro de 2011, consta que a direção da escola convocou os pais para *informar* sobre a implementação do Ensino Médio Politécnico para o próximo ano. Segundo a ata “Isso já está decidido pelo Estado só serão implantados”. Nas entrevistas e questionários aplicados com os professores da escola há indicação da maioria dos professores que a reforma foi imposta. Os professores, nas entrevistas, indicam o final do ano letivo de 2011 como um momento de inseguranças. Eles não se sentiram como agentes de discussão da proposta, mas ficaram a espera de orientações para realizar. Esta postura, então, aparece na fala de dois professores entrevistados, como podemos ver abaixo:

“Foi complicado... por um lado, porque a.. a gente assim de início não teve uma orientação muito clara sobre como ia acontecer aqui na escola, e cada um vinha com uma informação diferente ... ahm... de como ia acontecer, a formação que a gente ia ter, como que ia ocorrer essa implantação, se ela ia acontecer de fato. Depois eu lembro que a gente se encontrou na Escola Estadual que foi formada as delegações. Eu não participei dessas delegações, né?! Mas foi um tempo assim de incerteza, porque as informações que chegavam até nós e até mesmo a direção tentava ... ahm ahm... como é que eu posso dizer a direção tentava esclarecer o mais claro possível, mas mesmo assim, eu acho assim que as informações que vinham da própria 4ª coordenadoria elas não eram, ahm, claras ainda o suficiente, né?!” (P1)

“De maneira bem confusa. Na verdade quem chegava com a informação no colégio, chegava com a informação que era repassada, que era oriunda da 4ª CRE, chegava no colégio já, aqueles professores que vinham explicar, eles não sabiam nem o que tavam explicando, simplesmente repassavam alguma coisa. E dava pra perceber nitidamente, que nem o pessoal da 4ª CRE que era responsável pela informação, sabia exatamente o que tava falando”. (P2)

Há em comum na fala destes dois professores, que foram lideranças no processo de implementação da política, que a Coordenadoria da Educação apresentava insegurança nas

³⁶ Tarso Genro, quando atuava em Ministérios no governo federal, sancionou junto com o presidente da República o Piso Salarial Nacional do Magistério. Enquanto governador do Estado do Rio Grande do Sul (2011-2014), não cumpriu esta lei.

explicações da proposta. Os professores que hoje estão na direção das duas escolas, também falam dos sentimentos de desconforto e apreensão em torno da política:

“Engolimos né! Toda mudança gera um desconforto, e quando a mudança é imposta já dá pra imaginar qual foi a, enfim, a situação que gerou dentro da escola”. (G1)

“Bem, na realidade assim, foi algo que deixou todo mundo bastante apreensivo, porque não se conhecia a proposta, na verdade né?! Que eu acho que é uma das grandes falhas de sempre criar alguma coisa sem preparar alguém, que daí já vem o repúdio por parte, né, da pessoa que recebe algo que tu desconhece. E, aí a gente fica sem saber pra onde ir, como agir, né?! E o posicionamento que a gente pode dizer é isso. É apreensão em torno daquilo. Porque se desconhecia o fato.” (G2).

Nas entrevistas realizadas, tanto com os professores como com os gestores, não há referências de tentativa de discussão da proposta nestas conferências. Pelo contrário, os professores e os gestores indicam uma postura de espera por orientações. Reclamam que estas chegam de maneira confusa, com falta de clareza no que é para ser feito, e que provoca inseguranças. Nas palavras dos gestores, citados acima, o sentimento era de *desconforto* e *apreensão*.

Ao analisar estas falas pode-se concluir que mesmo que o Documento Base da reforma indicasse uma discussão, de fato não foi o que ocorreu. As escolas, por entendimento pessoal dos membros das gestões ou pela maneira como a proposta foi repassada pela Coordenadoria da Educação, entenderam que a proposta estava ali para ser implementada, como algo imposto, que iniciaria no próximo ano letivo.

Esta imposição da proposta também foi indicada no artigo de Fritsch (2014), que estudou as escolas do município de São Leopoldo, já citado nesta dissertação³⁷. Ao contrário das escolas aqui estudadas os professores de São Leopoldo entenderam o Documento Base como um texto para uma discussão. Neste debate, segundo Fritsch (2014), a proposta das escolas era para que houvesse um adiamento na implementação da política. Estas reivindicações das escolas não foram ouvidas e no início do ano letivo de 2012 a reforma começou a ser implementada em todas as escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

Outro elemento que nos leva a entender que as discussões das escolas nas conferências não foram consideradas, é o fato que o documento final, que deveria ser elaborado pela Secretaria da Educação depois das conferências, não existe. Segundo Fritsch (2014, p. 11), as conferências ocorreram “[...] com a finalidade de validar e tornar a proposta mais conhecida”.

³⁷ Ver capítulo 1, subtítulo 1.3.

Desta maneira pode-se evidenciar, pelo relato dos professores e pelos documentos consultados, que a reforma teve um caráter impositivo por parte da Secretaria da Educação. O tempo deixado para os professores para a compreensão e discussão da proposta não foi suficiente. As conferências não foram organizadas de modo que houvesse espaços democráticos de discussão. O documento base não foi compreendido, nem pelos professores, nem pelos gestores, como instrumento de discussão, mas como orientação para reforma.

8.2 A Interpretação do Texto pelos Executores da Política

No início do ano letivo de 2012 as escolas deveriam iniciar seu processo de implementação da política do Ensino Médio Politécnico. Entre os anos 2012 e 2014 houve diversas alterações nas práticas pedagógicas das escolas, que aos poucos foram adaptando a política à suas realidades. A compreensão que os professores e gestores tiveram da política também sofreu alterações. As principais mudanças nas escolas estão ligadas ao aumento da carga horária, às tentativas de trabalhos interdisciplinares, a inserção de práticas de pesquisa, a mudanças na expressão dos resultados da avaliação e reflexões sobre os processos de avaliação dos alunos. As interpretações dadas pelos executores da política (professores, funcionários e direção) aparecem nas entrevistas e na organização prática das escolas, que adaptaram e ressignificaram a política conforme possibilidades de aplicação. Há formas diferentes de interpretação da política dentre os professores, e destes com os gestores. Percebe-se, pela pesquisa, que alguns professores continuam realizando suas práticas pedagógicas anteriores, modificando apenas algumas exigências nas expressões de resultados de avaliação. Nem todos os professores leram e tomaram conhecimento do texto da política, apenas executam as exigências burocráticas da proposta.

8.2.1 O Aumento da Carga Horária, o Seminário Integrado e o Projeto Vivencial

O aumento da carga horária foi a primeira mudança vivida pelas escolas no início do ano letivo de 2012. As escolas tiveram que adaptar cinco períodos a mais, por semana, em sua carga horária. As duas escolas estudadas encontraram maneiras diferentes de resolver a questão: a escola localizada na zona urbana adicionou mais um período no turno escolar, ficando com seis períodos diários por turno; a escola localizada na zona rural adicionou cinco períodos, uma vez por semana, em turno oposto. A maneira como os professores e gestores interpretam a carga horária e a função do Seminário Integrado diverge entre os mesmos. O

Seminário Integrado é interpretado pela maioria dos executores da prática como um tempo para realizar pesquisas, que não necessariamente estão integradas com os conteúdos escolares. No discurso dos gestores da escola, há a indicação de que o Seminário Integrado está voltado para a pesquisa: “a gente sentiu a necessidade de se começar a trabalhar, oferecer a oportunidade de o aluno trabalhar on-line né?! *Pra* pesquisa. Já que o próprio Seminário ele prega uma pesquisa”. (G2). Da mesma forma o discurso se concretiza na prática escolar. As escolas organizaram um *currículo* para o Seminário Integrado. Em uma das escolas o *currículo* do Seminário Integrado foi organizado conforme o ano letivo do aluno:

“Os primeiros anos é técnicas de pesquisa, mas os profes de segundos anos e terceiros anos, eu não tenho essas turmas, mas a gente acompanha a, a questão de que eles trabalham com temas e voltam pra pesquisa. E o Seminário Integrado dá suporte como, por exemplo, a feira da de ciências, que tá pra acontecer agora dia 11 de novembro. Então se volta pra pesquisa. Uma questão também é que o laboratório de informática, eu acho que não só da nossa escola, mas de algumas outras escolas, eles não tão preparados suficientemente bem pros alunos né, no Ensino Médio Politécnico pra comportar eles a pesquisa. Outra coisa é a internet, que o governo não disponibiliza tanta, tanta banda né...”. (P1)

Conforme expresso pela professora, os alunos de primeiro ano do Ensino Médio aprendem técnicas de pesquisa, no segundo e terceiro ano realizam pesquisas na carga horária de Seminário Integrado. Também a professora relata que o Seminário Integrado realiza suporte de trabalhos que são interdisciplinares. A interdisciplinaridade não aparece, no entanto, como base do Seminário Integrado.

Na outra escola estudada também é organizado um *currículo* comum para todos os anos escolares, para trabalhar em Seminário Integrado:

“(...) a gente trabalha, na verdade, em semestral os projetos dentro da escola. Até a metade do ano o aluno pesquisa, faz seu pré-projeto e aí ele apresenta. (...) Depois que ele apresenta o pré-projeto ele tem a segunda parte, o segundo semestre do ano, pra (...) tornar ele um projeto e apresentar no final do ano como projeto”. (P3).

Nesta escola os alunos trabalham com projeto de pesquisa, organizado conforme interesses dos alunos, na carga horária definida para Seminário Integrado. Na metade do ano e no final do ano a escola dispõe um tempo para a apresentação destes projetos.

Assinalo, porém, que os professores que lideraram à implementação da política entendem o Seminário Integrado de forma diversa ao que está sendo aplicado, e mais de

acordo com a proposta da Secretaria da Educação. No relato de um professor que liderou a implementação em uma das escolas, podemos ver esta constatação:

“O projeto tá como fosse algo secundário. Ele é secundário! Ele é, tipo assim, é o meu tema de casa! Ele é uma espécie de um tema de casa. Então... e daí fica difícil desenvolver esse projeto, porque ele é considerado de casa. Se tu pedir ajuda aos professores pra estruturar esse projeto, esses professores vão simplesmente pensar que, “sim, se eu tiver um tempinho, eu vou fazer isso, e daí vou te ajudar”, mas é como se fosse um favor feito, e não se dá a devida importância a esse projeto”. (P2)

O professor entende que os projetos desenvolvidos devem ser interdisciplinares e devem dar base ao currículo. Os projetos, segundo ele, deveriam pautar as discussões escolares e não é o que está acontecendo. Eles são desenvolvidos no Seminário Integrado e são apenas de responsabilidade do professor que ministra estas aulas, como uma disciplina isolada. Às vezes é auxiliado por outros professores. O professor da outra escola indica que houve entendimento que o Seminário Integrado não é uma disciplina, no final do ano 2012:

“E Seminário Integrado o que me chama atenção é colocar aqui é que a gente descobriu que não era uma disciplina no final de 2012. Que ele era um espaço voltado pra pesquisa e principalmente ligar essa questão do ensino em sala de aula, questão da interdisciplinaridade com a realidade do aluno”. (P1)

O professor aqui indica que eles compreendem que o Seminário Integrado deveria fazer uma interligação entre a sala de aula, o conteúdo escolar, a pesquisa e a realidade do aluno. Mesmo com esta compreensão o que se constata na escola é que o Seminário Integrado é, na prática, uma disciplina que trabalha com metodologias de pesquisa, que não promove a interdisciplinaridade. Há uma tentativa, no entanto, por parte de alguns professores de tornar o projeto de pesquisa em um Projeto Vivencial, alinhando o saber científico ao saber popular, à vivência dos alunos. Um dos professores relata a tentativa de um projeto, realizado na escola integrando saber popular e saber científico. O projeto, no entanto, não foi concluído:

“Teve um trabalho de uma guria que a gente começou e não terminou que eu achava que era lindo aquele trabalho. E eu até disse pros outros alunos que comessem, porque no ano seguinte, a gente começou no final do ano, aquele ano que foi implantado, eu comecei a trabalhar, teve três meses. E daí a gente começou com um projeto, que era o porque, de que... (até nós fomos fazer umas pesquisas com o pessoal que morava perto do Rio das Antas) ... e era porque certas espécies de peixe desapareceram e, depois que foram criadas várias represas. Então, daí a gente entrou na questão de fazer entrevistas com as pessoas e todas elas foram unânimes em dizer que esses vários tipos de peixe, eles

desapareceram, na época em que essas barragens foram criadas, até umas tartarugas que eles tinham não existem mais e, todos eles foram categoricamente, categoricamente afirmaram que sim, que esses peixes realmente desapareceram nesse período, então, a gente começa a partir da hipótese que: “Nossa! A construção dessas barragens veio a modificar mesmo né, a, a biologia do lugar e, depois, com isso, a gente vai fazer uma relação de que nos Estados Unidos já aconteciam, em algumas reportagens, documentários, mostrava que sim. Ele acaba atrapalhando a piracema de alguns peixes, então, ficou um trabalho muito legal, muito interessante! As gurias gostaram, foram fazer entrevistas na comunidade que moravam em respeito desse assunto”. (P2)

Neste projeto relatado, as alunas partem da observação de suas vivências e problematizam uma realidade da sua comunidade. Parte deste Projeto Vivencial foi realizado, no entanto, não foi concluído. O professor que relata o projeto o traz como exemplo, mas entende que ele não pôde ser realizado por completo. Ele foi realizado de forma isolada na carga horária destinada ao Seminário Integrado e *no tema de casa* como relato anterior deste mesmo professor.

Portanto, vemos que há variações na interpretação da função do Seminário Integrado entre os professores e os gestores. Nos questionários aplicados aos professores e nas atas de reuniões pedagógicas não há referências aos Projetos Vivenciais, nem mesmo a discussão por parte dos professores sobre a realidade dos alunos. A prática do Seminário Integrado acontece de forma isolada, sem a promoção da interdisciplinaridade e, por vezes, com algumas tentativas de problematização da realidade por parte apenas do professor responsável pelo Seminário Integrado. Ou seja, no contexto da prática das escolas estudadas, o Seminário Integrado e o Projeto Vivencial foram ressignificados.

8.2.2 A Interdisciplinaridade

Uma das principais bases da proposta do Ensino Médio Politécnico é a interdisciplinaridade, que é vista como uma estratégia metodológica que viabiliza a discussão de temas transversais. A interdisciplinaridade foi compreendida pelos professores como uma das bases da proposta do Ensino Médio Politécnico, no entanto, a maioria dos professores que foram consultados, afirmam que há diversos entraves que a impossibilitam na prática.

Nas entrevistas com os gestores esta preocupação aparece, indicando a impossibilidade de organizar horários para que os professores se reúnam e discutam práticas pedagógicas. Assinalam que as principais dificuldades provêm da sobrecarga de trabalho dos professores, que atuam em diversas escolas e com ampla carga horária:

“Aí começa-se a pensar: como trabalhar desta forma interdisciplinar, se cada um de nós corre todo o dia, com uma sobrecarga de trabalho. Não tem espaço pra reunião dentro desse período, né?! Então, como é que nós faríamos isso? Até hoje ainda se pensa a respeito disso... Como? O correto seria articular para que as horas atividades do professor fossem os professores de área de conhecimento, tivessem no mesmo dia e no mesmo turno de trabalho, mesmo horário. Mas é impossível numa escola que nem a nossa, que nós não temos um grande número de professores, é impossível separar três, quatro, cinco professores pra ter essa hora atividade no mesmo dia”. (G2)

Neste relato fica evidenciado que não há disponibilização de tempos na escola para os professores discutirem suas práticas. Na maioria dos questionários aplicados aos professores, nas duas escolas, a interdisciplinaridade aparece como uma das principais dificuldades para a implementação das propostas. Os professores assinalam que há falta de tempo para discussões e encontros de planejamento.

Um dos professores que liderou à implementação da proposta em uma das escolas indica, porém, que há certas resistências dos professores para trabalhar de forma interdisciplinar, que isso pode ser devido a insegurança dos colegas em dividir práticas que podem ser contestadas por outros:

“E ainda mais, com o problema que parece uma classe bem individualista, na ideia de que ‘minha disciplina eu sei isso’, e de repente eu vou falar com o meu colega de área... eu acho que eles acreditam, que de repente, esse colega de área possa saber mais do que ele... E daí então, parece que é um sistema de autodefesa, onde eles se fecham no mundo deles, não tentam interagir com outras pessoas pra não demonstrar de repente, que tem certas dificuldades. E daí então aquela questão de interdisciplinaridade praticamente é abolida. [...] A questão interdisciplinar, a ideia de que os professores devem trabalhar em áreas do conhecimento, fica complicada, porque... retoma a questão anterior, que eu tava falando. Eles simplesmente não se unem, é difícil! Se tu pegar um professor e dizer “vou ser, eu vou colaborar com isso, eu vou tentar trabalhar com o meu colega, nós vamos montar em conjunto”... Porque tem a questão da dificuldade também né, tem a questão de que, o governo te lança num colégio, te põe no outro colégio, ta uma hora aqui, tem janela na próxima e, é uma burocracia grande né. É difícil de trabalhar! Mas o professor também ele não gosta da mudança, ele não gosta de trabalhar... parece que ele não gosta de trabalhar em equipe”. (P2).

Na fala deste professor, assim como na de outros, aparecem as dificuldades de ordem prática para reuniões de planejamento. Contudo o professor assinala que há resistência dos colegas na troca de experiências e no trabalho coletivo. Esta evidência também é constatada na análise das atas das reuniões pedagógicas. Pelos relatos escritos, as reuniões não são

espaços para a discussão de práticas pedagógicas, mas para orientações e avisos, principalmente de ordem administrativa das escolas.

Assim percebe-se que a interdisciplinaridade, item fundamental para a realização das propostas do Ensino Médio Politécnico, foi ressignificada. Apesar da tentativa de alguns professores realizarem projetos interdisciplinares, a interdisciplinaridade não é uma regra fundamental para as atividades das escolas. As atividades pedagógicas acontecem de forma independente dentro das disciplinas individualizadas de cada professor.

8.2.3 A Avaliação Emancipatória

A alteração do modelo de avaliação é a parte que mais confronta a ideologia dominante da sociedade. A avaliação emancipatória tira o foco da classificação dos alunos, da responsabilização total destes pela compreensão dos conteúdos ensinados na escola. A avaliação emancipatória leva em consideração a realidade do aluno, assinalando seus avanços e apontando meios para superação das dificuldades. Apesar disso, não é coerente apontarmos somente para a ideologia como o único fator para que a avaliação emancipatória não aconteça nas escolas. Não ser que consideremos que a precarização do trabalho do professor é uma estratégia da ideologia dominante.

Na análise das entrevistas e dos questionários vemos que a avaliação emancipatória não modificou a prática de avaliação anterior. A orientação passada pela Coordenadoria da Educação é a mesma para as duas escolas estudadas: os professores podem utilizar o critério de notas e adaptar aos conceitos. As escolas indicam que há uma tabela de conversão da nota para o conceito. Os conceitos CRA (Construção Restrita da Aprendizagem) e CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) são para alunos que atingiram até sessenta por cento da nota. O conceito CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) é para alunos que atingiram de sessenta a cem por cento da nota. Este entendimento aparece na maioria dos questionários aplicados para os professores, no mural da sala da direção de uma das escolas e na fala de um dos gestores entrevistados:

“[...] o que mais deixa a, a, agonia do professor é a avaliação né. Avaliação Emancipatória, que nos veio, nos veio assim: tem que fazer um ahm... um parecer descritivo, mas cai de encontro ao o quê? A média de novo. Porque nos foi orientado que: uma tabelinha com CPA, CSA, CRA, mas o CPA é uma porcentagem da nota, o CSA é outra porcentagem e assim por diante... Então assim, não, não foi orientado, oh, tais objetivos, né, não é... a avaliação tem que ser feita por objetivos, não por nota né. E no final cai o quê? Quando, né, tem que

CPA, CPA e CSA... ahm, o aluno de novo vai ser avaliado... então assim, não tem uma coerência na avaliação...”. (G1).

Conforme relato do gestor, apesar dele entender a avaliação emancipatória de forma diversa ao apresentado, a orientação que chegou para as escolas foi como conversão da nota expressa em números, por conceitos. Nos questionários, os professores em sua maioria discordam da avaliação emancipatória. Alguns justificam afirmando a injustiça dos conceitos que não *premiam* os melhores alunos. Outros professores afirmam que a avaliação emancipatória é utópica dentro da realidade atual da escola, com turmas numerosas e com tempo insuficiente para dar conta de tal avaliação. Apenas dois professores, dentre os dezesseis que responderam os questionários, aprovam a avaliação emancipatória sem objeções.

As possibilidades para avanço de conhecimento dos alunos são vistas pela maior parte dos professores como *chances* de aprovação sem esforço dos alunos. Um dos professores entrevistados fala do entendimento que ele tem sobre a função da avaliação emancipatória, como uma alternativa que o governo enxerga para melhorar os índices da educação, sem melhorar, no entanto, a qualidade da educação:

“A avaliação emancipatória ela é chance em cima de chance pra aluno, sabe, ahm,... que... ele tenha muita dificuldades mas que não aproveita todas essas chances, né. Eu acho que é pra facilitar a aprovação do aluno. O aluno é avaliado em sala de aula, é! Com material organizado, trabalhos, trabalhos individuais, atitudes, comportamento em sala de aula, se participa de atividades como gincana, se participa né, postura na escola e tudo mais. Eu acho que o aluno é avaliado 100% em sala de aula”. (P1).

O professor indica que, no seu entendimento, a avaliação emancipatória é uma alternativa que facilita a aprovação do aluno. Isso se comprova na prática das escolas quando o Plano Político Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) se torna mais um instrumento de avaliação que deve ser aplicado no trimestre seguinte, para alunos que não atingiram a Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA). Ou seja, a compreensão que chegou às escolas sobre o PPDA foi de que este deve ser um novo instrumento de avaliação e não um plano de ações para a superação de defasagens escolares, como previa a proposta.

A avaliação emancipatória foi amplamente ressignificada nas escolas para adaptar a realidade anterior, não alterando significativamente a maneira que o professor entende o aluno no processo de aprendizagem. Apesar de a interpretação feita por professores e por gestores sobre a avaliação emancipatória sofrer variações, na forma como concordam ou discordam, a

principal função da avaliação nas escolas continua sendo a de aferir resultados para as aprendizagens adquiridas.

8.3 Os Processos de Formação Docente na Implementação da Política

Os processos de formação docente para a implementação da política foram escassos e insuficientes e aconteceram no curso da implementação da política. Os professores entrevistados assinalam que a proposta não ficou clara, que não foi compreendida por todos e que apenas alguns professores receberam formação.

Em cada escola eram escolhidos apenas alguns professores que participaram de cursos de formação, que segundo relatam, eram confusos e não traziam informações claras e objetivas. Estes cursos aconteceram no Núcleo de Tecnologia de Educação (NTE) da Quarta Coordenadoria de Educação. Neste curso participaram professores das diversas escolas abrangidas pela Coordenadoria. A gestora de uma das escolas explica como ocorreram as formações:

“A Secretaria de Educação fez a promoção com uma professora. Então a coordenadora do Seminário Integrado. E essa profissional é que passou as orientações pros demais. Nós não tivemos um curso específico pra todos os profissionais da educação, uma orientação melhor, como o currículo: o que vai ser dado no Seminário Integrado; tipo de avaliação, nenhuma orientação sobre avaliação”. (G1)

Segundo o relato desta gestora, a formação ocorreu primeiramente com uma professora. Esta professora era quem passava informações para os demais colegas. Encontramos também no relato dos professores que participaram da entrevista e fizeram estas formações a indicação que ela ocorreu apenas para alguns professores:

“Não foram todos os professores. (...) Aqui do colégio foram um ou dois professores, e eu acho... e deve ter sido dos outros colégios. Depois mais tarde foram feitos de novo esses cursos, né! (...)

Entrevistadora: Mas era para um público restrito, não eram todos os professores?

P2: Bem restrito. Não! Aqui do colégio, se eu não me engano eram pra dois professores aqui do colégio. E mais dois do Estadual também... (o professor aqui se refere ao Colégio Estadual Farroupilha, onde também atuava como professor). Era pouca gente, era uma quantidade pequena de pessoas que iam fazer esse curso.

Entrevistadora: E vocês passavam essas informações pros colegas, tinham tempo pra isso?

P2: A gente tinha que passar algumas informações. Mas eram passadas informações de maneira meio que superficial, sem nada de extraordinário”. (P2).

Neste mesmo relato percebe-se que não havia uma organização dentro desta escola para que os aprendizados do curso repercutissem aos demais professores. No relato do outro professor também há indicação que as informações não eram passadas sistematicamente:

“A gente dividia informações. Eu posso ter falhado em alguns momentos também. Mas assim, eu confesso que ahm... ficar atrás dos outros profes, ahm... falar como trabalhar, como que ia ter que ser, isso é complicado porque cabe então a coordenação, a supervisão que na época a gente não tinha aqui na escola né”. (P1)

Este professor indica que as informações eram repassadas, mas demonstra na sua fala, que não havia uma disponibilização de tempo suficiente e organizado para esse repasse de informações, quando afirma que não poderia ficar *correndo atrás dos colegas* porque esta atividade não era de sua competência. Este indício também é encontrado na fala do outro professor que afirma que as informações eram repassadas *de maneira meio que superficial, sem nada de extraordinário*.

Além de a formação acontecer somente para alguns professores, estes relatam que os próprios formadores não tinham clareza sobre a proposta:

“Eu acho assim que eles sempre deixaram ahm, não da pra falar que eles não orientaram, só que como a forma como orientar. Existiu contradições, né. Porque aí eu acho que lá pelas tantas, né... em determinados momentos eles, ahm, eu acho que faltava informações, embasamento até pra eles mesmo. Mas isso não é uma crítica tanto negativa pelo fato deles sempre, ahm, sempre que fosse possível, até mesmo no curso, né, no SIEMP³⁸, a gente sempre perguntava, né, eles nunca deixavam. Se não tinha uma resposta na hora, né, eles traziam pessoas ligadas ao pedagógico no próximo encontro. Isso não dá pra falar, mas eu acho assim que não teve uma estruturação, um entendimento da parte, né, das nossas chefias, antes. Porque se tivesse isso, ahm, se a gente tivesse, ahm, um amparo pedagógico né, ahm, um, um, rumo, né, em como seguir, eu acho que teria sido diferente, tinha causado menos impacto”. (P1)

O Professor 2 também afirma que as informações repassadas pela Coordenadoria da Educação e pelos formadores do curso eram confusas:

³⁸ O Seminário Integrado de Ensino Médio Politécnico (SIEMP) foi um curso realizado para os professores coordenadores dos Seminários Integrados das escolas da Quarta Coordenadoria da Educação.

“[...] Mas era confuso porque esse que eu fui lá fazer o... (tu lembra como é que era o nome?). Eu fui nos primeiros, fazer aquele curso pra trabalhar com politécnico. E, elas não sabiam o que tavam fazendo, tava bem conturbado”. (P2)

Pelo relato destes professores percebe-se que a formação foi insuficiente e confusa. Que não havia uma diretriz clara para seguir. Os demais professores receberam algumas informações na escola através dos colegas que relatavam suas experiências nos cursos de formação. Houveram poucas formações nas escolas para todos os professores. Os formadores escolhidos, no entanto, segundo relato da diretora do Colégio Olga Ramos Brentano, não acreditavam na proposta da Politecnia. Segundo consta em ata de uma destas formações, o conteúdo trabalhado por estes profissionais, foi o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Na escola Júlio Mangoni não encontrei relatos sobre esta formação na escola.

Os professores, nos questionários aplicados também reclamaram da falta de formação. Na maioria dos questionários aparecem indicações que houve falta de formação e de informações de como fazer projetos e de como estruturar a avaliação emancipatória. Nas atas das reuniões pedagógicas, no entanto, percebe-se ausência de manifestações sobre a formação. Há poucos registros sobre formações que ocorreram e também se notam poucas manifestações de reclamação formal, feita por estes profissionais, solicitando formação e esclarecimentos sobre a proposta. No Colégio Olga Ramos Brentano encontrei uma manifestação em ata sobre a falta de esclarecimento da proposta, inclusive solicitando a presença da Quarta Coordenadoria na escola. O que pode representar a incredulidade que os profissionais envolvidos tinham sobre a política ou sobre sua continuidade com a possível troca de governo nas próximas eleições.

A falta de clareza da proposta do Ensino Médio Politécnico e as falhas na formação continuada existiram e foram fatores que influenciaram na ressignificação da política do Ensino Médio Politécnico. Isso está presente na fala da maioria dos professores. No entanto, à ausência nos registros das reuniões pedagógicas, indica que os esclarecimentos e a formação não foram reivindicações constantes por professores durante a implementação da política. Entendo, portanto, que mesmo que a falta de formação e de clareza na proposta tenha sido um fator que influenciou na implementação, outros fatores podem ter sido mais significativos para explicar as ressignificações, como vamos abordar a seguir.

8.4 A Adaptação das Estruturas Físicas e de Pessoal

Para a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico foram necessárias algumas reestruturações nas escolas, principalmente em questão de pessoal. A proposta previu um aumento de carga horária do Ensino Médio. Foi necessária a contratação de mais profissionais ou o aumento de carga horária de profissionais já contratados. Para a permanência destes alunos na escola por mais tempo, não houve reestruturação de espaços físicos. Os espaços que a escola já tinha foram utilizados nesta ampliação de tempo.

A contratação de professores, bem como a ampliação da carga horária nas escolas é a cargo da Coordenadoria da Educação. Os gestores das escolas indicam que houve aumento de profissionais envolvidos ou de carga horária dos profissionais já contratados. Os gestores não problematizam à questão quando perguntados sobre estas mudanças. Uma das gestoras apenas fala sobre o desconforto que estes professores tiveram para trabalhar em áreas de conhecimento e sobre o aumento de carga horária para hora atividade:

“G1: Os seis períodos, né, que foi colocado: o tempo. Claro, a demanda de professores, né, que pediu muito mais. Que os professores... ahm... Ah! Outra mudança nas áreas né... Então essa também gerou algum desconforto, né, naquilo que já vinha. Então o aluno é área, né, então, a disciplina tá ...

Entrevistadora: Vinculada a área...

G1: Vinculada a área, então o professor tem que se disponibilizar mais a se reunir, com a área...

Entrevistadora: E esses tempos são dados pela secretaria? Pra eles se reunir?

G1: Foi... sim! Foi dado mais... quer dizer o professor teve uma carga horária maior, né?! Aumentou... ahm... trabalha-se mais sim, a escola, se... né... ahm... propôs ... Mas assim a carga horária em sala de aula foi diminuída.

Entrevistadora: Ah, foi diminuída!

G1: E foi aumentada a carga horário do ...

Entrevistadora: Hora atividade!

G1: Da hora atividade! (G1).

Entrevistadora: E aumentou o número de profissionais, também envolvidos. Porque como aumentou o número de períodos... aumentou o número de profissionais envolvidos?

G1: Não! Aumentou a carga horária!”

Entendo que houve respaldo dado pela Coordenadoria sobre o aumento de profissionais envolvidos. Os gestores não indicam problemas quanto a contratação, que parece ter ocorrido de forma normal pela Coordenadoria que é responsável pelas contratações. Uma das gestoras explica que houve um aumento de carga horária destinada à hora atividade dos professores³⁹.

Quanto a adaptação aos tempos coube a escola esta organização. Cada escola optou por uma maneira de aumentar cinco períodos semanais em seus currículos. A Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni optou pela realização de aulas em turno oposto, o Colégio Olga Ramos Brentano aumentou um período diário no turno de aula. A gestora da Escola Estadual de Ensino Médio relata sobre a adaptação dos novos tempos na escola:

“Gestora: Bem complicada no início. Tá?! Porque, ahm, no início a gente tinha falta de espaço físico, ahm, nós tínhamos que “dá um jeito” como os nossos alunos eles são de localidades de grande distância, eles não tinham transporte pra que se realizasse. Então a saída que a gente encontrou foi colocar em turno oposto. Então os nossos alunos estão vindo à noite, que é o único espaço físico que nós temos sobra de espaço físico para poder colocar esses alunos para a sala de aula.

Entrevistadora: A maioria vem? No turno oposto?

Gestora: Até vem. Até vem. Não podemos se queixar muito que a gente conseguiu né viabilidade do transporte pra isso, então... Vem à tarde, permanecem na escola e só vão embora à noite. (Gestora da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni)”

Apesar de a gestora da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni indicar que, a adaptação inicial do aumento da carga horária na escola foi complicada, ela indica que os alunos estão presentes na escola no turno oposto e que conseguiram viabilizar o transporte. A gestora do Colégio Olga Ramos Brentano indica que o turno oposto não é viável para a escola, assim optaram pelo aumento de um período diário:

³⁹ No ano 2012 foi publicado o Decreto nº 49.448 que revogava os Decreto nº 41.850, de 25 de setembro de 2002 e do Decreto nº 46.228, de 27 de fevereiro de 2009. Pelos decretos anteriores os professores, num regime de 20 horas semanais, tinham 4 horas semanais para hora atividade. O Decreto 49.448 destina, para um regime de 20 horas, 7 horas atividades. Neste último decreto, no entanto. Fica claro que as horas devem ser contadas como horas/relógio e não como horas/aula. A orientação da coordenadoria, a partir do ano 2013, era de que o professor com um regime de 20 horas estivesse quatorze ou quinze períodos em sala de aula.

“Nós aqui não temos condições de ter um contraturno, né, nós apenas temos cinco salas. Até essa confusão veio esse ano, ahm, então assim, adaptamos aos seis períodos. Também o transporte dos alunos não vai... então mais uma dificuldade pra ter. Mas aí como a escola é pequena os alunos conseguiram se organizar. Ahm... tivemos que abrir muitos, ahm, né, primeiros anos, não podemos ter uma sala vaga... pra que contraturno? Então isso a escola não tem o contraturno porque não tem ambiente fí... , o ambiente não, não deixa.

[...] Então, o contraturno, ao meu ver, é dinheiro colocado fora. Professor fica sem fazer nada, porque o aluno não vai. Então assim: a sala que podia ser ocupada com outra turma, tá ali esperando os alunos que não vão. Então assim: é um desperdício de tempo. Eu acho que assim: pedagogicamente os seis períodos funcionam mais do que o contraturno. (Gestora do Colégio Olga Ramos Brentano)”.

A gestora relata que há falta de espaço físico para realizar atividade no turno oposto de aula. Assim optaram por organizar seis períodos diários. Em outra fala a gestora indica que é contrária à adoção do contraturno porque os alunos não participam. A escola, porém, nunca adotou este sistema.

Pelo relato dos gestores é possível perceber que as escolas tiveram autonomia para realizar, segundo as suas condições físicas e de transporte escolar, o aumento de tempo na escola. Ou seja, não houve uma adaptação de espaços físicos para a adequação da política. Antes, a política foi adaptada aos espaços físicos já existentes.

Quanto aos espaços físicos é importante retomar aqui o capítulo um desta dissertação, onde descrevo o ambiente das escolas. A Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni está mais bem estruturada fisicamente, contado com oito salas de aula além de laboratórios de ciência e informática, biblioteca, auditório e pátio coberto. O Colégio Olga Ramos Brentano funciona em um prédio cuja inauguração aconteceu no ano 2009, com as estruturas da escola incompletas. Não há área na escola para prática de exercícios físicos. A escola conta com cinco salas de aula, laboratório de ciência e informática, refeitório e biblioteca.

As gestoras relatam que houve algumas verbas disponibilizadas para adquirir alguns materiais. A gestora do Colégio Olga Ramos Brentano afirma:

“Inclusive veio uma verba no início do Politécnico, pra se comprar alguns, ahm, algumas coisas né, pro laboratório, alguns materiais didáticos diferenciados, né... Mas assim o mínimo do mínimo foi comprado. Assim, temos um laboratório de informática, até... de informática, uma biblioteca que tem um acervo de livros, né... Mas assim salas temáticas, uma sala de recursos nós, nós... não tem! Então assim, temos o básico pra se trabalhar. Temos sim. Uma escola nova, né... tem que ter uma certa estrutura... dentro do possível que nos foi colocado, nós temos. (Gestora do Colégio Olga Ramos Brentano)”.

A gestora da Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni indica que a escola fez algumas adaptações quanto à estrutura de informática, adquirindo data show, computadores e notebooks. Informa que houve uma disponibilização de verbas pela Secretaria da Educação, mas que a maior parte das adaptações foi realizada, com o empenho da direção em buscar verbas alternativas, como a do programa Nota Fiscal Gaúcha⁴⁰.

Assim, entendo que adaptação física para a implementação da política do Ensino Médio Politécnico nas escolas não ocorreu. Alguns materiais didáticos foram adquiridos. A política foi adaptada e ressignificada conforme as estruturas que já existiam nas escolas. Quanto ao aumento da carga horária dos profissionais envolvidos houve respaldo da Secretaria da Educação que, por meio da Quarta Coordenadoria, contratou mais professores.

8.5 A Recepção da Política: resistências e aceitações

Para que a proposta se realize no contexto da prática, é fundamental que ela seja aceita pelos seus executores. É neste contexto, segundo Ball (apud MAINARDES, 2006) que a política está sujeita a interpretação e a própria recriação. Desta forma entendo que é de fundamental importância que os professores acreditem nos objetivos do projeto de educação implementado.

Na realização e na leitura dos questionários de pesquisa e das entrevistas, busquei compreender as ideologias presentes no discurso destes professores. Algumas perguntas foram direcionadas para entender para qual(is) objetivo(s) os professores acreditam que o Ensino Médio deva preparar.

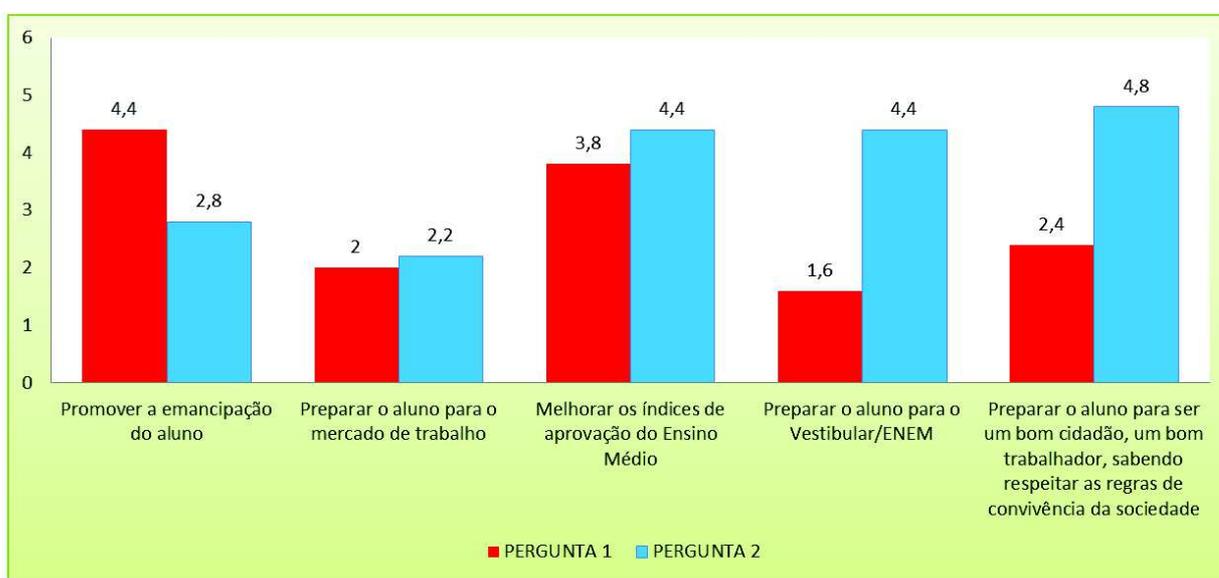
No questionário, especificamente, foram feitas duas perguntas: A pergunta um (1) dizia: "Sua opinião sobre a intenção da Secretaria da Educação na apresentação da proposta do Ensino Médio Politécnico". Apresentava como alternativas: a) Promover a emancipação do aluno; b) Preparar o aluno para o mercado de trabalho; c) Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio; d) Preparar o aluno para o Vestibular/ENEM; e) Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. A pergunta dois (2) dizia: "Sua opinião sobre para qual objetivo o Ensino Médio deve trabalhar". Apresentava como alternativas: a) Promover a emancipação do aluno; b) Preparar o aluno para o mercado de trabalho; c) Melhorar os índices de aprovação do Ensino

⁴⁰ Nota Fiscal Gaúcha é um programa que, por meio da distribuição de prêmios, visa incentivar os cidadãos e cidadãs a solicitar a inclusão do CPF na emissão do documento fiscal no ato de suas compras, bem como conscientizá-los sobre a importância social do tributo. (RIO GRANDE DO SUL, 2015). As escolas podem receber recursos do programa por um sistema de pontuação que disponibiliza recursos para entidades sociais.

Médio; d) Preparar o aluno para o Vestibular/ENEM; e) Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. Os professores deveriam atribuir um valor de 1 (um) a 5 (cinco) para cada alternativa, sendo 1 (um) para discordo plenamente, 2 (dois) discordo, 3 (três) não discordo nem concordo, 4 (quatro) concordo e 5 (cinco) concordo plenamente.

Para a tabulação dos dados foi aplicada, para cada alternativa, a média da resposta dos professores. Estas tabulações foram feitas por escola. Os resultados foram expressos em dois gráficos, um para cada escola estudada.

Gráfico 1 - Propósito do Ensino Médio (Escola 1)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo a leitura do gráfico dos questionários na Escola 1 podemos perceber que os professores indicam que as intenções da Secretaria da Educação em apresentar a proposta do Ensino Médio foram: em primeiro lugar (média 4,4): Promover a emancipação do aluno; em segundo lugar (média 3,8): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio; em terceiro lugar (média 2,4): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em quarto lugar (média 2): Preparar o aluno para o mercado de trabalho; em quinto e último lugar (média 1,6): Preparar o aluno para Vestibular/ENEM.

Os professores opinando sobre, para qual objetivo o Ensino Médio deve-se preparar, indicam: em primeiro lugar (média 4,8): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em segundo lugar (média 4,4): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio e Preparar o aluno para

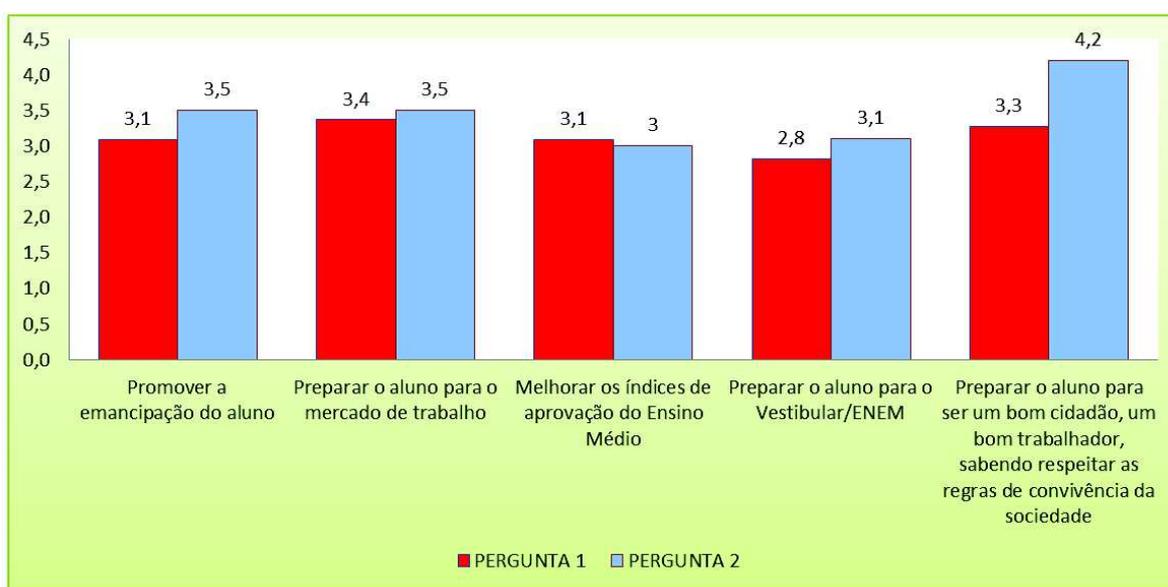
Vestibular/ENEM; em terceiro lugar (média 2,8): Promover a emancipação do aluno; em quarto e último lugar (média 2): Preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Assim, pela leitura do gráfico é possível concluir que, os professores entenderam que a principal intenção da Secretaria da Educação em apresentar a proposta do Ensino Médio Politécnico era de "promover a emancipação do aluno", seguido por "melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio". Estes dois itens são a base do Ensino Médio Politécnico conforme a proposta. Entendo, portanto, que os professores compreenderam as intenções da Secretaria da Educação ao apresentar a proposta.

Cruzando os dados da primeira coluna do gráfico com os dados da segunda coluna, percebo que os professores não estão de acordo com o objetivo da proposta da Secretaria da Educação. Como primeiro objetivo do Ensino Médio, os professores indicam que deve ser a preparação do aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. A melhora dos índices de aprovação aparece em segundo lugar com a média de 4,4 (quatro vírgula quatro) empatando com o objetivo de preparar os alunos para Vestibular e ENEM. A promoção da emancipação do aluno aparece em penúltimo lugar, com média de 2,8 (dois vírgula oito).

No gráfico da Escola 2 os resultados aparecem diferentes, principalmente, em relação ao entendimento que os professores tiveram dos objetivos da Proposta da Secretaria da Educação.

Gráfico 2 - Propósito do Ensino Médio (Escola 2)



Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo a leitura do gráfico dos questionários na Escola 2 os professores indicam que as intenções da Secretaria da Educação em apresentar a proposta do Ensino Médio foram: em primeiro lugar (média 3,4): Preparar o aluno para o mercado de trabalho; em segundo lugar (média 3,3): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em terceiro lugar (média 3,1): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio e Promover a emancipação do aluno; em quarto e último lugar (média 2,8): Preparar o aluno para Vestibular/ENEM.

Os professores opinando sobre, para qual objetivo o Ensino Médio deve preparar, indicam: em primeiro lugar (média 4,2): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em segundo lugar (média 3,5): Promover a emancipação do aluno e preparar o aluno para o mercado de trabalho; em terceiro lugar (média 3,1): Preparar o aluno para Vestibular/ENEM; em quarto e último lugar (média 3): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio.

Pela leitura do gráfico é possível concluir que os professores não apresentam muita segurança quando afirmam qual era a intenção da Secretaria da Educação em apresentar a proposta do Ensino Médio. Apesar de o primeiro lugar aparecer à preparação do aluno para o mercado de trabalho, o segundo lugar indicar a preparação do aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade, percebe-se que a diferença entre o primeiro e o último lugar variam de apenas 0,6 pontos e que estes números estão próximos ao valor "3" (não concordo, nem discordo). Ou seja, os professores não sabem ou preferem não opinar sobre o assunto. Este dado pode se aproximar das hipóteses de que houve falta de formação e de clareza na proposta do Ensino Médio Politécnico e que os professores não fazem reflexões com a comunidade sobre os aspectos educacionais que são intrínsecos ao fazer da escola.

Quanto a segunda pergunta, na qual os professores opinam sobre, para qual objetivo o Ensino Médio deve preparar, fica mais clara a opinião dos professores: preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. No entanto a média das opções não baixa do valor "3" (não concordo, nem discordo). Este dado também pode se aproximar da hipótese de que os professores não fazem reflexões com a comunidade sobre aspectos educacionais.

Nas duas escolas, porém, fica claro que os professores acreditam, em sua maioria, que devem preparar os alunos para serem bons cidadãos, bons trabalhadores, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. A emancipação do aluno, conforme propôs a Secretaria da Educação vai além de torna-lo um bom cidadão, um bom trabalhador, que respeite as

normas de convivência da sociedade. A proposta do Ensino Médio Politécnico indica a intelectualização das competências. Um aluno emancipado, além de compreender a sociedade, é capaz de questioná-la e modificá-la.

Nas demais perguntas do questionário, nas atas de reuniões pedagógicas e nas entrevistas, percebo que a resistência ideológica à proposta praticamente não aparece no conteúdo manifesto. No entanto, é no conteúdo latente que aparecem estas resistências ideológicas à proposta. Nas duas escolas os membros das direções e alguns professores informam que a proposta foi imposta, que os professores não gostaram da proposta, que ela não era viável:

“Engolimos né! Toda mudança gera um desconforto, e quando a mudança é imposta já dá pra imaginar qual foi a, enfim, a situação que gerou dentro da escola. O que aconteceu foi: a mudança na diminuição das disciplinas, no modo de trabalhar, no modo da avaliação, que foi o que mais mudou. Tá, mas, acatamos e fomos procurar. (...) É, gostar ninguém gostou! Ahm digamos que eles acostumaram com o trabalho diferenciado. Mas não foi uma coisa que foi: “ai que bom!” (G1).

“Na verdade assim... ahm... foi aceito porque na verdade foi uma imposição. Foi recebido e aí,.. não teve o que, não aceitar. Mas teve professores que não estão trabalhando com o Ensino Médio em função de ser Politécnico. Que eles podem escolher trabalhar só com o fundamental”. (P3)

Estas falas divergem do entendimento dos professores que lideraram a implementação da política. Eles indicam que há resistência dos colegas que não conhecem e/ou não querem conhecer a proposta. Ao contrário do que foi manifestado pelas direções, estes professores são favoráveis, ao menos em partes, à proposta:

“Eu acho interessante mesmo a maneira de pensar, eu acho que ela muda, que muda mesmo pra melhor. O problema é que a grande maioria não consegue entender qual é a proposta, essa é a minha opinião, que a grande maioria dos professores não consegue entender a proposta, a maioria dos alunos não entenderam, a maioria dos pais não entenderam, grande parte dos gestores não entenderam a proposta e daí com é que tu vai fazer uma proposta funcionar, se as pessoas, em primeiro lugar, não entenderam. Segundo lugar, é uma proposta que é diferente, na verdade, é uma proposta que faz assim, que faz... tem que ter a reunião dos professores, tem que se reunir. Os professores vão ter que estar unidos, com objetivo, traçando metas juntos, traçando objetivos juntos. E daí vem aquela dificuldade: se juntar pra fazer isso! Então, como proposta de educação, com certeza é melhor! Eles tiram o professor como o Deus de toda a sala de aula. Não é verdade isso!” (P2).

“Eu acho assim... as mudanças são sempre válidas, sabe, de certa maneira, mal ou bem movimentou todas as escolas. Isso foi válido! Sabe, eu acho que esse movimento, essa, essa, essas movimentações, essas mudanças elas são válidas. Agora, como essas mudanças acontecem é que eu acho que deveria ter “muita calma nessa hora”, né?! Essas mudanças elas deveriam ser bem pensadas, né?! Bem elaboradas, pra depois ser implantadas, né. Mas eu acho assim que, foi válido por, né, ter ... movimentado as escolas no sentido: “Bom! O que que a gente tem que (né) ir mudando”, buscar outras alternativas, né, inovar com alguns trabalhos, buscar outras técnicas de, o, de metodologia, novos materiais.

[...]eu acho que as escolas deveriam ter tido mais atenção, por exemplo, como a nossa em ela ser (eu não digo totalmente concluída, né), mas elas deviam ter tido um reparo estrutural. Né?! Porque a gente tendo um suporte estrutural, fica mais fácil pra desenvolver mais trabalhos”. (P1)

Na fala do Professor 1 aparece a aceitação à proposta de mudança que afirma ser para melhor. Ele indica as dificuldades na implementação da política à falta de entendimento e união dos professores. O Professor 2 indica que as mudanças são válidas, que movimentaram com a escola. Ele apenas não concorda com a forma como as mudanças foram implementadas. Fala que houve falta de suporte para as escolas.

Nos questionários a resistência aparece principalmente quando é citada a avaliação emancipatória. A maioria dos professores indica não concordar com a avaliação por que ela não classifica os alunos entre os melhores, os medianos e os ruins. Além disso, aparece, principalmente nos questionários, a responsabilização do aluno pelo desinteresse na escola: "Os alunos estão despreparados, não estão estimulados. Só deveria estar na escola quem tem vontade de estudar". Aparecem também resistência ao Seminário Integrado, que segundo alguns dos professores, tira carga horária de disciplinas importantes. Ou porque não existem professores preparados para tal atividade.

A ideologia dominante que organiza a escola faz com que as ideologias alternativas não tenham espaço. A primeira contradição que vemos é a fala de alguns que afirma que *ninguém gostou* e de outros (os líderes da implementação) que afirmam que não houve interesse de alguns professores para conhecer a proposta. Uma forma de resistir a proposta é afirmando desconhecê-la. Afinal, não posso realizar alguma coisa que não sei como fazer. O desconhecimento da proposta e a falta de clareza é o que mais aparece na fala dos professores. Porém, o Documento Base foi enviado para todas as escolas e estava a disposição inclusive por meio eletrônico.

Vemos nos questionários e nas entrevistas a presença forte da lógica competitiva nas escolas. Diversos professores afirmam problemas com a avaliação porque ela não classifica.

A falta da classificação dos alunos, segundo eles, geraria desinteresse pelo aprendizado. A responsabilização do aluno pelos insucessos da aprendizagem aparece no discurso das direções e de alguns professores *eles não estão maduros, eles não tem interesse*. Ou seja, a educação politécnica que tem foco na inclusão de todos os alunos e na desmontagem de um sistema competitivo contradiz os objetivos que a maioria dos professores tem da educação.

8.6 Escola Urbana X Escola Rural: fatores de interferência?

Basicamente os fatores de ressignificação nas duas escolas foram semelhantes. O único fator que diferenciou a escola urbana da rural foi o fator da organização dos tempos na escola. O aluno da escola da zona rural participa das atividades realizadas no turno oposto das aulas. Isso ocorreu devido à organização da escola e a disponibilidade de espaço físico. Apesar da gestora da escola da zona urbana indicar que os alunos não participam do turno oposto, a escola não fez nenhuma tentativa para esta organização, por isso, não é possível concluir que o pertencimento a zonal rural ou a zona urbana possa ser uma interferência nos tempos previstos pela política do Ensino Médio Politécnico.

Nas duas escolas as ressignificações dadas à política foram semelhantes. Elas estão relacionadas principalmente à formação dos professores, às resistências ideológicas à proposta e as dificuldades quanto à estrutura física e de pessoal das escolas.

8.7 Algumas Considerações

A política de Ensino Médio Politécnico chegou às escolas no final do ano letivo de 2011. As escolas aqui estudadas sentiram que a *proposta* era uma imposição do governo. O início da implementação ocorreu no início do ano letivo de 2012 com apreensão e insegurança dos profissionais da educação. Houve profissionais que tiveram maior interesse na interação da proposta e outros que não modificaram suas práticas escolares. A formação para tal proposta não aconteceu de maneira ampla de modo a atingir todos os profissionais envolvidos. As poucas oportunidades de formação para os professores foram insuficientes para a compreensão de uma proposta que modifica a estrutura do Ensino Médio, complexificando os objetivos do ensino, para que os alunos tornem-se críticos e capazes de modificar sua realidade. Assim a falta de formação interferiu na ressignificação da política.

A resistência ideológica à proposta é clara entre a maioria dos profissionais que adotam o discurso hegemônico da educação. Como objetivo, a maioria dos professores

acreditam que o Ensino Médio deva formar bons cidadãos, bons trabalhadores, que saibam respeitar as normas de convivência da sociedade. A emancipação do aluno, como propõe a política do Ensino Médio Politécnico, não deve ser o principal objetivo do Ensino Médio, para a maioria dos professores. É percebido também que estes professores adotam o discurso da crise da escola pelo modelo de uma qualidade para o mercado e não para uma qualidade social da educação. Alguns professores não conhecem os princípios do Ensino Médio Politécnico porque não se aproximaram de suas discussões. A resistência de alguns professores foi um fator de interferência na ressignificação do Ensino Médio Politécnico nas escolas estudadas. A resistência foi coletiva. Os professores que não resistiram à proposta lideraram as implementações, mas não tiveram apoio suficiente para de fato modificar as estruturas da organização do ensino. Algumas ações isoladas ocorreram, com a tentativa de realização de projetos vivenciais.

A falta de tempo para as reuniões e para encontros é o fator que mais aparece para a não realização de atividades propostas para o Ensino Médio Politécnico. Temos que considerar que os professores tem uma sobrecarga de trabalho e que as horas atividades pagas pelo Estado não são suficiente para realização da demanda de trabalho. No entanto, há muitas vezes, uma indisposição dos professores para a discussão de propostas, como apareceu na pesquisa. Estes dados indicam que a escola não faz reflexões com a sua comunidade sobre o tipo de educação que se quer. A maioria dos professores são executores de práticas pedagógicas que partem de suas reflexões individuais. Ao contrário desta prática, a política do Ensino Médio Politécnico previa uma organização dos professores para a discussão e elaboração das atividades em conjunto. Acredito que a lógica individualista do capital é um fator que interferiu na ressignificação. Apesar disso, os professores que lideraram a implementação da proposta relatam que conseguem reunir-se com alguns colegas para a troca de experiências.

As ressignificações dadas a política foram na função do Seminário Integrado, que acabou se tornando uma disciplina de Metodologia de Pesquisa. Nesta disciplina, os alunos aprendem a fazer projetos de pesquisa. Os próprios alunos escolhem seus temas de pesquisa, que são diversos, e o professor responsável orienta estes trabalhos. Nas escolas estudadas há uma organização curricular para o Seminário Integrado.

A Avaliação Emancipatória também sofreu ressignificações. Ela não modificou a prática anterior da avaliação excludente: os professores continuam vendo seus alunos como responsáveis pelos insucessos escolares e a avaliação como instrumento de medir o

conhecimento dos alunos. Para resolver a burocratização da avaliação emancipatória os professores aplicam a equivalência das notas aos conceitos.

Apesar da lógica do capital instalada nas escolas interferir na política do Ensino Médio Politécnico, fazendo com que ela sofresse diversas ressignificações, a contradição gerada pela política causou um movimento diferente nas escolas. Alguns professores conseguiram buscar uma qualificação nestas oportunidades de formação, que a política ofereceu. Algumas ações de projetos interdisciplinares, de aproximação dos professores por área de conhecimento ocorreram. As escolas foram obrigadas a pensar sobre a avaliação. Esta contradição gerada nas escolas avança o debate da educação por uma via alternativa ao capital.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como profissional de educação do Ensino Médio de escola pública, busquei a Universidade para entender as políticas educacionais que faziam parte de meu cotidiano de trabalho. A busca por *qualidades* diferentes levada para a escola, a cada eleição de governo do Estado, mudanças de processos que foram sentidas por mim. Juntam-se às concepções dos governos as concepções dos profissionais atuantes na escola, provenientes de diversos espaços que vivenciaram e vivenciam. Estes processos estão ligados a diferentes projetos políticos de educação e, portanto, a modelos distintos de *qualidade* que o ensino deve produzir. A busca pela compreensão daquilo que acontece na escola, que tem implicações regionais, nacionais e mundiais, me trouxeram as reflexões feitas nesta pesquisa.

Para delimitar com maior coerência meu tema de pesquisa, considerando o tempo para a realização do projeto e os trabalhos já realizados, fiz uma revisão de literatura, utilizando os descritores: *Ensino Médio e Reforma do Ensino* e *Ensino Médio e Politecnia*. O conhecimento de diversas dissertações e teses, realizadas nos últimos anos, foi importante para compreender as discussões que acontecem a partir de pesquisas acadêmicas. A maioria dos trabalhos encontrados pesquisaram reformas da educação a partir da década de 1990. Nestas reformas é possível observar as interferências de organismos internacionais e as contradições geradas pelos governos e pelos executores das políticas no contexto da prática. Foi possível que eu tivesse um conhecimento maior sobre as reformas de cunho neoliberal, que influenciaram as políticas de educação nas décadas de 1990 e 2000. A leitura e descrição destes textos, realizados durante a execução desta pesquisa, fizeram que eu compreendesse e escolhesse conceitos e metodologias para esta dissertação. A partir da leitura e descrição das teses e dissertações que tinham por tema a *politecnia*, pude me apropriar melhor do conceito. Estes trabalhos mostraram tentativas práticas de aplicação da *politecnia* em algumas escolas específicas. A ampliação do entendimento deste conceito foi fundamental para este trabalho.

Os artigos e trabalhos publicados, bem como a consulta às obras indicadas por professores e colegas, me possibilitaram identificar conceitos que eram necessários compreender, para a qualificação da pesquisa. A partir destas leituras, aproximei-me melhor dos temas que cercavam minha pesquisa e, assim, pude organizar os capítulos teóricos da dissertação.

O contato prévio com as escolas e as análises das realidades de cada comunidade escolar, ajudaram a delimitar o campo da pesquisa. A delimitação se deu em duas escolas com realidades sociais e históricas diferentes. Uma das escolas, que atende alunos

predominantemente da área rural, tem seus laços históricos ligados à imigração e colonização italiana, que se deu no Rio Grande do Sul a partir de 1875. A outra escola está localizada em um bairro operário de Farroupilha. A construção desse bairro está ligada a fase da industrialização do município, com a chegada de novos migrantes para trabalhar nas indústrias locais. Logo, a pesquisa foi organizada para responder o seguinte problema: Que fatores interferem no processo de implementação da política educacional do Governo do Estado do Rio Grande do Sul - entre os anos 2011 e 2014 -, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS?

Para responder ao problema de pesquisa, coletei dados em questionários, em entrevistas e em atas de reuniões pedagógicas das escolas estudadas. 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. As análises foram realizadas a partir da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977). A base epistemológica da pesquisa foi o materialismo-histórico-dialético com apoio metodológico no Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006). O Ciclo de Política foi apresentado criticamente nesta investigação.

A partir da base epistemológica do materialismo-histórico-dialético, é necessário compreender as políticas em sua historicidade, buscando uma perspectiva totalizante. Com base na história das políticas educacionais na República Brasileira foi possível perceber que sempre houve disputas de projetos. Ao mesmo tempo, a classe economicamente privilegiada ditou majoritariamente as políticas educacionais. Projetos contrários, por uma escola transformadora da realidade, sempre tiveram presentes nas reivindicações dos educadores. Algumas destas reivindicações foram conquistadas, outras foram ressignificadas. Assim como na questão nacional, pude perceber que o Estado do Rio Grande do Sul também foi campo de disputa de projetos, nas políticas educacionais. Por vezes, estes projetos foram até mesmo contraditórios ao que acontecia no cenário nacional. Também no cenário das políticas estaduais, assim como nas políticas nacionais, houve uma predominância, entre os governos, de seguir uma política neoliberal.

A Reforma de Estado, que ocorreu na década de 1990 no Brasil, reorganizou o papel do Estado e das políticas sociais. Nas políticas educacionais pretende-se formar uma educação competitiva entre escolas, que ofereça o ensino com a finalidade de formar competências, para atuar no novo mercado de trabalho. É neste modelo de Estado, a partir destes conflitos, que o governo do Estado do Rio Grande do Sul propôs, a partir do ano 2011, a política do

Ensino Médio Politécnico. Esta nova proposta pedagógica 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 for dada pelos profissionais atuantes nas escolas.

O *trabalho* é identificado como *princípio educativo* do Ensino Médio Politécnico, no Rio Grande do Sul. Portanto, considere importante compreender a conceituação de trabalho na perspectiva marxista. A politecnia prevê a formação de um sujeito que tenha domínio da técnica e dos saberes que constroem e compõem toda a técnica, diferentemente de uma concepção de educação que entende a preparação dos alunos para atender a demanda do mercado de trabalho. Entender a conceituação do trabalho em seu caráter histórico e filosófico é necessário para a formação dos alunos. O trabalho, uma mediação entre o homem e a natureza, não pode ser reduzido às regras do mercado de trabalho do mundo capitalista. A educação para o mercado de trabalho limita o sujeito ao não questionamento das técnicas, nem ao conhecimento das relações que dominam o mundo do trabalho.

Antonio Gramsci, no início do século XX, desenvolveu uma ampla discussão sobre o papel da cultura e dos intelectuais no processo de transformação da sociedade. Nesta perspectiva, a escola teria um papel essencial para a elevação intelectual das massas populares. Os novos dirigentes, advindos das classes populares, seriam uma nova classe, capazes de promover um equilíbrio entre trabalho intelectual e trabalho manual. Os intelectuais orgânicos seriam responsáveis pela construção de uma nova hegemonia. No Brasil a orientação marxista e gramsciana ganha espaço entre os educadores, que pretendem formar os filhos dos trabalhadores para participarem da vida política. Estes educadores defendem uma escola para todos: igualitária e emancipadora.

Assim, a base ideológica que fundamentou a Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2014, foi a *Politecnia Marxista*, tanto no Documento-Base como no Regimento Padrão, identifiquei 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.

No contexto da prática das escolas estudadas não podemos dizer a politecnicidade marxista é reconhecida e aplicada pelos profissionais atuantes. Alguns elementos que estão no texto da política foram ressignificados. As ressignificações aconteceram por variados fatores.

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.

A formação para a aplicação da política foi escassa e insuficiente. Ela não foi realizada pela Secretaria da Educação para todos os educadores. Mesmo que as escolas disponibilizassem de verbas para tal atividade, não havia formadores que compreendessem suficientemente a proposta. 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.

Houve uma resistência coletiva dos professores atuantes nas escolas. Muitos dos professores não quiseram conhecer os documentos da política. Estes professores não modificaram suas práticas de ensino. Apenas modificaram algumas práticas ligadas a questões burocráticas de preenchimento de diários de classe e avaliações. Os professores que não resistiram à política, lideraram as implementações nas escolas estudadas sem, no entanto, conseguir modificar as estruturas da organização do ensino.

As reuniões denominadas como pedagógicas não serviram, em sua maioria, para discussões de cunho pedagógico, como reflexões de práticas do ensino ou desenvolvimento de atividades em conjunto dos professores. Cada professor cuidou apenas de sua disciplina e houve poucas tentativas de interdisciplinaridade. Os professores que lideraram a implementação da do Ensino Médio Politécnico relatam que conseguem reunir-se com alguns colegas para a troca de experiências e, assim, fizeram alguns projetos interdisciplinares.

Como a interdisciplinaridade não aconteceu, o Seminário Integrado acabou se tornando uma disciplina de Metodologia de Pesquisa. Houve uma organização curricular para o Seminário Integrado. A Avaliação Emancipatória também foi ressignificada. Ela não modificou a prática anterior da avaliação excludente: a maioria dos professores continua vendo seus alunos como responsáveis pelos insucessos escolares e a avaliação como instrumento de medir o conhecimento dos alunos.

A política do Ensino Médio Politécnico, que levou, para as escolas do Estado do Rio Grande do Sul, um desconforto muito grande por parte dos profissionais atuantes, sofreu diversas ressignificações, no contexto da prática. Estas ressignificações deram conta de acomodar a política em uma estrutura que não se alterou por completo e que não modificou a lógica excludente da escola. No entanto, a contradição gerada pela proposta foi também significativa. Algumas ações, mesmo que isoladas, aconteceram. Os Seminários Integrados, ressignificados, estão ensinando métodos de pesquisa e, assim, qualificando o olhar dos alunos para as ciências. A escola está sendo obrigada a pensar sobre avaliação e sobre algumas práticas que busquem compreender os processos. Se, no contexto da prática, a educação não é Politécnica, a política, num todo, avança o debate da educação por uma via alternativa ao capital.

Para os professores da educação básica e para aqueles que almejam tal profissão, com a intenção de promover uma educação emancipadora, há necessidade de se estudar mais os teóricos marxistas. A universidade e a escola cumprem papéis que deveriam ser complementares. No entanto, ainda vemos uma distância grande entre aquilo que se faz na escola e aquilo que se faz e discute na universidade. Projetos de aproximação entre as duas também podem acontecer por meios de estudos, partindo da escola ou da universidade.

REFERÊNCIAS

1º DE MAIO – 30 anos. **Jornal O Farroupilha**, Farroupilha/RS, Ano 32, Ed. 1874, 31Jan. 2014, Brasil, p. 11.

ABDALLA, Vilma. **Conversas sobre o Ensino Médio, Reformas, Alunos e Professores: A difícil arte do encontro**. 2007. 160f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/SP, 2007. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=149>. Acesso em: 11 jun. 2014.

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000A/00000A7B.pdf>>. Acesso em: 10 Maio 2014.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/24821>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do Ensino Médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará. In: REUNIÃO da ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Grupo de Trabalho, n. 09. Disponível em: <[http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos %20em%20PDF/GT09-6422--Int.pdf](http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-6422--Int.pdf)>. Acesso em 02 jul. 2014.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARAÚJO, Emílio. Descentralização e financiamento da educação no Brasil e no Chile dos anos 1980 e 1990. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 22, n.2, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18885/11000>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Prática pedagógicas e ensino integrado. In: REUNIÃO da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Grupo de Trabalho, n. 09. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3041_texto.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

ARROYO, Miguel G.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2014.

AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 24, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19272/11195>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração.** 2012. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação de Educação, São Paulo/SP, 2012. Disponível: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/pt-br.php>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Waldir. Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica e seus projetos político-pedagógicos: na mira(gem) da Politecnicidade e da (des)integração. In: REUNIÃO da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Grupo de Trabalho, n. 09. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3009_texto.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BEZERRA, Maria de Lourdes. **Formação integrada: mudança ou continuidade no Ensino Médio do Paraná.** 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Programa de Mestrado, Londrina/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000158109>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRAGANÇA JUNIOR, Anízio. **O Estado e as políticas educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do ensino médio mineiro.** 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia/MG, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3739>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931a.** Crêa o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931b.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931c.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931d.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931e.** Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931f.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.204, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes. In: REUNIÃO da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho n. 09. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-48%20int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COLÉGIO OLGA RAMOS BRENTANO. **Plano político pedagógico.** Farroupilha, 2014. Documento de uso interno da escola e não paginado.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.

CORSETTI, Berenice. Fontes para a pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30606>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CORSETTI, Berenice. Fontes para o estudo da história da educação no Rio Grande do Sul: a Revista UNITAS. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004. **Anais eletrônicos...** [S.l.], 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/237.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais**

eletrônicos... Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho, n. 05. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-267%20int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 25, n.1, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufg.br/index.php/rbpaee/article/view/19325/11225>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Uma avaliação política e do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís/MA, 2010. Disponível em: <http://www.tedebr.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=434>. Acesso em: 11 jun. 2014.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000300297&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2015.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI. **[Foto da fachada da escola]**. Farroupilha, 2014a. Disponível em: <<http://escolajuliomangoni.wix.com/escolajuliomangoni#!historico-da-escola>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO JÚLIO MANGONI. **Plano Político Pedagógico**. Farroupilha, 2014b. Documento de uso interno da escola e não paginado.

ESTACHESKI, Joice. **As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos**: a implementação realizada sob a perspectiva docente. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa/PR, 2013. Disponível em: <http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=919>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FARROUPILHA-RS. **Dados Gerais e Econômicos de Farroupilha**. Disponível em: <<http://farroupilha.rs.gov.br/novo/dados-socio-economicos/>>. Acesso em 26 maio 2014.

FARROUPILHA-RS. In: GOOGLE MAPS. Mountain View: Google, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/mm?authuser=0&hl=pt_BR>. Acesso em: 03 maio 2014.

FERNANDES, Luciete Valota. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. In: Reunião da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Grupo de Trabalho, n. 09. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3017_texto.pdf>. Acesso em 02 jul. 2014.

FERREIRA NETO, Antonio Martins. **A inserção da escola na comunidade**: desenvolvendo projetos na perspectiva da educação para o trabalho. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Brasília/DF,

2008. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3583>. Acesso em: 11 jun. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-174.

FIGLIUOLO, Ana Cláudia do Lago. **Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente a cerca da implementação do decreto nº 5154/04 no curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém**. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação de Educação, Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6756>. Acesso em 11 jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRITSCH, Rosângela. Uma política educacional em contestação: O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Portugal; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Portugal. **Anais eletrônicos...** Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RosangelaFritsch_GT01_resumo.pdf>. Acesso em: 02 Jun. 2014.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). **Municípios do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Serra - 2008**. Porto Alegre, jul. 2009. Disponível em: <<http://mapas.fee.tche.br/wp-content/uploads/2009/08/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/>>. Acesso em: 12. jul. 2015.

GOMIDE, Denise C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: JORNADA DO HISTEDBR- UNIOESTE, 11., 2013, Cascavel/PR. **Anais eletrônicos...** Cascavel/PR, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GORODICHT, Clarice. Jose Clovis de Azevedo: arte e ofício de um educador popular. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Educadores sul-rio-grandenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Integração Curricular: O Ensino Médio Integrado e o PROEJA. In: REUNIÃO da ANPED, 32., 2009, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2009. Grupo de Trabalho, n. 09.

Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5389--Int.pdf>>. Acesso em 02 jul. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Jornalismo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo.

GRENDENE. Relações com Investidores. **Histórico**. Disponível em: <<http://ri.grendene.com.br/PT/A-Empresa/Historico>>. Acesso em: 10. ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE Cidades@: Farroupilha: RS, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso: 26 maio 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de futuro**. São Paulo. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 04 ago. 2014.

IOTTI, Luiza Horn. Imigração *tridifícil*. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 72, set. 2011.

JANELA AFONSO, Almerindo. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2014.

KANAAN, Beatriz Rodrigues. **Imigrações contemporâneas e italianidade**: um estudo sobre jogos identitários na região industrializada de Farroupilha/RS. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/14687>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 maio 2015.

LIMA, Antonio Bosco. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 25, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/19661/11459>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. Reunião da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Grupo de Trabalho, n. 05 Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT05%20Trabalhos/GT05-1943_int.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: Educação Profissional local e antecipação ao Programa de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). In:

REUNIÃO da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho, n. 09. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-42%20int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

LOPES, Erondi. Políticas Públicas de Educação: **O Ensino Médio no Paraná no período de 1996-2006**. 2007. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba/PR. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=825>. Acesso em: 11 jun. 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2007. Disponível em: <[http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/processo escolar.pdf](http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/processo%20escolar.pdf)>. Acesso em: 02 Jul. 2014.

LUTAS e enfrentamentos do Cpers/Sindicato. **Sineta**: Informativo do CPERS Sindicato, Porto Alegre, maio 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10. maio 2014.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jan. 2015.

MARCHAND, Patrícia. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 23, n.1, 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19015/11046>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

MARCHAND, Patrícia; SILVA, Francisco José da; ARAÚJO, Emílio. Financiamento da educação básica, custo-aluno-qualidade e as relações intergovernamentais. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 22, n.2, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18894/11004>>. Acesso em: 22 nov.2014.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução de Maria Lucia Como. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MELO, Savana Diniz Gomes. O Ensino Médio e a Educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, divergências e consequências sobre o trabalho docente. In: REUNIÃO da ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Grupo de Trabalho, n. 05. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/GT05-6729--Int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Escola Nova. In: DICIONÁRIO interativo da educação brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=335>>. Acesso em: 29 Jan. 2015.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privada na Educação Básica do Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio Público. In: PERONI, Vera (Org.).

Redefinições de fronteira entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 276-289.

MOURA, Dante Henrique. A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

NAIDITCH, Suzana. De mala e cuia. **Revista Exame**, São Paulo, 31 out. 2010. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/726/noticias/de-mala-e-cuia-m0047906>>. Acesso em: 17 nov. 2015

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio:** em busca do princípio pedagógico. Texto de palestras proferidas no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP, em 27/08/2009 e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, em 28/08/2009, promovido pela FAE/NETE, da UFMG/BH.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 26, n.3, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19800/11538>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 25, n.2, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio Brasileiro. In: REUNIÃO da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2013. Grupo de Trabalho, n. 05. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2939_texto.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

PEDROSA, Elinete Maria Pinto. **Implicações do Ensino Médio Integrado para formação do trabalhador:** uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus São Luis Monte Castelo. 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís/MA, 2013. Disponível em: <http://www.tedebr.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=870>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PEREIRA, Ulisséa Ávila; FRANÇA, Magna. Políticas de educação profissional e de Ensino Médio no CEFET-RN (1998-2008). In: REUNIÃO da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho, n. 9. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-1111%20int.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 25, n.2, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19498/11322>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições de fronteira entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 Jan. 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 25, n.2, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19500/11324>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta custo-aluno-qualidade na educação básica. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/18877/10996>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PIOLLI, Gisiley Paulin Zucco. **A Reforma Educacional do Ensino Médio no Estado de São Paulo e os atuais desafios docentes**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381407>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: REUNIÃO da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Grupo de Trabalho, n. 9. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-1439_int.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

QUADROS, Claudemir. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

RAIMUNDO, Helder. **Como fazer análise documental**. Portugal, 24 out. 2006. Disponível em: <<http://educaic.blogspot.com.br/2006/10/como-fazer-anlise-documental.html>> Acesso em: 22 Jan. 2015. Blog ...Socializar por aí... do docente Helder F. Raimundo. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Censo escolar**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_mi_est_2014.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Ensino Médio**. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 12 jul. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf> e <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Fazenda. **O que é o Programa NFG?** Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://nfg.sefaz.rs.gov.br/site/institucional_o_que_e.aspx>. Acesso em: 10 ago. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. 2013. Disponível em: <http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/upload/mapa_rm_%20serra_ga%C3%B4cha_2013.pdf>. Acesso em: 04 maio 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. **Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais**. Vol.I, II, III, IV e V. Porto Alegre. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 15 abr. 2014.

RODRIGUES, Romir de Oliveira. **O Programa de Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999-2002): a afirmação do público na construção das políticas educacionais**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8930>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHMITZ, Taís. **A constituinte escolar no Rio Grande do Sul como política pública de um governo democrático popular**: um estudo sobre o Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider (São Leopoldo). 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/constituente_escolar.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Célia M. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SILVA, Cleverson Suzart. **Educação, filosofia e qualificação**: por um filosofar pautado no devir espanto-análise-reflexão-crítica-ação criativa. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador/BA, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11789/1/Dissertacao_%20Silva%20C.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SILVA, Martinho Braga Batista e. Reflexividade e implicações de um “pesquisadornativo” no campo da saúde mental: sobre o dilema de pesquisar os próprios “colegas de trabalho”. **Revista de Antropologia Social**, Campos, SP, v. 8, n. 2, p. 99-115, 2007. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/campos/article/viewArticle/8154>> Acesso em: 16 maio 2015.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis. In: REUNIÃO da ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. Grupo de Trabalho, n. 9. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT09-5974--Int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. In: DICIONÁRIO da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, [2015?]. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **A reforma do Ensino Médio**: Interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Programa de Mestrado em Educação, São Luís/MA, 2008. Disponível em: <http://www.tedebr.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=291>. Acesso em: 11 jun. 2014.

TEODORO, António. **Educação, globalização e neoliberalismo**: os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Brasília: Liber Livro, 2011.

TRINDADE, Inêz Leal. **Interdisciplinaridade e contradições no "Novo Ensino Médio"**: conhecendo obstáculos e desafios no discurso dos professores de ciência. 2004. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico,

Belém/PA, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1832/5/Dissertacao_InterdisciplinaridadeContextualizacaoEnsino.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 26, n.1, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19683/11466>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

TUMULO, Paulo Sérgio. O trabalho como princípio educativo e a perspectiva histórica da classe trabalhadora. In: REUNIÃO da ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2011. Grupo de Trabalho, n. 9. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT09/GT09-26%20int.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

VIEIRA, João Carlos Carpes. **O primeiro distrito industrial de Farroupilha/RS e suas repercussões socioambientais**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 10 abr. 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/275>>. Acesso em: 06 set. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007a. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>> Acesso em: 04 set. 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista da ANPAE**, Recife/PE, v. 23, n. 1, 2007b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>> Acesso em: 22 nov. 2014.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **As políticas públicas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul (2003-2014) e suas interferências nos resultados dos indicadores de qualidade da educação básica**. Projeto de Qualificação de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS. 2015.

ZIBAS, Dagmar M. L.. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA: TESES E DISSERTAÇÕES NAS BIBLIOTECAS UNISINOS E BDTB

Descritores	Título	Universidade	Autor	Ano	Tipo	Observações
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Conversas sobre o Ensino Médio, Reformas, Alunos e Professores: A difícil arte do encontro	Universidade Federal de São Carlos	Vilma Abdalla	2007	Tese	A autora estuda uma escola do interior de São Paulo, através da perspectiva dos professores. Seu foco principal está nas Reformas de Ensino Médio promovidas pela LDB 9394/96, pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (1998) e pelos PCN's (1999). Acrescenta-se a este cenário de reforma o projeto "Ensino Médio em Rede" promovido como curso de capacitação dos professores, no estado de São Paulo, entre os anos 2004 e 2006. Busca, por meio das falas dos professores, a interpretações e reinterpretaciones dos professores desta realidade de reforma. Faz reflexões baseadas no referencial teórico de Michel Foucault.
Ensino Médio + Reforma do Ensino	A Reforma Educacional do Ensino Médio no Estado de São Paulo e os atuais desafios docentes	Universidade Estadual de Campinas	Gisiley Paulin Zucco Piolli	2006	Dissertação	"Este trabalho tem como proposta contribuir para o debate sobre as condições de trabalho dos docentes de História e Geografia, dentro do processo de reforma do Ensino Médio noturno público, que foi iniciado na década de 90, no âmbito federal, devido às fortes influências do processo de reestruturação do capitalismo, como foi brevemente contextualizado anteriormente. Tal processo ainda está sendo implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja conotação tem sido também de atender às exigências internacionais já descritas e referendadas no âmbito da legislação federal, e suas relações com o que alguns teóricos chamam de "privatização do conhecimento" (PIOLLI, 2006, p. 14) - apresentando no trabalho a delimitação do tema. Não indica o referencial de análise. Estuda a reforma do Ensino a partir da década de 1990. "Adotou-se o seguinte procedimento: entrevistar seis docentes de História e Geografia, da rede pública do Estado, que lecionem na periferia da cidade de São Paulo, no mínimo há 10 anos, no Ensino Médio noturno, que estejam, portanto, participando doprocesso de reforma/reestruturação do ensino, a partir da década de 90, em São Paulo". (PIOLLI, 2006, p. 21).

Ensino Médio + Reforma do Ensino	Interdisciplinaridade e Contradições no "Novo Ensino Médio": conhecendo obstáculos e desafios no discurso dos professores de ciência	Universidade Federal do Pará	Inez Leal Trindade	2004	Dissertação	Estuda os discursos dos professores de ciências diante das mudanças propostas para o Ensino Médio. Seleciona professores com, no mínimo, 10 anos de docência. As mudanças do Ensino Médio a que a autora se refere são, principalmente, aquelas ligadas a interdisciplinaridade e a contextualização trazidas pela LDB 9394/96, pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (1998) e PCN's (1999).
Ensino Médio + Reforma do Ensino	O Programa de Melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999-2002): a afirmação do público na construção das políticas educacionais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Romir de Oliveira Rodrigues	2006	Dissertação	Estuda a implementação do PROMED-RS durante o governo de Olívio Dutra (1999-2002), apontando contradições entre as lógicas do governo federal e estadual. Dialoga com o referencial teórico de Gramsci, em especial os conceitos de "revolução passiva" e "hegemonia".
Ensino Médio + Reforma do Ensino	O Estado e as políticas educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do ensino médio mineiro	Universidade Federal de Uberlândia	Anízio Bragança Junior	2011	Dissertação	Analisa a Reforma de Ensino Médio em Minas Gerais, entre os anos 2003 e 2010, através do estudo dos documentos sobre a reforma: "a pesquisa busca compreender os pressupostos da reforma implantada: os modelos de Estado utilizados; os objetivos e funções de escola e da Educação; as finalidades e gestão e seus instrumentos". (BRAGANÇA, 2011, p. 7). Descreve a realidade empírica das escolas através da visita à três escolas de três escolas da Rede Estadual em Uberaba/MG.
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Implicações do Ensino Médio Integrado para formação do trabalhador: Uma análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA Campus São Luis Monte Castelo	Universidade Federal do Maranhão	Elinete Maria Pinto Pedrosa	2013	Dissertação	Tem como objeto de estudo o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luis Monte Castelo. Investiga as implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador. Conclui que o EMI está preparando para o ENEM.
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Políticas Públicas de Educação: O Ensino Médio no Paraná no período de 1996-2006	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Erondi Lopes	2007	Dissertação	Tem como objeto de investigação as política públicas de educação para o Ensino Médio, no Paraná, entre os anos 1996 e 2006. Descreve o PROEM no Paraná e entrevista nove professores desta etapa do ensino. Conclui que os professores entendem a reforma entre 1996 e 2002, como influenciadas pelo ideário neoliberal. Utiliza o método dialético.

Ensino Médio + Reforma do Ensino	A Reforma do Ensino Médio: Interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990	Universidade Federal do Maranhão	Ana Paula Ribeiro de Sousa	2008	Dissertação	Tem como objeto de análise as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, estabelecidas no contexto das reformas educacionais da década de 1990 e da hegemonia política do pensamento neoliberalismo no Brasil. Utiliza como referencial teórico e metodológico o materialismo dialético.
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Formação Integrada: mudança ou continuidade no Ensino Médio do Paraná	Universidade Estadual de Londrina	Maria de Lourdes de Oliveira Bezerra	2010	Dissertação	Estuda em que medida predominam as diretrizes da reforma neoliberal dos anos 1990 ou do trabalho como princípio educativo no contexto da educação do Ensino Médio do Paraná, tendo como referência uma escola de Ensino Médio Integrado, no município de Jacarezinho.
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Uma avaliação política e do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio no Ceará	Universidade Federal do Maranhão	Elione Maria Nogueira Diógenes	2010	Tese	Realiza uma avaliação política da política de Ensino Médio e estuda sua implementação no Estado do Ceará entre os anos de 1996 e 2006. Na avaliação da política, discute através de fundamentos filosóficos, pedagógicos, políticos, ideológicos e econômicos. Sobre a implementação realiza um estudo, na fase de implementação, em escolas de Ensino Médio do Ceará, identificando os fatores institucionais que interferiram, ou não, no processo.
Ensino Médio + Reforma do Ensino	A Reforma Educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Aline Aparecida Martini Alves	2014	Dissertação	Estuda a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-1013), a partir de uma escola do município de Gravataí. A dissertação aborda a política em seu processo de implementação.
Ensino Médio + Politécnia	As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos: a implementação realizada sob a perspectiva docente	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Joice Estacheski	2013	Dissertação	Faz uma análise crítica sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional paranaense que utiliza a proposta marxista por base, que propõe educar a classe trabalhadora de forma emancipatória. Utilizando, como referencial epistemológico o materialismo histórico-dialético faz uma análise documental e de campo através de questionários a professores do Núcleo Regional de Ponta Grossa-PR.

Ensino Médio + Politecnia	Educação, Filosofia e Qualificação: por um filosofar pautado no devir Espanto-Análise-Reflexão-Crítica-Ação Criativa	Universidade Federal da Bahia	Cleverson Suzart Silva	2002	Dissertação	Discute como o filosofar pode contribuir para a formação da <i>qualificação politécnica</i> . Através do método de pesquisa etnográfico realizou uma análise no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - CEFET-BA, utilizando como base, turmas de Ensino Médio.
Ensino Médio + Politecnia	Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração	Universidade de São Paulo	Daniella de Souza Bezerra	2012	Tese	Identifica os pressupostos teóricos presentes nos Institutos Federais quanto ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica através da análise de matrizes curriculares, planos de Curso e Ementários. Analisa como estes pressupostos impactam no planejamento curricular e de ensino do Componente Curricular de Língua Estrangeira - Inglês.
Ensino Médio + Politecnia	Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente a cerca da implementação do decreto nº 5154/04 no curso de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém	Universidade de Brasília	Ana Cláudia do Lago Figliuolo	2010	Dissertação	Analisa a percepção dos docentes que atuam no curso de Turismo do Instituto Federal do Pará, Campus Belém, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral na prática docente.
Ensino Médio + Politecnia	A inserção da escola na comunidade: desenvolvendo projetos na perspectiva da educação para o trabalho	Universidade de Brasília	Antonio Martins Ferreira Neto	2008	Dissertação	Utilizando a Politecnia como referencial, o autor cria um projeto escolar que tem por objetivo integrar juventude, comunidade e trabalho. Organiza em uma escola, com a colaboração de alguns de seus professores, um projeto de construção de aquecedor solar de baixo custo com uma família da zona rural.

APÊNDICE B – REVISÃO DE LITERATURA: TRABALHOS DA ANPED, REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

TRABALHOS DA ANPED				
GT	Apresentação	Título	Autor	Observações
5	36ª ANPED	Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio Brasileiro	Valdirene Alves de Oliveira	Discute a Reforma de Ensino Médio no governo de Fernando Henrique Cardoso, destacando a presença de intelectuais orgânicos nesta proposta. Também destaca que a Reforma está baseada na Teoria do Capital Humano e atende aos interesses internacionais.
5	34ª ANPED	O Ensino Médio no Brasil: expansão da matrícula e precarização do trabalho docente	Gilvan Luiz Machado Costa	Relaciona o aumento do número de matrículas na Educação básica no Brasil com a precarização do trabalho dos professores. Cita como fatores da precarização do trabalho do professor, entre outros, a infraestrutura inadequada, remuneração incompatível e jornada de trabalho intensificada.
5	35ª ANPED	Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais	Iana Gomes de Lima e Luís Armando Gandin	Utilizaram o ciclo de políticas como ferramenta teórica para analisar a política educacional, do governo Yeda Crusius (2007-2010 /RS), para alfabetização de crianças de seis e sete anos. Nesta política foram adotados sistemas de ensino das instituições Instituto Ayrton Senna (SP), Instituto Alfa e Beto (MG) e Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (RS).
5	33ª ANPED	O Ensino Médio e a Educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, divergências e consequências sobre o trabalho docente.	Savana Diniz Gomes Melo	Analisa as políticas de Ensino Médio no Brasil e na Argentina a partir da década de 1990. Identifica semelhanças na Reforma dos Estados na década de 1990 e o caráter dual do ensino e a precarização do trabalho docente.
9	36ª ANPED	Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica e seus projetos político-pedagógicos: na mira(gem) da Politécnica e da (des)integração	Daniella de Souza Bezerra e Walmir Barbosa	Analisa, a partir dos PPP's dos Institutos Federais a organização curricular dos cursos e seu foco na formação humana integral. Conclui que os currículos se apresentam desarticulados e seus objetivos são predominantemente profissionalizantes.

9	36ª ANPED	O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica.	Luciete Valota Fernandes	Faz uma discussão teórica, a partir das análises marxianas sobre o trabalho do professor. Este trabalho, segundo a autora, pode estar se proletarizando.
9	36ª ANPED	Prática Pedagógicas e Ensino Integrado	Ronaldo Marcos de Lima Araujo	Situa teoricamente a educação profissional integrada. Indica e conceitua problematização, trabalho cooperativo e autoorganização como possibilidade de procedimentos para a integração.
9	34ª ANPED	O trabalho como princípio educativo e a perspectiva histórica da classe trabalhadora	Paulo Sérgio Tumolo	O texto é uma resposta a discussão iniciada por Gaudêncio Frigotto no texto emcomendado para a 31ª ANPED. Para tanto, apresenta a compreensão que Frigotto tem sobre trabalho como princípio educativo, discutindo questões a cerca do trabalho no sistema capitalista e posteriormente, discute o significado político do trabalho como princípio educativo.
9	34ª ANPED	Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: Educação Profissional local e antecipação ao Programa de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC).	Marcelo Lima	Apresenta a organização histórica da educação profissional no Brasil. E analisa a organização do PRONATEC no Brasil. Alerta para o risco do distanciamento da reestruturação do Estado brasileiro na direção da consolidação do direito à educação técnica para jovens e adultos no nível médio.
9	34ª ANPED	A educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação integral dos estudantes.	Maria José Pires Barros Cardozo	Discute os pressupostos de Marx e Engels da relação entre trabalho e educação, a escola unitária de Gramsci e os pressupostos de integração na legislação brasileira. Considera que a educação técnica de nível médio deve ser pautada nos princípios de Marx, Engels e Gramsci: educação pública, gratuita e politécnica. Mesmo dentro das contradições que impõe o capitalismo.
9	34ª ANPED	Políticas de Educação Profissional e de Ensino Médio no CEFET-RN (1998-2008)	Ulisséia Ávila Pereira e Magna França	Apresentam resultados de uma pesquisa sobre a Política Educacional de reforma do ensino no CEFET do Rio Grande do Norte. Percebem a reforma dentro da reestruturação da Reforma do Estado na década de 1990. Concluem que a reforma levou ao CEFET ser apenas executor de políticas, destituindo a identidade dos professores, prejudicando a autonomia administrativa e pedagógica da Instituição e centra o trabalho do estudante no individualismo.

9	35ª ANPED	O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.	Ana Paula Furtado Soares Pontes e Ramon de Oliveira	Discute os aspectos institucionais, organizacionais e político pedagógicos que comprometeram a vivência do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, entre os anos 2009 e 2011. Citam como aspectos de comprometimento: o desconhecimento da proposta, a falta de apoio pedagógico e a falta de condições de trabalho para os professores.
9	32ª ANPED	Integração curricular: O Ensino Médio Integrado e o PROEJA	Renata Cristina da Costa Gotardo e Edaguimar Orquiza Viriato	Analisa a política de integração curricular no Estado do Paraná para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o PROEJA, implementados a partir de 2004, pelo governo estadual paranaense.
9	33ª ANPED	Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis	Justino de Sousa Junior	Discute a validade do princípio educativo do trabalho e questões a ela associadas a partir do debate brasileiro com especial atenção às recusas apresentadas por Sérgio Lessa e Paulo Sérgio Tumolo. O autor defende o trabalho como princípio educativo.
9	33ª ANPED	A nova realidade no mundo do trabalho e o desafio da articulação do Ensino Médio com a educação profissional no Brasil e no Ceará	Francisca Rejane Bezerra Andrade	No primeiro momento contextualiza o mundo do trabalho no Brasil no cenário da globalização. Em segundo lugar discute as diferenças nas políticas de educação profissional entre os governos FHC e Lula. No terceiro momento discute a implementação do ensino médio integrado no Estado do Ceará.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE				
Descritores	Título	Autor	Ano	Observações
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica	Maria Rita Neto Sales Oliveira	2000	A autora discute a reforma do Ensino Técnico através da resolução CNE 03/98 apontando os acertos e desacertos da proposta. Discorre sobre a diferença entre Educação Técnica e Tecnológica.
	A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública	José Juiz Domingues, Nirza Seabra Toschi e João Ferreira de Oliveira	2000	Discutem a política educacional da Reforma do Ensino Médio do final da década de 1990, com enfoque em três bases: currículo, formação de professores e gestão escolar.
	O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Marise Nogueira Ramos	2011	A autora discute no artigo a reforma curricular do ensino médio do governo FHC denunciando a proposta como condutora do tecnicismo e do condutivismo. Aponta as diferenças desta proposta com as decisões da década de 2000, a qual denomina "movimento contra-hegemonico". Identifica um caminho para transformar o currículo de Ensino Médio em um currículo integrado.
	As relações entre o Ensino Médio e a Educação Superior no Brasil: profissionalização e privatização	João dos Reis Silva Junior, Carlos Lucena e Luciana Rodrigues Ferreira	2011	Os autores problematizam os projetos de disputa manifestos na formulação das políticas educacionais brasileiras que influenciam as relações entre educação superior e ensino médio.
	Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990	Dagmar M. L. Zibas	2005	A autora inicia seu artigo resgatando a História do Ensino Médio no Brasil, durante o período republicano. Discute majoritariamente as políticas dos anos 1990 e a atuação do governo Lula.
Ensino Médio + Politécnica	A relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação	Dante Henrique Moura	2010	O autor discute a relação entre educação básica e ensino profissionalizante. Faz um resgate histórico, desde o período colonial brasileiro, apontando a característica da dualidade da escola básica. Analisa a relação entre Educação Básica e Ensino Médio nos anos 2000 no âmbito do novo Plano Nacional de Educação - PNE.

REVISTA DA ANPAE				
Descritores	Título	Autor	Ano	Observações
Ensino Médio + Reforma do Ensino	Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica	José Marcelino de Rezende Pinto	2006	Discute o custo-aluno-qualidade definido pela Campanha Nacional pelo direito a Educação, problematizando o conceito de qualidade nesta proposta. Localiza o debate dentro da legislação nacional. Demonstra com o texto que a qualidade definida como insumos adequados para condições necessárias para educação não é suficiente para melhoria da educação.
	Descentralização e financiamento da educação no Brasil e no Chile dos anos 1980 e 1990	Emílio Araújo	2006	Discute as reformas de ensino no Brasil e no Chile, localizando-as em seus momentos históricos. Busca delimitar as semelhanças e diferenças de cada reforma de descentralização da oferta e do financiamento educacional dos dois países, contrariando a ideia de homogeneidade que se quer nas propostas internacionais.
	Financiamento da educação básica, custo-aluno-qualidade e as relações intergovernamentais	Patrícia Marchand, Francisco José da Silva e Emílio Araújo	2006	Uma revisão de literatura que nomeia vinte e três trabalhos (teses, dissertações, relatórios, coletâneas e livros) sobre financiamento da educação básica, custo-aluno-qualidade e relações intergovernamentais.
	Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples	Sofia Lerche Vieira	2007	Teoriza os temas: política de educação, políticas educacionais, gestão pública, gestão educacional, gestão escolar, gestão democrática e educação básica. Discutindo as diferenças entre teoria e prática nas diferentes situações. Conclui alertando para a importância de aliar teoria e prática para o sucesso da aprendizagem.
	Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro	Patrícia Souza Marchand	2007	Analisa o direito ao Ensino Médio na História da Educação no Brasil, desde o império até os dias de hoje. Mostra que somente na Constituição de 1988 a Educação Básica é definida como direito de todos e dever do Estado.
	Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira	Adriana Bauer	2008	Faz uma síntese da discussão dos direitos humanos, localizando a educação dentro destes direitos. Discute a noção de quase-mercado na educação, relacionando-o com o tema do acesso à escola e a qualidade da educação. Problematiza o tema de qualidade trazida nesta lógica do quase-mercado.
	Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo	Carlos Roberto Jamil Cury	2009	Discute a atuação do Conselho Nacional da Educação, desde a década de 1930, quanto ao desenvolvimento dos Planos Nacionais de Educação. Reflete sobre o sentido do Plano (2001-2011), apontado suas virtudes e seu equívoco que é a ausência de recursos programados.

	As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências	Dalila Andrade Oliveira	2009	Analisa as rupturas e continuidades das políticas educacionais nos dois mandatos do governo Lula. Inicia debatendo a reforma do Estado promovida pelo governo de FHC. Conclui, mostrando que apesar de algumas rupturas no governo de Lula, mantem-se a descentralização da educação.
	Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado	Vera Maria Vidal Peroni	2009	Mapeia as provas destinadas a medir o desempenho dos alunos da educação básica, indicando seus objetivos, semelhanças e diferenças. Faz uma reflexão sobre a avaliação educacional no contexto da redefinição do papel do Estado. Conclui questionando se os recursos aplicados nas avaliações não poderiam fazer uma avaliação mais efetiva da política educacional, com a participação dos diversos entes envolvidos no processo educacional.
	O financiamento da educação no governo Lula	José Marcelino de Rezende Pinto	2009	Analisa o financiamento da educação entre os anos 2000 e 2007, enfatizando o financiamento durante o governo Lula. Demonstra um queno crescimento no final do período analisado, apesar da contribuição do governo federal ainda ser menor que o dos estados e municípios.
	Estado, educação e controle social: introduzindo o tema	Antonio Bosco de Lima	2009	Discute a reforma da educação no Brasil das últimas décadas e a falta de articulação com o financiamento. As discussões estão pautadas pela categoria do controle social.
	Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais	Rose Meri Trojan	2010	Analisa as políticas de financiamento e acesso a educação na América Latina, a partir de dados da UNESCO, do BIRD e do BID. Discute a descentralização na gestão da educação e o sistema de avaliação.
	Descentralização educacional: características e perspectivas	Ivan Luiz Novaes e Nadia Hage Fialho	2010	Discute o termo "descentralização", analisando a conceituação do termo na educação em diferentes momentos históricos e em diferentes perspectivas.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Suelen Marchetto, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Berenice Corsetti, estou realizando uma pesquisa intitulada: “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem a re-significação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS”. Com a pesquisa objetivo analisar a forma como ocorreu o processo de implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico no contexto da escola.

Você, por ser profissional atuante nesta escola, está convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa. No entanto, destaco que sua participação não é obrigatória. Para participar deste estudo, solicito sua colaboração na concessão de uma entrevista que abordará aspectos relacionados ao tema do estudo. A entrevista, com sua autorização, mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, será gravada e posteriormente transcrita. Você receberá uma cópia impressa da mesma, na íntegra, para possibilitar a sua confirmação ou não da utilização do texto.

Destaco que sua participação não lhe trará prejuízos nem riscos para sua saúde, que não lhe acarretará custos.

Comprometo-me com a confidencialidade das informações obtidas na entrevista e garanto o anonimato das informações. Assim, sua privacidade será protegida através da utilização de outros nomes ou termos, por ocasião da utilização das informações em congressos e artigos científicos para socialização dos conhecimentos produzidos a partir de sua colaboração.

Você poderá, a qualquer momento, no transcorrer do processo de pesquisa, cessar sua participação desautorizando a utilização das suas contribuições no referido estudo.

Comprometo-me a prestar todos os esclarecimentos necessários antes, no decorrer e após a coleta de dados. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos pode contatar-me pelo telefone (54) 9905-4781 ou e-mail professorasuelen@hotmail.com

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma comigo e outra com você. Se entendeu como satisfatório os esclarecimentos fornecidos, solicito seu consentimento para participar deste estudo, assinando o presente termo.

Assinatura do (a) colaborador(a)

Suelen Marchetto
(MestrandaPPGEDU/Unisinos)

Local/ Data

Contatos com o colaborador:

Telefone: _____

Email: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MEMBRO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Roteiro para diálogo:

Nome: _____

Função que exerce atualmente: _____

Tempo de docência e ou gestão: _____

Tempo na escola: _____

Tempo na função: _____

Formação acadêmica: _____

1. Em 2011, ano dos primeiros debates sobre o Ensino Médio Politécnico, como a escola (professores, supervisão, direção) recebeu a proposta? Mudou algo no posicionamento dos profissionais envolvidos, desde então? (Se mudou) O quê?
2. Quais foram as principais orientações que a escola recebeu da Secretaria da Educação sobre o que deveria ser modificado para adaptação ao novo Ensino Médio? Quem realizou a formação com os professores e demais profissionais envolvidos?
3. Houve adaptações ao projeto original da Secretaria da Educação? Se houve, quais foram as principais alterações nas orientações da Secretaria durante estes três anos?
4. Quais foram as principais dificuldades encontradas para cumprir o que foi solicitado pela Secretaria (Coordenadoria) da Educação?
5. Houve alguma adaptação da escola (física, de tempos, de profissionais) por causa desta proposta? Como isso aconteceu? Qual foi o respaldo dado à escola pela Secretaria/Coordenadoria?
6. Qual a autonomia que a escola (direção, professores, comunidade escolar) tem para discutir as orientações que chegam da Secretaria/Coordenadoria?
7. Na sua opinião, era necessária uma reestruturação do Ensino Médio? Por quê?
8. Você tem algum exemplo de projeto realizado pela escola, cumprindo as orientações da Secretaria/Coordenadoria? Como se desenvolveu?
9. Algo que você queira acrescentar sobre o Ensino Médio Politécnico.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE SEMINÁRIO INTEGRADO

Roteiro para diálogo:

Nome: _____

Função que exerce atualmente: _____

Tempo de docência e ou gestão: _____

Tempo na escola: _____

Tempo na função: _____

Formação acadêmica: _____

1. Em 2011, ano dos primeiros debates sobre o Ensino Médio Politécnico, como a escola (professores, supervisão, direção) recebeu a proposta? Mudou algo no posicionamento dos profissionais envolvidos desde então?
2. Quais foram as principais orientações que a escola recebeu da Secretaria da Educação sobre o que deveria ser modificado para adaptação ao novo Ensino Médio? Quem realizou a formação com os professores e demais profissionais envolvidos?
3. Houve adaptações ao projeto original da Secretaria da Educação? Quais foram as principais alterações nas orientações da Secretaria durante estes três anos?
4. Quais foram as principais dificuldades encontradas para cumprir o que foi solicitado pela Secretaria (Coordenadoria) da Educação?
5. Qual a autonomia que é dada ao professor para discutir as orientações que chegam da Secretaria/Coordenadoria/Direção/Supervisão? É possível realizar o que é orientado?
6. Na sua opinião, era necessária uma reestruturação do Ensino Médio? Por quê?
7. Você tem algum exemplo de projeto realizado por você, cumprindo as orientações da Secretaria/Coordenadoria/Direção/Supervisão? Como se desenvolveu?
8. Em sua opinião como deve ser o Ensino Médio?
9. Algo que você queira acrescentar sobre o Ensino Médio Politécnico.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS

Sr (a). Professor (a),

Eu, Suelen Marchetto, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo/RS, sob a orientação da professora Dra. Berenice Corsetti, estou realizando uma pesquisa intitulada: “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem a ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS”. Com a pesquisa objetivo analisar a forma como ocorreu o processo de implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico no contexto da escola.

Você, por ser profissional atuante nesta escola, está convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa. Para tanto, solicito que responda as perguntas que seguem.

Obrigada!

Suelen Marchetto

Instituição: Escola Estadual de Ensino Médio Júlio Mangoni

Disciplina(s) ministrada(s): _____

Tempo de docência: _____

Tempo na escola: _____

Formação acadêmica: _____

Leia as afirmações atribuindo valores de 1 (um) para discordo plenamente, 2 (dois) discordo, 3 (três) não discordo nem concordo, 4 (quatro) concordo e 5 (cinco) concordo plenamente:

1. Sua opinião sobre a intenção da Secretaria da Educação na apresentação da proposta do Ensino Médio Politécnico:
 - () Promover a emancipação do aluno.
 - () Preparar o aluno para o mercado de trabalho.
 - () Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio.
 - () Preparar o aluno para o Vestibular/ENEM.
 - () Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade.

2. Sua opinião sobre para qual objetivo o Ensino Médio deve trabalhar:

- Promover a emancipação do aluno
- Preparar o aluno para o mercado de trabalho
- Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio
- Preparar o aluno para o Vestibular/ENEM
- Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade.

3. Você fez alguma alteração em sua prática docente de sala de aula para se adaptar ao Ensino Médio Politécnico? (Se sim) Qual(s)?

4. Você acredita que a escola, em geral, cumpre as orientações propostas pelo Ensino Médio Politécnico? Por quê?

5. Que dificuldades práticas você pode evidenciar na aplicabilidade do Ensino Médio Politécnico?

6. Qual é sua opinião sobre:

a. Avaliação Emancipatória?

b. Seminário Integrado?

c. Interdisciplinaridade?
