

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

**ORIDES MESSIAS MAIA DE SOUZA**

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO  
SUL: POLITECNIA OU POLIVALÊNCIA?**

**São Leopoldo  
2016**

Orides Messias Maia de Souza

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: POLITECNIA OU  
POLIVALÊNCIA?

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

Orientador (a): Profa. Dra. Rosângela Fritsch

São Leopoldo

2016

S729e Souza, Orides Messias Maia de.  
O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul :  
politecnicia ou polivalência? / Orides Messias Maia de  
Souza. – 2016.  
113 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
2016.

“Orientador (a): Profa. Dra. Rosângela Fritsch.”

1. Política pública. 2. Politecnicia. 3. Ensino médio  
politécnico. 4. Polivalência. 5. Reforma do ensino médio.  
I. Título.

CDU 37

À mulher que me iniciou nos primeiros passos das letras: minha mãe, Sônia Maia.

Aos meus alunos do ensino médio noturno, por quem alimento o sonho e a luta por uma educação verdadeiramente integral.

A minha companheira, Deisi Sander, que compartilha do mesmo sonho e da mesma luta.

Ao meu neto, Theo de Souza, nova semente que vai continuar alimentando meus sonhos e lutas por um mundo mais igualitário.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos, por mais essa oportunidade ímpar de realizar um processo formativo relevante para minha trajetória pessoal e profissional.

A todas as pessoas responsáveis por iniciar e manter o Projeto Observatório de Educação: subprojeto Estudos sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no município de São Leopoldo, sem o qual essa caminhada não seria possível.

Aos professores, bolsistas, mestrandos e doutorando do Projeto Observatório de Educação, por contribuírem com este trabalho, compartilhando suas experiências e conhecimento.

Aos meus colegas da turma de mestrado de 2014, pelas discussões e debates sempre com respeito às diferenças de ideias, pela troca de experiências, sentimentos e sonhos. Pessoas inesquecíveis!

A minha orientadora Rosângela Fritsch, por compartilhar sua experiência e conhecimento, pelas trocas que nos foi possível fazer e, principalmente, pela sua dedicação, compreensão e paciência nos momentos mais difíceis na realização deste trabalho.

À professora Berenice Corsetti e professor Moisés Waismann, avaliadores da minha banca de qualificação de Mestrado, pelas relevantes considerações e urgentes sugestões para que esse trabalho se realizasse.

Aos gestores e professores do Seminário Integrado das escolas pesquisadas, que concederam gentilmente seu tempo para entrevista.

Aos meus filhos, Tiago e Taís, que mais uma vez souberam compreender minhas ausências, mau humor, cansaço, distância mesmo quando estávamos juntos.

Às pessoas da minha família, que sempre me apoiaram e estiveram presentes nos momentos difíceis. Em especial ao meu irmão Ori e minha cunhada Ana, sem eles, essa etapa não seria possível; ao meu irmão Dieferson, minhas irmãs Lígia e Elisa, meu cunhado Guilherme Marzol, meu pai Ori Correa, minha madrastra Lurdes, meus sogros Pedro e Maria Ione e meus cunhados Edgar e Eunice.

TODAS AS OPINIÕES que há sobre a Natureza  
Nunca fizeram crescer uma erva ou nascer uma flor.  
Toda a sabedoria a respeito das cousas  
Nunca foi cousa em que pudesse pegar como nas cousas;  
Se a ciência quer ser verdadeira,  
Que ciência mais verdadeira que a das cousas sem ciência?  
Fecho os olhos e a terra dura sobre que me deito  
Tem uma realidade tão real que até as minhas costas a sentem.  
Não preciso de raciocínio onde tenho espáduas.  
(PESSOA, 2005, p. 123)

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema o Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual de Ensino (REE) do Rio Grande do Sul (RS), no contexto das políticas públicas em educação e da acumulação flexível do capital. Na pesquisa, procuramos fazer um estudo sobre a base teórica da proposta e o contexto das escolas e da SEDUC, para analisarmos se a formação que ocorre no ensino médio hoje se alinha mais ao conceito de politecnia ou de polivalência. Com isso, buscamos analisar como a politecnia e a polivalência se inter-relacionam com a proposta e com a prática da política pública do EM Politécnico da REE, no contexto da acumulação flexível do capital, com o objetivo de caracterizar as concepções de politecnia e polivalência e identificar se a politécnica ocorre no contexto das escolas. Para isso, realizamos um estudo teórico-empírico em duas escolas: E. E. E. M. Caic Madezatti, localizada em São Leopoldo/RS, e Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, localizado em Sapucaia do Sul/RS; e na Secretaria Estadual de Educação, mantenedora desta área, responsável pela transposição da proposta do EM Politécnico para o espaço escolar. Fizemos a escolha por esses dois espaços distintos, por entender que as políticas públicas se configuram de fato no chão da escola, pois estão sujeitas à reinterpretações e recriações dos atores envolvidos na implementação; contudo, o contexto da mantenedora igualmente relevante neste processo, pois os profissionais da Seduc também fizeram suas reinterpretações, alterando, muitas vezes, sua visão e promovendo mudanças que consideraram necessárias. Utilizamos como método o materialismo histórico dialético, na modalidade de pesquisa qualitativa, dialogando com os documentos que norteiam a proposta de reforma do EM e com obras de Antônio Gramsci, Acácia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Jefferson Mainardi, Paolo Nosella, Ricardo Antunes dentre outros. Como instrumentos de coleta de dados, aplicamos entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, gestor educacional (representante da Seduc) e professores da disciplina de Seminário Integrado, para análise do EM Politécnico da REE e suas contradições relacionadas com as políticas públicas e a formação na perspectiva da politecnia e/ou da polivalência. Podemos constatar as contradições impostas pelo capitalismo na implementação do EM Politécnico, pois, por um lado, a reestruturação do EM apontou para uma educação na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com formação integral e humana, proporcionando uma visão de escola inclusiva; por outro lado, no contexto das escolas e da SEDUC, os sujeitos envolvidos ressignificaram a proposta, mudando em certa medida a ideia central, pois estão inseridos numa sociedade que segue os interesses do capitalismo, na lógica mercantilista e utilitarista, que veem a educação como meio de preparação para o trabalho e para os vestibulares. Percebemos ainda que a reforma, apesar dos limites enfrentados pelos espaços escolares e Seduc, obteve alguns avanços importantes, como a criação de uma cultura de pesquisa nas escolas. Constatamos que a politecnia não está ocorrendo no contexto das escolas, pois é preciso tempo para desconstruir uma cultura com base no trabalho como valor de troca, e construir uma cultura de trabalho coletivo. Contudo, acreditamos que a reestruturação do EM abriu um caminho para a perspectiva de educação que forme a partir de princípios humanitários.

**Palavras-chave:** política pública; ensino médio politécnico; politecnia; polivalência; reforma do ensino médio.

## ABSTRACT

This work has as its theme the Polytechnic High School of the State in Rio Grande do Sul, in the context of public policies in education and flexible capital accumulation. In the survey, we make a study of the theoretical basis of the proposal and the practical context, to analyze the formation that occurs in high school today is more in line with the concept of polytechnic or multifunctionality. Thus, we analyze how the polytechnic and multifunctionality interrelate with the proposal and with the practice of public policy in Polytechnic High School, in the context of flexible accumulation of capital, in order to characterize the conceptions of polytechnic All-round and identify the polytechnic occurs in the context of practice. To this end, we conducted a theoretical and empirical study in two schools: E. E. E. M. CAIC Madezatti, located in São Leopoldo/RS, and the Institute for State Education Rubén Darío, located in Sapucaia do Sul/RS; and the State Department of Education, which maintains this area, responsible for the implementation of the Polytechnic proposal to the school environment. We made the choice of these two distinct spaces, understanding that public policies are configured in fact on the school ground, as they are subject to reinterpretations and recreations of the actors involved in implementation; however, the context of equally relevant sponsor in this process because the professionals Seduc also made their reinterpretations, changing often your vision and making changes deemed necessary. We used as a method dialectical historical materialism, in qualitative research, dialoguing with the documents that guide the proposed reform of the MS and works of Antonio Gramsci, Acacia Kuenzer, Dermeval Saviani, Gaudencio Frigotto, Jefferson Mainardi, Paolo Nosella, Ricardo Antunes among others. As instruments of data collection applied semi-structured interviews with school administrators, educational manager (representative Seduc) and teachers of the discipline of Integrated Seminar for analysis of Polytechnic High School and its contradictions related to public policies and training in perspective the polytechnic and / or multifunctionality in the context of practice. We can see the contradictions imposed by capitalism in the implementation of Polytechnic High School, because on the one hand, the restructuring of the MS pointed to an education in the work perspective as an educational principle, with integral human development and providing an inclusive school vision; on the other hand, in the context of practice, the subjects involved resignificaram the proposal, changing to some extent the central idea, because they live in a society that follows the interests of capitalism, the mercantile and utilitarian logic, who see education as a means of preparation to work and vestibular. We still see that the reform, despite the limitations faced by school and Seduc spaces, obtained some important advances, such as the creation of a research culture in schools. We note that the polytechnic is not taking place in the context of the practice, because it takes time to deconstruct a culture based on the work as exchange value, and build a collective work culture. However, we believe that the restructuring of High School made a way for the education perspective that form from humanitarian principles.

Keywords: public policy; high school polytechnic; polytechnic multifunctionality; reform of high school.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Revisão de Literatura (2008-2014).....	17
Tabela 2 – Taxa de Reprovação e Abandono no Ensino Médio - Brasil 1999-2012 .	33
Tabela 3 – Taxa de Reprovação e Abandono no Ensino Médio - RS 1999-2012 .....	34
Tabela 4 – Grade curricular Politécnico.....	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados - Gestores .....	31
Quadro 2 – Perfil dos Entrevistados – Professores de SI.....	31
Quadro 3 – Resultados: Síntese das Concepções .....	94
Quadro 4 – Resultados: Fragmentos .....	96
Quadro 5 – Resultados: Limites do EM Politécnico.....	97
Quadro 6 – Resultados: Possibilidades do EM Politécnico .....	97

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Escola Caic Madezatti .....	32
Figura 2 – Mapa do Instituto de Educação Estadual Rubén Darío .....	32

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Ibict
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNI</b>	Confederação Nacional da Indústria
<b>CPA</b>	Construção Restrita da Aprendizagem
<b>CPERS</b>	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
<b>CRE</b>	Coordenadoria Regional de Educação
<b>CRA</b>	Construção Restrita da Aprendizagem
<b>CSA</b>	Construção Satisfatória da Aprendizagem
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFRS</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MPD</b>	Matrícula por Disciplina
<b>PB</b>	Prova Brasil
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PPDA</b>	Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio
<b>REE</b>	Rede Estadual de Educação
<b>RPE</b>	Rede Privada de Ensino
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SCIELO</b>	Scientific Eletronic Library Online
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>25</b>
<b>3 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE DO SUL NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 A Proposta do Ensino Médio Politécnico.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Concepções de Politecnia e Polivalência: implicações com a Reforma do Ensino Médio Politécnico do RS.....</b>	<b>43</b>
<b>4 GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO POLITÉCNICA .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 A Gestão Educacional: limites e possibilidades na transposição da proposta para o espaço escolar .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Escola Caic Madezatti: limites e/ou possibilidades na reforma do ensino médio?.....</b>	<b>59</b>
<b>4.3 Instituto Rubén Darío: Matrícula por Disciplina x EM Politécnico .....</b>	<b>78</b>
<b>4.4 Síntese da Análise de dados .....</b>	<b>94</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES ESCOLARES .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR DA SEDUC/RS ..</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO SEMINÁRIO INTEGRADO.....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o Ensino Médio Politécnico (EM Politécnico) da Rede Estadual de Ensino (REE) do Rio Grande do Sul (RS), no contexto das políticas públicas em educação e da acumulação flexível do capital, tendo como foco a formação sobre a perspectiva da politecnicidade e da polivalência. O trabalho vincula-se à linha de pesquisa 1 (Educação, História e Políticas), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/RS.

Na pesquisa, minhas trajetórias pessoal e profissional não só tiveram grande importância na escolha do objeto de estudo e do método para estudá-lo, como papel fundamental no desenvolvimento do trabalho. Isso porque o estudante do ensino de segundo grau, o aluno de licenciatura do curso de Letras da UNISINOS, o pós-graduado de especialização em Literatura Brasileira, o sindicalista e o professor de Língua Portuguesa e Literatura da educação básica se encontram no iniciante na pesquisa acadêmica. Hoje minhas inquietações sobre educação, principalmente na etapa do ensino médio, ajudam-me a compreender as inquietações de ontem e me impulsionam na busca de possíveis respostas.

O ensino médio (EM) sempre me trouxe inquietações, desde minha passagem pelo então ensino de 2º Grau, designado Preparação para o Trabalho (PPT), na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Rubén Dário, hoje Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, até o momento atual em que atuo como professor no ensino público. Quando aluno secundarista, não compreendia por que a escola nem nos preparava para competir em condições de igualdade com alunos da Rede Privada de Ensino (RPE) para os exames de vestibular - principalmente das universidades públicas -, nem para o mercado de trabalho. Era exatamente isso o que eu entendia, naquele contexto, por qualidade de ensino: a preparação para o vestibular e mercado de trabalho. Ao longo da minha trajetória, através de leituras e discussões no âmbito acadêmico e sindical, percebi que, na verdade, a escola é, ainda, extremamente dicotomizada no que se refere à formação: a “escola do dizer” e a “escola do fazer” conforme Nosella (1995, p. 11). Ou seja, a divisão social do trabalho entre os que controlam o processo e os que executam.

Após ingressar no ensino superior em universidade privada, no curso de Licenciatura em Letras, na UNISINOS, entendi que era preciso muito mais do que

preparar para vestibulares e para o mercado de trabalho, ao deparar-me com a difícil tarefa de aprender a língua vernácula do ponto de vista da gramática e da linguística. Havia a necessidade de compreender a língua materna em todos os seus contextos: histórico, social, cultural, político e pedagógico, numa perspectiva de pesquisa e investigação. Porém eu não vinha de uma tradição de ensino, no nível médio, que propiciava uma abordagem como essa: educação que vise à autonomia do ser, enquanto partícipe da sua sociedade, ou seja, uma educação libertadora, como queria Paulo Freire.

Ainda durante a graduação, iniciei minha trajetória docente, como professor da REE, e intensa atividade sindical no Centro dos Professores Estaduais do Rio Grande Do Sul (CPERS-Sindicato). Em sala de aula, pude perceber que há um distanciamento entre a universidade e a escola, pois o que se discute e se aprende na academia, sobre o fazer pedagógico do professor, muitas vezes não é o que se consegue fazer no chão da escola, que ainda vive de práticas tradicionais<sup>1</sup>. Tais limites colocaram-me, muitas vezes, num movimento contraditório, utilizando-me de velhas práticas pedagógicas, contrárias às que defendia ideologicamente. Porém, minha participação no CPERS-Sindicato proporcionou-me compreender um pouco melhor essas questões, através de debates ocorridos em formação sindical, nos fóruns e congressos organizados pela entidade. Busquei então ferramentas para compreender as mudanças necessárias de que a educação precisa, a partir das contradições, pois, considerando a realidade educacional e sua historicidade é possível a transformação das práticas pedagógicas. Segundo Gadotti (2001, p. 79), “a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão, o ato educativo realiza-se numa tensão dialética liberdade e necessidade”. E um meio de transformar, de mudar o contexto educacional é, sem dúvida, a luta de classes, incentivada e inspirada pelo nosso sindicato, embora com muitas dificuldades impostas pela ideologia neoliberal, inserida também nas políticas públicas em educação.

Na pós-graduação Lato Sensu em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mesmo num curso sem relação mais direta com as questões sobre políticas educacionais, despertei para a pesquisa

---

<sup>1</sup> Entendo como práticas tradicionais aquelas que tem como base uma educação conservadora em que as ações pedagógicas estão centralizadas no professor, que detém o conhecimento e deve transmiti-lo ao aluno. Nestas práticas não é considerado o conhecimento que o aluno traz consigo de suas experiências de vida.

acadêmica, o que me instigou a pensar em um projeto para um futuro mestrado em educação.

Em 2012 comecei a pensá-lo de forma mais concreta, com o início da reforma do Ensino Médio (EM) na REE, denominada Ensino Médio Politécnico, pois apesar de apontar para concepções (Politecnicia, Trabalho como princípio educativo, entre outras) necessárias para uma educação de qualidade, o governo encontrou limites na sua implementação: forte resistência por parte dos professores e do CPERS-Sindicato, além é claro dos problemas de estrutura e comunicação que uma reforma como esta proporcionaria ao ser implantada num estado com tantas carências na área da educação.

Foi nesse momento de intenso movimento de forças a favor e contra a reforma, que construí meu projeto de pesquisa, para a seleção de Mestrado em Educação na Unisinos, sendo aprovado como bolsista do Programa Observatório de Educação, no subprojeto Estudos sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no município de São Leopoldo. O programa ocorre em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como pesquisador, busquei compreender minha realidade atual, no âmbito profissional e acadêmico, situando as questões sobre o Ensino Médio público num contexto histórico.

A partir das leituras propiciadas no mestrado e das discussões promovidas nos seminários sobre o EM no Brasil, além do debate na comunidade escolar e no sindicato pautado pelo conceito de politecnicia, percebi, primeiro, que professores não compreendiam esse conceito, confundindo, muitas vezes, com formação técnica; e segundo que a reforma do EM no RS trazia em seu cerne contradições e influências dos organismos internacionais, que se voltam muito mais para os interesses do capital, com uma formação que visa suprir as demandas do mercado de trabalho (polivalência), do que para os interesses dos que lutam por uma formação humana (politecnicia). Esse cenário impulsionou-me para o tensionamento politecnicia x polivalência, e me incentivou a pesquisar o contexto da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e das escolas pesquisadas, a partir dos gestores educacional e escolares, e dos professores da disciplina Seminário Integrado (SI), para compreender as diferenças entre as duas concepções de educação e como a política pública EM Politécnico se insere neste cenário de embate com o sistema capitalista, em sua fase de acumulação do capital, tanto nos modelos toyotista

(acumulação flexível) quanto fordista/taylorista. Essas formas de acumulação do capital parecem ser um dos grandes desafios dos governos e da sociedade para resolver o problema do EM no Brasil, pois ambos os modelos promovem, inevitavelmente, a exclusão social dos indivíduos (SILVA, 2014).

A experiência que tive como professor regente de classe na REE e como membro de direção de núcleo do CPERS-Sindicato possibilitou-me acompanhar todo o processo de implementação do EM Politécnico (2011-2014), o que me influenciou também na escolha do tema, pois vivenciei o dia-a-dia da escola e do sindicato.

Portanto, o caminho que fiz até aqui irá contribuir com este trabalho, no intuito de mostrar o processo pelo qual a Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti e o Instituto de Educação Estadual Rubén Darío passaram durante a implementação, considerando a relação de ambas com a Secretaria Estadual de Educação e com o CPERS-Sindicato, e suas implicações com a formação politécnica pretendida pela reforma. Por isso, esta pesquisa sobre o EM Politécnico da REE parte de um estudo sobre a base teórica da proposta e o contexto da SEDUC e das escolas, para analisarmos se a formação que ocorre no ensino médio hoje se alinha mais ao conceito de politecnia ou de polivalência.<sup>2</sup>

Para tanto, fiz uma revisão de literatura que, juntamente com os referenciais teóricos, constituem importante conteúdo, que deram necessário suporte a esta pesquisa. Desta forma, torna-se viável obter êxito nos objetivos elencados neste trabalho. Elaborei um recorte entre 2008 a 2014, na busca de trabalhos, conforme descrito abaixo.

No ano de 2014, as leituras realizadas junto às disciplinas que compõem a currículo do Mestrado em Educação desta universidade ajudaram-me a refletir sobre meu objeto de estudo e possibilitaram-me suporte para a argumentação e pertinência do tema escolhido para essa pesquisa. Além das leituras indicadas pelo PPGEDU, elaborei uma revisão da literatura, no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015, para analisar dissertações e teses no campo que pretendo pesquisar. Para tanto, fiz levantamento de pesquisas junto ao banco de Teses e Dissertações da Unisinos, à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do ibct (BDTD) Unisinos e ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de

---

<sup>2</sup> Os conceitos sobre politecnia e polivalência serão abordados no capítulo 2, subitem 2.1.1

Pessoal de Nível Superior (CAPES). Considerei um período de seis anos (2008-2014), para análise das pesquisas, utilizando os seguintes descritores: “Ensino Médio”, “Ensino Médio Politécnico”, “Políticas Públicas em Educação” e “Formação Propedêutica X Formação Técnica”, na busca de pesquisas que abordassem as reformas políticas no ensino médio e a formação proporcionada por essa etapa da educação básica.

Nesse primeiro levantamento, encontrei quatro dissertações de Mestrado e quatro teses de doutorado entre o período de 2008 a 2014. Destes, selecionei duas dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, por se aproximarem mais especificamente do campo de pesquisa à que me propus, e, principalmente, por terem relação direta com o meu objeto de estudo e minha temática.

Num segundo levantamento, fiz uma busca por artigos científicos, no banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Portal de Periódicos da CAPES. Dos seis trabalhos encontrados, selecionei quatro pesquisas, para analisar e ver suas contribuições para o campo pesquisado. O critério utilizado para a seleção nesta segunda etapa foi a aproximação com minha pesquisa referente ao tema, objeto de estudo, metodologia utilizada, referencial teórico e campo empírico, e sua relevância para a comunidade escolar e acadêmica, inserida na questão educação e trabalho. Dessa forma, foi possível uma análise mais específica sobre o estudo que proponho neste projeto. Na tabela a seguir, podemos observar, de forma geral, todo o levantamento da revisão de literatura.

Tabela 1 – Revisão de Literatura (2008-2014)

NÍVEL / BANCO	UNISINOS	BDTD	CAPES	CAPES - Periódico
<b>DISSERTAÇÕES</b>	1	1	2	
<b>TESES</b>	3		1	
<b>ARTIGOS</b>				2
<b>TOTAL</b>	4	1	3	2

Fonte: elaborado pelo autor, 2014/2015.

Para a leitura dos trabalhos selecionados, considerei como critérios de análise a área de conhecimento, o tema e problema, os objetivos, a contextualização

e relevância, o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos, os instrumentos de coleta e análise de dados, e a análise dos referenciais teóricos.

A seguir, faço a análise e descrição do material selecionado, com o intuito de dialogar com a temática desta pesquisa. Dentre as dissertações, duas se debruçam exatamente sobre o meu objeto de estudo: o ensino médio politécnico no estado do RS. O primeiro trabalho, intitulado “A Reforma Educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática”, de Aline Aparecida Martini Alves<sup>3</sup>, apresenta uma análise do impacto preliminar da reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, no contexto da prática - através da observação da forma como estava ocorrendo naquele período -, e da implementação da proposta de reestruturação curricular da SEDUC (gestão 2011-2014), na escola selecionada para o estudo de caso. Alves analisa também os desdobramentos da referida proposta para a qualificação da educação nesse nível de ensino. A autora apresenta uma visão ampla sobre o tema, pois conclui que o processo de implementação de uma proposta de reforma de ensino no espaço da escola tradicional, num contexto dos interesses da sociedade capitalista, pode gerar uma série de contradições, porque há correlação de forças entre projetos que lutam pela direção da sociedade. Com isso, afirma Alves, a proposta apresentaria limites na sua implementação, no contexto da prática, gerados pelas relações históricas de dominação de classe e exclusão dos mais pobres. Por outro lado, a autora apresenta dados de uma reforma que, apesar dos limites encontrados, possibilita construções mais autônomas na escola, pela pesquisa científica e pelo conhecimento do mundo do trabalho e pelo espaço de diálogos interdisciplinares possibilitados pelos Seminários Integrados. Alves encerra sua conclusão da pesquisa refletindo para além da reforma, para as suas consequências, pois mesmo que o Ensino Médio Politécnico, dentro de certos limites, objetive a formação integral do indivíduo, para além do mercado de trabalho e das avaliações externas, ficam algumas questões para refletirmos: “o aluno que sai do EM Politécnico vai “disputar” vagas no mercado de trabalho ou no ENEM com alunos de escolas privadas, seletivas, conteudistas”. “O que esperar desta competição?” “Isto leva a outro questionamento: será a educação a responsável pela mudança de paradigma na sociedade, elevando-a a novos patamares de justiça e igualdade social?”.

---

3 ALVES, Aline Aparecida Martini. A Reforma Educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática. 2014 – 140f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

O segundo trabalho, denominado Implantação do Ensino Médio Politécnico da Rede Pública do Rio Grande do Sul, de Ione dos Santos Canabarro Araujo<sup>4</sup>, de 2014, aponta para a importância da reforma, justificada, entre outras questões, na urgência que a escola atual tem de ser reestruturada com formas de ensino que se aproximam da realidade dos alunos, principalmente pelo emprego de recursos tecnológicos. Araujo, através de dados apresentados em sua dissertação, revela que praticamente quase todos os lares brasileiros há o contato com a tecnologia da informação, mas na escola essa tendência ainda é tímida, principalmente como ferramenta de ensino. Com isso, a autora pretendeu a compreensão da modalidade do ensino médio politécnico, com um estudo de caso em duas escolas, na busca por respostas sobre como essas escolas estavam implantando o Ensino Médio Politécnico naquele momento. Araujo conclui que a implementação não ocorreu da forma como a comunidade escolar desejava, com formação continuada adequada e tempo para esclarecimento de dúvidas sobre o Ensino Médio Politécnico. Porém, apesar dos problemas enfrentados, segundo a autora, essa implementação possibilitou a adoção de novas práticas pedagógicas, através dos Seminários Integrados, que proporcionaram a pesquisa na escola com enfoque interdisciplinar.

Já a tese de doutorado intitulado “Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Contexto do Paradigma da Acumulação Flexível”, de Eulí Marlene Steffen<sup>5</sup>, de 2008, diferencia-se da pesquisa que pretendo por ter como objeto de estudo o ensino médio técnico, contudo se aproxima do meu tema, ao investigar o processo de formação profissional, de aprendizagem no trabalho e a convergência com as exigências decorrentes do modelo de acumulação flexível. Com esse foco, Steffen percebeu em sua pesquisa que os discursos e documentos oficiais, dos governos ou das escolas, têm anunciado propostas para romper com a lógica do dualismo no atual modelo de organização do ensino médio e profissionalizante. Contudo, ainda permanece como utopia, o que ficou claro também na escola pesquisada. Para a autora, há uma distância entre a proposição contida nos documentos da escola e a realidade quanto à articulação entre as modalidades do ensino técnico e ensino médio, e os professores e gestores pouco se referiram aos aspectos da concepção de uma educação profissional que articulasse a formação geral à técnica. Steffen

---

4 ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola : estudo de caso. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS, 2014.

5 STEFFEN, Eulí Marlene. Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Contexto do Paradigma da Acumulação Flexível. 2008. 395f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

conclui que conceber a educação profissional articulada á educação geral, conforme prevê o artigo 39º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996 -, ainda é um desafio para a educação profissional. Esta só será valorizada na medida em que for modificado o estatuto social que lhe foi atribuído ao longo da sua história, que está associado à divisão social e técnica do trabalho.

Ainda sobre o tema formação geral e formação para o mercado de trabalho, destaco a tese “Ensino Médio Público: Formação Humana ou para o Mercado?”, de Wanderlei Azevedo de Britto<sup>6</sup>, de 2011, em que o autor busca possíveis respostas para o título, a partir de análise documental do aporte legal e teórico sobre o Ensino Médio e entrevistas com trabalhadores do setor terciário que realizaram seus estudos em escolas públicas de ensino médio propedêutico. Segundo Britto, o ensino médio mantém e intensifica os mecanismos capitalistas de separação do trabalhador em relação aos seus meios de produção, ocorrendo, desta forma, a exploração do trabalho, o que interessa ao modelo brasileiro de acumulação de capital, seja fordista/taylorista (predominante na maioria dos setores brasileiros), seja toyotista/flexível (em menor escala, principalmente àqueles ligados ao capital internacional). O autor afirma ainda, que, de acordo com sua pesquisa, o ensino médio público propedêutico apresenta grandes lacunas na formação dos trabalhadores, pois, segundo os sujeitos da pesquisa, a escola pública não proporciona aos jovens acesso significativo aos conhecimentos mais complexos requeridos pela terceira revolução industrial, o que possibilita maior autonomia ao trabalhador, diminuindo desta forma a condição de alienação. A pesquisa aponta também que as políticas educacionais para o ensino médio estão distantes da realidade da classe trabalhadora, pois são propostas de mudanças artificiais que não superam a dualidade histórica desse nível de ensino, o que impede a possibilidade de implantar educacional com formação omnilateral, unitária e politécnica.

Outro destaque nesse campo de formação no ensino médio é a tese denominada “Formação de ‘Cabeças ou de Braços’: Tensionamentos entre Educação Geral e Formação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão (1963-2008)”, de Odair José

---

<sup>6</sup> BRITTO, Wanderlei Azevedo de. Ensino Médio Público: Formação Humana ou para o Mercado?. 2011. 219f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Góias, Departamento de Educação, 2011.

Spenthof<sup>7</sup>, de 2013. Sua pesquisa analisa o processo histórico das alterações curriculares que produziram tensionamentos entre as disciplinas da Educação Geral e as da Formação Profissional, na estruturação dos currículos dos cursos técnicos de nível médio do IFRS – Campus Sertão. Neste caminho, a pesquisa também buscou analisar o lugar que as políticas educacionais ocupam nesse debate, no ciclo das práticas pedagógicas do dessa instituição. Nesse processo, o autor faz um estudo sobre o currículo do IFRS – Campus Sertão, no recorte a que se propôs, evidenciando os retrocessos e avanços nas reestruturações pelas quais o currículo passou. Entre elas, a vigência do decreto 2208/97, que sugeria a separação entre Formação Profissional e Educação Geral, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Odair José destaca que esse decreto traria não um ambiente de preparação e sim de consumação para a separação definitiva. Em suas conclusões, o autor afirma que mesmo com avanços e retrocessos, verificados no contexto histórico, o tensionamento entre Educação Geral e Formação Profissional tornou-se característica permanente da história do IFRS – Campus Sertão, e que esses polos serviram para inúmeros debates e tentativas de integração, ainda que a Formação Integral aparecesse mais como idealização do que efetivo alcance.

Destaco ainda a pesquisa “Compreensão de Currículo na Educação Profissional: Possibilidades e Tensões do Ensino Médio Integrado”, de Lenir Antônio Hannecker<sup>8</sup>, 2014. A tese apresenta como tema as possibilidades e tensões que permeiam o Ensino Integrado no Curso Técnico do IFRS – Campus Sertão e Polo de Pontão, com o objetivo de melhor compreender sua implantação e desenvolvimento. Com a pesquisa, a autora conclui que existe distinção entre a unidade sede (Sertão) e a unidade polo (Pontão) quanto à forma de trabalho com o currículo integrado e a forma de pensar esse currículo. No Polo de Pontão, Hannecker verificou que há, de forma mais intensa, a prática de lidar com novos problemas ou situações, de valorizar os saberes comuns e a sociedade democrática, em que a valorização não se refere apenas a questões pessoais, mas também aos aspectos culturais e sociais. Os interlocutores/informantes defendem com veemência que o currículo integrado é oportuno para a melhor formação dos alunos. Já na unidade sede, os

---

7 SPENTHOF, Odair José. “Formação de Cabeças ou de Braços”: Tensionamentos entre Educação Geral e Formação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão (1963-2008). 2013. 172f. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2013.

8 HANNECKER, Lenir Antônio. Compreensão de Currículo na Educação Profissional: Possibilidades e Tensões do Ensino Médio Integrado. 2014. 202f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2014.

docentes trabalham num sistema tradicional de ensinar, com poucas discussões político-pedagógicas, em que prevalece a prática de currículo disciplinar com pouca integração. Neste local, os interlocutores/informantes estão cientes de que o currículo integrado é oportuno para a melhor formação dos alunos embora não consigam, na prática, essa integração. A autora ressalta, porém, que na unidade polo (Pontão), a vivência dos educadores de uma prática de discussões políticas e de concepção de educação de ensino integrado e de uma trajetória de lutas favoreceu a implantação do currículo integrado, além de a comunidade escolar ter o domínio de uma filosofia de diálogo e reflexão.

Passemos então para os artigos de pesquisa selecionados, que se aproximam e dialogam com o tema deste projeto. O trabalho “Afiml, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?”, de Rosemary Dore<sup>9</sup>, propõe identificar o lugar que ocupa a ideia do trabalho como princípio educativo na perspectiva teórica de Gramsci. Segundo Dore, Gramsci, para lidar com problemas não conhecidos por Marx, elabora novas concepções, mas suas ideias no campo da educação têm sido objeto de leituras superficiais e que quase sempre se limitam ao livro “Os intelectuais e a organização da cultura”. Em sua pesquisa, a autora nos apresenta um pouco da história dos estudos sobre Gramsci, mais especificamente na Europa, com a intenção de responder a pergunta inserida no título. Pode observar, com a leitura do artigo, que as referências à noção de trabalho em Gramsci são bem próximas de Marx, porém o contexto em que Gramsci discute sua proposta educativa é diferente do que Marx viveu. Nesse contexto, a escola unitária faz parte de um centro unitário homogêneo, e seu princípio educativo é retomado da escola humanista. O objetivo é a unidade entre teoria e prática, com a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia. Rosemary Dore destaca, contudo, que a difusão da escola unitária encontrou limites quanto ao entendimento do conceito de hegemonia, e cita como exemplo o historiador Mario Manacorda, que interpreta o princípio educativo em Gramsci a partir do modelo escolar soviético, com a formação do homem omnilateral pela educação politécnica. Mas, segundo a autora, Gramsci descreve o homem coletivo, desenvolvido em todas as direções, e não se refere em momento algum à ideia de escola politécnica como base de sua proposta pedagógica. Rosemary Dore conclui que no modelo politécnico soviético não estão

---

9 DORE, Rosemary. Afiml, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014.

presentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo que Gramsci apresenta para a escola unitária.

Outro artigo relevante, que tem como título “Desafios do ensino politécnico para a formação docente contínua”, produzido por Cristiane de Almeida e Eva Teresinha de Oliveira Boff<sup>10</sup>, de 2015. Com o objetivo de analisar os desafios enfrentados por professores e estudantes de escolas estaduais do RS, durante a implementação do Ensino Médio Politécnico, no decorrer de 2012, o artigo focaliza o trabalho desenvolvido em uma escola estadual da 36ª Coordenadoria Estadual de Educação (CRE), junto a uma turma de primeiro ano de ensino médio. Segundo as autoras, o Ensino Politécnico apresenta potencialidades, por permitir a construção de novas aprendizagens pelos estudantes, possibilitando a formação de cidadãos mais críticos, porém houve, no período de implantação, limites enfrentados pelos professores e estudantes, que precisam ser repensados para que a proposta de ensino consiga alcançar seus objetivos. A pesquisa aponta também que houve maior envolvimento dos estudantes nas aulas e, por conseguinte, maior aprendizagem, conforme observado nos relatos dos professores e dos alunos, registrado nos diários de bordo. Apesar dos avanços, afirmam as pesquisadoras, são necessárias melhores condições de trabalho e firmamento continuada com foco no educar pela pesquisa, para os professores do EM Politécnico.

Considerando as pesquisas descritas acima, produzidas na área que o tema deste trabalho se insere, propomos alguns questionamentos: *É possível implementar uma reforma educacional inserida no contexto atual das políticas públicas, explicitado acima, com base teórica na concepção de politecnia? Ou a única possibilidade nesse contexto é a formação polivalente, voltada para a flexibilização do trabalho? Ou há outra possibilidade, com vistas à formação politécnica e polivalente? No contexto da sociedade da acumulação flexível do capital, o Ensino Médio Politécnico proporciona formação politécnica e ou polivalente?*

Com isso, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como a politecnia e a polivalência se inter-relacionam com a proposta e a prática da política pública do EM Politécnico, no contexto da acumulação flexível do capital? Os questionamentos e a pergunta de pesquisa levaram-nos aos objetivos que pretendemos com este

---

10 ALMEIDA, Cristiane de; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Desafios do ensino politécnico para a formação docente contínua. REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, vol. 67, núm. 1 (15/01/15), pp. 187-202

trabalho. Nosso objetivo geral é analisar como a politecnicidade e a polivalência se inter-relacionam com a proposta e com a execução da política pública do EM Politécnico da REE, no contexto da acumulação flexível do capital. A partir daí, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar as concepções de polivalência, politecnicidade e trabalho como princípio educativo nos documentos da proposta de reforma do EM e relacionar com os conceitos de Karl Marx e Antônio Gramsci;
- b) Identificar se a politecnicidade ocorre no contexto das escolas, considerando as perspectivas dos gestores educacionais e escolares, e dos professores;
- c) Compreender como os gestores da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) e das escolas, e professores avaliam a reforma do EM.

A partir das experiências vivenciadas no âmbito pessoal, profissional e acadêmico, busquei contribuir com a comunidade escolar e acadêmica, por meio de um estudo sobre a o EM Politécnico da REE, que procurou evidenciar as contradições teórico-práticas da proposta, relacionadas com os conceitos de politecnicidade e polivalência, considerando as vozes dos sujeitos, num diálogo com o referencial teórico.

Percebe-se, portanto, a relevância dessa proposta de pesquisa, inserida na linha de pesquisa Educação, História e Políticas, dessa universidade, não somente por investigar, mas também por promover reflexões, no âmbito da educação pública, sobre o Ensino Médio, que necessita de mudanças e novas perspectivas na formação dos jovens. Desta forma, com a investigação e o debate transcendendo os limites da escola e da universidade, é possível repensarmos a escola tradicional e nos movimentarmos em direção a novas práticas pedagógicas e de gestão escolar, no sentido de proporcionar às comunidades escolares maior participação nas decisões da escola, rumo à educação pública de qualidade.

Nesse sentido, organizamos a pesquisa em 5 capítulos. No primeiro, fizemos a contextualização do tema, apresentamos os objetivos geral e específicos e a revisão de literatura. Na Segunda parte, estão o método e os instrumentos de coletas de dados. Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos a proposta do EM Politécnico e as concepções de politecnicidade e polivalência. Na quarta parte, fizemos as análises das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, relacionando com a reforma do EM. No último capítulo, elaboramos nossas considerações finais, numa síntese dos capítulos, mostrando os resultados da pesquisa.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Na pesquisa, é preciso muito mais que uma abordagem do problema, é necessário que o pesquisador construa um referencial teórico-metodológico, trace um caminho, que lhe possibilite responder às questões propostas, para que lhe seja possível conhecer e dar enfoque ao seu objeto de estudo. Por isso, escolhi como método que orientou esta pesquisa, o materialismo histórico dialético, para análise do EM Politécnico da REE e suas contradições relacionadas com as políticas públicas e a formação na perspectiva da politecnia e/ou da polivalência. Essa investigação se insere na modalidade de pesquisa qualitativa, a partir de um estudo teórico-empírico, para que se possa discutir e compreender, de forma mais profunda, os significados da realidade estudada.

O materialismo dialético, segundo Triviños (1987, p. 23 e 50), caracteriza-se pelas seguintes ideias básicas: [...] “reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, sendo que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis”. Quer dizer, numa visão materialista de mundo, a “realidade existe independentemente da consciência”, pois esta “é um produto da matéria”, e “permite que o mundo se reflita nela”. Triviños (1987, p. 51) ainda afirma que o *materialismo dialético*

[...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.

Dessa forma é que procurei pensar o meu objeto de estudo, a partir da sua materialidade e sua totalidade, para identificar as suas contradições, possibilitando, assim, a criação de novas ideias àquela realidade. Esse movimento para a compreensão do real se fundamenta no processo histórico, que considera as forças contraditórias que agem sobre a realidade pesquisada. De acordo com Triviños (1987), ao focar historicamente a realidade, numa perspectiva dialética, coloca-se numa interconexão o relativo e o absoluto, em que as verdades científicas constituem graus do conhecimento e não verdades absolutas. No materialismo

dialético, é ressaltado “a importância da prática social como critério de verdade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

O materialismo histórico, conforme Triviños (1987, p. 51), [...] “estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. Nesse contexto, busco interpretar os fenômenos sociais e compreender as relações da reforma do ensino médio politécnico na REE com os conceitos de polivalência, politecnicidade e trabalho como princípio educativo, no contexto da acumulação flexível do capital.

A natureza qualitativa dessa pesquisa se justifica a partir do pensamento de Craswell apud Massukato (2008), por conceber visões de mundo do pesquisador e do estudo de um problema de pesquisa investigado por intermédio de significados individuais ou em grupo atribuído a um problema social ou humano. De acordo com Minayo (1994, p. 22)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...], com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Portanto, a investigação realizada partiu da perspectiva materialista histórica e dialética, na modalidade de pesquisa qualitativa, para a realização de um estudo teórico-empírico sobre o EM Politécnico na REE. O estudo teve como sujeitos dessa pesquisa gestores e professores da Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti, de São Leopoldo/RS, e do Instituto de Educação Estadual Rubén Darío, de Sapucaia do Sul/RS. Também participou como sujeito um gestor educacional da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), do governo Tarso Genro (2010-2014), que esteve à frente da implementação do EM Politécnico na REE.

A decisão de escolher a escola Caic Madezatti ocorreu pelo fato de a instituição, à época do início deste trabalho (2014), estar participando, desde 2011, do Programa Observatório de Educação, no subprojeto Estudos sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no município de São Leopoldo, coordenado pela UNISINOS, como uma das três escolas pesquisadas. Atuo nessa instituição com regência de classe desde 2012, no ensino médio noturno, e pude observar as dificuldades, os dilemas e os limites que se apresentaram na implementação do EM Politécnico. Outro fator que me levou a essa escolha, foi o projeto piloto que

começou a ser desenvolvido e aplicado no Ensino Médio noturno, que buscou a adaptação das normatizações do EM Politécnico, com o objetivo de promover a permanência na escola dos alunos-trabalhadores, com horário mais flexível as suas necessidades, e períodos de aula reduzidos. Programa Observatório de Educação, no subprojeto Estudos sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no município de São Leopoldo.

Já a escolha pelo Instituto Rubén Darío se deu porque na instituição, até o início da implementação do EM Politécnico na REE, ofertava o sistema de Matrícula por Disciplina (MD) em regime semestral, não seriado. Com a reforma do EM, esse sistema deu lugar ao seriado. Atuei na escola como regente de classe no ensino médio com MD, nos anos de 2013 e 2014, e vivenciei como é o trabalho nos dois sistemas e pude observar as discussões acaloradas dos gestores, professores e alunos acerca da mudança e as posições, em sua maioria, contrárias à reforma, sempre fazendo referência aos bons resultados que o sistema antigo proporcionava. Até o início da reforma, que nesta instituição ocorreu a partir de 2013, um ano depois das demais, para o ingresso tanto no ensino médio quanto nos cursos técnicos, os estudantes passam por uma seleção por meio de provas. A seleção foi extinta a partir do EM Politécnico, o que também gerou posições contrárias.

A escolha pelo espaço da mantenedora ocorreu porque a questão fundamental neste trabalho é a relação entre trabalho e educação no contexto das políticas públicas educacionais e da acumulação flexível do capital, em que procuro perceber as contradições das relações dos sujeitos históricos envolvidos nessa reforma de ensino. Portanto, a decisão de entrevistar sujeitos de diversos espaços diferentes se deu porque estes atores assumiram protagonismos e visões diferentes na implementação do EM Politécnico, num contexto mais amplo. A partir de suas visões, portanto, é analisamos as contradições desse contexto, para compreender a realidade estudada. Nessa perspectiva, também fiz a análise e interpretação dos documentos oficiais da SEDUC, pertinentes à reforma do EM, pois traçam os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia adotada para a implementação do EM Politécnico. São eles: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (2011), Regimento Referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual (2012), Avaliação Emancipatória: Paradigmas e caminhos na reestruturação do Ensino

Médio (2012) e Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS (AZEVEDO; REIS, 2013).

Tais documentos, que foram elaborados pela SEDUC e enviados às escolas através das Coordenadorias Regionais de Educação, são ferramentas valiosas, em que se pôde perceber a ideologia do governo que formulou essa política pública de educação. Segundo LUDKE; ANDRÉ, os documentos configuram fonte natural de informações, surgem e fornecem informações de um determinado contexto.

Nesta pesquisa, procurei identificar e analisar, com clareza, as contradições do EM Politécnico numa articulação entre trabalho e educação, na formação dos jovens dessa etapa da educação básica, no contexto do sistema produtivo capitalista. Para esse intento, foi necessário selecionar instrumentos e técnicas, que possibilitou o levantamento de dados, para a compreensão do objeto de estudo, a partir dos sujeitos selecionados e da documentação pertinente à reforma do EM.

Por isso, para coleta de dados, utilizei entrevistas semiestruturadas ou entrevista por pautas - assim também definida por Gil (2008) -, e análise de documentos relativos à reforma do EM.

Realizei as entrevistas semiestruturadas com dois gestores e dois professores da disciplina SI de cada uma das escolas; e com gestor educacional da SEDUC, que fez parte do governo Tarso Genro (2011-2014). Dessa forma, com sujeitos que atuaram em espaços diferentes quando da implementação do EM Politécnico, foi possível termos uma visão mais ampla das questões que envolveram a reforma do EM, o que possibilitou uma análise aprofundada dos dados.

A escolha por essa técnica de entrevista se deu pelo certo grau de estruturação das questões que ela apresenta, conforme afirma Gil (2008), pois se guia por uma relação de pontos de interesse, que pode ser explorado pelo entrevistador ao longo de seu curso. Sobre a atuação do entrevistador, o autor afirma:

O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 2008, p. 112)

Mas é importante compreender que o encontro com o entrevistado pode gerar uma conversação rica em detalhes, nos alerta Zago (2003), quando se amplia para além do que foi previsto. Isso nos leva a considerar variável o tempo de

duração de cada entrevista de cunho qualitativo. Segundo Zago (2003), há uma relação social entre entrevistador e entrevistado, portanto é preciso considerar essa realidade viva que está sujeita a imprevistos, que podem significar caminhos importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Para o registro das entrevistas, solicitei aos entrevistados sua autorização para gravá-las, e como obtive resposta afirmativa, as entrevistas foram todas transcritas e analisadas.

Os dados coletados através dos instrumentos de pesquisa foram submetidos à leitura, análise e cruzamento de dados, dialogando com o referencial teórico selecionado para a pesquisa.

Foram analisados nesta pesquisa os documentos oficiais da SEDUC: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (2011), Regimento Referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da rede estadual (2012), Avaliação Emancipatória: Paradigmas e caminhos na reestruturação do Ensino Médio (2012) e Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS (AZEVEDO; REIS, 2013); e as entrevistas.

Procedi, inicialmente, uma análise documental desses aportes, que foi aplicada em diferentes momentos da pesquisa de forma exploratória, considerando o problema de pesquisa e os objetivos propostos neste estudo. Para o tratamento dos dados, utilizei a técnica análise de conteúdo, que tem como objetivo, segundo Bardin (1977), a manipulação do conteúdo e sua expressão, para identificar e analisar outra realidade que não a do conteúdo, o que nos permite ir além da realidade imediata. Assim, foi possível buscarmos sentidos mais profundos sobre o tema estudado, considerando o contexto histórico de uma e de outra realidade. Segundo Bardin apud Triviños (1987), com o método de análise de conteúdo pode-se identificar as ideologias existentes nos aportes legais, como diretrizes, regimentos entre outros.

Bardin (1977, p. 46) propõe etapas para a realização da análise de conteúdo:

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

Para essa pesquisa, considerando a proposta de Bardin (1977), organizamos algumas categorias e as subcategorias de análise, que foram desenvolvidas no trabalho:

- A) Concepções: politecnicia, trabalho coletivo.
- B) Avaliação: formação de professores, estrutura, comunicação, interdisciplinaridade.
- C) Prática: pesquisa, Seminário Integrado, formação de professores, avaliação emancipatória

O termo de consentimento e os roteiros utilizados nas entrevistas semiestruturadas estão organizados em apêndices: Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Apêndice B – questões para os gestores escolares; Apêndice C – questões para o gestor educacional (SEDUC); Apêndice D – questões para professores regentes da disciplina Seminário Integrado.

No percurso da pesquisa, encontrei dificuldades e limites que alteraram o caminho planejado com a orientadora. A primeira e mais impactante barreira foi a segunda escola que havíamos escolhido para pesquisar. Inicialmente, a direção não se opôs à participação da Instituição no trabalho, através de entrevistas com gestores e professores de SI, e solicitou-me que enviasse e-mail formalizando minha intenção. A resposta que recebi por e-mail foi que eu enviasse as perguntas, para que os professores respondessem por escrito e que ela enviaria as respostas também por correio eletrônico. Então expliquei, por telefone que a ideia era fazer entrevistas semi-estruturadas, uma conversa com os sujeitos da pesquisa, gravada ou com anotações minhas. Diante disso, a direção informou que dessa forma seria muito difícil, devido aos horários dos professores, pois muitos trabalhavam em mais de uma escola. Diante disso, decidimos por outra escola, que já tínhamos como reserva, caso não fosse possível com uma das duas inicialmente escolhidas. Nessa, não tive empecilhos e a pesquisa seguiu sem maiores entraves. Além desse problema, o tempo disponível de gestores e professores para a entrevista foi outra dificuldade que se colocou nesta trajetória, pois a carga horária desses trabalhadores e minha própria dificultaram o agendamento. Esses limites valeram como experiência e certamente tiveram importância significativa na pesquisa.

Segue abaixo, quadro do perfil dos entrevistados, divididos entre gestores e professores do SI.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados - Gestores

Sujeitos	Instituição	Tempo de gestão	Perfil
G1	Seduc	4 anos	Homem, faixa dos 70 anos, graduado em História (UFRGS), doutor em Educação (USP), Secretária de Estado da Educação (2010-2014)
G2	Escola Caic Madezatti	20 anos	Mulher, faixa dos 40 anos, graduada em Pedagogia, especialista em Supervisão Escolar e em Psicopedagogia. Diretora da escola.
G3	Escola Caic Madezatti	17 anos	Homem, faixa dos 50 anos, graduado em Letras – Português, especialista em Psicopedagogia. Vice-diretor e supervisor da escola.
G4	Instituto Rubén Darío	12 anos	Homem, faixa dos 50 anos, graduado em Filosofia e Teologia. Diretora da Escola.
G5	Instituto Rubén Darío	22 anos	Mulher, faixa dos 50 anos, graduada em Pedagogia. Vice-diretora da escola.

Quadro 2 – Perfil dos Entrevistados – Professores de SI

Sujeitos	Instituição	Tempo na disciplina	Perfil
P1	Escola Caic Madezatti	2 anos	Mulher, faixa dos 30 anos, graduada em Letras: Português e Literaturas. Regente de classe na disciplina de Seminário Integrado e Inglês do ens. fundamental.
P2	Escola Caic Madezatti	2 anos	Mulher, faixa dos 40 anos, graduada em História, pós-graduada em Educação (Mestrado). Regente de classe na disciplina de Seminário Integrado e de História, no ensino médio.
P3	Instituto Rubén Darío	2 anos	Homem, faixa dos 30 anos, graduado em Letras: Português/Inglês, pós-graduado em Linguística Aplicada (Mestrado). Regente de Classe nas disciplinas de Português, Inglês e Literatura, no ensino médio.
P4	Instituto Rubén Darío	2 anos	Mulher, faixa dos 50 anos, graduada em Ciências Sociais. Regente de classe nas disciplinas de Filosofia e Sociologia, no ensino médio.

Figura 1 – Mapa da Escola Caic Madezatti

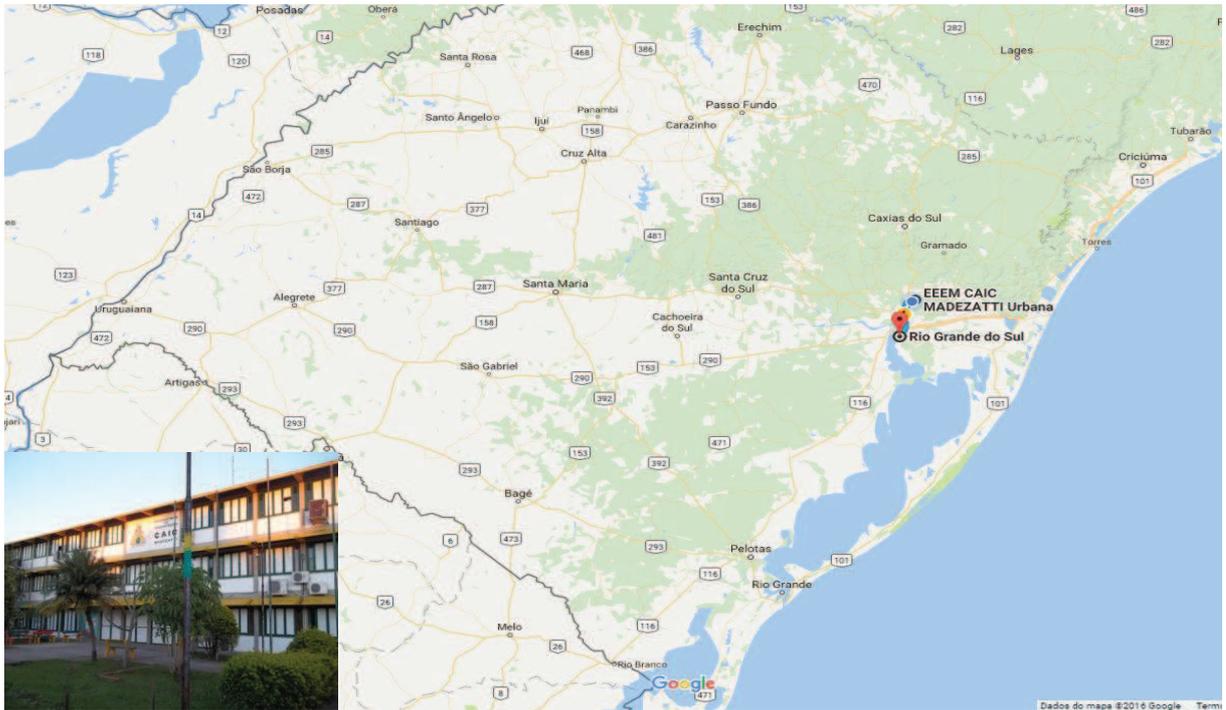
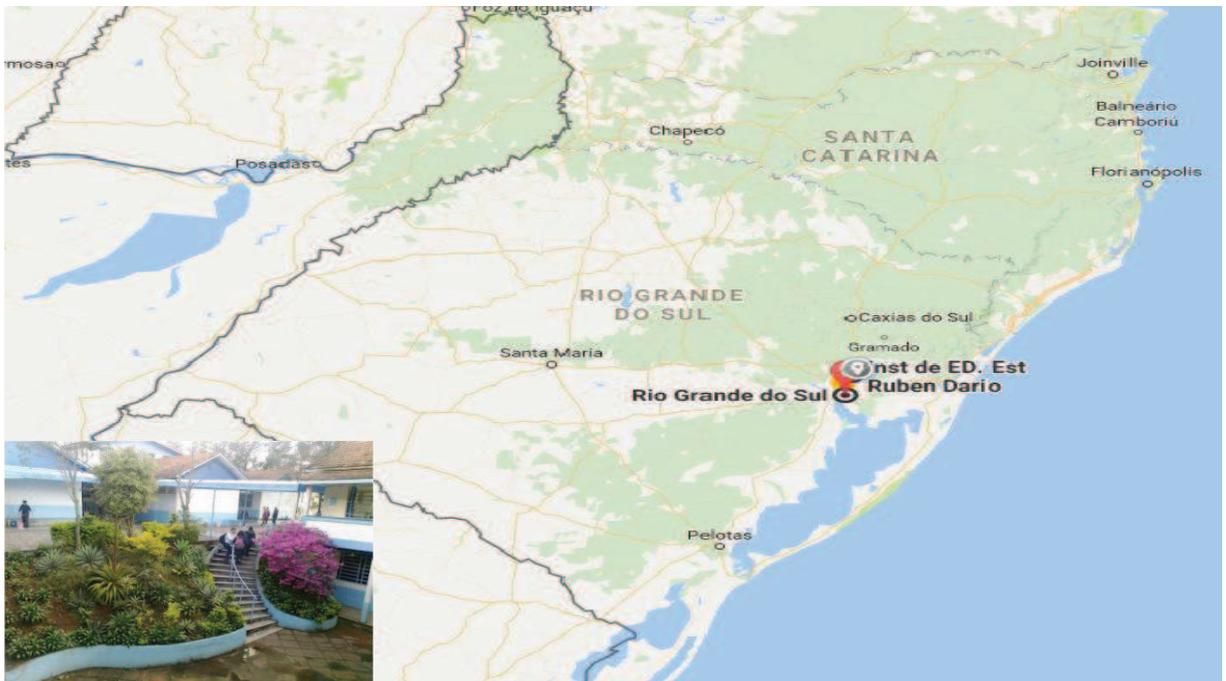


Figura 2 – Mapa do Instituto de Educação Estadual Rubén Darío



### 3 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE DO SUL NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL DO CAPITAL

Neste capítulo, será abordada a proposta do ensino médio politécnico e suas implicações com os conceitos de politecnia e polivalência

#### 3.1 A Proposta do Ensino Médio Politécnico

A análise documental da proposta do ensino médio politécnico, as referências bibliográficas, além das anotações de minha experiência de pesquisador me remeteu a uma análise mais contextual sobre o ensino médio no Brasil e as muitas reformas pelas quais já passou.

Na última década e de forma mais intensa no início desta, muitas discussões e reflexões têm sido feitas, em vários espaços da sociedade, sobre o Ensino Médio (EM) - etapa final da educação básica no Brasil -, principalmente nos meios acadêmicos e nas organizações econômicas, que têm grande interesse nessa etapa da educação. Isto porque se constata um processo de exclusão que, historicamente, o EM tem proporcionado aos jovens, conforme dados do MEC/Inep, apresentados no quadro a seguir.

Tabela 2 – Taxa de Reprovação e Abandono no Ensino Médio - Brasil 1999-2012

Ano	Reprovação	Abandono	Total
1999	7,2	16,4	23,6
2000	7,5	16,6	24,1
2001	8	15	23
2003	10,1	14,7	24,8
2004	10,7	16	26,7
2005	11,5	15,3	26,8
2007	12,7	13,2	25,9
2008	12,3	12,8	25,1
2009	12,6	11,5	24,1
2010	12,5	10,3	22,8
2011	13,1	9,6	22,7
2012	12,2	9,1	21,3

Fonte: MEC/Inep.

O quadro nos mostra índices muito altos de reprovação (entre 7,2 e 13,1%) e abandono (entre 9,1 e 16,6%) nos anos de 1990 e 2000. Há uma tendência de aumento no índice de reprovação e uma diminuição no abandono. Mas, apesar da queda no índice do abandono, os números ainda são extremamente altos, quando se pensa em jovens fora da escola.

Vejamos os números no RS (quadro 2) sobre taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio.

Tabela 3 – Taxa de Reprovação e Abandono no Ensino Médio - RS 1999-2012

<b>Ano</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Abandono</b>	<b>Total</b>
<b>1999</b>	17,13	10,99	28,29
<b>2000</b>	15,7	16,2	31,9
<b>2001</b>	15,8	13,4	29,2
<b>2002</b>	17,3	15,9	33,2
<b>2003</b>	18,3	15,4	33,7
<b>2004</b>	19,9	18,1	38,0
<b>2005</b>	21,7	16,2	37,9
<b>2006</b>	21,2	15,4	36,6
<b>2007</b>	20,7	14,6	35,3
<b>2008</b>	21,3	14,0	35,3
<b>2009</b>	21,7	13,0	34,7
<b>2010</b>	21,6	12,3	33,9
<b>2011</b>	22,3	11,4	33,7
<b>2012</b>	16,8	10,3	27,1

Fonte: SEDUC, 2014.

No RS os resultados não são muito diferentes. Percebemos que a taxa de reprovação no EM do estado é extremamente alta, o que tem grande influência no abandono e evasão escolar, pois a constante reprovação desestimula o aluno a continuar os estudos, fazendo com que se sinta, muitas vezes, incapaz de terminar o ensino médio.

Sabemos que houve muitos avanços na educação brasileira ao longo das últimas décadas, na busca de superar alguns desafios, como por exemplo, a obrigatoriedade da universalização do ensino fundamental garantida a partir do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério), 1998. Porém, no ensino médio, essa questão ainda não foi resolvida, apesar de o PNE (Plano Nacional de Educação) ter como uma das metas universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas nesta etapa da educação básica para 85%<sup>11</sup>. Os problemas de permanência na escola e da qualidade do ensino-aprendizagem ainda persistem, mesmo com as várias reformas pelas quais essa etapa da educação básica já passou e com um Plano Nacional de Educação em plena vigência. Ao fazer um balanço da escola pública brasileira, início do século XXI, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 07) afirmam: “45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo”.

Esse cenário tornou-se grande desafio para os governos que pretendem resolver o problema do EM no Brasil, e as políticas públicas têm sido sua principal ferramenta de mudança, na busca de melhorias para um setor tão carente de investimento pesado em todos os âmbitos: estrutura, valorização de professores e funcionários e formação continuada, previstos no Plano Nacional de Educação (PNE).

Outro desafio para os governos tem sido a formação propiciada aos jovens no EM e a pressão dos organismos internacionais, que demandam uma formação muito mais direcionada para a demanda do mercado de trabalho, em postos de trabalho cujas empresas funcionam muito ainda no modelo produtivo de produção fordista/taylorista. Hoje, esse modelo prevalece na maioria das empresas, porém, encontra-se também no Brasil o modelo toyotista (acumulação flexível do capital), que exige do trabalhador uma formação sólida, que saiba lidar com resolução de problemas e tenha capacidade de gerenciamento (ANTUNES, 2002). O EM público no Brasil, em termos gerais, não tem conseguido formar nem o trabalhador flexível nem o “homem coletivo, desenvolvido em todas as direções” (GRAMSCI, 1965).

Mas um dos problemas é a dificuldade que os governos enfrentam ao implementar suas reformas na educação, pelo fato de, primeiramente, serem feitas de forma vertical muitas vezes, sem o necessário debate com a comunidade escolar, e também por se defrontarem com resistências de caráter ideológico, principalmente por parte de professores e gestores. Além disso, a escola de hoje enfrenta grande

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio> - <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 03 de set. 2016

dificuldade de romper com os paradigmas tradicionais, pois seu corpo docente não possui formação inicial e continuada que contribua para o rompimento com o modelo desigual em que vivemos. Há ainda a complexidade de tudo que envolve a implementação de uma reforma de ensino na rede pública: diversos atores num contexto de resistências, motivadas por ideologias e interesses políticos. Outro aspecto dessa complexidade é o fato de a educação, como já afirmava Dewey (2011), ser um campo de embates e disputas, tanto práticas como teóricas, por ser foco de grande interesse social como é.

Por isso, as políticas públicas em educação têm, ao passar das décadas, se configurado de formas diferentes, na maioria das vezes, atendendo muito mais aos interesses do capital, com uma formação voltada para suprir as demandas do mercado de trabalho (polivalente), do que aos interesses dos que lutam pela melhoria da qualidade na educação, com uma formação humana (politécnica).

Nesse contexto, o governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS), no primeiro ano do governo Tarso Genro (2011-2014), através da Secretaria de Educação (SEDUC), apresenta a proposta de reestruturação do EM, denominada Ensino Médio Politécnico, para enfrentar os desafios postos na atual conjuntura da educação brasileira. A reestruturação considerou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e a Resolução nº 03/1998, sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme consta no documento Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (2011). A Resolução do CNE determina no Artigo 7º que os sistemas de ensino e as escolas busquem, através da articulação com a comunidade, construir identidade própria, de modo a atender, da melhor forma possível, as condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem (BRASIL, 1998).

A justificativa do governo para a reformulação do EM encontra-se na necessidade de uma proposta educacional para o século XXI que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental e que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã, conforme se percebe no documento da proposta (2011). Estabelece também, em sua apresentação, como prioridade a democratização da gestão: acesso e permanência do aluno na escola,

acesso ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem e ao patrimônio cultural, articulado com a qualificação do EM e Educação Profissional. O Documento apresenta também uma análise diagnóstica do Ensino Médio e da Educação Profissional na rede estadual, destacando índices realmente preocupantes referentes à defasagem idade-série, reprovação e abandono. Além disso, argumenta sobre as defasagens que a escola de nível médio apresenta nos aspectos, pedagógico, tecnológico, e em relação ao mundo do trabalho:

Agravando este panorama, constata-se que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Essa conjunção de fatores apresenta uma realidade que exige, urgentemente, novas formas de organização do Ensino Médio. (SEDUC, 2011, p. 5)

Diante deste cenário e com o objetivo de enfrentar os problemas do EM, o governo propõe como eixo norteador da reforma educacional a formação a partir da perspectiva da politecnia, construída na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, tecnologia e trabalho como princípio educativo. A proposta apresenta como base teórica Antônio Gramsci, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer entre outros autores que são referências na concepção de ensino politécnico. Segundo o documento da proposta

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

A orientação do CNE reforça a posição acima:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2010)

Nessa concepção, o trabalho como princípio educativo se justifica pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Segundo a proposta do EM Politécnico, “é pelo trabalho que o ser humano assegura a sua sobrevivência e que este também é responsável pela formação humana e da sociedade” (SEDUC, p. 13). Ainda

conforme o documento, a escola tem papel fundamental para implantar essa ideia, pois sua principal função é ensinar a compreender e a transformar a realidade, a partir do domínio da teoria e do método científico. Por isso, a politecnia é o princípio organizador da proposta de reestruturação do EM. Segundo Saviani (1989), autor citado no documento, “A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SEDUC, p. 14).

A proposta organiza o EM Politécnico em seis princípios orientadores:

- a) Relação parte totalidade: o movimento de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como um processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados da realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada;
- b) Reconhecimento de saberes: A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo o seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e a cultura;
- c) Teoria-Prática: O diálogo permanente entre a teoria e a prática se constitui como fundamento da transformação da realidade, desde que consciente da sua condição sócio histórica, e conseqüentemente, de suas determinações sociais;
- d) Interdisciplinaridade: O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade;
- e) Avaliação Emancipatória: Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática de avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados à qualidade na produção industrial;
- f) Pesquisa: A pesquisa é um processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção.

Quanto à organização curricular, o Ensino Médio Politécnico deve ser desenvolvido em três anos, conforme o quadro a seguir.

Tabela 4 – Grade curricular Politécnico

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
<b>Formação Geral</b>	750 h	500 h	250 h	1500 h
<b>Parte Diversificada</b>	250 h	500 h	750 h	1500 h
<b>TOTAL</b>	1000 h	1000 h	1000 h	3000 h

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado da proposta.

O currículo totaliza 3000 horas, sendo que, a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% da parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. A articulação dos dois blocos (Formação geral e Parte Diversificada) deve ocorrer por meio de projetos construídos na disciplina Seminário Integrado (SI), com a interlocução entre as áreas do conhecimento e os eixos transversais. Esta disciplina constitui-se em espaço planejado, integrado por professores e alunos e irá compor a parte diversificada, se constituindo em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso, com o objetivo também de incluir o aluno no mundo da pesquisa.

O atual projeto para o EM, entre outras modificações, aumentou a carga horária semanal de 25 para 30 períodos; incluiu a disciplina de Seminário Integrado (SI) (três períodos semanais para os primeiros anos, cinco para os segundos e sete para os terceiros), em que o objetivo é preparar o aluno para a pesquisa científica; modificou a forma de avaliação dos alunos, passando de nota para conceito: CSA, CPA e CRS (Construção Satisfatória da Aprendizagem, Construção Parcial da Aprendizagem e Construção Restrita da Aprendizagem); e as disciplinas foram agrupadas por área do conhecimento: Linguagens (Português, Literatura, Línguas Estrangeiras, Educação Artística e Educação Física), Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso), Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e por fim Matemática.

Ao longo da implementação do EM Politécnico, esta distribuição da carga horária não se efetivou. Atualmente a distribuição para o segundo e terceiros anos é a mesma proposta para o primeiro ano. Isso se deve, em parte, à reclamação por

parte das escolas, na voz dos professores e gestores, da carga horária da disciplina Seminário Integrado, considerada muito alta. Inicialmente estava previsto a seguinte configuração: três períodos no primeiro ano, cinco no segundo e sete no terceiro. A SEDUC ouviu e considerou essas reclamações, alterando a carga horária do SI para três períodos em cada série.

Segundo observa-se no documento da proposta, formação geral (núcleo comum) compreende

[...] um trabalho interdisciplinar com as áreas do 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. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23)

Já a parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica) significa

[...] 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. 23)

O texto reafirma a importância do SI, em que professores e alunos desenvolverão projetos que dialoguem com as áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e com os temas transversais ou eixos temáticos. Segundo o documento, para a eficiência deste trabalho, o exercício da coordenação será de forma rotativa, para oportunizar que todos os professores se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular.

No mesmo ano de 2012, quando iniciou a implementação do Ensino Médio Politécnico na Rede estadual de Educação do Rio Grande do Sul, também entra em vigor a Lei de Gestão Democrática nº 13.990/12, importante ferramenta para o sucesso da reforma, pois, como se percebe, a proposta de reestruturação tem como premissa a participação de gestores, professores e alunos na construção do saber.

A partir das características, organização e objetivos elencados nessa apresentação da reforma do Ensino Médio na REE, pode-se afirmar que estamos diante de uma política que considera o contexto atual da sociedade do capital tardio e da acumulação flexível. Primeiro por proporcionar uma reforma radical nessa etapa de ensino, não apenas reestruturando o que já estava posto, mas propondo o rompimento do paradigma da escola tradicional Segundo porque tem como objetivo

maior romper com a lógica da exclusão social e de mercado, e com a competitividade, na busca de humanizar o processo educativo.

Porém, apesar de a proposta ter como prioridade o ataque a problemas históricos da educação, na tentativa de humanizar o processo educativo a partir da politecnia, a reforma na REE colocou o governo num enfrentamento com a comunidade escolar, especialmente professores e alunos. Este embate ocorreu a partir da discussão sobre os conceitos e a prática de politecnia, e pela resistência dos professores, que ainda vivem na escola de hoje, o paradigma da educação tradicional, e que, portanto, encontraram nesse debate um motivo para se posicionarem contra a reforma no ensino médio. Esse enfrentamento acabou sendo fomentado, de certa forma, pelo sindicato dos professores estaduais (CPERS-Sindicato), que se posicionou contra a reestruturação, por ser essa uma política de governo e não de Estado, e por discordar do método de implantação, sem a participação efetiva da comunidade escolar na construção do projeto do EM Politécnico.

Percebe-se, portanto, que os gestores educacionais se depararam com muitos limites na implementação do EM Politécnico, entre eles o embate entre professores e governo e as dificuldades de entendimento da proposta por parte do coletivo da escola. É importante ressaltar que grande parte dos professores do EM não têm o conhecimento aprofundado sobre o conceito de politecnia, o que também dificultou a compreensão. A formação continuada mais específica iniciou em 2014 (terceiro ano da implementação da reforma), com o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa oferecido pelo governo federal, que ocorre por adesão dos estados. Nesse contexto, a maioria das escolas tiveram a participação quase que integral dos professores nesta formação, que foi um espaço, que proporcionou estudo sobre os temas mais difíceis da proposta, como a concepção de politecnia, a partir do trabalho como princípio educativo e a avaliação emancipatória. O pacto também proporcionou debates, discussões e planejamento integrado.

Além disso, mesmo a Lei de Gestão democrática nº 13.990/12 estando em vigor, não garantiu na prática cotidiana sua efetivação, pois no âmbito macro, a proposta do EM Politécnico apresentou-se de forma nem tão democrática. Na realização da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio, a metodologia empregada ocorreu por meio da apresentação do plano e não pela análise, discussão e avaliação. A Conferência teve início em setembro de 2011 e foi concluída em janeiro

de 2012. Composta de várias etapas, foram convidados a participar os representantes dos segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis). Este processo de construção da proposta, assim descrito, não revelou princípios democráticos que envolvessem discussão, autonomia, efetiva participação, trabalho coletivo e autoria desses atores educacionais. O chamamento dos representantes da comunidade escolar mostrou-se como um elemento de endosso da proposta e não de discussão e contribuição.

Portanto, os gestores educacionais ainda precisam compreender o real conceito de Gestão Democrática para poderem de fato construir uma caminhada que dê significado às práticas e assim possam consolidar as políticas educacionais. Sobre esta consolidação, Ball (2007) traz uma reflexão interessante, pois ele compara a trajetória das políticas com a de um foguete:

[...] decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (BALL, 2007, 307).

Apesar do embate entre governo e professores, dos limites encontrados pelos agentes educacionais na implementação e do contexto da organização produtiva do trabalho, o Ensino Médio Politécnico, já no primeiro ano da reforma, obteve alguns resultados importantes, como o baixo índice de reprovação, e em 2014, a boa colocação das escolas estaduais no IDEB (MEC, 2015). Mas ainda hoje, há certa resistência por parte dos professores, principalmente, quanto à forma de avaliação (por conceito) e à disciplina Seminário Integrado. Na ótica dos educadores, a avaliação mais justa seria por nota, pois o conceito é muito abrangente, o que, além de ser subjetivo e dificultar o trabalho do professor, permite a aprovação de muitos alunos que não teriam condições de seguir adiante na série seguinte. Sobre o SI, muitos professores acreditam que essas horas deveriam ser utilizadas em disciplinas da formação geral, por pensarem que os conteúdos também são importantes para a pesquisa e a interdisciplinaridade. Esse pensamento se alinha à forma meritocrática de avaliar, em que somente é promovido o indivíduo “merecedor” e “esforçado”, e à prática pedagógica conteudista, na qual a abordagem dos conteúdos ocorre sem

contexto nem relação com a realidade dos alunos. Isso nos mostra que a escola ainda vive o paradigma tradicional, e que pode influenciar fortemente os atuais gestores educacionais para mudanças no EM Politécnico. O início do ano letivo de 2016 demonstrou mudanças nessa direção, com alteração na grade curricular, em que a área da Ciências Humanas e a disciplina de SI tiveram a carga horária com alunos reduzida. Essa mudança significa o início de um retrocesso na educação da REE, no que diz respeito ao rompimento com a lógica da exclusão social e de mercado, e com a competitividade, na busca de humanizar o processo educativo.

### **3.2 Concepções de Politecnia e Polivalência: implicações com a Reforma do Ensino Médio Politécnico do RS**

A formação propiciada no ensino médio tem sido objeto de muitos estudos e debates ao longo da história da educação no Brasil, pelos quais podemos observar que o principal objetivo desta etapa da educação básica é preparar os jovens para o trabalho. Mas qual deve ser o papel do EM no que diz respeito à formação dos jovens: formar para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho? Formar quem executa ou quem controle o processo produtivo? Formar para todas as direções?

Para compreendermos essas questões, é importante um breve estudo sobre trabalho, educação e escola. Saviani (1994) afirma que educação coincide com a existência humana, ou seja, suas origens se confundem, pois o homem, para existir, precisa necessariamente, produzir sua própria vida (educação), e é a partir daí que ele se constitui homem. Desta forma, o autor define trabalho como a ação do homem sobre a natureza, adaptando-a as suas necessidades, o que define, assim, a essência humana. O homem, pois, conforme Saviani (1994), tem, necessariamente, que produzir continuamente sua própria existência a partir do trabalho, para continuar existindo e, portanto, educando e se educando num processo contínuo. Considerando o que foi posto por Saviani, a educação se constitui junto com o trabalho. Porém, alerta o autor, atualmente a educação inclina-se a coincidir com escola, por isso há a tendência de se situar a educação no âmbito do não-trabalho, de caráter improdutivo. (SAVIANI, 1994).

Com a Revolução Industrial, século XVIII, a sociedade toma novos rumos, e com ela a educação. Era necessária formação de trabalhadores para um novo

processo de trabalho, pois o artesanal havia sido abolido com a revolução. Para Manacorda (2002, p. 249) a escola pública e a fábrica surgem ao mesmo tempo:

[...] “a revolução industrial [...] subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos”.

Neste cenário, surge a divisão do trabalho, alterando a relação estabelecida entre o homem e o trabalho. A partir daí o homem passa a ter apenas a sua força de trabalho para vendê-la no mercado.

Como podemos perceber, trabalho e educação estão historicamente vinculados, por isso é importante entendermos também sobre as reestruturações ocorridas no campo produtivo e suas repercussões no processo de trabalho e, conseqüentemente, na educação. O toyotismo, que se configura numa nova forma de acumulação flexível do capital, é um modelo resultante dessas mudanças, como resposta do capital a sua crise estrutural, no esgotamento do modelo taylorista/fordista.<sup>12</sup>

Segundo Antunes (2002, p. 38,40), o padrão taylorista e fordista é a mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, que se caracteriza pela produção em massa de mercadorias, homogeneizada, extremamente verticalizada e hierarquizadas. Essa produção exigia operários semiqualeificados (operário massa), cuja ação operária deve seguir o combate ao desperdício na produção; a redução do tempo e aumento do ritmo de trabalho, num conjunto repetitivo de atividades. Desta forma, o trabalhador parcelar (executa parte das tarefas na esteira) é visto como recurso/insumo do processo produtivo, ocorrendo uma maior intensidade na extração do subtrabalho.

Esse modelo apresenta sinais de esgotamento no final dos anos de 1960, início dos anos de 1970, com a crise da expansão e vigência do *welfare state* e com o “ressurgimento de ações ofensivas do mundo do trabalho e o conseqüente transbordamento da luta de classes”, através da “eclosão das revoltas do operário-massa” (ANTUNES, 2002). ~~Conforme Bühr apud Antunes~~ o operário-massa foi não só a base social para a expansão do compromisso social-democrático como também

---

<sup>12</sup> É importante esclarecer que no Brasil, segundo estudo de Wanderley Azevedo de Brito (2011, p. 194), as formas de acumulação do capital, através da exploração do trabalho, são predominantemente fordista/taylorista na maioria dos setores da economia, e toyotista/flexível, em alguns poucos setores, principalmente àqueles ligados ao capital internacional.

importante elemento de ruptura e enfrentamento, em que os movimentos pelo controle social da produção se configuraram grande expressão. (BIHR apud ANTUNES, 2002)

Em seu ensaio, Antunes (2002, p. 52) apresenta as características do modelo de acumulação flexível e o modelo de gestão de pessoas. Esse processo tem como pilar padrão produtivo organizacional e avançado tecnologicamente, através da inserção ampliada dos computadores tanto no processo produtivo como no de serviços. Além disso, progride numa estrutura flexível, valendo-se da desconcentração produtiva, de forma frequente, e de empresas terceirizadas. Nesse modelo de flexibilização do trabalho, segundo o autor (2002, p. 52),

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos “grupos semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado.

Essas reestruturações do campo produtivo se refletem na educação, que precisa operacionalizar mudanças, pensando nesses modelos de produção de capital. A formação propiciada na escola visa à preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, e hoje, embora os modelos taylorista/fordista e toyotista possam coexistir, busca-se a formação *polivalente* do homem, para ocupar os postos de trabalho no modelo de acumulação flexível do capital, diferente da formação *politécnica*, objetivada pelo EM Politécnico da REE. Vejamos então as diferenças entre essas duas concepções de educação e suas implicações com a Reforma do EM no RS.

Primeiro, quanto aos conceitos de politecnia e polivalência, estes devem ser abordados com clareza, pois muitos educadores e pessoas em geral entendem essas duas concepções de educação como ideias sinônimas. Conforme Farias (1998, p. 12), em artigo sobre o tema, percebe-se a colocação comum que polivalência refere-se à formação do trabalhador para atuar em diversas áreas, e politecnia à capacitação do trabalhador de várias técnicas necessárias, para atender a demanda do mercado de trabalho. Essa simplificação e distorção conceitual, principalmente do conceito de Politecnia, se multiplicou no Brasil e no mundo, visto que hoje temos escolas e institutos que se denominam “politécnicas”, quando na verdade sabemos que pela sua prática se aproximam muito mais da polivalência.

Exemplo no Brasil é o Instituto Politécnico do Rio de Janeiro, campus da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), em Nova Friburgo. O instituto possui cursos de graduação e pós-graduação, voltados para os setores produtivos da região APLs (Arranjos Produtivos Locais) da moda, do agronegócio entre outros. Ou seja, uma formação que visa suprir o mercado de trabalho local. Temos ainda os Institutos Politécnicos de Portugal e da França. Mas o objetivo aqui não é aprofundar os estudos sobre a prática desses institutos, cito-os apenas como alerta da simplificação dos conceitos de Politecnicidade e Polivalência. Daí a importância de se distinguir essas ideias de educação que se apresentam como ideias antagônicas.

Feito o esclarecimento devido, inicio, então, a abordagem pelo conceito de politecnicidade, que tem origem nos escritos do filósofo alemão Karl Marx (1818 – 1883), embora o autor não tenha escrito um texto sistemático sobre educação. Portanto, Politecnicidade é uma concepção marxista. Segundo as ideias de Marx (1983), a educação intelectual deve-se articular com o trabalho produtivo para que a classe trabalhadora tenha as mesmas oportunidades e condições que a classe burguesa. Para o filósofo, é preciso ter um ensino que vise à formação do homem omnilateral, e não uma formação imediatista, vinculada às necessidades do mercado de trabalho; e educação tecnológica, que recolha os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicie as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. Marx (1983, p. 60) ressalva que só há uma maneira de a sociedade aceitar crianças e adolescentes no trabalho: “afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”.

Antônio Gramsci (1891 – 1937), e marxista do século XX, retoma as ideias de Marx, defendendo uma vinculação mais estreita entre escola e trabalho, entre a teoria e a prática, com uma atenção maior à história da organização do trabalho e da cultura. Gramsci propõe uma escola básica para todos, fundamentada no trabalho moderno industrial como princípio educativo, chamado por ele de escola unitária. Porém, Gramsci (2010) tem um ponto de discordância com Marx, no que se refere à inserção do jovem na atividade social, pois não acredita em educação profissional precoce e sim numa educação de elevada cultura humanista. Para ele, a escola unitária deve inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los tornados mais maduros e autônomos, com capacidade de criação intelectual (GRAMSCI, 2010).

Acredito não ser possível pensar em politecnia sem a ligação da educação à política e a universalização do conhecimento, para a superação do senso comum, como pensava Gramsci. Nesse sentido, Morrow e Torres apud Namó de Mello (2004, p. 44/45), afirmam:

Sei quanto a ideia do conhecimento universal tem sido questionada, mas não deixo de perguntar a mim mesma se uma sólida formação geral, baseada no conhecimento dominante existente, não é o melhor que a escola pode oferecer às classes populares. De fato, eles podem criticar esse conhecimento e melhorá-lo. Como poderá ele melhorar sem passarmos por ele?

Para Gramsci (2010), o trabalho como princípio educativo é a relação do homem com o trabalho, ao construir-se a si mesmo e à sociedade, possível apenas na escola humanista de cultura geral. O trabalho como princípio educativo seria o fundamento da escola unitária. Ou seja, o conceito primeiro de trabalho e educação, que vimos anteriormente, reflete aqui. Para Gramsci, essa noção de homem e de trabalho encontra-se na escola humanista, de cultura geral, que formava os dirigentes, sendo o princípio educativo que ele apresenta como fundamento da sua escola unitária. A ideia da escola unitária é a superação da dualidade na educação, da divisão entre quem faz e quem controla, através da unidade entre a teoria e a prática, para a formação de dirigentes. Nos *Cadernos do Cárcere* não apareçam conceitos de escola politécnica ou de homem omnilateral e sim escola unitária e homem coletivo, desenvolvido em todas as direções (DORE, p. 311). Porém, a ideia central da escola politécnica e da unitária é a mesma: formação da classe trabalhadora para superação das desigualdades e da divisão do processo produtivo. Importante é, também, compreender Gramsci dentro do horizonte revolucionário, porque, como afirma Nosella (2002, p. 82), “para ele a realização do socialismo é a grande *poiésis* de seu século”. Para defender e colocar as ideias gramscianas em prática no nosso século é necessário compreendermos o contexto em que surgiram suas ideias; compreender que a divisão de processo produtivo e a consequente dualidade da educação ainda persiste hoje, apesar dos avanços e conquistas da classe trabalhadora ao longo do século XX e XXI.

E sobre essa divisão e dualidade entre instrução profissional e intelectual, Saviani (1989, p. 40) afirma que para a superação desse problema é necessária a adoção do conceito de politecnia, que tem como base o domínio pelo homem dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de

trabalho produtivo moderno. Para isso, deve-se possibilitar a universalização dos conhecimentos gerais, para que os trabalhadores dominem os aspectos manuais e intelectuais do trabalho. Para tanto, o trabalho como princípio educativo é o pilar para a politecnicidade em Saviani, assim como em Gramsci.

Sobre Polivalência, Alessandro de Melo (2009) aborda o assunto de forma muito relevante, em artigo intitulado “Formação básica e Formação Profissional na Visão dos Empresários Brasileiros”, ao fazer uma análise descritiva e crítica de um importante documento produzido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), para a Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, ocorrida de 12 a 16 de julho de 1993, em Salvador (BA). Melo apresenta, nesta análise crítica, o que pensava e qual a intenção do empresariado sobre formação geral e profissional, dialogando com autores importantes da área da educação e definindo de forma clara a polivalência.

Essa concepção de educação tem relação direta com as novas configurações do trabalho moderno, caracterizado pela flexibilização. Com o advento do computador, principalmente, o trabalhador parcelado, que executava tarefas fragmentadas, do modelo fordista/taylorista, foi substituído pela flexibilidade, em que o trabalhador além de ter que operar diversas máquinas ao mesmo tempo, deve gerenciar e se responsabilizar pelo seu setor de trabalho (KUENZER, 2003; OLIVEIRA, 2004 apud MELO, 2009). O trabalhador especializado, que tinha o conhecimento parcelado, ou seja, dominava parte desse conhecimento, não é mais exigido pelas empresas. Hoje a necessidade é a de um trabalhador que conhece e saiba operacionalizar todo o processo produtivo da fábrica. Para isso, é preciso uma formação que articule a aquisição de habilidades de destrezas com capacidades intelectuais e estéticas. Portanto, o trabalhador além de analisar, de planejar e de responder criativamente às situações novas, também precisa ter capacidade sócio-comunicativa, para desenvolver o trabalho em equipe (CNI, 1993, p.16 apud Melo, 2009).

Essas ideias de formação polivalente estão expressas no documento “Educação Básica e Formação Profissional” (EBFP), produzido a partir da 6ª Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, realizada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1993, como bem observa Melo em seu artigo. O autor entende o documento como um dos mais importantes manifestos públicos da burguesia industrial brasileira sobre a educação básica e

formação profissional (MELO, p 894). No documento, os empresários pretendem uma reforma curricular, para a formação do trabalhador polivalente, com ênfase no currículo flexibilizado, e não mais com ênfase nos conteúdos escolares (MELO, 2009, p. 902). Essa reforma curricular pensada pelos empresários seria baseada em três eixos:

“(a) flexibilidade no saber; (b) interdisciplinaridade do conhecimento; (c) construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos” (CNI, 1993, p. 17).

Desta forma, podemos afirmar que as diferenças entre essas duas concepções de educação, politecnicidade e polivalência se apresentam como ideias antagônicas. E hoje, na sociedade de consumo, do utilitarismo e do imediatismo, típicas do sistema capitalista, as demandas do mercado de trabalho exigem da escola uma formação cada vez mais curta e sólida, uma formação do trabalhador que tenha competências e habilidades múltiplas, engendrando, assim, maior exploração da força de trabalho, é a extração da mais valia.

A reestruturação do EM na REE, recentemente implementada, está inserida nesse contexto, e busca, na teoria, contrariar essa lógica, pois tem como objetivo a formação politécnica, do homem voltado para todas as direções, a partir da ideia de trabalho como princípio educativo, com sólida formação geral e humana. O documento que norteia o EM Politécnico tem como base teórica autores que defenderam e defendem historicamente a formação humana como pilar da escola, através de uma escola pública para todos, possibilitando oportunidades iguais de acesso e inclusão no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a reforma encontrou limites no embate com as forças do sistema capitalista e dos organismos internacionais, apresentando contradições ao longo da implementação. Pois, como implementar uma ideia de formação politécnica numa sociedade cujo mercado de trabalho exige formação polivalente?

## **4 GESTÃO EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO POLITÉCNICA**

A questão da formação dos jovens no EM Politécnico relacionada com a implementação da política pública do governo Tarso Genro (2011-2014) e seus limites e possibilidades foi abordada a partir de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores da Escola Caic Madezatti e do Instituto de Educação Rubén Darío, representante da gestão educacional (SEDUC) à época da reforma o EM Politécnico. A análise buscou compreender como as concepções, avaliações e a prática dos sujeitos da pesquisa influenciam na formação pretendida pela proposta do EM. Este capítulo se estrutura por uma seção inicial sobre Gestão Educacional e, na sequência, aborda e o trabalho da gestão escolar e dos professores do SI nas escolas pesquisadas.

### **4.1 A Gestão Educacional: limites e possibilidades na transposição da proposta para o espaço escolar**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), a educação básica é de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração com a União. A Educação Infantil, que compreende de 0 a 5 anos, é de responsabilidade dos municípios. Conforme a LDB, os municípios deverão assumir, gradativamente, todo o Ensino Fundamental, anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). No contexto atual, os municípios têm atendido os anos iniciais e os estados os anos finais. Já o Ensino Médio (dos 1º ao 3º ano) é de competência dos Estados, podendo ser técnico integrado ou concomitante. No estado do RS, algumas escolas estaduais ofertam ensino fundamental anos iniciais, bem como algumas escolas municipais, o ensino fundamental anos finais.

A gestão educacional no estado do RS é feita pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), chefiada pelo Secretário de Educação, com o suporte das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Atualmente a SEDUC conta com 30 coordenadorias no estado, responsáveis por coordenar, orientar e supervisionar escolas, dando suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas

da secretaria, sendo também responsáveis pelos Recursos Humanos, financeiros e de infraestrutura.

O EM Politécnico foi implementado sob a responsabilidade da SEDUC e das coordenadorias regionais, na gestão do governo Tarso Genro (2011-2014), estando à frente desta política pública de educação o Secretário de Educação Jose Clovis de Azevedo. A reforma do Ensino Médio se colocava como uma necessidade naquele momento, haja vista os altos índices de reprovação, evasão e abandono, defasagem idade-série além de o ensino estar estruturado a partir de um currículo fragmentado e dissociado dos avanços tecnológicos e da realidade social e cultural, segundo documento que estrutura a reforma (SEDUC, 2011). Para tanto, o governo articulou uma reforma a partir do ideário progressista, com foco na formação para mundo do trabalho, pautado na perspectiva da politecnicidade, com uma grade curricular que propicia a articulação entre as áreas do conhecimento e suas tecnologias, a partir dos eixos cultura, ciência e trabalho como princípio educativo. Com isso, pretende superar a exclusão e priorizar o protagonismo do jovem, para a construção de uma efetiva identidade do Ensino Médio (SEDUC, 2011). Esse diagnóstico do EM e os objetivos da proposta ficam claros na fala do Gestor 1:

*É uma tentativa a partir dessa crítica, desconstituir a ideia tradicional de escola, da fragmentação, o conhecimento parcelado em disciplinas e evoluir para uma visão mais ampla do conhecimento, mais articulada, onde se estabelecesse, pudesse estabelecer claramente os vínculos entre os diferentes campos do conhecimento. (Representante da Seduc) [Entrevista – 07/08/2015].<sup>13</sup>*

Percebe-se que o intento do grupo de trabalho da SEDUC era ousado, pois buscava a quebra do paradigma da escola tradicional, do modelo positivista que ainda persiste nas escolas, com base nas ideias taylorista e fordista. Também era necessário, conforme o representante da mantenedora, superar o modelo Neotaylorista, que seria “um misto de taylorismo e fordismo com novas formas de organização”, ou seja, a coexistência entre esses modelos e o toyotismo (acumulação flexível do capital). Nesse sentido, Frigotto afirma:

[...] as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto n. 2.208/96 e seus desdobramentos, buscam uma

---

<sup>13</sup> As falas dos sujeitos da pesquisa estão colocadas ao longo do texto em itálico, com recuo de quatro centímetros e espaço simples. Essa configuração possibilita diferenciá-las das citações e melhor visualização.

mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão” produtivo, adaptado, adestrado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (2012, p. 73)

Prevalece, portanto, nas escolas, e que deve ser rompida, conforme o entrevistado, a ideia de formação do ser humano polivalente, para ocupar postos de trabalho no modelo de acumulação flexível do trabalho. Esse modelo tem como pilar um padrão produtivo organizacional e avançado tecnologicamente, através da inserção ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Há uma desconcentração produtiva e a utilização de empresas terceirizadas (ANTUNES, 2002, p. 52).

Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos “grupos semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado”.

A lógica do trabalho em equipe e de gerenciamento das tarefas e dos processos produtivos pelo próprio trabalhador, inculcando aí uma falsa participação dos trabalhadores na gestão da empresa, leva à exploração máxima da força de trabalho e mantém as condições do trabalho alienado. No contexto atual, percebe-se essa exigência dos trabalhadores, o que coloca, muitas vezes, a escola em consonância com essas ideias de formação do trabalhador flexível. Sobre essa questão, concordamos com Kuenzer (2007, p. 1159):

Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetam aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho.

Mas, conforme o entrevistado da Secretaria de Educação, a superação do modelo taylorista e fordista não significa que se tenha que mudar para o toyotismo (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015]. Sobre isso, o entrevistado ainda afirma:

*[...] a escola, ela não pode, ela não tem que imitar a fábrica, a escola tem que pensar que ela não é fábrica, que a fábrica trabalha com objetos inanimados e produtos materiais né e a escola trabalha com seres humanos, tem que formar seres humanos, que tem sentimentos, dores, alegrias, imaginários. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Portanto, a mudança desse contexto, objetivo da SEDUC com a reforma do EM, tornou-se tarefa árdua, por envolver muitos espaços, agentes e sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, considerando todas essas questões, para a quebra de paradigma da educação conservadora, economicista voltada para a formação do homem produtivo, é necessária uma educação integral, em uma escola que propicie formação humana, de cultura geral sólida, que alie teoria e prática (escola e trabalho). Assim é possível o desenvolvimento do indivíduo multilateral, voltado para todas as direções, ou seja, como afirmou Gramsci, “o homem coletivo”. A concepção do grupo de trabalho da SEDUC vai ao encontro desses ideais, conforme seu representante:

*A politécnia é muito próxima da concepção de educação integral, que é o desenvolvimento do indivíduo e todas as suas menções, e esse desenvolvimento tem um eixo que é o trabalho né, trabalho, a concepção abstrata de trabalho né. O trabalho como o móvel que faz com que o ser humano se desenvolva ou transforme a natureza, produz sua existência. E a politécnia então, ela remete a essa necessidade de se compreender esse processo, de se compreender os fundamentos de todas as ações do homem, do indivíduo, do ser humano. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Essa concepção dos agentes educacionais da secretaria está embasada nas ideias gramscianas, pois visa à superação da dualidade escolar: formação profissional e formação geral, oportunizando a todos, uma escola pública de qualidade, de formação integral e humanista, a chamada escola unitária.

“Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1979, p. 118)

Como disse o representante da SEDUC, politécnia se confunde com educação integral, pois pretende o desenvolvimento do ser humano em todas as direções, a partir do eixo trabalho. Porém, para que essa formação aconteça, a escola necessita trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, do trabalho coletivo que envolva todos os segmentos da comunidade escolar, pois o ensino fragmentado, realidade da escola hoje, forma o trabalhador parcelado, sem a compreensão da relação ciência e tecnologia, teoria e prática, imprescindível para a formação politécnica. A concepção do entrevistado vai nessa direção, pois acredita que o trabalho coletivo propicia a participação da comunidade escolar no

planejamento da escola, possibilitando uma interdisciplinaridade na gestão escolar entre o pedagógico, o financeiro e o administrativo.

*[...] o trabalho coletivo passa por isso, tu definir a estrada, pelo menos naquele ano, por ano, fazer um planejamento pedagógico, financeiro, administrativo, e pensar na escola. E depois tem o segundo passo que é como que tu pensa a prática pedagógica dentro da sala de aula, que é você, por exemplo, planejar a atividade dentro da sala de aula coletivamente, pelo menos por área do conhecimento. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Desta forma, é possível construir uma escola em que todos se sintam parte da comunidade, participando ativamente nas decisões da escola. Mas para isso, é necessário ir além do modelo que hoje se percebe em escolas públicas estaduais, é preciso, por exemplo, que a participação dos pais não seja apenas a de buscar boletins, ouvir lamentos sobre seus filhos e participar financeiramente das atividades culturais da escola. Como afirmou G1:

*[...] trabalho coletivo é isso, [...] construir um projeto pedagógico na escola, [...], você pode discutir com a comunidade, com os pais, apresentar uma proposta, ver o que eles têm a dizer sobre a proposta, sobre os objetivos da escola, a filosofia da escola, e o processo de trabalho que vai ser desenvolvido. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Nesse sentido, Luck (2010, p. 25) afirma:

*[...] “Onde quer que haja um forte sentimento de se sentir parte de uma comunidade observa-se melhoria mensurável nos resultados e no comportamento dos alunos. As experiências observadas em todo o mundo, com relação à gestão escolar democrática, sugerem que a essência da abordagem participativa e dos seus conceitos balizadores residem no fato dos gestores de escolas serem profissionais capazes e trabalharem para construir a escola.” (LUCK, 2010, p.25).*

A interdisciplinaridade entre as áreas, um dos objetivos do EM Politécnico, tem como eixo norteador o componente curricular Seminário Integrado (SI), que propõe, além do planejamento integrado, o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula. A importância do SI está na proposta de ser um espaço coletivo de trabalho, em que os alunos aprendam a pesquisar. Segundo o entrevistado da SEDUC

*[...] seminário integrado tem que ser o coração do politécnico, onde a pesquisa é qualificada, onde não só o aluno aprende a tecnologia da pesquisa como ele tem a oportunidade de socializar os resultados e onde digamos é o desaguadouro de uma ação interdisciplinar. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Entre os limites enfrentados pelo governo na implementação do EM Politécnico está justamente o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola e a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, o que tornou, de certa forma, o espaço do SI em apenas mais um componente na grade curricular. Isto porque grande parte dos professores não tem a cultura do planejamento integrado nem da produção da pesquisa em sala de aula. E essa não é uma mudança que se efetiva de forma tão rápida, em que se possa colher resultados num curto espaço de tempo, pois, conforme o representante da Secretaria de Educação, *“politecnia, ela precisa de um largo tempo de construção, da criação de uma cultura de trabalho coletivo”*. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].

Para que se propicie um planejamento da escola em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, não basta implementação de novas ferramentas de trabalho, como o SI, laboratório de informática, tablets para professores e netbooks para alunos; é necessária formação inicial e continuada para professores e gestores escolares que vai nesse sentido do planejamento integrado, da pesquisa como ferramenta de ensino aprendizagem da educação básica. Na avaliação do gestor da secretaria, nem a universidade nem o Estado oferecem essa formação, o que torna difícil compreender a dimensão do que significa o ensino na perspectiva da politecnia, pois [...] *“o professor não tem essa cultura também de pesquisa, nossa cultura é transmitir conteúdos”*. Ainda na avaliação do representante:

*Então, isso precisa de todo um processo de formação, que os professores não têm, que não aprendem isso na universidade [...] pra essas coisas avançarem na educação básica, nós precisaríamos uma grande reforma na formação dos professores, não tem mais sentido você ter uma licenciatura em história, licenciatura em geografia, você tem que ter então uma licenciatura interdisciplinar [...], porque você não pode fazer uma formação politécnica sem um mínimo de domínio teórico, mesmo que seja crítico né em relação a esses conceitos, você precisa estudar. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Um conceito como o de Politecnia, que visa à avaliação emancipatória, ao desenvolvimento da pesquisa em sala de aula e ao planejamento integrado, a partir de um trabalho coletivo, certamente vai impor dificuldades de entendimento para gestores, professores e alunos. Por isso, segundo G1, para avançarmos, no sentido de superarmos essas dificuldades do presente, precisamos ofertar formação continuada e permanente:

*Como tu pode avançar no sentido de ir superando ponto a ponto? É na formação continuada e permanente, que nem aquele esforço do pacto pelo ensino médio né, quer dizer, aquele processo ali se continuasse iria render frutos muito importantes porque ele já estava entusiasmando, o que eu chamo de uma vanguarda ganha pro projeto. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Outro ponto importante, citado como um dos três fatores estruturantes da reforma do EM, é a “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada” (SEDUC, 2011, p.3). Apesar da oposição do CPERS-Sindicato à política do governo, principalmente quanto ao pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que teve como signatário Tarso Genro, segundo representante da Secretaria, houve avanços: “a política salarial que a gente implementou significou 75% de aumento nominal [...] deu 50% de aumento real em cima do que os professores ganhavam”. O entrevistado completa: “Então na realidade houve uma melhora na questão salarial também, além de concursos, promoções, uma postura diferente com os professores”.

Na avaliação do representante da Secretaria, o governo enfrentou problemas de toda ordem na implementação do EM Politécnico, de estrutura precária do estado, tempo curto para uma mudança radical, e uma cultura em certos setores da educação que não contribuem para avanços necessários: “os limites é essa cultura inercial né, conservadora que a gente tem de resistência a mudança”. Além disso, o gestor reconhece que não foram eficientes na comunicação no início do governo, no que diz respeito à informação, materiais, maior clareza na explicação da proposta, criando dificuldades de entendimento, principalmente quanto ao componente curricular SI, relacionado a horas e períodos que se deveria reservar a ela.

*Acho que o nosso problema maior é a gente [...] ter falhado na comunicação em função da precariedade, que é a própria estrutura do estado, as coisas chegarem com pouca força, informação distorcida, com uma ideia não clara do que é o seminário, o espaço que se deu pra criar sexto período, sétimo período. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Ainda sobre os problemas de comunicação, o entrevistado conclui: “Algumas coisas do jeito que encaminhamos me parece assim olhando foi muito amadora pro tamanho da proposta, nós praticamente, o material público foi só o caderno no início”. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].

Embora o governo tenha enfrentado dificuldades e problemas na implementação do EM Politécnico, como já explicitado acima, para o representante da SEDUC, na prática obtiveram bons resultados em várias escolas no estado, possibilitado pela pesquisa, a partir do Seminário Integrado, do planejamento interdisciplinar e do esforço coletivo da comunidade escolar.

*Acredito que tantos trabalhos importantes que ocorreram com o esforço coletivo de escolas, acredito que se tenha avançado nessa questão de cultura do trabalho coletivo, embora não linearmente, mas de forma desigual e combinada em todo o estado. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Percebe-se que os avanços significativos foram, principalmente, na área da pesquisa, mesmo com as dificuldades de se trabalhar com o SI. Para o entrevistado, esse feito foi a grande inovação nas escolas estaduais: “a introdução da pesquisa [...], onde isso avançou um pouquinho é irreversível”. O problema, acredito, seja a não continuidade da proposta no governo atual, prejudicando, sem dúvida, esses avanços conquistados nos primeiros quatro anos do EM Politécnico em algumas comunidades escolares, e impedindo que outras escolas, que ainda não caminharam muito na pesquisa, não consigam ir adiante.

Outra prática positiva também, conforme nos afirmou o gestor, foram as feiras criadas nas escolas para apresentação dos trabalhos de pesquisa do EM Politécnico, possibilitando a muitos alunos a apresentarem na feira estadual, a FECITEP - Feira Estadual de Ciência e Tecnologia da Educação Profissional. Essa feira era apenas para as escolas técnicas estaduais, mas com a implementação do EM Politécnico, passou a ser a feira de ciência da educação profissional e média.

Para o entrevistado, esses avanços na pesquisa só foram possíveis tendo o SI como espaço alternativo de trabalho coletivo num sexto turno, em que os alunos, com um coordenador, iniciaram seus estudos na pesquisa, considerando os conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares. Ele ainda afirma:

*Reunir os alunos no turno oposto pra ensinar eles a pesquisar, que é o projeto de pesquisa, ver o que eles estão pensando em pesquisar, ajudar eles a estruturar o projeto de pesquisa, mas esse projeto de pesquisa tem que nascer lá na sala de aula [...] nos componentes, nascer lá e tem que ser orientado pelos professores da área, não é um coordenador de seminário que tem que orientar o aluno. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].*

Hoje ainda se percebe em muitas escolas que o coordenador de Seminário, ou seja, o professor regente do SI, é o que faz a orientação dos trabalhos de pesquisa dos alunos. Quer dizer, esse entendimento de que um professor deve ser o coordenador da disciplina e outro (da área) deve orientar o aluno pesquisador ainda não ocorreu ou essa informação não chegou a essas escolas. Isso está ligado ao que o representante da SEDUC afirmou anteriormente quanto à comunicação entre a mantenedora, as CREs e as instituições escolares, que em muitas oportunidades foi ineficaz.

Como o SI tem papel fundamental na iniciação e na efetivação da pesquisa em sala de aula, fazendo o diálogo entre as áreas, é necessário um entendimento padrão do funcionamento desse componente curricular. Para tanto, o gestor 1 afirma: *“é preciso que haja um debate sobre isso, sobre o significado do seminário integrado, a luz sobre a questão do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade e da pesquisa”*. (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].

Uma questão que está diretamente relacionada com a pesquisa e com o tensionamento entre a formação politécnica e a polivalente é a possibilidade de estágios ou aproveitamento de emprego formal ou informal para compor os projetos desenvolvidos no SI, segundo documento da proposta do EM Politécnico. Atualmente no Brasil, como muito bem observa o entrevistado, *“o estágio acaba se transformando em uma ação de trabalho e não numa ação de aprendizado, isso é uma coisa quase inevitável”*. Ou seja, muito mais voltada para uma formação polivalente do que politécnica. Para o representante, essa é uma contradição que a uma proposta de formação humana terá de conviver num contexto da acumulação flexível do capital, em que é implementada. E completa:

*Então eu acho que existe essa interligação entre polivalência e politecnicidade, e essa contradição ao invés de o aluno ir pra dentro de uma empresa estudar, aplicação da tecnologia e confrontar com seus estudos fundamentais e científicos, ele vai pra dentro da empresa muito mais pra trabalhar e na melhor das hipóteses aprender a fazer. Então essa contradição é difícil de ser superada.* (Gestor 1) [Entrevista – 07/08/2015].

Porém, se está na proposta a ideia de superar essa contradição, a partir do aproveitamento de estágios e empregos (formal/informal) para a produção de pesquisa, é importante que houvesse uma estratégia para que ocorresse uma ação de aprendizado, ao contrário do que acontece hoje. Não percebi na proposta nem na

fala do entrevistado qual seria os passos para tentarmos buscar a superação desse problema.

Em síntese, neste capítulo, o representante da Secretaria de Educação nos coloca que, na sua concepção, era necessária e urgente uma mudança no ensino médio do RS, considerando os números, segundo levantamento da SEDUC, sobre reprovação, evasão e defasagem idade-série. Para mudar o rumo dos resultados do EM, era preciso romper com o paradigma da escola tradicional, de formação economicista, propiciando uma educação integral, de formação humana, com foco no desenvolvimento da pesquisa em sala de aula.

Na avaliação do entrevistado, apesar das dificuldades e limites enfrentados pelo governo na implementação da proposta do EM Politécnico, na prática, obtiveram resultados positivos, principalmente a criação de uma cultura de pesquisa na escola, haja vista os trabalhos apresentados nas diversas feiras propiciadas pelas escolas e na feira estadual, a FECITEP. Ele não acredita que a formação politécnica esteja ocorrendo de forma geral nas escolas estaduais, pois é preciso tempo para que o conceito de politecnia seja compreendido pela comunidade escolar; além disso o capitalismo nos impõe contradições difíceis de serem superadas, relacionadas à formação para o mundo do trabalho, não descartando a possibilidade de, na prática, a polivalência ocorrer. O gestor deixa ainda um olhar crítico para o que foi feito, apontando a comunicação como um dos pontos a ser revisto, mas com a certeza da importância da continuidade do projeto, independente dos governos que se sucedam.

#### **4.2 Escola Caic Madezatti: limites e/ou possibilidades na reforma do ensino médio?**

A Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti está situada no bairro Feitoria-Madezatti, no município de São Leopoldo, compreendendo uma das escolas sob a jurisdição da 2ª CRE, que atua em 38 municípios, atendendo à 171 escolas. A região em que se encontra inserida é um dos maiores bairros da cidade, e que está em constante crescimento econômico.

Originariamente, a instituição era de responsabilidade do governo federal, pensada, inicialmente, para ser um espaço de educação integrada, daí o seu nome:

Caic – Centro de atendimento integral à criança e ao adolescente. Após a área construída, foi inicialmente passada ao Poder Público Municipal de São Leopoldo, que, após análise em relação ao custo de manutenção que teria com o prédio e com um projeto de escola integral, concluiu que não poderia arcar com tais “despesas” e acabou por repassá-lo ao Poder Público Estadual.

Em 26 de junho de 1994, a escola iniciou suas atividades, inicialmente tendo como mantenedora o município, até que passasse a total responsabilidade para o Estado. A E. E. E. Médio Caic Madezatti atende atualmente cerca de 1.300 alunos na educação básica, nos três turnos, sendo o Ensino Médio com oferta desde 1998. Para atender a essa demanda, a escola conta com um quadro de 80 professores e 10 funcionários, e com um grupo de 5 gestores, além de coordenação pedagógica e orientação educacional.

Recentemente, no período de 2011-2014, a instituição participou do programa Observatório de Educação, no subprojeto Estudos sobre a Evasão no Ensino Médio e Superior no município de São Leopoldo, coordenado pela UINISINOS. O programa ocorreu em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como escola pesquisada, teve oportunidade de ter um professor bolsista no programa, que participou das atividades, encontros, formações, promovidos ao longo do projeto.

O histórico mais recente da escola Caic Madezatti ainda nos apresenta bons rendimentos nas avaliações externas e no Ideb<sup>14</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pois em 2011, alcançou média que colocou a instituição em 2º lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre as 171 escolas da região da 2ª CRE<sup>15</sup>. Importante observar que a escola incentiva os jovens na busca pelo ensino superior, mas sem ter como foco esses resultados nas avaliações externas, trabalhando sempre pela formação do cidadão crítico e autônomo.

Contudo, mesmo com bons resultados no Ideb e ENEM, a escola também enfrentava, à época da reforma do EM, altos índices de reprovação, abandono e evasão escolar, assim como grande parte das demais instituições estaduais de ensino. Continuamente a escola busca, a partir de sua gestão, meios para reduzir

---

<sup>14</sup>O índice do Ideb é composto pelas notas da Prova Brasil e pelos números do fluxo escolar (aprovações, reprovações e abandono) das escolas brasileiras.

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>> Acesso em: 16 de out. 2016.

esses índices, conforme sua estrutura e possibilidades, e percebeu que a reforma poderia ser ferramenta para esse intento, considerando o objetivo do EM Politécnico, que vinha propor a ideia de formação integral e tornar o aluno sujeito da sua própria história. Porém, na concepção do gestor 2, apesar de ser um projeto positivo, a escola encontrou dificuldades e resistências na implementação:

*Eu gostaria de colocar essa questão que realmente o objetivo do politécnico, trabalhar a politecnia, trabalhar toda essa função é muito importante, mas mesmo assim tem os dois lados, o professor não preparado e o professor que não quer trabalhar, que tem as suas convicções, que daqui a pouco [...] não quer se inteirar tanto do assunto, e também a resistência dos alunos, um grupo de alunos. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

A resistência dos alunos pode ser explicada por dois motivos: a cultura de se opor a mudanças, típico do ser humano ao se deparar com o novo; e a não participação efetiva dos alunos na construção do projeto da escola, direcionado para reforma do ensino médio. A participação da comunidade escolar nos projetos da escola é essencial para o seu desenvolvimento, e para que se consiga alcançar os objetivos traçados por todos. Nesse sentido, concordamos com Gadotti, Romão

O aluno aprende quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. E, para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, projeto esse inserido no projeto de vida do próprio aluno. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (2013 p. 75)

O Gestor 2 ainda enfatiza a importância do projeto, pelos seus objetivos: “tornar o aluno pesquisador, tornar o aluno que vai a busca do seu conhecimento, ter a interdisciplinaridade entre as disciplinas a fim de estar atendendo os projetos de cada grupo, de cada aluno” [...]. Mas na prática, avalia o entrevistado, poucas vezes isso acontece.

A fala do gestor 3 se alinha à concepção e avaliação acima, do projeto do EM Politécnico, ou seja, positivo mas com muitas dificuldades na implementação, principalmente relacionado à formação dos professores.

*Na verdade quando começou o ensino médio politécnico eu achei uma proposta interessante, até em função que entra uma nova disciplina, nesse sentido eu achei interessante em função da questão da pesquisa [...]. Mas eu acredito que não tem muito fundamento em função da formação e do*

*comprometimento dos docentes, eu como gestor vejo que poucos professores estão integrados nesta proposta. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

A análise do professor 2<sup>16</sup> vai nesse sentido, pois entende o projeto como um passo de qualidade na educação, mas que não caminhou mais longe, porque houve resistência relacionada com questões políticas e de desconhecimento da concepção de educação integral.

*Então eu compreendo a politecnia como um avanço qualitativo em relação ao que nós tínhamos antes em prática de sala de aula, e se tivéssemos entendido na essência o que é a politecnia, talvez hoje a realidade nas nossas salas de aula fosse outra. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Ou seja, faltou entendimento acerca do conceito de politecnia, para que a prática de sala de aula pudesse ser modificada aos poucos, para que a educação integral fosse tomando forma na escola. O P2 enfatiza:

*[...] eu penso que um dos grandes problemas em relação a implementação da politecnia, [...] eu penso que foi exatamente aí, no desconhecimento acerca do conceito do que implica socialmente trabalhar na questão politécnica, na concepção de uma ruptura de paradigmas na educação. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Ao longo da análise de dados, percebi que a grande questão colocada pelos gestores e professores do SI, quantos aos limites enfrentados pelos reformistas, foi a formação dos professores, tanto inicial como continuada, pois, mesmo após quatro anos de implementação, eles acreditam que os professores ainda não compreendem o que é politecnia. Na avaliação do Gestor 3, a formação inicial dos professores é fundamental para uma mudança grande como a do EM Politécnico:

*“Por mais que se fale, por mais que se tenha trabalhado isso, e daí a gente vai bater naquela questão anterior, a própria questão de formação do professor, o professor não teve essa formação acadêmica, pedagógica, para ter suporte agora. Tem uma falha grande”. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

Na sua visão, é preciso uma integração entre a gestão, os professores e a comunidade escolar, para que um projeto tenha seus objetivos alcançados:

*[...] tu não consegue mudar um sistema todo sozinho só pela gestão, de forma alguma, tu precisa que os professores estejam integrados a esses*

<sup>16</sup> O Professor 2 também foi gestor na 2ª CRE (2013-2014), no setor pedagógico.

*sistema, conhecer um pouco da educação, um pouco da realidade, da história pra haver uma mudança [...]...ele (o projeto do EM) se torna um desgaste, pra gestão, pros professores, pros alunos porque é desconhecido, não tem uma formação, não existe antes um trabalho com a comunidade, com a sociedade. A sociedade não foi preparada pra isso. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

Sobre a formação inicial, o representante da SEDUC já havia colocado a necessidade de uma reforma na formação de professores nas universidades, para que se tenha uma licenciatura interdisciplinar, pelo menos nas grandes áreas, porque, para que se compreenda politecnicidade é preciso domínio teórico. O professor 1 também argumentou sobre a preparação de professores nas universidades: “[...] a academia também não preparou para a interdisciplinaridade, porque na faculdade, eu nunca fiz um planejamento interdisciplinar, coletivo”. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].

No entanto, apesar da importância desse debate sobre a necessária mudança das licenciaturas, a formação continuada era a ferramenta que o governo tinha para dar suporte teórico para os professores na implementação do projeto. Podemos perceber na fala do Gestor 2 que, num primeiro momento, a formação ofertada pela SEDUC foi encontros com gestores, muito mais para passarem informações e explicações da implementação do projeto. Depois, houve algumas palestras para professores no início de ano letivo e no recesso de julho, além de alguns poucos encontros ao longo do ano letivo com representantes de escola por área, para que esse pudesse compartilhar e multiplicar com os colegas posteriormente.

*A gente teve algumas formações, principalmente para os coordenadores pedagógicos, foi mais as reuniões [...]. E depois então foram as reuniões que ia cada representante de cada área [...], depois voltava para a escola, tentava distribuir, passar para os outros professores. E assim foi indo com as formações, não eram muitas, eram poucas que tinha, e aquelas que tinha o pessoal ia e participava e geralmente assim eles pediam um representante de cada área. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Uma formação mais específica começou a ocorrer em 2014, com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, programa com verba federal, ao qual o governo do RS aderiu. Na avaliação dos gestores e professores, as primeiras formações não foram suficientes para que se compreendesse a proposta do EM Politécnico, apesar de pequenos avanços com encontros para planejamento

integrado. O avanço maior se deu com o Pacto, que conforme o gestor 3 foi positivo, porém obtiveram resultados pelo esforço da gestão:

[...] mas eu via que pra nós dentro da escola, pra nossa escola em específico ajudou bastante, mas não é mérito do projeto (**reforma do EM**) em si, mérito da direção [...]. Porque tem muita rejeição, ela demanda de estudo, demanda de prática pedagógica, de algo novo e tudo que é novo gera desacomodação, as pessoas não estão abertas pra aceitar né. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].

Constatamos na análise do gestor 3 que há reconhecimento pela formação oferecida no Pacto, mas o gestor acredita que por mérito da direção da escola, pois os protagonistas da formação são o próprio corpo gestor e docente da escola. No entanto, se o programa possibilita esse protagonismo, ele está ancorado no conceito de politecnia, que deve ter professores protagonistas no trabalho coletivo e também voltado para todas as direções.

O Gestor 2 também vê como positivo o programa do Pacto, e pensa que deveria ter continuado com a mudança de governo no RS a partir de 2015.

*Acho que nesse momento teve aquele tempo onde aquela certa obrigatoriedade de a gente se reunir e eu vejo que nesse momento que teve o maior crescimento, foi durante essas reuniões do pacto. [...] vejo que foi ali onde se conseguiu consolidar um pouco mais essa questão do ensino médio politécnico, da função aquela da interdisciplinaridade. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Já o professor 2, acredita que não se tem como avaliar se as primeiras formações tiveram efeito, sem uma análise maior, e que o Pacto poderia ter sido continuado no governo atual, pois o estado não teria gasto.

*Quando nós reuníamos, os professores de seminário integrado, a gente meio que dava os passos de como realizar uma pesquisa científica, se isso realmente ajudou os colegas a desenvolver melhor a sua prática lá dentro da sala de aula, não tivemos tempo de fazer uma análise [...]. E eu acredito que foi falta de vontade política, não continuar o pacto, porque financeiramente o estado não gastava nada. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Para o gestor 2, a continuidade do pacto também deveria ter acontecido: “Eu acredito que se a gente tivesse a continuidade do pacto teríamos melhores resultados, teríamos avanços mais significativos.” (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015]. O gestor ainda afirma que faltou formação específica para os gestores:

“Se tivesse uma formação específica pra nós, até a gente da um suporte maior pros professores, acho, ia fazer diferença”. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].

A partir dessas considerações, percebo que, além da formação de professores e gestores, também se configurou como um dos limites da implementação do EM Politécnico justamente o paradigma da escola tradicional ainda enraizada nas comunidades escolares. A proposta de um ensino politécnico é romper com esse paradigma, mas os limites impostos foram muitos, da comunidade escolar, dos professores e gestores. Acredito que a imposição da reforma sem um debate mais profundo com a comunidade escolar e, principalmente, com os professores tenha acirrado a relação do governo com aqueles que vêm de uma educação conservadora.

Outra dificuldade encontrada na implementação do EM Politécnico, segundo os gestores, foi a comunicação entre a mantenedora e as escolas, pois no caminho percorrido pelas informações (SEDUC-CREs-escolas) houve muitas falhas, desencontros, interpretações indevidas, que deixaram, muitas vezes, professores e gestores sem saber o rumo certo a seguir. Isso ocasionou tomadas de decisões diferentes das que deveriam ocorrer. Conforme Gestor 2, havia dúvidas por parte dos professores, e a gestão, repetidas vezes, não conseguia sanar, por não ter as informações necessárias.

*[...] eu vejo que a maior dificuldade foi de tentar mostrar pros professores qual era o objetivo da proposta e também muitas vezes eles te procuravam pra tu sanar uma dúvida, ou pra tu dar uma orientação e daqui a pouco tu também ter muito pouca coisa pra estar passando. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

O Gestor 3 faz uma crítica mais forte no que se refere à comunicação e ao suporte da SEDUC e CRE às direções das escolas. Para ele, não houve e ainda não há suporte por parte dos servidores das coordenadorias, pois tudo que tem relação com a parte de documentos da reforma, desde o seu início, não se tem clareza nem orientação.

*Se tu for procurar do início até hoje dessa caminhada, a questão documental é uma coisa que está vago, nem eles ali conseguem te dar uma clareza [...], tem toda uma estrutura dentro dessa modalidade de ensino [...] uma estrutura pedagógica de documentação e tudo mais, e eles mesmos não sabem assim como te orientar. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

E completa:

*Suporte não existe, e cada governo que passa, porque nós já tivemos dois governos já que mudaram, não existe compreensão, os técnicos da mantenedora que deveriam ser as pessoas que deveriam ter um conhecimento eles não tem e muitas vezes desconhecem, fica mais difícil ainda pra trabalhar. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

Para o professor 1, a comunicação prejudicou muito as questões sobre a avaliação por conceito e os critérios de aprovação, pois ocorreram muitas mudanças dentro de um mesmo ano letivo, deixando professores, principalmente, inseguros na forma de avaliar seus alunos.

*[...] minha crítica principal é a avaliação, a avaliação é confusa, ela mudou muito dentro do mesmo período letivo né, em um ano eles tiveram várias formas de avaliação, isso gerou insegurança e um sentimento de é um oba-oba [...], é pra passar mesmo, tu vai ter outra chance, o aluno não encarou isso de forma séria. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].*

Em relação ao novo componente curricular que se integrou ao EM Politécnico, Seminário integrado, a escola se preparou e se organizou para incluir na grade e para dar condições de trabalho a professores e alunos, oferecendo salas temáticas com computadores, para o trabalho com a pesquisa. A dificuldade foi manter esse espaço sempre em condições para a prática docente, usada diariamente por diversas turmas. Sobre isso, o Gestor 2 afirma:

*Tentamos organizar a escola pra receber essa nova disciplina de seminário, tentamos transformar duas sala de aula num laboratório equipado com computadores interligados a internet para que os alunos pudessem está pesquisando, elaborar seus trabalhos, mas é uma grande dificuldade em manter, em ter essas salas sempre em condições pros alunos [...]. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Conforme o gestor, a escola procurou designar esse novo componente curricular para aqueles professores que tivessem interesse em trabalhar com a pesquisa, que estivessem de acordo com a proposta, mas ainda assim se esbarrou no limite da falta de professor preparado e que aceitasse o desafio. Foi necessário, portanto, utilizar os períodos do SI para fechar carga horária de professores. Por isso, afirma o gestor 2, que o rendimento das turmas na pesquisa não é o mesmo.

*Num primeiro momento a gente tentou assim, imaginar o professor que tivesse [...] mais a fim na questão da pesquisa, e depois, claro, com certeza, teve professores que foi pra fechar carga horária, foi para professor não reduzir carga horária, então por isso que tem algumas turmas que andam melhor do que outras. Daí teve o professor que aceitou com mais facilidade, teve professor que ainda não aceitou. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Percebemos, portanto, que, ainda hoje, na escola, há essa dificuldade de se conseguir professores dispostos a trabalhar com o desenvolvimento da pesquisa com os alunos.

Essa análise vem ao encontro das considerações do professor 1, que avalia o SI com importante na formação dos alunos, mas, para isso, é necessária formação para o trabalho com a pesquisa em sala de aula, além de ter um professor motivado.

*Primeiro eu acho que o professor que vai trabalhar com seminário ele tem que gostar, ele tem que estar ali porque ele quer e não porque a carga horária dele não fechou. Segundo questão, mesmo que os que gostam, é preciso uma formação. A gente nota, a gente viu isso né na universidade, mas nem todos têm o mesmo entendimento [...]. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].*

Observamos que, para o professor 1, essa pré-disposição do docente para trabalhar com o componente SI é de suma importância na aceitação pelos alunos das proposições feitas em sala de aula. Desta forma, é possível ver pequenos resultados nas pesquisas dos alunos.

*Eu vejo que essa é a disciplina onde eu mais consigo me realizar nesse sentido, eu vejo eles crescendo e vejo que eles trilharam o caminho, com uma orientação, mas trilharam o caminho deles. E tu nota uns vão mais além, outros vão até onde conseguem, mas até onde ele foi, ele foi sozinho. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].*

O professor ainda afirma:

*Eu sempre, aluno meu do seminário, eu sempre trabalhei com primeiro ano, então sempre é positivo, porque o seminário é sempre colocado como algo positivo. Eu chego na aula dizendo que é a disciplina que ele tem que mais gostar, porque é a única disciplina que ele pode escolher o que ele vai estudar. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].*

Ou seja, apresentar a disciplina como algo positivo e onde ele pode participar da construção do conhecimento, possibilita outro contexto: um incentivo ao educando de ser sujeito da sua própria história. Porém, segundo o entrevistado, ao longo da trajetória do aluno no EM na escola, esse aspecto nem sempre tinha continuidade, o que levava o aluno a ver o trabalho como negativo.

*[...] então lá no segundo ou terceiro ano, e daí que a gente via esse problema, o professor de seminário não gostava da aula de seminário e ele estava dando a aula de seminário obrigado, então o aluno trazia o seminário como algo negativo. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].*

Percebemos essa dificuldade relacionada ao componente curricular SI também nas considerações do professor 2:

*[...] muito difícil, primeiro tentar vencer a resistência que os alunos estavam porque já eram alunos de segundo ano, haviam pego 2012 toda a implementação, foram os alunos que iniciaram o processo, eles rejeitavam a questão do seminário integrado, eles não entendiam o que que era e tinham que ter cinco períodos semanais de seminário integrado. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Observamos, pelo relato do entrevistado que, muitas vezes, no segundo ou terceiro ano, todo um trabalho tinha que ser recomeçado, porque os alunos não haviam tido uma experiência adequada na série anterior com o SI, o que os levava a ter uma relação negativa com essa disciplina e com o docente. Havia, portanto, a necessidade de recomeçar um trabalho.

*Eu comecei do básico com eles, do porquê da iniciação a ciência no ensino médio, porque teria que ampliar a carga horária diária de sala de aula, enfim. Mas uma resistência muito grande, muito grande, muitos alunos não faziam os trabalhos, se recusavam a fazer os trabalhos, chegou final do ano [...] acabaram tendo que vir fazer em fevereiro aquela avaliação entre períodos. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Mesmo assim, fica claro no que diz o entrevistado, não se tinha resultado esperado, apesar de se fazer todo um trabalho de contextualização com os alunos, que muitas vezes preferiam não fazer, não participar por crer que em fevereiro teria nova chance para aprovação.

O número de períodos semanais previstos inicialmente para o componente SI (03 períodos no primeiro ano, 05 no segundo e 07 no terceiro) também impôs dificuldades e resistências por parte de professores e alunos.

*E sem contar os períodos semanais que eram extremamente desgastantes. O número de períodos muito grande, não que o seminário integrado não devesse ter essa quantidade de períodos, acho até que deveria ter, mas se houvesse um envolvimento maior de todos os outros professores, se houvesse um movimento para o seminário integrado para pesquisa, prática pedagógica da pesquisa. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Porém, segundo o Professor 2, os números de períodos não seria problema se todos os professores trabalhassem de forma integrada, com foco na pesquisa. Desta forma, o entrevistado conclui:

*Então foi muito difícil porque eu vivi um dilema porque eu tinha toda uma expectativa em relação à politecnia, dessa nova ruptura de um paradigma na educação e daí quando tu te defronta com a realidade, com a dura realidade da sala de aula e não só em relação ao seminário, mas a dura realidade da sala de aula, turmas grandes, indisciplina, salário baixo, desmotivação, que enfim. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Constatamos, assim, que esses fatores acabam influenciando no objetivo do SI: o trabalho coletivo (planejamento integrado, integração das disciplinas e a pesquisa). O planejamento integrado, base para início de um trabalho coletivo, não ocorreu continuamente de forma sistemática, conforme o Gestor 2:

*E no começo a gente tentou fazer reuniões semanais pra fazer um roteiro assim pra todo mundo estar trabalhando a mesma coisa em todas as turmas, mas daqui a pouco se perdeu né, a gente parou de fazer essas reuniões [...]. Então no momento que a gente conseguiu fazer um planejamento melhor eu vejo que a coisa fluiu melhor. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

O planejamento integrado nunca aconteceu de fato na escola segundo as considerações dos professores do Seminário Integrado entrevistados. O Professor 1 afirma: [...] a gente não senta e pensa algo coletivo. O que acontece é [...], às vezes, lincar alguma coisa. Mas isso é no improviso, não é sempre, é quando dá. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015]. Para ele, somente durante a formação propiciada pelo Pacto tiveram um início de planejamento em conjunto com todas as áreas, mas que não teve continuidade no ano seguinte.

*[...] quando tínhamos a formação do pacto nacional pela educação a gente chegou a pensar, chegou a fazer um esboço, mas nunca aplicou [...], colocamos inclusive no papel um planejamento que seria aplicado esse ano, tinha um tema transversal para todas, mas chegou uma hora, daí eu digo é resistência, porque daí a gente tirou o tempo ano passado e fez que deveria ser aplicado a partir de fevereiro desse ano, e daí houve resistência, não aconteceu. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].*

Para o professor 2, não houve integração entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares por diversos fatores, ente eles:

*[...] eu percebo muito que superficialmente, que o seminário integrado acabou se reduzindo a isso, a fazer um trabalho, virou uma disciplina como as outras. Aquela proposta inicial de ser o integrador de todos componentes curriculares, que todos se voltariam pro seminário integrado, que aquela produção prática do aluno seria o que realmente seria valorizado como conhecimento de fato. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Outro fator que dificultou o planejamento integrado foi o pensamento individualista dos professores e a falta de reuniões periódicas para esse planejamento, conforme podemos constatar nas falas do Professor 2:

*[...] cada professor considerou o seu conteúdo mais importante ainda, aquilo que o professor tem que vencer ao longo do ano quanto conteúdo que ele tem que dar, parece [...] que o meu cantinho, o meu quadradinho, que de repente era só mais um quadradinho dentro da escola, passou a ter um valor muito grande. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Sobre essa questão, o entrevistado ainda afirma:

*Em 2013 nós tínhamos aqui na escola essa pratica de reunião dos professores, dos colegas do seminário integrado, aí 2014 eu não sei por que daí eu não estava na escola, e esse ano não houve, houve uma reunião do seminário integrado bem no início do ano, não houve formação. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

A partir de tais considerações, observamos que reuniões/encontros sistemáticos para planejamento integrado somente ocorreu ao longo do ano de 2014, com a participação da escola no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o que trouxe à a instituição alguns avanços no trabalho docente com a pesquisa. No entanto, no dia a dia do fazer pedagógico dos professores, isso se restringiu apenas aos planos da disciplina de SI, ficando as áreas do conhecimento com suas aulas baseadas nos conteúdos, podendo um ou outro professor de integrar ou não ao que os alunos estivessem pesquisando no Seminário Integrado.

Por isso, a gestão teve que efetuar algumas mudanças, mas que não teve resultado positivo. Segundo o Gestor 2

*[...] as mudanças a gente na hora de fazer a recuperação tentou criar outras alternativas pra fazer os PPDA's, imaginamos uma outra maneira e chegamos à conclusão que a gente só planejava interdisciplinar e na hora de fazer um PPDA... então algumas coisas a gente fez mas não foram mudanças significativas, não considero que a gente fez muitas mudanças. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Sobre a avaliação emancipatória proposta no EM Politécnico, os entrevistados demonstraram que foi um dos limites mais difíceis enfrentados pela escola, desde o entendimento do que significa essa avaliar desta forma até questões ideológicas e de relações de poder, na figura do professor. Essa avaliação propõe que se trabalhe por conceito e por área do conhecimento, e que se faça recuperação a partir dos Planos Pedagógicos Didáticos de Apoio (PPDA). Isso também dificultou

o entendimento e aceitação por parte dos professores, pois havia a necessidade de se mudar uma cultura enraizada de que o educando se traduz em um número e esse número pode ser substituído por outro numa recuperação, caso necessário, e de que o professor tem o poder de aprovar ou reprovar sozinho. Para o Professor 2

*[...] quando se tira o poder do professor de que ele pode reprovar sozinho um aluno eu acho que revoltou muito os professores em um nível muito assustador na minha percepção, tanto que em 2012 os índices de reprovação aumentaram em relação a 2011. [...] a resistência que gerou na verdade que se queria atingir um governo, um regimento. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

O entrevistado completa:

*[...] na verdade quem foi penalizado no processo foi o estudante, tanto pela implementação da forma que foi, de susto assim, quanto pelo corpo docente que não entendeu, resistiu, que entendeu a avaliação emancipatória como uma aprovação automática, essa foi uma leitura que os professores fizeram que eu entendo que os professores fizeram naquele período da implementação do ensino médio politécnico. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Essa análise do Professor 2 nos mostra que o sujeito pelo qual a escola existe ficou entre o governo que implementava sua proposta para um novo ensino médio, com suas contradições e limites, e os professores que não aceitavam um novo sistema de avaliação, por compreendê-lo equivocadamente. Ao entenderem que seria uma forma de aprovação automática, aumentaram seu nível de exigência nas ferramentas de avaliação, dificultando para o estudante. Para além da dificuldade da compreensão de uma avaliação emancipatória, conforme o entrevistado, houve também um movimento de resistência por parte dos professores, ao reproduzirem o discurso da aprovação automática, que os alunos seriam aprovados sem ter aprendido o mínimo necessário para irem adiante no ensino médio ou para ingressarem na universidade.

*Na verdade essa reprodução se deu muito pelo discurso dos professores, o discurso que os professores falaram pra tentar, minha visão certo, pra tentar puxar movimento de resistência ao ensino médio politécnico e não deixar que se implementasse [...]. Ou seja, essa discurso que estava todo mundo aprovado, que o governo queria passar todo mundo mesmo, que não importava o que eles aprendessem. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Esse foi realmente um discurso forte utilizado a todo o momento nas reuniões, nos conselhos de classe, para criticar a reforma do ensino médio, como pude

perceber na minha experiência docente ao longo da implementação do politécnico, tanto nessa escola como em outras, com as quais tive contato nesse período. Essa constatação reforça a importância de se ter uma formação específica, sólida e continuada aos gestores e professores sobre avaliação emancipatória e por conceito, para, aos poucos, superar-se o senso comum da aprovação automática.

Apesar das dificuldades, limites e resistências, na percepção do Gestor 2, hoje está sendo positiva a experiência da avaliação por área do conhecimento e por conceitos, pois o professor não é mais o único responsável pela avaliação do educando, precisa compartilhar com os demais da mesma área.

*[...] os professores de qualquer maneira eles conseguem conversar um pouco mais entre eles na hora no que se diz sobre um aluno, porque tem que ter na hora ali que estão reunidos pra definir o conceito, então isso é positivo, que antes o professor acabava sozinho e definindo a avaliação do aluno [...], agora ele tem que estar escutando um outro colega, ele tem que ouvir uma outra parte do aluno, eu vejo que isso foi bem positivo. Que a avaliação não ficou a cargo de um professor e sim de um conjunto de pessoas, então acho que isso a gente avançou, isso a gente conseguiu assim. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Tais considerações vêm ao encontro do que pensa o Professor 2:

*Percebendo hoje, novamente essa questão que hoje já avançou muito no entendimento desta proposta de avaliação, da avaliação emancipatória, ou seja o caminho que foi trilhado de 2012 até aqui de discutir esse aluno como um todo, de perceber que ele é um aluno trabalhador, que ele não é só uma parcela, não é uma parte, é um todo, eu acho que isso avançou bastante, a categoria sensibilizou pra perceber a avaliação de uma outra forma e não apenas a avaliação do seu componente curricular. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Então, apesar dos limites enfrentados, a escola obteve avanços significativos no que diz respeito a avaliação emancipatória. Não que neste momento todos professores dominam cabalmente esse conceito, mas houve uma caminhada, e passos importantes foram dados em direção a essa forma de avaliar o estudante.

Avanços significativos também ocorreram nas produções de pesquisas pelos educandos nesses três anos de implementação do EM Politécnico, mesmo com todas as dificuldades pelas quais gestores, professores e alunos tiveram que passar. É o que pensa o Professor 2, ao analisar uma de suas turmas de SI.

*[...] eu voltei e peguei duas turmas de seminário integrado e eles já vieram com o acúmulo do primeiro ano dessa questão das normas da ABNT, tanto que eu pude me concentrar em outras questões, de analisar fenômeno*

*mesmo, de correr atrás, de fazer o campo da pesquisa de analisar dados, ou seja, eles já conseguiram avançar, já tem mais autonomia que lá no segundo ano de 2013. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Aqui percebemos que o resultado é positivo, porque as duas turmas citadas pelo professor tiveram no ano anterior atividades na disciplina de SI que possibilitaram aos alunos conhecimento básico sobre as normas da ABNT, propiciando ao professor do ano seguinte avançar em outras questões da pesquisa. Esse fator, para o entrevistado, foi fundamental para que houvesse um avanço de qualidade nos trabalhos dos estudantes.

*Então tem um avanço assim qualitativo dos alunos de entendimento de que eles tem que fazer uma pesquisa, de como fazer a pesquisa, e [...] muitos com autonomia 100%, teve grupos que praticamente nem vieram me perguntar o que fazer, eles já vieram, já sabiam que iam para tal lugar, eu só fui incentivando e dando os passos que eles tinham que tomar. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

A partir da análise das falas dos professores de Seminário Integrado, observamos que é justamente essa continuidade do trabalho com a pesquisa, demonstrada no exemplo das turmas do professor 2, em que, independente do professor que trabalhou com os estudantes no ano anterior, é possível seguir com o planejamento, desde que os docentes dialoguem, reúnam-se e propiciem nas atividades pedagógicas um trabalho em conjunto com professores e alunos.

Desta forma, o trabalho reflete em bons resultados, como a Feira interdisciplinar que ocorre na escola todos os anos, desde a implementação do EM Politécnico, conforme observamos nos registros do Gestor 2.

*Eu vejo que assim alguns resultados bons da escola, por exemplo, a feira interdisciplinar, quando tem a exposição desses trabalhos. Nossa feira antes não era assim de boa qualidade como ela é agora, então eu vejo que é um momento onde os alunos conseguem demonstrar aquilo que eles trabalharam e também a parte, por exemplo, que nós tivemos alguns alunos que apresentaram pra outras turmas, eu sei de um trabalho do segundo ano que fez, trabalhou sobre a obesidade, e eles vieram, o grupo veio no turno da tarde conversar com os alunos essa questão do que comprar no bar, que tipo de alimento, que tipo de merenda trazer pra escola. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Portanto a reforma do EM propiciou novas experiências a gestores, professores e estudantes, envolvidos em uma parte significativa no período letivo, com a preparação e organização da feira interdisciplinar. Traduz-se como trabalho

coletivo que inicia na sala de aula e conclui-se na apresentação dos trabalhos para a comunidade escolar. O Gestor 2 reconhece que

*[...] essa prática a escola não tinha, então a partir do politécnico, do trabalho de pesquisa, está se começando bem antes né, desde o ensino fundamental para que quando eles cheguem lá no ensino médio, isso não seja uma coisa: ah, nunca vi, não vou conseguir fazer, nunca ouvi falar, não sei como é que é. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

A experiência positiva no EM com a pesquisa fez com que a escola pensasse e começasse um trabalho também no ensino fundamental, com o incentivo a pesquisa. Segundo o entrevistado, é preciso muito trabalho ainda, pois não percebe um empenho por uma boa parte dos alunos no trabalho com o SI, no momento da pesquisa.

*Eu vejo dois lados, vejo duas questões [...]tem alunos que estão buscando mais, estão fazendo pesquisas realmente boas, se interessando no assunto, estão indo além. Como tem alunos assim que pesquisam, que vão além, que se interessam, que através da pesquisa estão aprendendo muito mais, estão lendo, estão vivenciando experiências, que eles tão fazendo a pesquisa, mas a maioria eu percebo que não. (Gestor 2) [Entrevista – 13/10/2015].*

Portanto, o trabalho em conjunto de gestores, professores e estudantes precisa ser intensificado, para que não se percam os avanços conseguidos ao longo desses três anos de EM Politécnico. Mas para isso, é fundamental uma boa estrutura para atender as demandas desse trabalho, avalia o Gestor 3, que vê muitos problemas relacionado a isso.

*Daí tu tem a questão de falta de pessoal, de recursos humanos no geral, tu tem a falta dos setores de apoio por exemplo. Tu tem ali dada situação, e a necessidade da mudança, e o objetivo que é o ensino politécnico, que eu vejo né, como interessante a proposta, tu precisaria ter um bom orientador do SOE, um bom psicopedagogo, um pedagogo forte, uma questão de documentação né, então bem falho. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

Para que se conseguisse melhorar a estrutura, a escola aderiu ao Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), estratégia do governo federal para induzir ao redesenho dos currículos do ensino médio. A adesão foi feita pela SEDUC, a partir de um projeto que redefiniria o currículo da escola, sendo selecionada para receber apoio técnico e financeiro, no desenvolvimento desse projeto. O Gestor 3 foi o responsável por todo o processo que envolveu o ProEMI, desde a elaboração do

projeto até o recebimento da verba federal, que foi utilizada para estrutura física da escola.

*Então ele veio mais na questão de ajudar na estrutura da escola, estrutura física, o ambiente físico pra aluno, pro professor, questão de mobílias, de compra de materiais pedagógicos, formação de professores, porque ele veio como um viés financeiro de apoio, o que é diferente do pacto que é mais a questão de preparação. Tinha que ter uma proposta pedagógica pra ser aprovada para o ProEMI. Foi feito, o trabalho foi feito, foi enviado, a gente ganhou, mas o incentivo financeiro veio a metade, não veio todo, até hoje nós não recebemos. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

Apesar de terem recebido apenas metade do incentivo financeiro, conforme fala do Gestor 3, a escola conseguiu investir na formação continuada dos professores, na contratação de novos especialistas para palestrar, e nas salas ambientes por área do conhecimento. Para as salas, foram adquiridas TVs, móveis e colocado ponto de internet para acesso através do próprio aparelho de televisão ou dos netbooks que a escola recebeu do governo estadual.

*A questão física, nós trabalhamos com a questão da sala ambiente, porque nós achamos que seria interessante, foi feito uma pesquisa, um trabalho com os professores e eles acharam interessante que fosse criado um ambiente propício de aprendizagem dentro de cada componente curricular. Então [...] a gente conseguiu adquirir e materiais. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

A partir dessas considerações, percebemos que houve empenho da gestão, na busca de recursos para oferecer melhores condições para o desenvolvimento docente em sala de aula, e no diálogo com professores, ouvindo suas necessidades, para que o trabalho com a nova proposta do EM pudesse trazer resultados positivos.

Mas o Gestor 3 analisa a questão de forma mais ampla, pois não é suficiente apenas a aquisição de materiais e reformas, é preciso manutenção, pensar mais adiante.

*Mas daí tu esbarra com a seguinte situação, tu compra o equipamento mas não tem manutenção. As classes por exemplo, que não possibilitavam uma nova reestruturação dentro da sala de aula, duas ou três salas nós conseguimos, o resto não. Então é capenga a situação. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015]*

Outra questão que envolve estrutura e que traz dificuldade na operacionalização administrativa e pedagógica da escola refere-se à Progressão Parcial e aos Estudos de Recuperação Prolongados, previstos no Regimento Padrão

do Ensino Médio Politécnico. A Progressão Parcial possibilita a promoção do aluno, com Construção Restritiva da Aprendizagem (CRA) em no máximo uma área do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares desta área, concomitante ao ano curso, através de atendimento específico. Os estudos de Recuperação Prolongados são oferecidos para o aluno do 3º ano do EM com Construção Restritiva da Aprendizagem em uma área do conhecimento, desenvolvidos simultaneamente às atividades normais do próximo ano letivo. Sobre esse sistema, o Gestor 3 afirma:

*[...] dentro do âmbito do Politécnico [...] o aluno pode ir pra série seguinte e ficar fazendo estudos de recuperação paralelo [...] Mas a questão de documentação, a questão do atendimento pra esse aluno, quando e onde vai ser feito, isso tu não tem recursos humanos pra fazer e consequentemente tu não tem espaço físico pra adequar. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015]*

E completa:

*É ofertado, daqui a pouco o aluno tem direito, se o aluno tem direito e não passou na área ele pode ir com estudos paralelos. Mas quem vai fazer? Quem vai acompanhar? Como será acompanhado? Qual será o dispositivo que vai ajudar esse aluno? Não tem, nós tivemos que criar isso, e isso eles não conseguem nos dizer, não vem definido, só diz que pode. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015]*

A análise do gestor nos mostra que é necessário recursos humanos e estrutura administrativa e pedagógica para a oferta da progressão parcial e estudos prolongados, suporte não oferecido pela SEDUC. Não há professor substituto nas escolas estaduais, e os professores regentes trabalham em média 40 horas por semana, em pelo menos duas escolas, o que dificulta atendimento especializado a alunos em progressão parcial ou em estudos prolongados.

Por essas e as demais questões que se configuraram como limites na implementação do EM Politécnico, o Gestor 3 acredita que o impacto da reforma não foi positivo, pois

*Em termos de conhecimento foi um retrocesso, eu vejo que os alunos tinham muito mais conhecimento antes do que agora, eu entendo dessa maneira, talvez esteja errado [...] antes os alunos saiam com um conhecimento bem mais sólido do que agora, talvez eu esteja errado, mas é a minha percepção, e os números da nossa escola indicam que houve um decréscimo muito grande de conhecimento dos alunos. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015]*

A avaliação do entrevistado se pauta na sua vivência do dia a dia na escola, no envolvimento desde o início da reforma do EM até o momento atual. Ele percebe que “os alunos estão desmotivados, eles não veem sentido na proposta, então se tu não vêes sentido, obviamente tu não tens interesse de aprender”. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].

O Gestor 3 não percebe avanços significativos na construção da aprendizagem, no que seria a politecnicidade.

*Autonomia do aluno, o aluno se tornar autônomo, conhecedor, crítico, que ele consiga estabelecer uma leitura de nível, isso está muito longe. Eu vejo que deve começar aqui na reestruturação do plano de ensino, que é o que estamos fazendo, mas ainda não conseguimos, eu vejo que está lá dentro do plano de curso, o que deve ser trabalhado e para que. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].*

Como podemos observar em sua análise, estabeleceram-se poucas mudanças com a reforma: “Então se continua trabalhando do mesmo jeitinho que se trabalhava antes, sem ter sentido nenhum, eles não veem sentido”. (Gestor 3) [Entrevista – 30/10/2015].

O Professor 2 também acredita que ainda não ocorreu a politecnicidade na concepção da palavra, os avanços foram mínimos. Para ele

*[...] por enquanto a politecnicidade não cumpriu seu papel que é fazer as pessoas entendam, transformem, e mudem. Porque nós educadores ainda não entendemos como realizar práticas transformadoras [...], mas nesse aspecto nós ainda estamos aprendendo a ser repassadores de conhecimento, reproduzindo, passando adiante o que sabe. (Professor 2) [Entrevista – 18/11/2015].*

Já para o Professor 1, a reforma do EM trouxe mudanças significativas, e vê como uma experiência muito positiva que deve ter continuidade: “[...] eu acho muito válido a experiência, foi conturbada, mas positiva. Vamos seguir em frente e não voltar. Eu não me imagino mais não sendo professora de seminário integrado”. (Professor 1) [Entrevista – 08/10/2015].

As considerações dos entrevistados da escola Caic Madezatti nos remetem à seguinte reflexão: a instituição encontrou muitas dificuldades, resistências e limites na implementação do EM Politécnico, tanto na questão de estrutura, comunicação, formação continuada de professores quanto de pensamento político e ideológico. Porém, a gestão teve grande empenho para que a reforma ocorresse dentro do que o governo do RS pretendia e no intuito de alcançar os objetivos propostos pelo EM

Politécnico. A resistência ficou por parte de alguns professores e alunos, inicialmente, mas que, na sua maioria procurou trabalhar conforme as orientações e decisões do grupo.

Percebemos, ainda, que os gestores 2 e 3 acreditam de forma mais tímida que o EM Politécnico pode proporcionar avanços significativos na formação dos estudantes, e também não viram mudanças mais concretas até o momento com a reforma. Quanto aos professores de SI 1 e 2, há um pensamento mais aberto em relação ao trabalho feito até o momento com o EM, apontando evoluções importantes no trabalho pedagógico, embora reconheçam a grande dificuldade de se compreender a concepção de politecnicidade e de, portanto, implementá-la como base da formação geral e diversificada desta etapa da educação básica. Os docentes entrevistados avaliam que deve haver continuidade da proposta, para que não se retroceda em tudo que se conseguiu caminhar até aqui.

#### **4.3 Instituto Rubén Darío: Matrícula por Disciplina x EM Politécnico**

O Instituto de Educação Estadual Rubén Darío situa-se no município de Sapucaia do Sul e pertence à região da 27ª Coordenadoria Regional de Educação de Canoas, que abrange os municípios de Canoas, Esteio, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Triunfo. Essa coordenadoria atua nos cinco municípios com atendimento a 79 escolas<sup>17</sup>.

A ideia de criação de uma escola no então distrito Sapucaia, pertencente a São Leopoldo, surgiu em 1959, com a necessidade de ter um Ginásio Próprio na localidade. Mas somente em 1961, com a emancipação do município e uma mobilização da comunidade, a ideia saiu do papel, e em 20 de fevereiro de 1962, a escola foi criada, a partir do Decreto 13.200, assinado pelo então governador Leonel de Moura Brizola, com o nome de Ginásio Estudantil de Sapucaia.

Sua inauguração oficial ocorre em 6 de abril de 1962, e contava com 8 professores. Inicialmente funcionava na Escola Estadual Maria Medianeira, por falta de local próprio. No ano seguinte, foi construída a primeira parte do atual prédio, com um piso, e as turmas passaram a ter aulas nesse espaço. Os outros dois prédios de três pisos foram inaugurados em 1965. Nesse mesmo ano, foi criado o

---

<sup>17</sup> Disponível em: <  
<http://portais.educacao.rs.gov.br/AreaPortalInstitucional/Noticia/Noticia.aspx?pgn=5424&portal=221>>.  
Acesso em: 16 de out. de 2016.

curso Colegial e Científico, passando a se chamar Colégio Estadual de Sapucaia, passando à denominação de Colégio Estadual Rubén Darío pelo Decreto 18.108.

As atividades de 5ª a 8ª séries do 1º grau iniciaram em 04 de fevereiro de 1977, pela autorização nº 02342, e em 17 de janeiro de 1979, pela autorização 729, as atividades 1ª a 4ª séries – 1º grau. No ano seguinte, a portaria nº 08098 de 30 de janeiro de 1980 do Conselho Estadual de Educação criou nova designação: Escola Estadual de 1º e 2º graus Rubén Darío, com 1º grau completo e 2º grau com os cursos de Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Contabilidade e Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas. Por reivindicação da comunidade, em 1982, o processo 31.822/80 cria o Curso Técnico de Contabilidade.

Em 1989, por exigência da Secretaria de Educação foi implantado no turno da noite o sistema de Matrícula por Disciplina. Essa foi uma mudança bastante radical, pois, apesar de não mudar a lógica da avaliação por mérito e promoção, mudou o método de como se operacionaliza a aprovação e a reprovação no currículo do ensino médio. O sistema Matrícula por Disciplina consiste na organização do currículo do ensino médio por semestre, ou seja, a cada semestre, o aluno cursa um número de disciplinas, conforme orientação da coordenação da escola e requisitos básicos do curso, sendo avaliado semestralmente. Ao final do semestre, em caso de reprovação em um ou mais componentes curriculares, o estudante refaz apenas aquelas disciplinas em que não obteve aprovação.

Em 1994 a escola criou o Curso de Magistério e Auxiliar de Pré-Escola, que se tornou uma conquista significativa, por ser um antigo sonho da comunidade escolar desde a fundação do Rubén Darío. Em 1999 foi implantada a Matrícula por Disciplina também no turno da Manhã com o Ensino Médio Articulado ao Curso Técnico de Contabilidade. A Base Curricular do Ensino Médio e Curso Normal - Matrícula por Disciplina teve sua aprovação no ano de 2001, e no ano seguinte, os cursos técnicos de Administração e Secretariado foram autorizados.

Observamos no histórico do Instituto uma forte mobilização da comunidade, na busca por um espaço de formação profissional, desde os primeiros passos para a criação da escola. A partir daí, acreditamos que se criou uma cultura escolar, que prevalece até os dias de hoje, e que, certamente, apresenta implicações na reestruturação curricular proposta pelo EM Politécnico.

Atualmente o colégio possui matriculados em torno de 2 mil alunos, nos turnos manhã, tarde e noite, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Politécnico; e nas modalidades da Educação profissional, nos cursos Normal de Ensino Médio, Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade, todos integrados ao ensino médio.

O sistema Matrícula por Disciplina (MD), como percebemos no breve histórico da instituição, foi implantado, aos poucos, em todos os turnos do EM, também nos demais cursos ofertados pela escola: técnico em Contabilidade, Técnico Administrativo e Curso Normal de EM. O ingresso no Instituto se dava por prova de seleção, tanto nos cursos técnicos e no Curso Normal, quanto no EM.

Até o início da reforma do EM Politécnico, em 2012, havia apenas 29 escolas com MD na Rede Estadual de Educação do RS, sendo que a escola Rubén Darío foi percussora, quando começou em 1989, no intuito de dinamizar o currículo do EM e diminuir a reprovação e a evasão e abandono escolar. Com a reforma no governo Tarso Genro (PT), todas as escolas que tinham o sistema MD deveriam passar para o seriado, pois, segundo a mantenedora, não teria como se trabalhar com a interdisciplinaridade nesse sistema de matrícula por disciplina. Porém, o Instituto Rubén Darío, através dos gestores e professores, foi contrário à mudança no EM proposta pelo governo, e tentou manter o sistema no modelo antigo, argumentando que seria possível a interdisciplinaridade, e que no MD, o índice de reprovação e evasão/abandono era muito baixo.

A escola, além de resistir à reforma junto à SEDUC e 27ª CRE, fez também manifestação contra o EM Politécnico, com caminhada pela cidade, pedindo o apoio da comunidade para manter o sistema MD. A reflexão que fizemos sobre essa resistência é que ela não se justifica apenas nos índices de reprovação e evasão/abandono escolar, pois está incutida nesse movimento uma ideia de educação excludente, em que o aluno oriundo da educação fundamental precisa passar por uma seleção para continuar e complementar sua educação básica. O sistema MD também enfraquece a ideia de grupo e força dos estudantes, pois a cada semestre o aluno cursa com uma nova turma.

Desta forma, fazendo oposição ao projeto do governo, foi possibilitado à instituição mais um ano nesse sistema, colocando em prática o Projeto chamado “Projetos Vivências”, que tinha como objetivo desenvolver a pesquisa, a partir da interdisciplinaridade. Sobre isso, o Gestor 5 afirma:

*[...] nós tentamos continuar com matrícula por disciplina e provar que a gente poderia fazer as mesmas coisas com a matrícula por disciplina, porque alegavam que não havia interdisciplinaridade na matrícula por disciplina. E a gente lutou, tentou e fez, daí fez de uma forma...nós fizemos os chamados projetos vivenciais que era a mesma coisa do Politécnico, e deu pra ver que dava sim, só que nós não conseguimos, por isso que a gente foi um ano mais tarde. (Gestor 5) [Entrevista – 13/11/2015].*

Como podemos perceber na fala do gestor, depois de um ano trabalhando com os projetos vivenciais, a escola teve que iniciar a implementação do EM politécnico no ano seguinte (2013). Podemos observar nas entrevistas que, devido à resistência inicial à reforma e tentativa por um ano de manter o sistema antigo, a maioria dos entrevistados fez uma ou outra comparação entre o EM Politécnico e o MD, colocando este último como o que traz melhores resultados. Na concepção do Professor 4, o sistema MD diminui a evasão e a reprovação:

*Uma coisa que eu acho que seria boa que se pudesse voltar [...] a matrícula por disciplina, e que realmente deu certo, porque a nossa evasão aqui era muito menor com a matrícula por disciplina. Porque [...] se eles evadiam, eles evadiam de uma disciplina: eu estou mal em matemática, então não adianta [...], eu vou desistir da matemática, mas eu vou garantir as outras quatro. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Aqui o entrevistado refere-se ao fato de que no sistema MD, se houver reprovação, ocorre apenas na disciplina, e o aluno repete apenas as disciplinas em que não aprovou.

Essa tese de que no MD o índice de reprovação e evasão/abandono é baixo também percebemos na fala do Gestor 4:

*Então foi criado esse sistema, essa modalidade tendo em vista o alto índice de reprovação né e de evasão na época nos anos 80, 90. E foi se aprimorando e aprimorando e resolveu a situação. Diminuiu a evasão e a reprovação, fora do sério. De 35% de reprovação baixou para 9% aqui no final agora nos últimos anos. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

O Gestor 5 aponta a dificuldade de se trabalhar com a forma que foi distribuída a carga horária do Em Politécnico, comparando a distribuição no MD:

*[...] houve (**resistência**) por causa do número de disciplinas [...], diminuiu muito a carga horária das disciplinas, e foi acrescido de outras, né. Então, por exemplo, o professor de filosofia entra lá e dá um período. [...] é que antes eles acompanhavam, viam o rendimento do trabalho deles [...] com um período não, porque tem muita turma. (Gestor 5) [Entrevista – 13/11/2015].*

Para o gestor 5, com EM Politécnico, por ser seriado, diminuiu a carga horária por semana de muitas disciplinas, ficando com um período. No MD, embora a carga horária fosse a mesma no final do EM, todas as disciplinas tinham o mesmo número de períodos semanal.

Há também uma preocupação com os resultados das avaliações externas obtidos pela escola, na comparação do EM Politécnico com o MD. Podemos observar essa questão no registro da entrevista do Gestor 4:

*[...] na própria resposta do ENEM nós decaímos. Quando era na modalidade antiga nós estávamos dentro do município aqui quase no topo, são outras escolas particulares e depois vinha nós, agora com a troca dessa sistemática, [...] houve uma queda, não se teve um foco mais, estava preocupado em acertar. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

A análise do gestor 4 mostra preocupação com os resultados, mas os alunos do Instituto, que estão no EM Politécnico, ainda não realizaram as provas do Enem, pois apenas em 2015 a primeira turma se formou. Os resultados à que o entrevistado se refere é o de 2014, então, são dos alunos que cursaram ou estavam cursando o sistema MD.

Na concepção desse gestor, o que havia na escola há mais tempo, em termos de currículo, trabalho pedagógico, estava consolidado, funcionava e com bons resultados.

*[...] pela caminhada que se teve nesses doze anos, se pode perceber, o curso normal, que também é politécnico agora, [...] antigamente ele era, antigamente não muito, em 2009, 2008, ele era em quatro anos e meio, era uma faculdade. Mais meio ano de estágio, então se percebia uma evolução a olho nu do aluno que entrava, do aluno que queria ser professor, porque chegava no primeiro ano, primeiro semestre, segundo semestre aí começava a evoluir, amadurecer em todos os sentidos, emocionalmente, fisicamente, cognitivamente. [...] de repente a mantenedora, a secretaria de educação diz que não dá, pode mudar essa base, é muito tempo, é prejuízo pro estado. Será que educação é despesa pro estado? (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

A mudança que o gestor cita do Curso Normal de EM ocorreu em 2009, diminuindo a carga horária. Sua fala vai no sentido de que geralmente as mudanças vêm para diminuir gastos ao invés de propor melhora na qualidade do ensino.

Com o início da implementação do EM Politécnico em 2013, mesmo ocorrendo um ano mais tarde que as demais escolas, o Instituto Rubén Darío enfrentou problemas de comunicação com a mantenedora, 27ª CRE, relativos a

orientações gerais, documentação, formação de professores entre outros. Segundo o Gestor 4, havia

*Muito pouca assessoria nas escolas não sabe se pra mantenedora tinha dificuldades de pessoal ou quando se solicitava essa assessoria, as próprias pessoas de lá também não sabiam, também estavam aprendendo. E aí claro que estoura lá na ponta né, nas salas de aula, de maneira geral no professor, e daí tu fica, gerou muitas dúvidas, muita ansiedade e muito estresse também. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Com a nova disciplina Seminário integrado (SI), voltada para desenvolver a pesquisa e integrar as áreas, um grupo formado por professores e gestores da escola apresentou à 27ª CRE uma ideia de trabalhar com o SI, diferente da que estava proposto na reforma. O professor 3 estava nesse grupo, e explicou como seria:

*[...] quando nós começamos a disciplina, fizemos a proposição de que ela fosse nos segundos e terceiros anos [...], que fosse dado o seminário integrado por professores da linguagem, por professores e não por um professor, e para os alunos que tivessem interesse em buscar um maior conhecimento sobre determinado assunto; na área de linguagem, que se matriculasse na área da linguagem. Se abrisse também na área das exatas, da matemática, natureza e por aí na sequência. Que fosse criado digamos [...] vários cursos de seminário integrado; seria uma base no primeiro ano, que ele faria uma inserção a pesquisa; no segundo e terceiro ano, quando se ampliaria esses horizontes, ele teria essas bases já mais prontas e buscaria de acordo com sua área de interesse. Isso seria uma ideia [...] mas nós tivemos alguns impactos da coordenadoria, que não liberaria. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

Como podemos perceber no registro acima, a ideia do Instituto para o componente SI não foi aceita, e a implementação do EM Politécnico se deu como previsto e como vinha acontecendo em todas as escolas do RS já há um ano.

Mesmo contrário à forma como deveria ocorrer a disciplina SI, o Professor 3 vê como positiva a ideia de inserção dos alunos na pesquisa:

*[...] eu acho um papel importante do seminário, [...] buscar um perfil de pesquisador, não digo aquele perfil de na percepção mais básica da palavra de pesquisador, eu acho que assim, o seminário integrado ele tem um papel importante de tornar o aluno mais instigador, dele passar a perguntar, dele passar a se questionar e buscar as respostas, isso é um agente na busca daquela resposta, e buscar aquela resposta com um método. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

O docente relaciona seu pensamento acima para a questão do mundo do trabalho, abordando de forma hipotética em relação à atitude dos alunos no campo produtivo:

*Digo assim pra questão do mundo do trabalho, eu digo pra eles, a tua função é ser operador de máquina, tu e teu colega ali na fábrica e vocês não estão tendo uma produção muito boa, e daqui a pouco tu olha pra cima e tu vê que a lâmpada de onde vocês trabalham está queimada e vocês não conseguem fazer, digamos que com tanta exigência, vocês não enxergam, aí tu vai até teu supervisor e tu tem uma postura proativa, tu tem uma postura instigadora, tu te torna um agente, digamos assim, mais capacitado, que pergunta, que questiona, que vai atrás, se a gente melhorasse a questão da iluminação, será que a questão da produtividade não melhoraria? (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

Para o professor 3, a investigação, através da pesquisa e do método, está pautada a partir da produção, ou seja, o indivíduo ser “proativo”, com capacidade de questionamento, de criar soluções, para melhorar a produção. Essa perspectiva converge com a educação polivalente, que tem como objetivo a formação de trabalhadores flexíveis. Conforme Harvey apud Kuenzer (2007, p.1154/1155), para se manter um regime de acumulação flexível do capital, é necessário a correspondência entre as necessidades do sistema produtivo e a formação de trabalhadores e dirigentes, tendo em vista o processo de acumulação. Portanto, a ideia de mundo do trabalho externada pelo entrevistado se alinha, na verdade, ao disciplinamento dos estudantes para o campo produtivo, conforme alerta Kuenzer (1985).

Não concordamos com esse pensamento, pois acreditamos que o mundo do trabalho deve ser compreendido para além do processo produtivo, da execução de uma determinada atividade laboral. Considerando que [...] “o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho”, e que, portanto, [...] “o trabalho define a essência humana” (SAVIANI, 1985), entendemos como mundo do trabalho, além das atividades produtivas, os processos sociais intrínsecos à prática do trabalho.

O EM Politécnico vai nesse sentido, por isso, a partir do documento-base<sup>18</sup> (2011, p. 6) que orienta a reforma, propõe

---

<sup>18</sup>RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Out./Nov. 2011.

[...] a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade da gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio.

Embora o professor 3 entenda de forma diversa do que está posto pelo documento-base da reforma, ele acredita que não se pode proporcionar aos alunos apenas uma formação para o mundo do trabalho:

*Enfim, acho que a ideia é válida, desde que não se engesse, não se faça um ensino politécnico pensando exclusivamente pra uma formação pro mundo de trabalho, mas pra um mundo de ampliação de horizontes [...], acho que existe possibilidade de efetivação de trabalho positivo, desde que obviamente se tenha uma formação continuada e possa se pôr em pratica e se tenha liberdade pra isso. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

Esse pensamento vai ao encontro do que objetiva a proposta do EM Politécnico (SEDUC, 2011, p. 11):

Esta concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico compreende que a educação geral é parte inseparável da educação profissional, e a preparação para o mundo do trabalho não é sua finalidade exclusiva. Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões.

Para que essa proposta se efetive, o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade são essenciais no fazer pedagógico, e o SI seria no EM Politécnico a chave para que o diálogo ocorra entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho. Porém, a escola Rubén Darío encontrou limites para a distribuição da carga horária da disciplina e no trabalho em sala de aula. Sobre essa questão, o Professor 4 afirma ser necessária formação para trabalhar com a pesquisa e disposição por parte do professor, não poderia ser imposto:

*Primeiro ver quem realmente quer trabalhar com isso. Segundo, os que querem trabalhar então terem uma formação específica [...]. Fazer um planejamento do grupo e não pegar dois ou três que são os que realmente querem e botar goela a baixo dos outros que estão chegando. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Outra dificuldade enfrentada pelos gestores e professores refere-se à formação para o trabalho coletivo e interdisciplinar. Para o Professor 3, o problema inicia na formação inicial:

*[...] nós não temos, eu parto da questão do ensino superior, pelo menos ainda que eu vejo, uma formação totalmente integrada, nós não temos por exemplo um curso de formação em linguagem, nós temos um curso de formação em letras, português e inglês, literaturas, língua espanhola [...], mas nós não temos aquela base integradora como um todo, nós temos algumas disciplinas que buscam integrar, metodologias por exemplo, mas não um curso totalmente agregado. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

A análise do Professor 4 se alinha à ideia acima: “Eu acho que é muito difícil tu trabalhar integrado, porque tu não aprende integrado, é a questão da universidade, não te prepara, a formação do professor, o professor não é preparado” (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].

Esses fatores apontados pelos professores de SI refletem a importância da formação continuada mais específica durante a implementação do EM Politécnico bem como na sequência do trabalho. Segundo o Gestor 4, a adaptação de professores, gestores e funcionários da escola ao novo ensino médio foi dificultada justamente pela falta de formação continuada.

*Das dificuldades de nós aqui na escola não nos adaptamos a essa sistemática, os professores mais ainda, porque faltou muito mais assessoria em termos de formação de professores em relação a esse ensino médio, a essa tese que foi criada, pra tentar colocar em prática o que estava na lei e implementar uma coisa nova. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

No primeiro ano da reforma, houve pouca formação, e foi proporcionada aos gestores, supervisores e coordenação pedagógica apenas. Conforme podemos observar nos registros do Gestor 4, havia a necessidade de mais oportunidades de estudo sobre o conteúdo do que estava sendo proposto.

*Nos chamavam e nos colocavam a direção para fazer cursos de formação, mais os supervisores e a coordenação pedagógica. Foram poucos infelizmente. Por isso, como eu falei antes, tivemos que nos virar, ser autodidata para buscar alternativas pra oferecer algo de melhor para os alunos. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Alguns desses poucos encontros ocorreram como uma mostra de trabalhos feitos pelos professores no SI ao longo do ano anterior (2012) e do primeiro semestre de 2013. Como a instituição iniciou a reforma um ano após as demais, isso

a impossibilitou de participar com seus trabalhos, pois estavam iniciando a implementação. Porém o Gestor 4 acredita que foi uma experiência positiva ver o que estava sendo feito em outras escolas.

*[...] “os poucos encontros que teve, abriram esse espaço pra inclusive colocar as primeiras experiências do politécnico nas escolas, apresentando os trabalhos de pesquisa, os trabalhos que iam desenvolvendo durante o ano. E isso aí apesar de tudo foi um ponto positivo, de ter proporcionado esses encontros com essa partilha de experiências. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Formação continuada ofertada pela mantenedora aos professores, no início da implementação da reforma, não ocorreu.

*Enfim, gostaria que houvesse formação, acharia muito interessante se tivéssemos formação, porque eu lembro também, lá em 2013, quando nós começamos lendo o material, nos deparamos com erros e acertos e ficou de se ter uma formação que até hoje não teve, então [...]. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

A escola teve que organizar e buscar alternativas para orientar professores sobre o novo ensino médio, e como trabalhariam o componente curricular SI e o planejamento integrado. Observamos essa autonomia na afirmação do Gestor 4:

*Nós tentamos ser autodidata, buscar nós mesmos as informações, conhecimento sobre o curso, sobre o politécnico, e começamos nós mesmos a estudar e nos preparar, em termos até inclusive de avaliação né, que no politécnico tem a avaliação emancipatória. Aí nós começamos a estudar isso aí, entre nós mesmos professores, tomar uma forma pra isso e repassar para os alunos e para as famílias. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Uma dessas alternativas foi criar um grupo de estudos, para que pudessem estudar e compartilhar com os demais professores.

*Nós montamos um grupo de estudos com os professores. Até demos o nome do grupo de GAP. Esses aí então se fortaleceram, cada um pesquisou e tudo que pesquisou trouxe pro grupo, todos pesquisaram. Então quando surgia dúvida, a gente se reunia pra solucionar aquilo ali e passar pros outros. ...no início esse grupo foi fundamental [...] não existe mais. (Gestor 5) [Entrevista – 13/11/2015].*

Os registros desse gestor apontam para um esforço feito pelos gestores e professores com o objetivo de compreender a proposta do EM Politécnico. O grupo de estudos, nomeado de GAP (grupo de apoio pedagógico), era formado por

professores que trabalhavam com o SI, que se reuniam, estudavam, pesquisavam, para dar suporte aos demais docentes nas questões relacionadas ao trabalho coletivo e à pesquisa em sala de aula. Apesar de ter sido de suma importância no início do trabalho, conforme afirmou o entrevistado, em 2015 o grupo não se reuniu mais.

Formação continuada, de forma sistematizada, com foco no EM Politécnico, começou a ocorrer em 2014, segundo ano de implementação do EM Politécnico na escola, a partir da adesão do governo do estado do RS ao Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com verba federal. No entanto, para o Gestor 4, não foi positivo para a instituição.

*Também um ponto bastante fraquíssimo na nossa opinião. Porque depende também de escola pra escola, tem escola com 15, 20 professores. Nós temos aqui 80 professores, imagina com 80 professores, tu tirar 2 para fazer uma formação do Pacto, depois trazer essas informações e o professor de 40h ter tempo pra fazer isso, pra estudar, pra preparar. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

A reflexão do gestor vai no sentido de que um mesmo sistema de formação pode não ter o mesmo resultado nas escolas, pois há diferenças de estrutura e de recursos humanos. Sobre o Pacto, o entrevistado aponta para duas questões: a realidade do Instituto Rubén Darío, que possui três modalidades de ensino, com mais de 80 professores; e o tempo que a formação do pacto exige dos docentes. Isso dificulta a participação integral dos educadores na formação continuada, pois a maioria trabalha 40 horas semanais, muitas vezes em mais de uma escola. O Gestor questiona: [...] “qual era o tempo que o professor tinha? O professor tinha que estar dentro da sala de aula, preparar sua aula, tinha as atividades normais, e ainda mais esse estudo do pacto”. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].

Sobre o aproveitamento dessa formação, os resultados obtidos, o Gestor 4 afirma que “Foi razoável, levando em conta toda essa preocupação do professor que eles tinham que trabalhar e se formar então não tinha tempo hábil”. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015]. Percebemos nesse registro, que o resultado foi razoável devido ao empenho dos professores, pela sua preocupação. O gestor argumenta que não houve resistência dos educadores, apenas dificuldade de compreender a proposta, mas que com as reuniões do GAP, logo foram sanadas.

*Não, essa resistência não houve. Houve uma dificuldade de entendimento e de aceitação da mudança da forma como veio, a proposta de mudar foi tranquila pra eles. Mas como chegou, criou uma certa dificuldade de entendimento inclusive e de aceitação, mas foi pouco tempo, nas primeiras reuniões, nos primeiro encontros de formação entre nós, daí deslançou. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Já o Professor 4, faz uma análise diferente sobre a participação dos professores no Pacto e o resultado que trouxe à escola. Na sua reflexão, não houve preocupação nem empenho por parte de muitos docentes: “A questão do pacto, quem realmente queria fazer alguma coisa, trabalhava, quem não queria, fazia de conta [...] Nem liam o que estava escrito nas propostas, não liam nada do que tinha lá e daí faziam exatamente o que o aluno faz”. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015]. O entrevistado ainda afirma que ocorreu muita resistência por parte dos professores à formação do Pacto e dificuldade no entendimento do conteúdo da proposta “porque a nossa classe é uma coisa muito séria, as pessoas dizem que não, e é não. É muito resistente”. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].

Essas questões de resistência e/ou falta de entendimento acerca do conteúdo que envolve a reforma têm implicações com o trabalho coletivo, que parte do planejamento integrado e da disciplina SI. O Professor 3 argumenta que, mesmo havendo uma cobrança para que ocorra esse planejamento, o trabalho coletivo não acontece: “Eu vejo que há uma cobrança que seja interdisciplinar, que seja de certa forma aglutinado [...] eu vejo as disciplinas bastante engessadas ainda e sem o compartilhamento [...]. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015]. Ele cita alguns motivos para esse contexto:

*[...] acredito que também a zona de conforto dos professores obviamente, como nós somos donos da disciplina aquilo é facilitado e muitas vezes por medo dos colegas assim: será que o professor X estiver junto na minha sala de aula vai estar me observando? Será que vou ficar sendo avaliado? Então essas são algumas das motivações que não, na minha perspectiva daquilo que eu vejo, não vem ocorrendo de forma efetiva. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

No início da implementação do EM Politécnico, em 2013, a gestão teve dificuldades de distribuir a carga horária do componente SI. Então, primeiramente, a escola buscou professores que tivessem alguma experiência com a pesquisa e quem gostaria de trabalhar com essa disciplina. O Professor 3, além de ter prática com a pesquisa, por ser mestre e doutorando, também foi voluntário para o começo

de um trabalho que se mostrava difícil. O professor faz a seguinte avaliação desse início:

Então assim em 2013 quando começou essa questão do seminário integrado, foi buscado alguns colegas que tivessem alguma familiaridade com a pesquisa, porque estava um tanto quanto nebuloso porque ninguém sabia o que era a disciplina de seminário integrado [...] eu posso dizer que eu fui voluntário pra questão do seminário, porque eu lembro quando abriu o voluntariado pra quem gostaria de trabalhar com a disciplina, nós tivemos 5 candidatos, então claro, depois desses 5 voluntários outros foram agregados, uma vez que nós tínhamos a necessidade. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].

Observamos no registro do professor além do problema da não compreensão acerca da disciplina SI, a falta de professores interessados em trabalhar com a pesquisa.

A reflexão do Professor 4 sobre a questão acima vai igualmente nesse sentido: “Ninguém queria. Aí eu disse então eu vou, inclusive eu fiz parte do grupo que foi pesquisar, foi ver como poderia se montar o seminário”. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015]. O professor acredita que isso se deve “à angústia de alguns professores que a gente não tinha norte, tem que ser implantado, tem que ser implantado e ponto”. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].

Essas dificuldades, resistências e os limites no trabalho com a disciplina SI afetam diretamente no trabalho coletivo. A reflexão do Professor 3 vai nesse sentido:

*[...] essa é uma questão bastante importante que aqui entre nós, não temos, não ocorre. Ocorreu em 2013, quando [...] fizemos uma reunião entre nós ali. E devo dizer que nós cinco que fomos voluntários permanecemos até hoje [...]. Mas esse é um ponto que eu sinto bastante falta devo confessar, porque nós não temos reuniões de planejamento. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

O Professor ainda enfatiza que não ocorre nem reuniões para o planejamento integrado: “Não ocorre, nós não temos essa integração, mas gostaria”. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015]. E argumenta:

*Nós não temos essas reuniões, até posso fazer uma culpa e dizer que há falta de interesse nosso, porque a escola se mostra muito aberta [...] não vou aqui justificar, porque justificativas são inúmeras, mas talvez pela quantidade de coisas que nós temos pra fazer, nós não paramos pra discutir essas coisas. Então assumo e faço minha culpa dessa parte, não responsabilizo a escola por essa parte. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

Para o Professor 4, o planejamento acontece, mas não tem resultado, não funciona: “é feito no início do ano, a gente tem até um esquema pra se desenvolver durante o ano. Também não funciona”. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015]. O docente argumenta:

*O ano passado, por exemplo, que daí eu tenho a ideia do ano todo né, a gente fez uma programação, fazia um tipo de atividade final e daí os professores falaram que os alunos se recusaram a fazer [...] e que não iriam fazer. E ficou por isso mesmo. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Sua análise reflete falta de interesse por parte dos professores, conforme já referido também pelo Professor 3. Em relação ao ano de 2015, o Professor 4 afirma: “O planejamento integrado foi feito no início desse ano pra se planejar. Daí nós fizemos na metade do ano um novo encontro e cada um estava dançando num ritmo diferente”. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015]. Essa análise revela a busca por uma unidade, de um ritmo no trabalho coletivo, que talvez seja difícil de efetivar, pois é intrínseco à escola a diversidade acerca do trabalho pedagógico.

Na análise que fizemos dos registros das entrevistas, podemos perceber que Professor 3 e Professor 4, apesar das dificuldades encontradas no trabalho com o SI, veem como positivo o trabalho com a pesquisa, pois conseguem perceber mudanças na trajetória do aluno e no seu fazer pedagógico. O Professor 3 apresenta a seguinte reflexão:

*[...] acredito que a disciplina de seminário integrado me modificou no sentido talvez de ter um maior cuidado, uma maior percepção até com os conhecimentos prévios que os alunos trazem, porque muitas vezes, assim, na pesquisa nós descobrimos coisas que não eram esperadas daquele aluno, porque, com seminário integrado, a gente mostra um outro perfil do aluno. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

E completa:

*Eu até poderia te dizer que a única exigência de fato, que eu faço aqui na escola, é que as minhas turmas de seminário integrado não sejam minhas exclusivamente de seminário integrado, que eu os tenha ou em português, ou em inglês, ou em literatura pra que eu possa até conhecê-los pra ter um parâmetro daquele aluno. (Professor 3) [Entrevista – 10/11/2015].*

O Professor 4 também foi voluntário no começo dos trabalhos com o SI e buscou alternativas para aquele momento difícil da implementação:

*[...] Cada um foi em busca de alguma coisa que pudesse dar base pro aluno, aí nós optamos por trabalhar a elaboração de trabalho científico com os alunos inicialmente, porque eles chegavam aqui do ensino fundamental sem a mínima ideia do que fazer. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Sobre o desenvolvimento do aluno na disciplina, o Professor 4 afirma:

*Nessa mesma turma que eu tenho desde o primeiro ano, eu tenho alunos que parece que desabrocharam, não só na parte da pesquisa mas na própria verbalização das coisas [...]. Gente do primeiro ano eu não ouvia responder a chamada e hoje já questiona as coisas, já consegue apresentar trabalho. Eu não sei se foi a maturidade natural do aluno ou se isso teve alguma contribuição. (Professor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Observamos no registro acima um olhar crítico do Professor 4 ao seu próprio trabalho, na tentativa de saber se a transformação do aluno se deu pelo seu fazer pedagógico ou pelo amadurecimento natural do estudante, no caminho escolar pelo qual ele passa.

Quanto aos impactos da reforma do EM Politécnico, observamos uma tendência de avaliar de forma geral como negativa a proposta. Em uma dessas avaliações, o Gestor 4 afirma: [...] “não houve uma preparação pra trabalhar junto nesse modelo de ensino no estado. E por isso que gerou todos esses atritos, esses conflitos, nas escolas, com os professores”. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015]. Sua reflexão aborda a falta de suporte técnico e de formação para gestores e professores por parte da mantenedora. Sobre os resultados da reforma, o gestor afirma também que foi

*[...] mais negativo o impacto, porque tu não consegue, a não ser em alguns alunos em algumas turmas, colocar o objetivo do seminário, que é a pesquisa. E não há preparo, ele não vem preparado, quando tu chega a moldar o aluno, ele já está saindo da escola. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Por isso, acredita que os resultados nas avaliações externas e no vestibular decaíram, e que os estudantes não têm mais o mesmo interesse:

*Eu me lembro que quando eles faziam vestibular na Unisinos, 4, 5, 6 anos atrás, a Unisinos mandava de 200 inscritos, passaram 95, em todas as áreas, da mais difícil a mais fácil, da biologia, da química, da física, das letras, da ciência, da informática né, das tecnologias e assim por diante, tinha assim uma empolgação maior e agora não tem. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].*

Esse pensamento do gestor se alinha à lógica da escola que prepara para o vestibular e ENEM. Discordamos dessa forma de pensar, pois acreditamos que o papel da escola não é o de preparar, treinar para avaliações e vestibulares ou para o mercado de trabalho. O papel da escola é formar cidadãos críticos e autônomos, e para isso deve ensiná-los “a compreender e a transformara realidade a partir do domínio da teoria e do método científico”, para que possam buscar sua “inserção na sociedade” (SEDUC, 2011, p. 13;20).

Por outro lado, o Gestor 4 também percebe um ponto positivo da reforma, que se refere ao trabalho feito pelo grupo, para que a implementação tivesse êxito: “Houve um esforço então mesmo sendo contraditório, mesmo não havendo opção, houve um esforço da escola como um todo em aprimorar e fazer o melhor possível, tendo como objetivo o aluno”. (Gestor 4) [Entrevista – 13/11/2015].

Para o Gestor 5, o impacto será positivo para o aluno que

*[...] acompanhou direitinho, que fez. Eu acho que para esse aí vai ser positivo, porque...porque adquire mais independência, autonomia, né...ele pesquisa mais, porque ele tem que montar um projeto [...], então amplia o campo de conhecimento dele, isso aí eu acho muito bom. (Gestor 5) [Entrevista – 13/11/2015].*

Por fim, numa análise geral, percebemos que os sujeitos das entrevistas puderam fazer uma reflexão crítica da reforma do EM Politécnico, apresentando pontos positivos e negativos da proposta e da prática durante a implementação. Os registros mostraram as dificuldades e os limites enfrentados por todos na escola, ao longo da reestruturação do EM, e a comparação que os entrevistados fizeram, muitas vezes, entre o EM Politécnico e o sistema MD, com preferência da comunidade escolar por este último.

Observamos ainda que gestores e professores entrevistados apontaram as dificuldades e limites no decorrer da implementação, relacionados, principalmente à formação inicial e continuada dos professores, além de estrutura e comunicação. No entanto, para os gestores, houve empenho por parte de toda a escola, para que a reforma se efetivasse positivamente, não havendo resistência dos profissionais. Já para os professores do SI, ocorreu oposição ao projeto do EM Politécnico por muitos professores, principalmente no trabalho coletivo e na formação continuada do Pacto.

Em síntese, os sujeitos da pesquisa não percebem impacto positivo do EM Politécnico na formação dos alunos, mesmo reconhecendo alguns avanços que se

teve como a proposta de trabalho com a pesquisa no SI. Assim, com dificuldades, limites e contradições, o Instituto Rubén Darío executou a implementação do Politécnico, conforme orientações da mantenedora, no ensino médio e no ensino profissional integrado ao EM, em todos os cursos ofertados pela instituição.

#### 4.4 Síntese da Análise de dados

Nesta seção, apresentamos uma síntese da análise geral do contexto da SEDUC e das escolas pesquisadas, com os resultados a que chegamos com esta pesquisa, a partir de quadros síntese, organizados em quatro partes: Síntese das Concepções, Fragmentos das Entrevistas, Limites do EM Politécnico e Possibilidades do EM Politécnico.

Quadro 3 – Resultados: Síntese das Concepções

<b>Síntese das Concepções</b>
➤ Necessidade de rompimento do paradigma da escola tradicional, de formação economicista, a partir de uma educação integral, de formação humana.
➤ Para se ter uma educação politécnica é preciso de um longo de tempo, para que se possa criar uma cultura de trabalho coletivo.
➤ O Seminário Integrado deve ser <i>o coração do politécnico</i> , com foco na pesquisa, possibilitando a interdisciplinaridade.
➤ O EM Politécnico é uma proposta relevante – propõe uma nova disciplina para trabalhar a pesquisa e a interdisciplinaridade – mas não tem <i>fundamento</i> pela formação e comprometimento dos professores.
➤ A politecnia é um avanço qualitativo em relação à prática anterior – mas faltou entendimento da essência desse conceito.
➤ A avaliação emancipatória tira o poder do professor de reprovar sozinho o aluno.
➤ O sistema Matrícula por Disciplina (MD) obtinha melhores resultados que o EM Politécnico – baixo índice de reprovação e evasão. (baixou de 35% para 9%).
➤ No sistema MD o desempenho no ENEM e no vestibular era melhor.
➤ O SI tem o papel de tornar o aluno mais questionador, proativo e que possa

buscar as respostas com um método.

- O ensino politécnico não pode focar apenas na formação para o mundo do trabalho, e sim para um mundo de ampliação de horizontes.

Quadro 4 – Resultados: Fragmentos

<b>Fragmentos</b>	
<b>SEDUC</b>	<p><i>É uma tentativa a partir dessa crítica, desconstituir a ideia tradicional de escola, da fragmentação, o conhecimento parcelado em disciplinas e evoluir para uma visão mais ampla do conhecimento, mais articulada [...]. (Gestor 1)</i></p> <p><i>[...] seminário integrado tem que ser o coração do politécnico, onde a pesquisa é qualificada, onde não só o aluno aprende a tecnologia da pesquisa como ele tem a oportunidade de socializar os resultados e onde digamos é o desaguadouro de uma ação interdisciplinar. (Gestor 1)</i></p>
<b>Escola Caic Madezatti</b>	<p><i>Então eu compreendo a politecnia como um avanço qualitativo em relação ao que nós tínhamos antes em prática de sala de aula, e se tivéssemos entendido na essência o que é a politecnia, talvez hoje a realidade nas nossas salas de aula fosse outra. (Professor 2)</i></p> <p><i>Na verdade quando começou o ensino médio politécnico eu achei uma proposta interessante, até em função que entra uma nova disciplina, em função da questão da pesquisa [...]. Mas eu acredito que não tem muito fundamento em função da formação e do comprometimento dos docentes. (Gestor 3)</i></p>
<b>Instituto Rubén Darío</b>	<p><i>[...] na própria resposta do ENEM nós decaímos. Quando era na modalidade antiga nós estávamos dentro do município aqui quase no topo, são outras escolas particulares e depois vinha nós, agora com a troca dessa sistemática, [...] houve uma queda, não se teve um foco mais, estava preocupado em acertar. (Gestor 4)</i></p> <p><i>[...] O seminário integrado ele tem um papel importante de tornar o aluno mais instigador, dele passar a perguntar, dele passar a se questionar e buscar as respostas, isso é um agente na busca daquela resposta, e buscar aquela resposta com um método. (Professor 3)</i></p>

Quadro 5 – Resultados: Limites do EM Politécnico

<b>Limites do EM Politécnico</b>
➤ Professores sem formação inicial adequada para trabalhar na lógica do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade e pesquisa em sala de aula.
➤ Falta de formação continuada relacionada à concepção de politecnia.
➤ Cultura conservadora de resistência a mudanças.
➤ Resistência por parte de professores com convicções diferentes da proposta.
➤ Estrutura precária do Estado e a Comunicação entre a mantenedora e as escolas.
➤ Falta de reuniões e encontros sistemáticos para planejamento integrado.
➤ Avaliação emancipatória.
➤ Falta de estrutura para atendimento dos alunos em progressão parcial.
➤ Contradição imposta pela lógica do capital a uma proposta de formação humana.

Quadro 6 – Resultados: Possibilidades do EM Politécnico

<b>Possibilidades do EM Politécnico</b>
➤ Criação de uma cultura de pesquisa na escola e de trabalho coletivo.
➤ Início do trabalho com a pesquisa também no ensino fundamental (Escola Caic).
➤ Integração dos alunos com a comunidade, a partir dos trabalhos de campo.
➤ O aluno como um todo e não como parte, a partir da avaliação emancipatória.
➤ Autonomia dos gestores e professores na busca de formação continuada.
➤ Mudanças significativas na trajetória do aluno e na prática pedagógica dos professores, propiciado pelo trabalho com a pesquisa.
➤ Formação do Pacto proporcionou espaço de estudo, debates e de planejamento integrado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciarmos as conclusões a que chegamos, é importante partirmos da pergunta inserida no título do trabalho: o ensino médio politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul: politecnicidade ou polivalência? Essa questão tem o objetivo muito mais de provocar a análise e discussão do que buscar uma resposta direta, haja vista as implicações e limites com as quais podemos nos deparar em uma reforma no ensino médio.

Neste sentido, propomos analisar e discutir como politecnicidade e polivalência se inter-relacionam com a proposta e a prática da política pública do EM Politécnico no contexto da acumulação flexível do capital, considerando o processo de implementação da reforma, por meio de um estudo teórico-empírico na Escola Caic Madezatti, no Instituto de Educação Rubén Darío e na Secretaria de Educação do RS (SEDUC). A partir dessa análise e discussão, buscamos identificar se a politecnicidade ocorre no contexto da SEDUC e das escolas, e como os sujeitos da pesquisa avaliam a reforma do EM, levando em conta suas concepções, crenças, ideologias e trajetórias de vida e profissional. Isto porque, esse contexto, o chão da escola, é o espaço em que as políticas públicas se configuram de fato, por estarem sujeitas a (re) interpretação e recriação dos profissionais envolvidos, o que pode significar mudanças importantes na política proposta inicialmente (BALL & BOWE apud MAINARDES, 2006).

Não obstante, consideramos igualmente com relevância o contexto da mantenedora, pois, no decorrer do processo de implementação, os atores desse espaço também fizeram suas reinterpretações, alterando, muitas vezes, sua visão e promovendo mudanças que consideravam necessárias. Podemos citar como exemplo, a mudança no número de períodos previstos para o componente curricular SI, no terceiro ano da reforma, pois, inicialmente estavam previstos de 3 períodos na 1ª série, 5 na 2ª e 7 na 3ª, passando para 3 períodos em todas as séries, a partir de 2014.

Desta forma, apresentam-se dois espaços fundamentais para colocar em prática a reestruturação do ensino médio na REE, mas que se opõem, em diversas etapas, no entendimento e na compreensão do documento norteador da proposta. Esse processo de transposição da proposta para o espaço da prática escolar gerou muitas contradições, visto que, os sujeitos envolvidos, além de resignificarem e

operacionalizarem a reestruturação do EM a partir de questões subjetivas, vivenciam uma realidade, em que a escola, inserida no contexto da acumulação flexível do capital, segue os interesses da sociedade capitalista. Essas contradições, se não impedem cabalmente que a formação politécnica aconteça, certamente impõem dificuldades e cedem campo para a formação polivalente.

Uma das contradições que encontramos no caminho da implementação do EM Politécnico encontra-se justamente no documento-base da proposta, ao estabelecer como meta da educação profissional integrado ao ensino médio a “implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC<sup>19</sup>), em parceria com o Sistema “S”<sup>20</sup> (2011, p. 30). Entendemos que a formação politécnica não deve primar pela formação técnica sem uma articulação com a educação básica. Além disso, o programa sequer possibilita a elevação da escolaridade do estudante. Essa parceria entre estado e instituições privadas configura um pensamento voltado para o imediatismo e não para a formação integral; para o emprego e não para o trabalho. Desta forma, concordamos com as considerações de Frigotto acerca do ensino médio relacionado a esse contexto

Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. [...] De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (2012, p. 76)

Essa perspectiva do documento-base da reforma, que aponta para a instrumentalização do indivíduo, pode encontrar eco no espaço escolar, principalmente porque, como já afirmamos acima, a escola e seus atores tem formação a partir dos interesses do capital. Nesse contexto, professores e demais profissionais da escola acabam reproduzindo o discurso da profissionalização e preparação dos alunos para que possam competir no mercado de trabalho.

Exemplo do exposto acima, ocorreu em uma das escolas pesquisadas, em que um dos professores de SI argumenta que a pesquisa tem o papel de tornar o estudante mais instigador, questionador, para buscar respostas que o leve a ter uma

---

<sup>19</sup> Neste programa há oferta de vagas em cursos técnicos, para alunos matriculados na rede estadual, a partir do 2º ano do ensino médio.

<sup>20</sup> O Sistema “S” é composto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

postura “proativa” no campo produtivo, no sentido de propor soluções para o aumento da produção.

Essa forma de pensar se distancia do ensino médio articulado com o mundo do trabalho, da cultura e da ciência. Na verdade, aproxima-se do ideal tecnicista, economicista, voltado para a pedagogia das competências, do empreendedorismo, ou seja, introduz-se aí o trabalhador flexível, em busca da “qualidade total”. Concordamos com Saviani (2003) que, desta forma, o trabalhador é levado a crer que o sucesso da empresa significa conjuntamente o seu sucesso, o que resulta na competição entre as empresas e entre os trabalhadores de cada empresa. A esse movimento, o autor chama de

[...] eufemismo da máxima produtividade, isto é, da tendência a elevar ao índice máximo possível a extração da mais-valia exacerbando a exploração da força de trabalho. O resultado desse processo para os trabalhadores, enquanto classe, é mais desemprego, mais exclusão. (SAVIANI, 1989 p. 150)

Na verdade, esse é um movimento contrário ao que pretende o ensino médio articulado ao mundo do trabalho. Isso dificulta a formação politécnica, pois essa articulação entre ensino e trabalho deve ser a base para compreendermos de forma crítica “como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte.” (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

No entanto, com exceção de poucos pontos como o acima citado, a maioria das mudanças propostas pela reforma do EM Politécnico não teve eco junto à professores, gestores, alunos e pais, em ambas as escolas pesquisadas, fator esse que suscitou muitas resistências e críticas por parte da comunidade escolar, motivadas por dificuldades de compreensão da proposta, principalmente no que diz respeito à avaliação emancipatória a partir de conceito por área do conhecimento, planejamento interdisciplinar e à disciplina de Seminário Integrado. Desta forma, engendram-se os limites e contradições na implementação da reforma, no espaço escolar, que é onde se efetiva a reestruturação, mas também no campo da mantenedora, que faz o papel de transposição da proposta para as escolas.

Assim, passamos a uma síntese do contexto das escolas pesquisadas, Caic Madezatti e Rubén Darío, e da Secretaria de Educação, para exemplificarmos as contradições e limites enfrentados pela reforma, e as implicações para a formação

politécnica, ou como pretendia Gramsci, trabalho como princípio educativo, numa escola “unitária”, para formar o “homem-massa” ou “homem coletivo” (GRAMSCI, p. 137).

Verificamos que a implementação do EM Politécnico foi um processo que provocou tensão e suscitou, inicialmente, muitas resistências em ambas as escolas. As dificuldades e limites encontrados estão relacionados à avaliação emancipatória a partir de conceitos e por áreas do conhecimento, à formação inicial e continuada de professores, à estrutura das escolas, à comunicação entre a mantenedora e os gestores escolares, além do pensamento político e ideológico dos educadores.

No Instituto Rubén Darío, a resistência a essas questões se configurou de forma mais tensa, porque na escola havia o sistema Matrícula por Disciplina (MD), não seriado, por semestre, em que todos os componentes curriculares tinham o mesmo número de período por semana no trabalho de sala de aula, mesmo no final do curso a carga horária total das disciplinas sendo distinta. Além disso, percebemos uma preocupação maior por parte dessa escola com os resultados nas avaliações externas e nos vestibulares. Esses fatores proporcionaram críticas à diminuição de períodos de algumas disciplinas e à volta do sistema seriado, no qual muitos componentes teriam um período por semana em sala de aula.

Em relação a esse fato no Rubén Darío, observamos nos registros dos quatro entrevistados dessa escola uma grande valorização do sistema MD, na comparação com o EM Politécnico, no qual os argumentos eram os bons resultados que a instituição tinha nas avaliações externas e vestibulares, além de um baixo índice na reprovação e evasão escolar. Nesse contexto, verificamos que, mesmo com uma grande oposição à proposta do EM Politécnico em detrimento do sistema MD e as dificuldades enfrentadas na implementação, houve empenho por uma parte dos profissionais da escola e resistência por outra. As resistências ocorreram principalmente no trabalho coletivo e na formação continuada.

Em geral, no Instituto Rubén Darío, podemos afirmar que, embora reconheçam alguns avanços na reforma, como por exemplo, o trabalho com a pesquisa a partir do SI, os sujeitos da pesquisa não percebem impacto positivo do EM Politécnico na formação dos alunos, principalmente comparando com o sistema MD, pelo qual a comunidade escolar tem preferência. Por isso, o discurso da preparação para vestibulares e ENEM, somado ao desejo da volta ao sistema MD permanecem até hoje, o que, em determinada análise, pode impor limites na

formação politécnica, pois nessa concepção de educação, o objetivo é a formação integral do indivíduo, que garanta a ele o domínio dos princípios científicos das diferentes técnicas, que regem a vida social e caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1987). Concordamos com o autor e acreditamos que o mero treinamento, que visa à preparação para seleções e vestibulares, distancia-se de uma educação na perspectiva da politecnicidade.

Na escola Caic Madezatti, a contrariedade ao projeto do EM Politécnico foi maior em relação à avaliação emancipatória, por conceito e áreas do conhecimento, isto porque muitos professores compreenderam equivocadamente e reproduziram o discurso de que essa forma de avaliar seria uma pretensa aprovação automática. Porém, observamos que, ao longo da caminhada, essa ideia foi cedendo lugar para a discussão e o repensar como se avalia o aluno com o objetivo da formação integral.

Apesar das dificuldades enfrentadas da reestruturação do EM, percebemos que a gestão da Caic Madezatti fez grande esforço no sentido de facilitar o trabalho dos educadores, para que a reforma ocorresse dentro do que pretendia a mantenedora, e no intuito de alcançar os objetivos propostos pelo EM Politécnico. Constatamos resistências por parte de professores e alunos, inicialmente, mas estes procuram trabalhar conforme as orientações e decisões do grupo.

Quanto aos impactos da reestruturação, observamos que os gestores desta escola acreditam, de forma tímida, que o EM Politécnico pode proporcionar avanços significativos na formação dos estudantes, e não veem mudanças mais concretas até o momento com a reforma. Já os professores de SI possuem um pensamento mais aberto em relação ao trabalho realizado com o EM, pois conseguem perceber evoluções importantes no trabalho pedagógico, embora reconheçam a enorme dificuldade de se compreender a concepção de politecnicidade e de implementá-la como base da formação geral e diversificada desta etapa da educação básica. Os docentes entrevistados avaliam que a proposta deveria ter continuidade, para que não se retroceda naquilo que já se caminhou até aqui.

Em resumo, ambas as escolas encontraram limites durante a reforma do EM, como já expomos acima, mas o que se colocou, talvez, como maior barreira, foi a formação inicial e continuada de professores, pois essa questão foi muito citada nos registros das entrevistas. A fala dos entrevistados vai no sentido de que os cursos de licenciatura não formam o professor para trabalhar com essa ideia de

formação politécnica, de trabalho coletivo e planejamento interdisciplinar, nem com a pesquisa em sala de aula, e que por isso governo deveria ter proporcionado formação continuada específica para isso. O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma iniciativa de formação continuada que contemplava esse pensamento, mas ocorreu apenas no terceiro ano da implementação.

Apesar de começar tarde, acreditamos que a formação do Pacto foi significativa, pois oportunizou espaço aos educadores para estudos, discussões e planejamentos, nas duas instituições. Esse foi o primeiro passo para se ter um trabalho coletivo e planejamento integrado, embora, conforme constatamos, alguns professores não puderam participar dos encontros, por ter uma carga horária grande e por trabalhar em mais de uma escola. Houve também o movimento político de alguns professores que se negaram a participar dessa formação.

Mas os limites na implementação do EM Politécnico não se impôs apenas ao espaço escolar, pois os profissionais da Seduc, responsáveis pela transposição da proposta para as escolas, também enfrentaram dificuldades na compreensão e interpretação do documento-base, tendo que, durante o processo, rever posições tomadas, reinterpretar, refazer. Nesse espaço, verificamos que a ideia da reforma era romper com o paradigma da educação tradicional, economicista, que visa à formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral e humana.

Nesse sentido, observamos que as maiores dificuldades encontradas pela Seduc na implementação da reforma foram a formação inicial dos professores e suas concepções políticas e ideológicas, a estrutura precária do estado e a comunicação com as escolas. Acreditamos que a estrutura precária do estado influencia na comunicação entre a mantenedora e os gestores escolares, e esse é um ponto, conforme verificamos nos registros da entrevista, que seria revisto, caso houvesse continuidade do governo.

Em relação ao outro limite enfrentado pela secretaria, a formação inicial dos professores, constatamos que, juntamente com a avaliação emancipatória, foi o grande imbróglio da reforma do EM no RS, tanto para a Seduc quanto para as escolas. Certamente essas duas questões estão imbricadas, pois o entendimento dessa forma de avaliar depende bastante da formação e concepção do professor. Entendemos que a avaliação emancipatória assume papel de suma importância na

proposta do EM Politécnico, sem o que não avançamos para uma formação integral, humana a partir do trabalho como princípio educativo.

No entanto, hoje, a formação inicial de professores está inserida no contexto de uma sociedade que se organiza a partir da lógica do capital, da mercantilização, que possibilita processos pedagógicos que “visam à formação de subjetividades favoráveis à exploração capitalista” (KUENZER, 2014, p. 80). Nesse sentido concordamos com a afirmação da autora:

“E assim sendo, não há como esperar que a sociedade da mercadoria estimule, produza ou apenas referende propostas pedagógicas, incluindo as de formação de professores, que possam levar ao rompimento com a lógica mercantil. (KUENZER, 2014, p. 80)

Por isso, acreditamos que formação continuada a partir do Pacto foi a melhor ferramenta que se teve para dirimir essas questões, no sentido de propiciar aos educadores um espaço de reflexão, discussão e trabalho coletivo. Somente desta forma, pode-se caminhar para o entendimento do que significa educação na perspectiva da politecnia. O pensamento de Warde (1989, p. 52) vai ao encontro do que acreditamos: “não vejo consistência numa proposta de implantação da politecnia num quadro onde nem política nem economicamente estão dadas as condições de absorção desse conceito”.

Contudo, constamos que, apesar dos limites e enfrentados pelo governo na implementação da sua proposta de reestruturação do EM, na prática, obteve resultados positivos, como por exemplo, a criação de uma cultura de pesquisa na escola, considerando os trabalhos apresentados nas diversas feiras organizada pelas escolas, e na feira estadual, a FECITEP. Porém, na avaliação do entrevistado da Seduc, mesmo com esses avanços, a formação politécnica não está ocorrendo de forma geral nas escolas estaduais, e pelas contradições impostas pelo capitalismo, há a possibilidade de, na prática, a polivalência estar ocorrendo.

Nesse sentido, entendemos que proposta do EM Politécnico apontou para novas perspectivas e possibilidades na formação dos indivíduos nesta etapa do ensino médio, a partir do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade, da pesquisa em sala de aula e da avaliação emancipatória. Proporcionou e promoveu espaço de estudos, de discussões e de debates, em que as contradições, inerentes à sociedade do capital, puderam ser postas em evidência. Esse pode ser o ganho

maior dessa política pública, o avanço necessário para que se possa ter uma educação integral, a partir do trabalho como princípio educativo.

Não podemos afirmar que a politecnicidade esteja ocorrendo no contexto da SEDUC e das escolas, pois, como afirmou o representante da Seduc, politecnicidade [...] “precisa de um longo tempo de construção, da criação de uma cultura de trabalho coletivo”. Porém podemos constatar que, com a reforma, abriu-se um caminho para a perspectiva de educação, voltada para a formação humana, que valorize o trabalho e não o emprego; que forme a partir de princípios humanitários e não de princípios economicistas.

Portanto, acreditamos que, talvez, justamente pelo objetivo da proposta do EM Politécnico, o atual governo, Sartori (2015-2018), de princípios neoliberais, já propôs, para 2017, mudanças que afetam o cerne, o coração do Politécnico: exclusão da disciplina de SI e acréscimo dois períodos de Ensino Religioso, que passa a ser uma quinta área do conhecimento. Em 2016, o governo já havia diminuído os períodos do componente SI, de três para dois períodos semanais. Desta forma, a proposta de uma nova perspectiva de educação começa a ser derrubada.

Essa conjuntura nos levou a seguinte indagação: é possível um projeto de esquerda para a educação no contexto da acumulação flexível do capital?

Concordamos com Teodoro (2009) ao afirmar ser possível construir, a partir da persistência e do esforço, uma *aliança tensa*, para a elaboração de uma agenda educacional alternativa à da direita. Por isso, segundo o autor

Determinar os possíveis pontos de partida [...] tem uma inequívoca importância e significado. Mas, simultaneamente, importava igualmente para a ação política proceder a um esforço de sinalização dos grupos sociais e profissionais capazes de se interessarem (e construírem) essa outra agenda, que venha a tornar-se o centro de uma governação à esquerda. (TEODORO, 2009, p. 16, 17)

Entre os grupos sociais citados por Teodoro, estão os professores. Portanto, acreditamos que a partida para a construção ou da resistência e manutenção de um projeto de esquerda, como o EM Politécnico, deva começar pelos professores, o que significa aprendermos a lidar com a contradição e partir dela, criarmos novas ideias e novas formas de construirmos uma sociedade mais igualitária.

Finalizamos com a certeza de que seria muito significativo para a pesquisa, a participação de outros atores do espaço escolar e da mantenedora, que fizeram

parte do processo de implementação do EM Politécnico. Mas, por motivo de delimitação de metodologia do trabalho, tivemos que fazer escolhas, que esperamos, tenham sido pontuais e relevantes para o intuito da investigação. Temos a convicção de que novas pesquisas são necessárias sobre a reforma do EM na REE, para aprofundar o que pretendemos com este trabalho, bem como avançar no debate acerca do tema trabalho e educação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane de; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Desafios do ensino politécnico para a formação docente contínua. REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, vol. 67, núm. 1 (15/01/15), pp. 187-202.
- ALVES, Aline Aparecida Martini. **A Reforma Educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. 2014 – 140f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. Ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS, 2014.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática / organização — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana : Moderna, 2014.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRITTO, Wanderlei Azevedo de. **Ensino Médio Público: Formação Humana ou para o Mercado?** 2011. 219f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2011.
- DERMEVAL, Saviani. Sobre a concepção de politecnicidade/Dermeval Saviani. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014.
- FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.
- FARIAS, Itamar Mazza de. Diferenças entre Polivalência e Politecnicidade: Implicações para a Formação da Concepção sobre o Trabalho no processo Educativo. Revista Educação e Filosofia jun/1998.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. IN: \_\_\_\_\_ (Orgs) Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRITSCH, Rosângela. “Uma Política Educacional em Contestação: O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil”. Artigo. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio / MONASTA, Atillio; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p.: il. – (Coleção Educadores)

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HANNECKER, Lenir Antônio. **Compreensão de Currículo na Educação Profissional: Possibilidades e Tensões do Ensino Médio Integrado**. 2014. 202f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2014.

MAFRA, Jason [et al.] (org.). Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MARX, K. & ENGELS, F. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Moraes, 1983.

MELO, Alessandro. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol.30, n.108, p. 893-914, out. 2009.

Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Morrow, Raymond A.; Torres, Carlos Alberto. GRAMSCI E A EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA. Percepções do debate brasileiro. Currículo sem Fronteiras, v. 4, n. 2, pp. 33-50, Jul/Dez 2004.

Nosella, P. Prefácio. In: Manacorda, M. (Org.). História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PESSOA, Fernando. Poesia Completa de Alberto Caeiro; 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**, 2011.

SAVIANI, Dermeval. "O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias." *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes (1994): 147-164.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a Concepção de Politécnica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, Sidinei Pithan. Ensino Médio: responsabilidade social e emancipação. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). *O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis*. — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana: moderna, 2014.

SPENTHOF, Odair José. **“Formação de Cabeças ou de Braços”:** **Tensionamentos entre Educação Geral e Formação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão (1963-2008)**. 2013. 172f. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). São Leopoldo, 2013.

STEFFEN, Eulí Marlene. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Contexto do Paradigma da Acumulação Flexível**. 2008. 395f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

TEIXEIRA; Rita Amélia (orgs). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*.

TEODORO, António. Crítica e utopística: contributos para uma agenda política educacional cosmopolita. In: *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido / Jason Mafra... [et al.] (org.)*. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WARDE, Miriam J. O problema é a travessia. In: *Entrevista à Revista Leia: Seção Educação-debate*, jul. 1989.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In CARVALHO, Maria Pinto; \_\_\_\_\_, TEIXEIRA; Rita Amélia (orgs). *Itinerários de pesquisa – perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa “O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL: tensionamentos entre a formação na perspectiva da politecnicidade e o contexto da acumulação flexível do capital”, desenvolvida pelo Mestrando Orides Messias Maia de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), orientado pela professora Dra. Rosangela Fritsch. O objetivo deste estudo é analisar como os conceitos de politecnicidade e de polivalência se inter-relacionam com a prática do Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no contexto da acumulação flexível do capital.

Você é convidada(o) a participar do seguinte procedimento: entrevista semiestruturada, sendo que esta será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em roteiro com questões abertas que solicitam da(o) entrevistada(o) a exposição de concepções sobre o ensino médio politécnico.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: [oridesrs@yahoo.com.br](mailto:oridesrs@yahoo.com.br) e/ou telefone (51) 9929-1570.

6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da (o) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS GESTORES ESCOLARES**

Roteiro para diálogo:

Nome: \_\_\_\_\_

Função que exerce atualmente: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na gestão da escola: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

- 1) Qual a sua compreensão/opinião sobre o EM Politécnico? **Concepções**
- 2) Como a escola (gestores, professores e alunos) recebeu a política do EM Politécnico?
- 3) De que forma gestores e professores foram preparados para trabalharem com o EM Politécnico? (Os profissionais envolvidos na implementação tiveram autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Receberam algum tipo de pressão? E suporte?).
- 4) Houve mudanças e/ou adaptações na proposta da política para implementação na escola? Houve resistência individual ou coletiva? Por quê?
- 5) Na sua prática específica, você encontrou dificuldades na apropriação e desenvolvimento da proposta? Explique. **Concepções**
- 6) Você percebe mudança na formação dos alunos do EM Politécnico a partir da implantação dessa política educacional? Qual o impacto da política para os alunos em geral?
- 7) Na sua opinião, a formação pretendida pelo EM Politécnico, de formar o cidadão autônomo, preparado para o mundo do trabalho, está acontecendo na escola? Se sim, de que forma?
- 8) Que resultados do EM Politécnico podem ser apontados hoje? E quais mudanças são necessárias para a escola obter melhores resultados? Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR DA SEDUC/RS**

Roteiro para diálogo:

Nome: Jose Clovis de Azevedo

Função que exerceu: Secretário de Estado da Educação

Tempo de trabalho no setor: 4 anos

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

- 1) Para você, o que significou a Reforma do Ensino Médio?
- 2) Quais foram os limites e possibilidades do EM Politécnico?
- 3) Você considera que houve resistências na implantação do EM Politécnico? De quem? Por quê?
- 4) O que, na sua opinião, mais contribui para uma formação politécnica no EM?
- 5) Qual a importância do Seminário Integrado para uma formação politécnica no EM?
- 6) Na proposta do EM Politécnico, para o aumento de 600 horas no currículo, há a possibilidade de estágios e aproveitamento de emprego formal e informal, desde que articulados com os projetos desenvolvidos no SI. Essa configuração se alinha mais à ideia de polivalência do que de politecnicidade?
- 7) Como você avalia o EM Politécnico hoje?
- 8) Na sua avaliação, no contexto das escolas, qual formação prevaleceu nos três primeiros anos do EM Politécnico: politécnica ou polivalente?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DO  
SEMINÁRIO INTEGRADO**

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na disciplina de Seminário Integrado: \_\_\_\_\_

- 1) Qual sua compreensão/opinião sobre o Ensino Médio Politécnico implementado nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul? Houve resistência? Por quê?
- 2) Você optou/não optou por trabalhar com a disciplina do Seminário Integrado? Por quê?
- 3) Como o trabalho com o Seminário Integrado modificou sua prática docente em sala de aula? Cite algumas praticas pedagógicas importantes que você utiliza nas aulas.
- 4) Há planejamento integrado entre os professores do Seminário Integrado e os professores da área? Como ocorre? Se não há, por quê?
- 5) Em que medida a disciplina SI é importante na formação dos alunos do Ensino Médio Politécnico? Na sua opinião, ela de alguma forma contribui para a preparação para o trabalho?
- 6) A receptividade por parte dos alunos do trabalho realizado na disciplina é positiva?
- 7) Quais mudanças você faria na disciplina Seminário Integrado?