

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

**ITAARA GOMES PIRES**

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS:  
regulação institucional e o posicionamento docente**

**São Leopoldo  
2016**

Itaara Gomes Pires

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS:  
regulação institucional e o posicionamento docente

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo  
2016

P667e

Pires, Itaara Gomes.

O ensino médio politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente / Itaara Gomes Pires. – 2016.

177 f. : il., mapa color. ; 30 cm.

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

“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Berenice Corsetti”.

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

CDU 37.014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

Itaara Gomes Pires

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS:  
regulação institucional e o posicionamento docente

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

Aprovada em 30 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Berenice Corsetti (orientadora) – UNISINOS

---

Profª Drª Flávia Obino Corrêa Werle – UNISINOS

---

Profª Drª Rosângela Fritsch – UNISINOS

---

Profª Drª Cheron Moretti – UNISC

---

Profª Drª Silvia Regina Canan – URI

---

*Dedicatória*

*Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?  
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?  
Eu escrevo para a Maria de Todo o Dia.  
Eu escrevo para o João Cara de Pão.  
Para você, que está com este jornal na mão...  
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia.  
O resto não passa de crônica policial – social – política.  
E os jornais sempre proclamam que a “situação é crítica”!  
E por isso as minhas palavras são cotidianas como o pão nosso de cada dia  
E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na concha da mão.  
Mário Quintana (1989).*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta tese, estou convicta de que estou em débito com os agradecimentos. Durante o percurso da tese pude contar com o apoio desinteressado de muitas pessoas.

Inicialmente, agradeço à minha orientadora, professora doutora Berenice Corsetti pela convivência intelectual, pela qualidade de suas orientações, por saber nas circunstâncias necessária dar um afago ou um “puxão de orelha”. Sobretudo, tenho gratidão por ter me acolhido generosamente bem, apesar de todas as minhas limitações.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, agradeço a concessão da bolsa de estudo que permitiu através do Programa Observatório da Educação a possibilidade de desenvolver esta tese.

Sou muito grata à professora doutora Flávia Obino Corrêa Werle, integrante da banca e que, na coordenação geral do Programa Observatório da Educação, executou entre tantas tarefas, o árduo e necessário exercício de aproximar as pesquisas acadêmicas ao “chão da escola”. Sem sua dedicação e profissionalismo, eu e outras tantas pessoas, não teríamos a possibilidade de cursar uma pós-graduação stricto sensu. Meu muito obrigada!

Agradecimento especial às professoras doutoras que participaram da banca de qualificação e defesa da tese: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosângela Fritsch (UNISINOS), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cheron Moretti (UNISC) e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Canan (URI) pelas significativas sugestões para a concretização da feitura desta tese. Sem as valorosas contribuições este processo seria ainda mais exaustivo.

Igualmente presto meu reconhecimento e agradeço à professora doutora Maura Corcini Lopes, coordenadora deste Programa de Pós-Graduação, pela solidariedade e empatia com que conduziu o encaminhamento prático de questões administrativas, tão penosas para mim.

Agradeço aos demais professores integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS pelo compartilhamento do conhecimento acadêmico que contribuíram com a minha formação. Destaco o meu apreço pelo trabalho de expressivo profissionalismo desempenhado pelas secretárias do PPGEDU, Loi e Carol.

Temo não conseguir recuperar os nomes de todos os colegas com os quais convivi e que tornaram esta jornada muito mais prazerosa. Agradecimento especial aos colegas José Edimar de Souza e Sônia Maria Oliveira da Rosa por quem desenvolvi laços de amizade, cumplicidade e afeto.

Aos colegas colorados do grupo de pesquisa: Marcinha, Henrique, Ângela e Verônica, bem como ao “cotista tricolor”, Dênis.

Aos amigos Jairton Ortiz e Solange Borba pela amizade, que por vezes mesmo à distância, estiveram presentes nesta empreitada.

Meu agradecimento coletivo aos sujeitos desta pesquisa que, dispuseram de tempos valiosos e imensa receptividade para contribuir com o meu estudo.

À família trapo dedico este parágrafo. É tanta gente incomodando, bem típico de família, saltam farpas e abraços. Família: lugar único para se sentir protegido. Perguntas sobre a conclusão da tese e o porquê de não ter ido ao almoço se tornaram rotineiras. “Vê se dorme e te alimenta melhor, esquece a sala de aula, vem receber uma luz”... Estas foram as orientações principais, a maneira amorosa de demonstrar que estavam saudosos e preocupados com a “doutoranda”. À minha matrona, minha mãezinha amada; aos meus irmãos e irmãs; aos meus sobrinhos e meus cunhados, comunico: enfim, retornarei à Ítaca.

Por fim, mas igualmente importante, agradeço ao Coelho, Toni, Rânia e Quequé, por alegrarem diariamente minha vida! Com vocês, eu me torno uma pessoa melhor!

## RESUMO

Esta tese é o resultado da pesquisa de doutorado, intitulada “O Ensino Médio Politécnico no RS: Regulação Institucional e o Posicionamento Docente”. A investigação situa-se na área das políticas educacionais e tem como foco o Ensino Médio Politécnico. Apresenta como o objetivo geral: problematizar, no contexto da internacionalização das políticas, a regulação institucional e o posicionamento docente, a partir da Reforma do Ensino Médio Politécnico no RS (2011-2014). Tem como contexto o processo de internacionalização das políticas a partir de uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004) que estabelece outros modos de regular os sistemas educativos, para além do tradicional modelo burocrático (BARROSO, 2005). Este estudo entende que as alterações nos modos de regulação no campo das políticas públicas educacionais são, em grande parte, reflexos das transformações socioeconômicas ocorridas particularmente desde a última década do século passado, bem como que, as reformas educativas locais, de certo modo, respondem às exigências do aumento da regulação transnacional, sobretudo no que tange à relação entre gastos e resultados educacionais. No horizonte de análise se pretendeu responder ao problema de pesquisa: Como se expressam os reflexos da regulação institucional - Reforma do Ensino Médio Politécnico 2011 – 2014 no posicionamento docente? Para responder a este questionamento, fez-se a opção pela adoção do uso da escala likert como coleta de dados e a análise de conteúdo como técnica teórico-metodológica para a análise dos documentos. Põe-se em relevo que a tese assenta-se na abordagem crítico-dialética embasada no materialismo histórico. Dessa forma o entendimento da realidade apoia-se na base material em conjunto com sua historicidade, acompanhando o movimento do devir histórico. Esta tese partiu do pressuposto de que existe uma divergência entre aquilo que os professores entendem como necessário e neste sentido, concordam com a ênfase num ensino contextualizado, pautado pela pesquisa e interdisciplinaridade e aquilo que se constituiu a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio Politécnico, e que refletiu de forma negativa nos professores, por constituir-se em uma política utilitarista com ênfase no avanço dos alunos.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Regulação. Reforma do ensino médio.



## RESUMEN

Esta tesis es el resultado de la investigación de doctorado, titulada “La enseñanza politécnica en el RS: regulación institucional y el posicionamiento docente”. La investigación situase en la área de las políticas educacionales y tiene como foco la enseñanza mediana politécnica. Muestra cómo el objetivo general: cuestionar, en el contexto de la internalización de las políticas, la regulación institucional y el posicionamiento docente, desde la Reforma de la Enseñanza Mediana Politécnica en el RS (2011 – 2014). Tiene como contexto el proceso de internacionalización de las políticas a partir de una agenda globalmente estructurada para la educación (DALE, 2004) que establecen otros modos de regular los sistemas educacionales, por encima del tradicional modelo burocrático (BARROSO, 2005). En este estudio entiende que las alteraciones en los modos de regulación en el campo de las políticas públicas educacionales son, en gran parte, reflejos de las transformaciones socioeconómicas ocurridas particularmente desde la última década del siglo pasado, así como, las reformas educacionales del lugar, de alguna manera, responden a las exigencias del aumento de la regulación transnacional, sobretudo en lo que se refiere a la relación entre costes y resultados educacionales. En el horizonte de análisis se pretendió responder al problema de investigación. ¿Como se expresan los reflejos de la regulación institucional – Reforma de la Enseñanza Mediana Politécnica 2011 – 2014 en el posicionamiento docente? Para responder a este cuestionamiento, he tomado la decisión de adoptar el uso de la escala de Likert como la recogida de datos y análisis de contenido como técnica teórica y metodológica para el análisis de documentos. Se pone en relieve que la investigación se basa en el enfoque crítico-dialéctica basada en el materialismo histórico. Por lo tanto la comprensión de la realidad se basa en el material de base, junto con su historicidad, siguiendo el movimiento del proceso histórico. Esta tesis partió del presupuesto de que los profesores entienden cómo necesario y así, concuerdan con la énfasis en la enseñanza contextualizada, pautado por la pesquisa y interdisciplinariedad, y aquel que se constituyó a partir de la implantación de la reforma de la enseñanza mediana politécnica, y que reflejó de forma negativa en los profesores, por constituirse en una política utilitarista con énfasis en el avance de los Estudiantes.

Palabras-clave: Políticas educativas. Regulación. Reforma de la enseñanza mediana.

## ABSTRACT

This thesis is the result of a doctorate research, entitled "The Polytechnic High School in Rio Grande do Sul: Institutional Regulations and the Positioning of the Staff". The investigation takes place in the educational politics area, and focuses on the polytechnic high school. It presents as a general objective: Discuss, in the politics internationalization context, the institutional regulations and staff positioning, as of the reform of the Polytechnic High School in Rio Grande do Sul (2011-2014). It contextualizes the politics internationalization processes through a generalized structured agenda for education (DALE, 2004) that establishes other ways to rectify the educational systems, to beyond the traditional bureaucratic model (BARROSO, 2005). This study understands that these alterations are, in part, reflex of social-economic changes that happened in the last decade of the last century, and the local educational reform, in certain way, it answers the demands of the increased transnational regulations, specially about the relation between costs, and educational results. At the analysis horizon, it intended to answer the question: how it presents, the reflex of institutional regulations - the reform of the Polytechnic high school 2011-2014 in the staff positioning? In order to respond to this questioning, we made the choice to use the likert scale as data collection and content analysis as a theoretical-methodological technique for document analysis. It is emphasized that the thesis is based on the critical-dialectic approach based on historical materialism. That way the understanding of the reality supports itself on the material base, together to its historicity, accompanying the movement of the historic changes. This thesis presupposes that there is a divergency between what the teachers understand as necessary and in that sense, agreed to emphasize in a contextualized teaching, founded for research and interdisciplinarity and what constituted from the implementation of the reform polytechnic high school and that reflected in a negative way in the teachers, because for constituting itself in a utilitarian policy with no advance of the students.

Keywords: Educational politics. Regulation. High school polytechnic reform.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Oposições e alianças no processo de interação de decisões e práticas construídas nas políticas educacionais. ....	49
Figura 2 - Fluxograma Seminário Integrado.....	82
Figura 3 - Escolas Estaduais de Porto Alegre consecutivamente participantes do ENEM 2011 - 2014.....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Primeira Assertiva.....	140
Gráfico 2 - Segunda Assertiva.....	141
Gráfico 3 - Terceira Assertiva.....	142
Gráfico 4 - Quarta Assertiva .....	144
Gráfico 5 - Quinta Assertiva .....	145
Gráfico 6 - Sexta Assertiva.....	146
Gráfico 7 - Sétima Assertiva.....	148
Gráfico 8 - Oitava Assertiva.....	149
Gráfico 9 - Nona Assertiva .....	150
Gráfico 10 - Décima Assertiva.....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo das Questões Norteadoras e Objetivos Específicos ..	22
Quadro 2 - Demonstrativo de Assertivas para Análise.....	129
Quadro 3 - Relação entre o Objetivo da Pesquisa e os objetivos presentes nos itens de cada subescalas.....	137
Quadro 4 - Assertivas da subescala Legitimação e pressupostos básicos .....	139
Quadro 5 - Assertivas da subescala Qualidade da Educação e pressupostos básicos .....	143
Quadro 6 - Assertivas da subescala Postura Docente e pressupostos básicos.....	146

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produção por área de conhecimento e ano de conclusão - Dissertações	29
Tabela 2 - Subtemáticas e recorrência nas Dissertações .....	30
Tabela 3 - Produção por área de conhecimento e ano de conclusão - Teses .....	31
Tabela 4 - Subtemáticas e recorrência nas Teses .....	32
Tabela 5 - Carga horária progressiva do Ensino Médio Politécnico .....	80

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BIC</b>	Bolsista de Iniciação Científica
<b>BIRD</b>	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEED</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPERS</b>	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
<b>CREs</b>	Coordenadorias Regionais de Educação
<b>DEPLAN</b>	Departamento de Planejamento
<b>EC</b>	Emenda Constitucional
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EMP</b>	Ensino Médio Politécnico
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FAPERGS</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FSM</b>	Fórum Social Mundial
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>GATS</b>	Acordo Geral sobre Comércio e Serviço
<b>INEP/</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OP</b>	Orçamento Participativo
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio



<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDT</b>	Partido Democrático Trabalhista
<b>PIQGD</b>	Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PMPA</b>	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
<b>PNO</b>	Programa Básico de Necessidades de Obras
<b>PROEMI</b>	Programa Ensino Médio Inovador
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SE</b>	Situação de Estudo
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
<b>SI</b>	Seminário Integrado
<b>SUEPRO</b>	Superintendência da Educação Profissional
<b>TCH</b>	Teoria do Capital Humano
<b>TIC's</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UMESPA</b>	União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Porto Alegre
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>25</b>
<b>3 BASES TEÓRICO-HISTÓRICA PARA REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO ESTADO-EDUCAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 Aporte Teórico da Regulação em Perspectiva Crítica .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Politecnia: Concepção Pedagógica de Formação Humana.....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 As Reformas Educacionais Orientadas para o Ensino Médio, em Perspectiva Histórica.....</b>	<b>62</b>
<b>3.4 Circunstâncias Históricas da Política a partir de 1990 e as Implicações no Setor Educacional .....</b>	<b>67</b>
<b>4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – NO ÂMBITO DAS EXPECTATIVAS.....</b>	<b>71</b>
<b>4.1 Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio .....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 O Regimento Padrão .....</b>	<b>85</b>
<b>5 GLOBALIZAÇÃO: O MUNDO MUDOU TAMBÉM POR AQUI? .....</b>	<b>90</b>
<b>5.1 Os passos que Tropeçam: O Banco Mundial no caminho das políticas educacionais no Brasil .....</b>	<b>94</b>
<b>5.2 Em Busca de Bons Resultados: prestar contas para gerir melhor!? .....</b>	<b>101</b>
<b>6 PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA .....</b>	<b>106</b>
<b>6.1 Por uma Proposta de Pesquisa Ancorada na Teoria Crítica e nos Fundamentos da Dialética .....</b>	<b>106</b>
<b>6.2 Pelo Rompimento do Hiato entre a Teoria e a Investigação Empírica: a esfera metodológica .....</b>	<b>118</b>
<b>7 NO TORVELINHO DOS DADOS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>135</b>
<b>7.1 Perfil dos Sujeitos .....</b>	<b>138</b>
<b>7.2 Apresentação dos Percentuais .....</b>	<b>139</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A - RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES EMP .....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática apresentada nesta tese está inserida no âmbito do Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática - Núcleo em Rede<sup>1</sup>, do Observatório de Educação, vinculado à CAPES/INEP, sob a coordenação geral da Professora Doutora Flávia Obino Corrêa Werle. Importa pôr em relevo, dentre os subprojetos, aquele ao qual esta pesquisa esteve diretamente inscrita, o subprojeto: Avaliação da Educação Básica e as orientações do Banco Mundial: um estudo de caso em municípios do Rio Grande do Sul, sob coordenação da Professora Doutora Berenice Corsetti, igualmente orientadora desta tese. Nos estudos estabelecidos a partir das disciplinas do doutorado e no interior desta tese, cuja delimitação empírica centrou-se na educação básica no Rio Grande do Sul e as orientações/considerações do Banco Mundial no que tange à qualidade da educação, foi possível buscar subsídios para desenvolver esta pesquisa que trata, particularmente, sobre a regulação institucional no ensino médio gaúcho.

Nesta esteira, este estudo insere-se no campo das políticas públicas orientadas para a educação, sobretudo no que se refere à regulação institucional e o posicionamento docente.

O cenário brasileiro caracterizado pelo aspecto multicultural é, ao mesmo tempo, estratificado em diferentes grupos. O entendimento da presença de grupos sociais que estruturalmente se opõem, em parte explica a dicotomia presente no sistema de ensino brasileiro, que apresenta a histórica dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96, o ensino médio apresenta como um eixo estruturante a formação polivalente do educando, onde a partir desta, o aluno deve adquirir saberes básicos que contribuam com a inserção do estudante no que tange à vida social e profissional. Segundo o artigo n.22 das disposições da referida lei, a Educação Básica tem por

---

<sup>1</sup> Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática/Núcleo em Rede (PIQGD) é composto por sete subprojetos envolvendo cinco universidades, a saber: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (sede do projeto), Universidade de Passo Fundo, Universidade Estadual Paulista – câmpus Marília/SP, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – câmpus Foz de Iguaçu/PR e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Os projetos envolvem a formação de pesquisadores em diferentes níveis de ensino: doutorandos, mestrandos, graduandos e professores de escolas públicas. A intenção conjunta é analisar a educação nacional a partir do contexto internacional de produção de políticas públicas educacionais, atendo-se à avaliação em larga escala, bem como em sua concretização nos diferentes sistemas e níveis de ensino, focalizando o tema da qualidade e da gestão educacional a partir de suas multideterminações.

finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O ensino médio é parte integrante da Educação Básica e aqui reside sua nova condição progressista e de avanço em relação às leis anteriores, uma vez que a sua oferta passa a ser obrigatório aos jovens de 15 a 17 anos, incorporando, portanto, parcela considerável da população que até então se encontrava alijada do processo de escolarização.

Ocorre que a legislação não se dá descolada do seu contexto. Neste sentido, o processo de globalização, a chamada revolução técnico-científica e as políticas neoliberais no Brasil a partir da década de 1990, criaram novas demandas para a formação dos jovens trabalhadores. Tais demandas carregam em si o questionamento sobre que tipo de regulação o ensino médio deve sofrer, no âmbito de sua organização estrutural, a fim de dar fim à histórica educação cindida entre formação propedêutica e técnica.

Neste novo milênio e no avançar da segunda década do século XXI, o direito à educação básica e as discussões em torno de como ofertar o acesso, a permanência e a conclusão do ensino médio com a garantia de aprendizagem, seguem como tema no debate nacional.

No Rio Grande do Sul, o governo Tarso Genro (2011-2014) propôs uma reorganização curricular intitulada Reforma do Ensino Médio Politécnico (EMP). Seu programa de governo apresentou a democratização da educação estabelecida em três dimensões: a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento com qualidade social. Essas três dimensões tinham como diretriz priorizar que o acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade fosse garantido para que, em diálogo com os saberes populares, através da ação-reflexão-ação, numa perspectiva interdisciplinar, pudesse ser construído o conhecimento significativo, libertador, contextualizado, ferramenta de transformação, de emancipação e de humanização. (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Tais princípios apresentavam-se como prioridade da política educacional de seu governo.

Ocorre que as contradições vivenciadas pelos professores, no processo de implantação da referida Reforma, nos levou a inquirir diferentes aspectos do discurso desenvolvido e difundido<sup>2</sup> pelo governo do Estado à época. Assim, esta

---

<sup>2</sup> A campanha publicitária de Tarso Genro à candidatura ao governo do estado do RS em 2010 trazia a ideia da construção de um grande futuro para o estado com a participação de todos.

tese carrega em si, a intenção de examinar o modelo de regulação institucional dirigido ao ensino médio no estado do Rio Grande do Sul e o posicionamento docente frente à Reforma do Ensino Médio Politécnico. Esta pesquisa apresenta como contexto o processo de internacionalização das políticas educativas, como a reconfiguração das políticas na transposição das fronteiras nacionais à luz da interação contínua entre o global e o contexto local.

Como uma política do tempo presente, ouvimos dos colegas professores incontáveis discursos que demonstraram o descontentamento em relação ao tempo extra, não remunerado, dedicado às inúmeras correções de avaliações, ao passo da percepção do crescente desinteresse do aluno em relação ao seu próprio empenho. Foi justamente das falas dos docentes, da crítica em relação ao pouco espaço e tempo de discussão sobre a Reforma do Ensino Médio Politécnico e do formato pouco flexível com que esta reforma se deu que, surgiu a disposição de investigarmos tanto a regulação institucional, quanto o posicionamento docente instaurado a partir dela. Podemos dizer que o interesse em trabalhar este tema decorre de um posicionamento docente coletivo, daqueles que autoanalisam a própria docência e estão preocupados com a qualidade da escola pública.

Neste sentido, o título que abriga esta tese é “O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente”.

Apresenta como objetivo geral:

Problematizar, no contexto da internacionalização das políticas, a regulação institucional e o posicionamento docente, a partir da Reforma do Ensino Médio Politécnico no RS (2011-2014).

Diante deste objetivo, ciente de que a elaboração do problema é peça imprescindível de todo trabalho de cunho científico, fez-se necessário elaborar a pergunta. O problema de pesquisa de que trata esta tese corresponde a seguinte formulação:

Como se expressam os reflexos da regulação institucional - Reforma do Ensino Médio Politécnico 2011 – 2014 no posicionamento docente?

Em relação a este problema de pesquisa, importa considerarmos que, o *posicionamento* docente a que nos referimos, está atrelado, em certa medida, ao pensamento freireano de que, a educação é um ato político. A educação como

política, portanto, contempla o conjunto de perspectivas do professor em relação à própria realidade, a partir de sua intencionalidade de transformá-la. O posicionamento docente, ao qual nos reportamos, entende que não há neutralidade na educação, portanto, é um posicionamento político e não, necessariamente partidário. Isso não exclui a possibilidade dos professores de se posicionarem, por exemplo, a partir da prática sindical, mas não se restringe a ela. Assim Freire (2001) aborda a questão:

Parece-me fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade [...] É por isso que o problema real que se coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem. (FREIRE, 2001, p.21).

A educação não é apolítica porque o homem é um animal político<sup>3</sup> e, por entendermos que todas as relações sociais possuem uma estrutura de poder, a escola, como espaço constituído e constituinte do conhecimento científico-sistemizado, também é intrinsecamente um lugar onde se estabelecem relações de poder e sujeição. Portanto, o posicionamento docente a que esta tese se refere é sempre um posicionamento político.

A intenção de elucidarmos este termo – posicionamento docente - pode, inicialmente, caracterizar-se por um preciosismo linguístico. Mas o fato de estarmos atentos a isto, que se assemelha a um detalhe, possibilita considerarmos que investir neste objeto de pesquisa, implica no escrutínio público do direcionamento da política pública em questão – Reforma do EMP, uma vez que o docente é um sujeito<sup>4</sup> capaz de, no interior das salas de aula, influenciar pela sua postura a manutenção ou construção de uma determinada visão de mundo. Portanto, em todo posicionamento docente há uma intencionalidade.

---

<sup>3</sup> A expressão “o homem é um animal político” foi cunhada pelo filósofo grego Aristóteles (384 a.C. – 322a.C), nela está contida a ideia de que faz parte do que há de humano no indivíduo, se organizar coletivamente, no espaço que então era nuclear para a sociedade grega da época, a pólis.

<sup>4</sup> Aqui o termo sujeito não é empregado em seu sentido semântico, daquele que é subjugado ou que está sob as ordens de outrem. Utilizo-o no sentido daquele que promove a ação dos processos históricos. (PIRES, 2010, p.16).

O entendimento da questionabilidade, “como se expressam”, presente no problema da tese, é aquele que dialoga com o objetivo geral, no sentido de problematizar e não apenas demonstrar e descrever o fenômeno. Procurou-se com esta indagação remeter à complexidade presente no objeto de estudo e, não a simples exibição do fenômeno.

Outros questionamentos estiveram presentes no desenvolver da pesquisa, tais como: em que modelo de regulação pode ser inserida tal reforma? É possível por em discussão de que qualidade da educação trata tal reforma? E ainda, transcorrido o período de sua implantação, que impactos na educação são possíveis de apreender levando-se em consideração a regulação institucional e o posicionamento docente? São muitas as perguntas que poderíamos elencar e que surgiram no desenvolvimento desta tese. Por se caracterizar como uma política relativamente recente é justificável que a ausência do distanciamento temporal provoque um maior número de dúvidas. No entanto, para fins dessa tese e a partir do problema de pesquisa, duas questões norteadoras emergiram e se destacaram pela pertinência ao tema:

- a) Qual a influência da internacionalização das políticas educacionais no âmbito da Reforma do Ensino Médio Politécnico?
- b) Adesão, desacordo ou constrangimento dos docentes em relação ao Ensino Médio Politécnico?

Ao elencarmos a primeira questão norteadora, partimos da análise de Roger Dale (2004) que observa a existência de um debate profícuo no que se refere à globalização e suas consequências na área da educação. No entanto, Roger Dale (2004) rechaça a ideia de que a globalização é um processo implacável do ponto de vista de ser um fenômeno irrefutável de homogeneidade cultural. Igualmente o autor não considera salutar, acreditar que a globalização é tão somente um progressivo fenômeno avançado de produção de tecnologias. Tampouco vê a globalização como um processo hegemônico que tende a suprimir os Estados-Nação a partir de uma política única mundial.

Ao tratar da globalização, Dale (2004) adverte sobre a importância política-econômica das instituições supranacionais no encaminhamento de orientações que organizam e mantêm o sistema capitalista, objetivando a

permanência de um campo relativamente seguro e estável para a contínua obtenção do lucro.

Neste sentido a presente tese tem como objetivo específico o que segue: Apresentar a influência da internacionalização das políticas educacionais, a luz das indicações dos organismos internacionais, a fim de compreender sua influência na Reforma do Ensino Médio Politécnico.

Alguns estudos (ALVES, 2014; ARAÚJO, 2014) demonstram a animosidade gerada entre os professores em relação ao EMP, particularmente em sua etapa de implantação. Pesquisa desenvolvida por Fritsch (2014) constata a centralidade do debate gerado em torno da viabilidade da implantação da Proposta do EMP em curto espaço de tempo. O estudo revela que em todas as instâncias de discussão no decorrer do processo de definição da Proposta, os representantes da comunidade escolar solicitavam o adiamento da implantação. Apelo não atendido. Segundo a autora (2014, p. 11), os relatos oriundos da pesquisa desenvolvida “revelaram que, tanto professores quanto alunos sentiam-se inseguros quanto à sistematização do EMP, com o sentimento de estarem sendo cobaias de uma proposta de governo”.

Por certo, isto é revelador de uma certa aversão ou contrariedade dos professores em relação à Proposta do EMP. Desse ponto, evidenciamos a necessidade de atingir o segundo objetivo específico: Problematizar o posicionamento docente frente à Reforma do Ensino Médio Politécnico.

Com a finalidade de visualizar de forma mais sistemática e correlacional as questões norteadoras e os objetivos específicos desta tese, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 1 - Demonstrativo das Questões Norteadoras e Objetivos Específicos

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Qual a influência da internacionalização das políticas educacionais no âmbito da Reforma do Ensino Médio Politécnico?	Apresentar a influência da internacionalização das políticas educacionais, a luz das indicações dos organismos internacionais, a fim de compreender sua influência na Reforma do Ensino Médio Politécnico.
Adesão, desacordo ou constrangimento dos docentes em relação ao Ensino Médio Politécnico?	Problematizar o posicionamento docente frente à Reforma do Ensino Médio Politécnico.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).



Para melhor circunscrever os objetivos aqui propostos, o segundo capítulo desta tese, corresponde à revisão de literatura que, ao mesmo tempo em que compreendeu a fase exploratória da pesquisa, também foi continuamente apurada. O levantamento da produção acadêmica foi primeiramente realizado através da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES).

As *Bases teórico-históricas para refletir sobre a relação Estado-educação* é o que intitula o terceiro capítulo. Procura-se salientar o período recente em relação às reformas educacionais orientadas para o ensino médio, em âmbito nacional e, a partir da década de 1990, particularmente na esfera do estado do Rio Grande do Sul tendo como contexto a redefinição e atribuição do Estado como orientador de políticas. A seção 3.1, intitulada “Aporte Teórico da Regulação em Perspectiva Crítica”, traz a teorização sobre o conceito de regulação no contexto da agenda global das políticas educacionais. Aborda as alterações nos modelos de regulação como reflexo das mudanças socioeconômicas ocorridas desde a última década do século passado. A seção 3.2 “As Reformas Educacionais orientadas para o Ensino Médio, em Perspectiva Histórica”, faz um resgate das Reformas Educacionais desde a República Velha, perpassa o período Vargas, põe em relevo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, nº 5692/71 e por fim, a LDBN nº 9394/96.

O item 3.3 “Circunstâncias Históricas da Política a partir de 1990 e as Implicações no Setor Educacional” traz um enfoque das políticas educacionais que se desenvolveram no governo estadual dos Srs. Pedro Simon, Alceu Collares, Antônio Britto, Olívio Dutra, Germano Rigotto e Yeda Crusius.

O capítulo quarto nomeado *Reforma do Ensino Médio Politécnico – no âmbito das expectativas* retoma a relevância do estudo sobre as reformas educacionais no sentido de que este evidencia os projetos políticos societários em disputa e, finalmente, contextualiza a eleição do governador Tarso Genro com ênfase no item da Educação em seu Programa de Governo. Na sequência aborda a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, bem como o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico.

No quinto capítulo *Globalização: o mundo mudou também por aqui?* demonstramos a relação existente entre as políticas educacionais locais e àquelas

que se estabelecem globalmente. Para tanto é abordada a transferência de liderança da UNESCO para o Banco Mundial, no que diz respeito às orientações na área da educação. Na esteira dessa discussão se faz referência à política de prestação de contas no campo educacional e suas implicações.

O sexto capítulo *Perspectiva teórico-metodológica* está dividido em duas partes. Na primeira, justifica-se a escolha pela teoria crítica apontando a base da fundamentação epistemológica a partir das premissas do método dialético atrelado ao próprio problema da pesquisa. Os autores que nos amparam são: Marx e Engels (1981), Gramsci (1982), Triviños (1987), Saviani (2005), entre outros, de igual importância para este trabalho. Na segunda parte do capítulo, expõe-se a esfera metodológica, com a exposição do panorama das etapas processuais da Análise de Conteúdo. Descreve-se o contexto das escolas sob o prisma de seu entorno, contudo, sem com isso identificá-las e então, aponta-se o processo pelo qual chegamos aos sujeitos da pesquisa.

No capítulo sete *No torvelinho dos dados*, o resultado da aplicação da escala likert é descrito e discutido à luz do conhecimento teórico. As categorias Legitimação, Qualidade da Educação e Postura Docente expressam o quanto que há de imbricação entre estas. Por fim, questiona-se o papel dos professores, por vezes apontado como o agente principal para o êxito das reformas, na perspectiva da transformação da escola e do todo social.

A análise da regulação institucional e do seu caráter de politecnicidade são discutidos frente à fragilidade do sistema educacional brasileiro no contexto do desgaste emancipatório diante um capitalismo dependente.

O caráter da Conclusão é o de compor uma síntese, retomando as ênfases e apresentando os nexos analíticos desenvolvidos. RETIRAR O QUE ESTÁ EM AMARELO

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Não temos dúvida que o objeto a ser pesquisado é espesso e complexo. Por isso, nos debruçamos de forma prolongada nesta etapa, que é mais do que uma simples formalização de atividade que precede a pesquisa acadêmica. Assumimos a ideia de que apresentar uma comprometida revisão de literatura nos permite demonstrar, de forma organizada e convincente, a relevância e a autenticidade da pesquisa a que nos propomos.

A intenção inicial, para além da contribuição de nos familiarizarmos com o tema da pesquisa, consiste em investigar a diversidade de caminhos teórico-metodológicos, que outros pesquisadores optaram para que as suas pesquisas contribuíssem com o campo de conhecimento.

Não se trata de uma revisão de literatura de cunho histórico. Isto é, não temos a intenção de recuperar o aparecimento e o processo de desenvolvimento de determinado conceito e/ou tema, a partir de um quadro de referência que pontue as mudanças e permanências deste, no campo em estudo. Portanto, o primeiro critério que está posto refere-se ao questionamento: o quanto devemos retroceder?

Conforme Luna (2000) há alguns critérios que auxiliam nesta resposta. Em primeiro lugar, a revisão de dissertações e teses na área de interesse, reduz o tempo de retrocesso na literatura. Assim, aos que percorrerem atentamente pesquisas relevantes ao foco de interesse, por certo encontrarão indicações de outros artigos e pesquisas de valor expressivo. Em segundo lugar, destaca-se a frequência de pesquisas na área. Se a frequência for farta, é significativo o fato de existirem publicações regulares.

Para esta tese, retrocedemos ao ano de 2009 por ser um marco regulatório de uma nova lógica que viria a se desenvolver junto ao ensino médio público.

É a partir de 2009 que passa a haver uma reformulação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornando-o um mecanismo de acesso ao ensino superior, e de política orientada à indução da reestruturação curricular deste nível de ensino. Desta forma, o Novo ENEM passa a favorecer a reformulação da lógica do ensino médio, até então pautada na memorização dos conteúdos enciclopédicos e de caráter elitista.

Com o Novo ENEM, a partir de 2009, o vestibular (funil por onde passava quase que exclusivamente as classes médias e altas) perde a sua força de exame

avaliador e único acesso ao ensino superior e dá espaço a um novo sentido de razão ao ensino secundário, pois é a partir de 2009 que o ENEM passa a ser um instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior, tanto como única fase de ingresso quanto, combinado com outros processos de avaliação conforme estabelecido pelas universidades públicas e privadas. O formato do ENEM instituído a partir de 2009 passou a induzir a reestruturação do currículo do ensino médio. Deste modo, o ensino médio passa a ser orientado pela democratização do conhecimento escolarizado oportunizado, ainda que com críticas, pela reformulação do ENEM em eixos cognitivos<sup>1</sup> mais complexos, tal como exigido pela sociedade brasileira contemporânea.

Outro argumento em relação à escolha desta data, o ano de 2009, como marco inicial para a revisão bibliográfica, deriva da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro do referido ano. A EC nº 59/2009 estabelece nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, que passam a vigorar da seguinte maneira:

Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009).

Estas alterações demonstram uma grande vitória para este nível de ensino, pois estabelece o dever do Estado com a educação escolar, garantida no termo da lei como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo, portanto, o ensino médio como obrigatório (ZAMBON; TERRAZZAN, 2014).

Igualmente em 2009, é criado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), a partir da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Mesmo não usufruindo do caráter de uma política de Estado, o PROEMI se insere como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que sugere e estimula a reestruturação dos currículos do ensino médio para um modelo mais dinâmico e interdisciplinar. Neste

---

<sup>1</sup> Conforme a matriz e referência para o Novo Enem 2009, os eixos cognitivos seriam comuns a todas as áreas de conhecimento. O concluinte do ensino médio passa a ter que demonstrar: i) domínio nas diferentes linguagens (língua portuguesa, linguagem matemática, artística e científica); ii) domínio na compreensão dos fenômenos naturais, histórico-geográfico, tecnológico e artístico; iii) enfrentamento de situações-problema e tomada de decisões; iv) construção de argumentação consistente e, por fim, v) elaboração de propostas de intervenção na realidade.

sentido, o Ensino Médio Politécnico, institucionalizado desde 2012, se articula com o PROEMI<sup>2</sup> e com as matrizes de referência do novo ENEM.

É desta forma que justificamos o período escolhido para a revisão bibliográfica. A regressão que fazemos aos trabalhos desenvolvidos anteriores à Reforma Curricular do estado do Rio Grande do Sul, posto em atividade a partir de 2012, coloca a possibilidade de nos apropriarmos das discussões mais recentes, contribuindo com o cercamento à temática. Ainda que determinados resultados e afirmações tenham sido abandonados por já terem sido refutados com consistência; acredita-se que, por outro lado, outros resultados estarão incorporados na literatura recente dado ao rigor teórico-argumentativo e empírico.

Frente ao exposto, elaboramos a revisão de literatura a partir de um levantamento inicial na base de dados disponível da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A partir da alternativa “busca avançada”, utilizamos o descritor “ensino médio” no preenchimento do campo “assunto”.

Convém esclarecer que o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES encontrou-se indisponível durante um prolongado tempo, devido ao desenvolvimento de uma nova versão da ferramenta. No entanto, a presente revisão de literatura não sofreu maiores prejuízos, uma vez que a base de pesquisa da BDTD disponibiliza textos completos, e o Banco de Teses da CAPES somente os resumos dos bolsistas CAPES<sup>3</sup>. Além disso, segundo Moraes e Oliveira (2010), a BDTD conta com 89 instituições participantes que alimentam o banco de dados a partir de uma operabilidade com padrões nacionais e internacionais, oferecendo o acesso e a visibilidade plena da produção acadêmica de várias áreas de estudo. De toda forma, devido à relevância e confiabilidade do aporte da CAPES dado às pesquisas, posteriormente foi retomado o portal de teses e dissertações da CAPES.

---

<sup>2</sup> O Programa Ensino Médio Inovador destina recursos financeiros às escolas que fazem a adesão ao programa. Estes recursos devem ser empregados em material de consumo, locação e serviços de infraestrutura e equipamentos, contratação de serviços e consultorias de instituições de ensino superior para formação de educadores e gestores, entre outras finalidades que permitam uma maior adequação aos ambientes pedagógicos. Em 2012, o estado do RS já contava com a adesão de 232 escolas, localizadas na abrangência das 30 Coordenadorias de Educação. RIO GRANDE DO SUL (2012e)

<sup>3</sup> Segundo Moraes & Oliveira (2010), a CAPES disponibiliza textos completos de teses e dissertações apenas na área de História, cujo projeto piloto é coordenado pelo Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Manolo Florentino da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o apoio da CAPES.

O acesso ao portal é realizado através do sítio eletrônico <<http://bdtd.ibict.br/>> e o sistema oferece duas opções de busca: simples e avançada. Para a execução desta pesquisa, utilizamos o modo de busca avançada, onde foi possível utilizarmos os filtros: grau de ensino, idioma e ano de defesa.

O levantamento da revisão bibliográfica foi realizado inicialmente em fevereiro de 2014. Os quadros a seguir abordam, primeiramente, o período de 2009 a 2011, e posteriormente, a busca no conjunto de teses e dissertações acessíveis pelo site da BDTD foi reformulada a partir do descritor “ensino médio politécnico” no mesmo campo “assunto”, no período correspondente a 2012 - 2015. Deste segundo período foram encontradas 13 dissertações e 01 tese que, no decorrer deste capítulo, serão melhor pormenorizadas.

Com o primeiro descritor “ensino médio” no período de 2009 a 2011, encontramos 134 dissertações e 27 teses, um total de 161 trabalhos acadêmicos distribuídos em diferentes áreas de conhecimento.

Deste último espaço temporal (2012 – 2015) optamos por afinar ainda mais a busca, isso se justifica tanto porque neste período o ensino médio politécnico já estava em curso no Rio Grande do Sul e passou a ser tema tanto na academia quanto na mídia, quanto pela questão do pouco tempo disponível que tínhamos para refazer a busca e reelaborar a maneira como esta deveria ser apresentada.

Dito isso, passamos para a visualização desta busca. A tabela abaixo se refere ao levantamento de pesquisas *stricto sensu* em nível de mestrado, esquematizado nos campos “área de conhecimento” e “ano de conclusão da pesquisa”, referente ao período de 2009 à 2011.

Tabela 1 - Produção por área de conhecimento e ano de conclusão - Dissertações

Área de Conhecimento	2009	2010	2011	Total
Administração	-	-	01	01
Educação	16	09	16	41
Educação em Ciências e Matemática	08	12	07	27
Educação Física	02	-	-	02
Ensino de Ciências Exatas	03	-	02	05
Ensino de Física	04	02	07	13
Ensino de Matemática	05	02	-	07
Geografia	01		01	02
Gestão e Desenvolvimento Regional	-	01	-	01
Letras	03	03	01	07
Linguística Aplicada	03	03	01	07
Matemática	03	-	02	05
Música	-	-	02	02
Política Pública	-	01	-	01
Psicologia	01	-	03	04
Química	05	-	-	05
Sociologia	-	02	02	04
Total	54	35	45	134

Fonte: Elaborada pela autora com base em BDTD (2014).

As áreas de conhecimento que apresentam os maiores quantitativos de produção sobre o descritor “ensino médio”, em ordem decrescente foram: Educação (41), Educação em Ciências e Matemática (27) e Ensino de Física (13).

Com a finalidade de demonstrar, organizar e verificar a proximidade das dissertações encontradas com o nosso interesse de pesquisa, elaboramos a tabela 2, dividida em subtemáticas e suas recorrências. Importante destacar que a categorização exemplificada a seguir a partir das subtemáticas é um tanto subjetivo

e maleável, pois, por vezes tornou-se bastante difícil submeter o trabalho científico a um campo e não em outro. Por exemplo, alguns trabalhos apresentavam contribuições tanto no tópico “formação de professores”, quanto poderia ser catalogado em “práticas docentes”, por também dedicarem-se à análise das ações pedagógicas dos professores.

Tabela 2 - Subtemáticas e recorrência nas Dissertações

<b>Subtemáticas</b>	<b>Recorrência</b>
Atendimento Educacional Especializado	01
Atividades/exercícios físicos	02
Currículo	06
Educação Ambiental	06
Educação de Jovens e Adultos	03
Educação Profissional	03
ENEM	02
Ensino de Física	06
Ensino de Língua Portuguesa/Estrangeira e Literatura	10
Ensino da Matemática/	24
Ensino de Química	01
Ensino Médio Integrado	04
Formação de Professores	11
Formação para Cidadania	02
Fracasso/Sucesso Escolar	04
Identidade/Cultura Juvenil	05
Livros/Manuais Didáticos	05
Práticas Docentes	08
Programas Educacionais	05
Relação Ensino-Aprendizagem/Cognição	11
Tecnologias da Informação e Comunicação	07
Outros*	08
<b>Total</b>	<b>134</b>

Fonte: Elaborada pela autora com base em BDTD (2014).



Na tabela 2 acima, o termo “outros\*”, corresponde às seguintes subtemáticas, com suas recorrências indicadas entre os parênteses: Formação de Jovens Rurais (02); Abandono Escolar (01); Ensino de Psicologia em Cursos Técnicos (01); Relações de Gênero (01); Saúde dos Jovens (01); Sistemas Viários e de Transportes (01) e, por fim, Reforma do Ensino Médio em Minas Gerais (01).

Importa destacar que a maneira de expressar a revisão de literatura dividida entre dissertações e teses tem o intuito de contribuir com uma maior clareza deste levantamento. Na tabela 2 é possível observar que, dentre as subtemáticas recorrentes nos trabalhos, apenas uma dissertação, presente no item “outros”, tem como foco a Reforma do Ensino Médio.

A seguir apresento a tabela 3 que esquematiza as 16 teses arroladas decorrentes da apuração bibliográfica, levando em consideração o tópico “ensino médio” dentro da busca. Abaixo, demonstramos o mesmo formato anterior de exposição, a saber: o levantamento da produção científica segundo à área de conhecimento e o ano de conclusão.

Tabela 3 - Produção por área de conhecimento e ano de conclusão - Teses

Área de Conhecimento	2009	2010	2011	Total
Educação	02	03	05	10
Educação Científica e Tecnológica	01	-	-	01
Física	-	01	-	01
História	-	-	01	01
Letras	01	-	01	02
Psicologia	-	01	-	01
Total	04	05	07	16

Fonte: Elaborada pela autora com base em BDTD (2014).

A tabela n. 3 evidencia-se o grau de importância da temática investigada por áreas de interesse. Nesse sentido, o destaque dos estudos centra-se nos Programas de Pós-graduação em Educação.

Na tabela n. 4 estão expressas as subtemáticas encontradas nas 16 teses e a sua devida recorrência. Entre as subtemáticas encontradas, nenhuma aborda a

Reforma do Ensino Médio em nenhum estado da federação, no período de 2009 a 2011. Isto não significa uma inexpressividade da temática sobre o Ensino Médio no meio acadêmico. Mais a frente, relataremos o resultado da revisão bibliográfica com um descritor mais específico: “Reforma do Ensino Médio”, que irá evidenciar a centralidade deste nível de ensino nas pesquisas mais recentes.

Tabela 4 - Subtemáticas e recorrência nas Teses

Subtemáticas	Recorrência
Ensino da Língua Portuguesa/estrangeira e literatura	03
Formação dos Professores	02
Identidade/Cultura Juvenil	04
Livros/Manuais Didáticos	02
Práticas Docentes	02
Outros*	03
Total	16

Fonte: Elaborada pela autora com base em BDTD (2014).

O campo “outros” refere-se à produção de uma *única* pesquisa em relação às subtemáticas, como segue: violência, condições didático-pedagógicas e atendimento especializado.

Ao analisarmos o conjunto das pesquisas verificadas, entre teses e dissertações do período de 2009-2011, destaca-se a quase inexistência de trabalhos que tomam como referência a Reforma do Ensino Médio entre as unidades da federação. A ressalva fica a cargo da dissertação *O Estado e as Políticas Educacionais do Governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da Reforma do Ensino Médio Mineiro* defendida na Universidade de Uberlândia/MG de autoria de Anízio Bragança Júnior, defendida na área de Educação no ano de 2011.

O aspecto mais proeminente que caracteriza uma aproximação com a pesquisa que realizamos, refere-se ao viés teórico utilizado pelo autor, igualmente embasado na perspectiva crítica. Ainda em relação a este trabalho específico, o distanciamento é a análise do aspecto curricular da referida Reforma em Minas

Gerais. Consideramos a temática “currículo” relevante, contudo, dentro dos limites deste projeto de pesquisa, não contempla os objetivos específicos já expostos.

O somatório das pesquisas desenvolvidas no âmbito da área da Educação apontou 51 estudos, entre dissertações e teses. A partir deste cômputo, traçamos algumas linhas gerais que, de certo modo, apresentam um panorama de tais estudos, para além das subtemáticas já apresentadas nas tabelas 2 e 4. Mesmo não sendo o interesse desta pesquisa, pois não temos a intenção e tampouco condições de nos embrenharmos em uma análise mais complexa de cada produção, a seguir destacamos algumas inferências decorrentes deste levantamento.

A apropriação das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) se apresenta como um ingrediente desejado e/ou proposto na formação inicial e continuada dos professores, o que, de certa forma, implica em novas propostas de práticas docentes ao utilizar estas tecnologias como ferramentas pedagógicas.

As pesquisas apontam que, tanto o acesso quanto o uso das tecnologias, não é recorrente pela maioria dos docentes. Os fatores apontados para este distanciamento referem-se à quase inexistente política de formação ou, a superficialidade desta formação (SANTANA, 2011). Também cabe destaque aos equipamentos insuficientes ou obsoletos, falta de manutenção dos aparelhos, ausência de espaço físico para montagem do laboratório, portanto, fatores estruturais interferem e dificultam o trabalho docente e a apropriação de um universo de informações pelos alunos (OLIVEIRA, 2011). Conforme Glades M.D. Serra (2009) outro fator relevante refere-se ao número reduzido de professores habilitados a trabalhar nos laboratórios de informática, assessorando tanto os alunos quanto os demais colegas professores. Os professores, de um modo geral, carecem tanto do conhecimento do funcionamento da máquina, quanto de informação sobre programas e metodologias de trabalho com a incorporação das TIC's. Outro aspecto apontado pelas pesquisas que incluem o debate das TIC's refere-se à pouca habilidade dos professores em orientarem seus alunos a estudarem de forma mais independente, principalmente diante da enorme quantidade de dados e informações disponíveis, bem como a dificuldade dos docentes de interpretarem as TIC's não só como recursos de aprendizagem, como também um ambiente de aprendizagem. Isto seria possível, desde que as atividades desenvolvidas com os alunos fossem melhor socializadas, igualmente em ambientes virtuais ou não, haja vista a possibilidade da

exposição dessas experiências como propostas de trabalho veiculadas em livros didáticos (CAIADO,2011).

Tais estudos revelam que é comum o desencontro entre as propostas e discursos das políticas governamentais e a efetivação destas na prática. Nosso olhar considera que as questões presentes nestes trabalhos estão todas intrinsecamente associadas, dificultando a abordagem de uma sem a referência a outra.

Em relação à formação inicial e continuada, bem como as análises focadas no currículo e programas educacionais há um reduzido interesse pelo desenvolvimento de pesquisas que demonstrem uma aproximação destas questões ao investimento financeiro em recursos humanos. De um modo geral as pesquisas orbitam em torno da organização do trabalho docente, sem, contudo, por em relevo questões como saúde do professor, plano de carreira, salários, tipos de contrato de trabalho, carga horária, vinculação sindical. Fatores que deixam uma lacuna em relação à condição concreta docente, o que em última instância acarreta em dificuldades de participação dos docentes em capacitação e formação profissional e, por conseguinte, em última instância, quase inexistência de melhoria na qualidade de vida destes profissionais. A exceção fica a cargo da tese defendida por Wanderson Ferreira Alves (2009) na área da Educação, em que aponta que a formação dos professores é afetada pela problemática do salário e que este deve gerar uma distinção profissional para o magistério a fim de atrair mais pessoas à carreira. Além disso, tal pesquisa fala sobre a necessidade de se atrelar ao sindicato de forma mais orgânica, pois a representação sindical não é de “aderência natural”.

As pesquisas que se referem à identidade/cultura juvenil (VILLAS,2009), educação de jovens e adultos, atendimento educacional especializado, ensino e desafios em áreas específicas do conhecimento e êxito/fracasso escolar, todas relacionadas com o descritor ensino médio, de um modo geral, discutem o “ser jovem” a partir de seus discursos e pela constituição da identidade juvenil, destacando as subjetividades da vida cotidiana. É o caso da dissertação defendida por Sara Villas (2009) que busca identificar as formas de sociabilidade presentes entre os jovens no contexto escolar. Destaca o uso das redes sociais como um importante instrumento na construção e manutenção das amizades e que, por isso mesmo, aponta a necessidade de aprofundar pesquisas neste campo. A autora ainda sinaliza que as relações de sociabilidade se dão por questões subjetivas de aproximação a partir de um conjunto de afinidades que os identificam como

pertencentes de um grupo. Além disso, destaca que o simples fato da escola se apresentar como um conjunto heterogêneo, não garante a convivialidade entre a maioria dos jovens.

O levantamento das pesquisas realizado a partir do descritor “ensino médio” no campo “assunto” apresentou igualmente questões sobre de gênero (SILVA, 2010), etnia (DIAS, 2011) e educação ambiental (NUNES, 2011).

Não visualizamos questões nas pesquisas, neste primeiro período pesquisado de 2009 – 2011, que abordassem a discussão da reforma do ensino médio e/ou que apresentassem como eixo nuclear o envolvimento dos jovens e/ou professores na construção de um debate sobre a formação geral, que incluísse elementos humanísticos e tecnocientíficos, bem como sobre os efeitos dessas reformas sobre o ensino e/ou docentes. Tampouco se observou estudos sobre formas de contestação docente dentro da escola ou participação política militante. No entanto, em relação aos discentes do ensino médio, o trabalho de Roballo (2011) aborda o uso da internet como socialização e disseminação da cultura política.

De um modo geral, os resultados destes trabalhos abrigam a ideia de que a educação orientada para o ensino médio deveria minimizar os conflitos e tensões presentes entre as gerações, para além das que se estabelecem entre professor-aluno. Bem como, reiteram a necessidade de marcar a constituição do “ser jovem” como um sujeito de direitos (FREITAS FILHO, 2010), e que os diferentes olhares sobre/da juventude deve constar como temática na formação de professores.

Este levantamento, aqui apresentado, no decorrer de seu desenvolvimento não se mostrou ser uma atividade fácil, sobretudo porque, em relação a algumas produções, as intersecções dos eixos temáticos dificultavam a sua catalogação.

Por fim, damos ênfase ao fato de que as ponderações acima traduzem uma análise inicial, que pode e deve ser melhor esmiuçada a partir de um estudo bibliográfico e de viés qualitativo, que incorpore a leitura da íntegra das dissertações e teses aqui expressas de modo preliminar e em formato quantitativo. Estamos cientes do perigo das elaborações feitas a partir dos resumos, como por hora foi realizado. Contudo, a intenção deste trabalho não é a elaboração descritiva e detalhada de tal levantamento bibliográfico, antes é o esforço de melhor circunscrever o nosso tema de trabalho. O que, por isso mesmo, não dispensa o empreendimento de aprofundamentos futuros por outros pesquisadores.

Retomamos o banco de teses e dissertações da CAPES (outrora indisponível), pelo endereço eletrônico: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, contudo, a pesquisa foi realizada a partir de um descritor mais restrito e de maior interesse para esta pesquisa, assim expresso: “reforma do ensino médio”. A busca avançada se deu a partir do acesso ao campo “resumo”. Com isso, foram localizadas 7 produções acadêmicas, 6 em nível de mestrado e 1 tese de doutorado.

Importa por em relevo que a leitura e análise de cada trabalho na íntegra possibilitou costurarmos este texto tendo presente os resultados obtidos. A intenção é perceber certos aspectos que, de certa forma, dão o perímetro do debate sobre tal tema, ainda que esta produção acadêmica possa ser considerada incipiente em termos quantitativos. Este contorno não se constrói linearmente. No âmbito dos diferentes trabalhos é preciso dar espaço às possibilidades de leitura, à medida que se estabelece uma aproximação com as vozes que emergem em cada texto.

A ordem elencada a seguir leva em consideração a disposição da produção no site da CAPES. A primeira a ser apresentada refere-se à dissertação intitulada *Educação Profissional e Absorção no Mercado de Trabalho: um Estudo com Egressos do Curso Técnico em Metalurgia do Instituto Federal Minas Gerais*, de autoria de Clarice do Rosário Rocha Alves Viana e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade Mineira de Educação e Cultura – FUMEC. Neste trabalho a autora analisa as percepções dos egressos do curso técnico em metalurgia, em nível médio na modalidade subsequente, levando em consideração as expectativas profissionais e a absorção dos alunos no mercado de trabalho. Ao discorrer sobre a reforma do ensino médio, dá destaque à educação profissional e à sua organização como resposta aos interesses do empresariado brasileiro que, em certa medida, contribuíram para o enfrentamento do descompasso entre a rasa formação geral desenvolvida nas escolas de ensino médio noturno e as exigências oriundas dos processos de modernização produtiva que requer um *novo* trabalhador, apto a desempenhar múltiplas tarefas. De um modo geral, esta dissertação tratou de relacionar a formação técnica dos egressos de tal curso e o seu caráter de empregabilidade com o mercado de trabalho.

A segunda dissertação desenvolvida sob o título *Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1998-2011)* foi elaborada por Karine Presotti e defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, na área da Educação. Este trabalho utiliza as normativas do ENEM, bem como os textos

publicados na referida revista sobre tal tema, para elaborar uma análise dos *dispositivos discursivos* utilizados pelo jornalismo de opinião veiculado pela revista que, em última instância, elaboram uma dada representação da realidade muito aproximada das representações oficiais disseminadas pelo MEC.

O trabalho em nível de mestrado em Educação defendido por Paulo Henrique A. Machado, na Universidade do Estado do Mato Grosso, traz o ENEM como elemento indutor da Reforma do Ensino Médio e reconhece tal avaliação como ferramenta relevante para o desenvolvimento de melhor qualidade na educação, como um serviço prestado pelo Estado. Ainda assim, aponta que um maior controle e a correção de aspectos na organização técnica da aplicação do exame elevaria o ENEM a um indicador de mais precisão da educação no país.

As dissertações de Resende (2012), defendida no campo das Políticas do Serviço Social, e de Ferreira (2012), na área da Educação, possuem como tema a Educação em tempo integral. Porém, a primeira focaliza a questão da evasão ao apresentar um estudo de caso no Instituto Federal de Minas, campus Machado. A segunda, destaca a escola como espaço de contradições de projetos societários em disputa e apresenta como campo empírico as escolas de ensino médio do estado do Amazonas.

A tese de Costa (2012) e a dissertação de Silva (2011) estão em consonância, à medida que ambas aproximam seus estudos ao utilizarem a análise do discurso como ferramenta metodológica. O sentido atribuído ao termo competência, nos documentos oficiais do ENEM, é o mote do estudo de Silva (2011), enquanto que, a análise de Costa (2012) visa encontrar a aproximação entre os projetos político-pedagógicos dos cursos de línguas estrangeiras e as práticas docentes, que estão presentes pela enunciação dos próprios professores.

Estes trabalhos apesar de se estabelecerem a partir de análises focadas na reforma do ensino médio politécnico, não levantam o questionamento do modo como esta regulação afetou e repercutiu no corpo de docentes composto por professores licenciados em História. O impacto da integração das disciplinas em quatro grandes áreas do conhecimento e o modelo de avaliação implementado, por exemplo, como mecanismos de regulação neste nível de ensino não foram abordados a partir da perspectiva do posicionamento dos professores.

No entanto, dando aprofundamento ao estudo, fez-se necessário um novo levantamento junto à BDTD. Desta vez optou-se pelo descritor “ensino médio



politécnico”, no campo “resumo”, ampliando a pesquisa até a presente data. Desta forma encontramos 1 tese e 16 dissertações de mestrado. Das 16 dissertações, cinco delas<sup>4</sup> (MACIEL, 2015; RODRIGUES, 2014; SILVA, 2014; VAZ, 2012; ZANON, 2013) não foram consideradas para os fins desta pesquisa por se tratarem de estudos que, apesar de citarem o EMP, não o possuem como tema principal. A exceção fica a cargo da dissertação de Rita Acácia Dalberto da Silva (2015) que, trabalha o EMP apenas de modo adjacente, expondo o Seminário Integrado (SI) como um espaço auxiliar de pesquisa no contexto da Situação de Estudo-(SE), do ensino de física.

Os demais estudos foram explorados e deles traçamos algumas considerações que serão expostas a seguir.

A tese desenvolvida por Bedin (2015) na área de Educação em Ciências pela UFRGS apresenta uma estrutura de trabalho que contempla, ao longo dos capítulos, a reprodução de alguns artigos de autoria do próprio pesquisador. Estes artigos são originários do processo de pesquisa de sua tese, e contempla a questão da possibilidade de aprofundamento da interdisciplinaridade através da apropriação e ampliação do uso das TIC's – tecnologias de informação e comunicação, no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo de caso aplicado à única escola estadual de ensino médio do município de Ibiraiaras, na região norte do Estado. O trabalho de natureza *netnográfica*, nas palavras do autor, netnografia como uma ramificação da etnografia, utiliza de maneira predominante as TIC's. Estas são aplicadas aos professores e alunos do segundo ano do EMP de forma a elaborar o material empírico a ser analisado à luz da busca pela interdisciplinaridade.

A dissertação de Bruna Carminatti (2015) traz um avizinhamo com a tese de Bedin (2015), defendida na mesma universidade e área de conhecimento. As aproximações vão além do formato estrutural da pesquisa, onde a autora também inclui as produções acadêmicas de forma integral. A temática da interdisciplinaridade é discutida a partir da construção dos saberes docentes no âmbito do ensino de ciências. Tal como Bedin (2015) valoriza o EMP e, apesar do *medo e da insegurança dos educadores em arriscar* (CARMINATTI, 2015, p.114), destaca o esforço dos professores, comprometidos com a proposta do EMP, que, segundo a

---

<sup>4</sup> O resumo das demais dissertações podem ser conferidos no Apêndice A.



autora, obtiveram um *crescimento docente, não só profissional, mas pessoal* (CARMINATTI, 2015, p.113).

Angela Maria P. Schu (2015), tal como Bedin (2015) e Carminatti (2015), opta por desenvolver sua dissertação a partir da etnografia. No entanto, os colaboradores da pesquisa não são majoritariamente os professores. A autora investiga como os discentes se mobilizam com o saber produzido em sala de aula, especificamente nas aulas de matemática e SI. Schu (2015) considera que o ensino de matemática deve atentar para a necessidade de fazer com que o jovem estudante entenda que, segundo o autor citado em seu estudo: “no início, a escola aprisiona e o trabalho liberta. Com o tempo, ou seja, na medida em que o trabalho sem qualificação passa a ser maçante, entediante, é ele quem aprisiona e a escola liberta” (WILLIS, 1991).

Os estudos desenvolvidos por Schossler (2013) e Dessooy (2015) igualmente dão ênfase ao estudo da interdisciplinaridade e desenvolvem suas pesquisas de mestrado profissional no Centro Universitário UNIVATES. Ambas as autoras utilizam o uso de diários de campo e filmagens dos encontros em sala de aula com os alunos. Dessooy (2015) verificou que os projetos interdisciplinares desenvolvidos durante o SI, que utilizaram a metodologia de resolução de problemas, contribuíram com a criatividade e argumentação dos alunos no processo de aprendizagem. Schossler (2013), pesquisadora vinculada ao Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, desenvolveu sua pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, a partir do acompanhamento e intervenções na disciplina de SI em uma turma de 1º ano do EMP, em uma escola do município de Lajeado. A autora observa que os projetos desenvolvidos, com tendência interdisciplinar, pelos professores do SI, tendem a esbarrar na própria formação dos docentes, entendida neste caso, como uma esfera a ser aperfeiçoada.

A dissertação de Cléber Fernando Homem (2015) submetida à arguição no Instituto de Ciências Básicas e de Saúde da UFRGS, teve como foco principal a prática docente a partir da proposta do EMP implementado na escola Estadual CAIC MADEZATTI, de São Leopoldo. O autor, na primeira parte do trabalho, traz a discussão filosófica do conceito de liberdade a partir da experiência pedagógica da escola de SUMMERHILL, idealizada e desenvolvida na Inglaterra por Alexander S. Neil (1970) em oposição ao entendimento de liberdade em Marx (2004). Conclui que no Brasil há um enorme distanciamento entre o proposto e a prática, sobretudo devido ao próprio sistema educacional brasileiro, que, segundo Homem (2015,

p.31) está em “inércia de movimento”. Na segunda parte, o autor descreve o processo e os enunciados utilizados nos questionários aplicados aos professores e representantes da SEDUC/RS, a fim de verificar o quanto estão alinhados em relação aos princípios do EMP. Como resultado, ressalta que a escola submetida ao estudo procurou avançar no sentido da adequação à proposta da SEDUC/RS. No entanto, as práticas docentes esbarram nas poucas condições de realização da interdisciplinaridade entre os campos do saber.

No estudo que buscou compreender como é percebida a estratégia educativa, pautada pela pesquisa, por professores da área de ciências, Tiago Tamanini (2014) conclui que a maioria dos docentes da referida área acredita que a pesquisa é um importante elemento do EMP. Para o autor, a mudança da desenvoltura pedagógica, de caráter de transmissão do conhecimento para o uso da pesquisa em sala de aula, permite a reavaliação da prática docente.

As dissertações de Ione Araújo (2014) e Aline Alves (2014), defendidas na PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do RS e UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, respectivamente, se aproximam, à medida que ambas ao desenvolverem estudos de caso, optam pela pedagogia crítica e apontam os limites e o impacto inicial do EMP, cada qual ao seu modo, no cotidiano das escolas observadas. Araújo (2014), apesar de não utilizar a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), e Alves (2014) consideraram que, no contexto da prática, os diversos desafios que limitaram a implantação da reforma, restringiram os objetivos da proposta e fizeram com que a mesma não fosse vista de maneira satisfatória pelos professores. Entretanto, as autoras salientam a positividade da reforma por suscitar uma oxigenação no debate sobre este nível de ensino. Ao discutir o conceito de politecnia, Araújo (2014) se remete ao pensamento de Saviani (1992) e faz uma singular aproximação deste autor com a teoria do desenvolvimento de Vygotsky (2008). Neste esforço de alinhamento, a autora considera que é por meio “[...] da educação, das técnicas e habilidades para empregar instrumentos, materiais ou não, [...] que é possível realizar o trabalho como mediação entre os homens e a natureza” (ARAÚJO, 2014, p.33). Por sua vez, Aline Alves (2014) resgata a história do ensino médio na República Brasileira até o momento atual. Apresenta os índices de aprovação, reprovação e abandono do ensino médio no Brasil e na rede estadual do RS. Os dados indicam a situação adversa em que se encontra este nível de ensino no estado, a ponto de ter o índice de reprovação acima do dobro da média

nacional. Em relação ao conceito de politecnicia, embasa sua escrita através do pensamento de Marx (2002), Gramsci (1978) e Mészáros (2008) e julga que a proposta “não trouxe as soluções para os problemas estruturais da sociedade capitalista, mas apontou novas questões sobre a formação dos jovens e a qualidade da educação”. (ALVES, 2014, p.66).

“O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS”, de autoria de Miriam Maria de Souza Roos. E a dissertação com a assinatura de Suelen Marchetto, intitulada “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011 – 2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS”, foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Estas pesquisas se aproximam de Araújo (2014) e Alves (2014) a medida que apresentam algumas limitações no êxito da Proposta do EMP, sem contudo, desconsiderarem os avanços afirmativos de tal política.

Roos (2016) desenvolve um estudo de caso a partir do acompanhamento de duas escolas estaduais do município de São Leopoldo/RS. Tem por objetivo identificar os impactos na melhoria da qualidade educacional nestas instituições, para tanto utiliza o Ciclo de Políticas como aporte teórico-metodológico, com ênfase no contexto da prática. A autora investiga os âmbitos macro (gestão educacional), meso (gestão escolar) e micro (impacto sobre os alunos e professores na sala de aula). Como resultados apresenta a descontinuidade das propostas educacionais pelos governos estaduais como um mecanismo que torna as políticas públicas ineficazes. Aponta as limitações da proposta do EMP, principalmente no que tange ao conceito de “qualidade cidadã” (p.103). Contudo, ressalta as potencialidades da proposta no que se refere ao estímulo de fazer com que as escolas repensassem suas práticas, adotando a pesquisa como um recurso pedagógico que favoreça o protagonismo do aluno.

O trabalho desenvolvido por Marchetto (2016) igualmente utiliza o Ciclo de Políticas como ferramenta de análise sobre o contexto da prática em duas escolas estaduais de Farroupilha, apontando as ressignificações da avaliação emancipatória e do Seminário Integrado. A primeira, por não romper com uma avaliação excludente e o Seminário Integrado por não ter sido capaz de promover a interdisciplinaridade.

Por fim, a autora afirma que a proposta do EMP mostrou-se como um modelo alternativo ao capital.

O procedimento que consiste na revisão de literatura é uma etapa imprescindível. Para nós, particularmente, porque permite que possamos nos ater aos “detalhes” dos estudos desenvolvidos sobre o mesmo tema. Este movimento é positivo à medida que confrontamos nossos pressupostos. Consideramos inegável a presença do aspecto político-ideológico em todo trabalho de pesquisa. Neste sentido, em maior ou menor grau, de forma mais explícita ou reprimida, de modo direto ou sinuoso, todo pesquisador declara sua inclinação ideológica e procura argumentar para sustentar seu pensamento. É também papel da revisão de literatura possibilitar ao pesquisador rever suas escolhas, sejam elas de cunho teórico ou metodológico. Ao fim, desconsiderá-las ou mantê-las, cabe ao processo de desenvolvimento da própria pesquisa empreendida.

### 3 BASES TEÓRICO-HISTÓRICA PARA REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO ESTADO-EDUCAÇÃO

Ao escolhermos a temática das políticas educacionais como panorama de investigação, não nos distanciamos da formação acadêmica e tampouco da predileção política (aqui entendida como postura de intervenção). Isto significa dizer que, ao nos debruçarmos sobre os trabalhos desenvolvidos por outros pesquisadores, percebemos que, de um modo geral, há a tendência por três distintas abordagens em relação às políticas educativas. Uma, inclinada mais nitidamente a incorporar um olhar funcionalista à educação, dando a esta um caráter quase único de manutenção e adequação da ordem social vigente e dominante. Outra postura mais *compreensiva*, apesar de evidenciar os processos de desenvolvimento e implantação das políticas, trazendo à luz as relações de poder até então submersas, não chega a transpor o limite da constatação, inibindo possibilidades de mudança passíveis de serem adotadas. Por fim, uma via tangencial associada à perspectiva crítica, procura não só distinguir as contradições, os conflitos e alianças presentes nas políticas públicas, como também visa estabelecer um engajamento ético que aproxime o rigor científico à politicidade presente na ação do investigador.

É em relação a esta última que nos filiamos, uma vez que entendemos que, as políticas educacionais e as reformas estabelecidas pelos governos locais são, em grande medida, o produto transitório decorrente das imposições, consentimentos e negociações desiguais entre grupos sociais distintos e as correlações de forças econômicas e políticas desequilibradas, apesar da sempre presente ocultação de tais assimetrias. Tal como nos aponta Correia; Stoleroff;& Stoer(1993):

A política educativa é expressa, em geral, através de um discurso que, por apelar sistematicamente a consensos ideológicos, progressivamente mais alargados, ou a necessidades de acumulação que se sobrepõem aos interesses económicos particulares, tende a ocultar a conflitualidade inerente a essa negociação. O discurso da modernização, o sistema de valores que veicula e a natureza das situações objectivas por ele referenciadas aparecem como particularmente adequados para reduzir e ocultar a conflitualidade que atravessa o campo educativo. (CORREIA; STOLEROFF & STOER, 1993, p.179).

A seguir é posto em relevo as últimas reformas da educação voltadas para o ensino médio, tendo presente o remodelamento da atuação e redefinição do papel

exercido pelo Estado brasileiro. Elegemos esta intenção como uma etapa prévia indispensável antes que possamos nos debruçar sobre a atual reforma do ensino médio politécnico no RS.

As reformas educacionais estão diretamente ligadas àquilo que é central nos aproximarmos, o papel do Estado como indutor de políticas. No entanto, dada à complexidade da questão do Estado e de suas múltiplas abordagens teóricas, pretendemos tão somente nos limitar a apontar sua configuração como produto histórico da modernidade. Seria um erro tratarmos o Estado como um ente único e homogêneo. Mesmo dentro da literatura marxiana há diferentes formas de fazer referência ao Estado. Por isso, não nos contentamos tão somente com o entendimento de Estado como elemento catalisador de dominação de uma classe sobre as demais. Ainda que não tenhamos uma discordância acentuada com esta visão, alegamos que, de modo estreito para o contexto atual, esta perspectiva não daria conta do fenômeno no conjunto de suas determinações intrínsecas. Para Carlos N. Coutinho, a análise a respeito do Estado:

[...] implica a introdução de novas determinações não apenas na esfera econômica (articulação hierarquizada de diferentes modos de produção) e na social (complexificação da estrutura e dos conflitos de classe), mas também na esfera do político (novas características do fenômeno estatal e maior especificação de seu papel na reprodução global das relações de produção).(COUTINHO, C.N., 1994, p.15).

Diante disso, assumimos a concepção ampliada de Estado aludida por Antônio Gramsci. Para o teórico italiano, era impossível pensar o Estado sem associá-lo à sua interdependência com as ações da sociedade civil. O Estado, portanto, deixa de ser o retrato político da força de uma única classe, a classe burguesa, e passa a ser visto como a face da própria sociedade civil organizada, composta por elementos públicos e privados representativos das lutas de grupos distintos que buscam a hegemonia de suas conveniências e a própria perpetuação.

Gramsci ao analisar o contexto por ele vivido<sup>1</sup>, elabora o entendimento de Estado ampliado, isto é, a combinação de dois elementos: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira corresponde ao sentido estreito de Estado, o chamado

---

<sup>1</sup> Antonio Gramsci deu ênfase ao papel da cultura e da política como elementos constituintes de toda elaboração de projeto hegemônico. Como partícipe do partido comunista da Itália, esteve envolvido no movimento operário em Turim e soube analisar o contexto por ele mesmo vivenciado: a 1ª Grande Guerra, a revolução de 1917, os inúmeros movimentos operários espalhados por toda a Europa, o estabelecimento dos regimes fascistas e a consequente supressão dos direitos políticos que levou ao seu cárcere.

Estado coerção. É aqui que se expressa o monopólio legal da violência (repressão). A sociedade política exerce o domínio sob a égide da coerção. Em contrapartida, a segunda corresponde aos “aparelhos privados de hegemonia” (os partidos políticos, a Igreja, os meios de comunicação, os sindicatos e as instituições escolares...) e caracteriza-se pela elaboração e difusão das ideologias e busca do consenso.

O apontamento dessas duas esferas da superestrutura no conceito de Estado ampliado gramsciano é apenas uma divisão didática, pois organicamente isso demonstra uma visão de conjunto do autor que analisa um contexto socio-histórico repleto de múltiplas determinações.

Conforme Maria Euzimar B.R. Silva (2005) ao se referir à concepção de Estado ampliado, em Gramsci:

Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é assim vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses. Em sua concepção “ampliada do Estado”(sociedade civil mais sociedade política, rompe com a idéia do Estado enquanto representante exclusivo da burguesia, de Marx e outros marxistas, identificando que quem tem a hegemonia do aparato estatal deve se preocupar com a questão da legitimidade do governo, pois, nenhum poder se sustenta só na sociedade política mas também com a sociedade civil (constante paradoxo entre força e consenso) (SILVA, 2005,p.10)

O que podemos depreender disso é que, com o estágio atual do capitalismo e suas novas práticas de sustentação do grande capital, o entendimento de Estado que se expressa tão somente pelo cunho econômico de classe torna-se incipiente. O que verificamos é uma dominação que se estabelece não somente a partir da base econômica, como também político-cultural.

Parece-nos que esta seria a concepção de Estado mais cabível para este momento histórico onde não podemos deixar de considerar que pede-se aos “homens que busquem soluções privadas para problemas de origem social, e não soluções geradas socialmente para problemas privados” (BAUMAN, 2010, p. 50).

Não é o interesse deste capítulo remontar a gênese e o desenvolvimento do Estado-nação em relação às diferentes fases do capitalismo. Apenas um prospecto para que, no plano internacional (ou melhor, europeu/estadunidense) possamos reconstituir alguns elementos fundamentais que deram os contornos da ação do Estado e que, em certa medida, impactaram nas reformas educacionais no Brasil.



O sistema capitalista alicerçado na propriedade privada e voltado para o lucro na esfera do mercado gera contradições que, até então, têm sido “minimizadas” por estratégias que maquiavam o grau de exploração e debilidade da condição humana.

Em âmbito internacional, a década de 1930 marcada pela Grande Depressão no pós-crise de 1929<sup>2</sup> colocou em ostracismo o liberalismo clássico e permitiu que as teorias intervencionistas do Estado na economia tomassem força, sobretudo, a partir das ideias de Keynes e a implantação prática da política do *New Deal*<sup>3</sup>.

Ao final da 2ª Grande Guerra, as regras para a economia mundial foram estabelecidas pela Conferência de *Bretton Woods*, criando o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) como mecanismos de alavanca para o crescimento das economias abaladas no pós-guerra. Tal conferência contou com a participação dos líderes dos países “vencedores” da guerra, com o claro intuito de estabelecer os marcos de uma nova ordem econômica, com a criação de regras financeiras e comerciais para a retomada e o fortalecimento do capitalismo, com a finalidade de “contribuir” com a reconstrução dos países flagelados pela guerra. Em discrepância, data deste mesmo período, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que apresenta como um dos seus objetivos a manutenção da paz em todo o mundo através do fomento das relações amigáveis entre os países.

Assim, a Europa restabelecia-se diante do pleno apoio do *Plano Marshall*<sup>4</sup>. Dessa situação derivou-se, em Paris, a criação da OCDE– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Durante a década de 1950 buscou-se, sobretudo nos países industrializados ocidentais e no Japão, um crescimento sustentado na produção e no consumo generalizado, uma economia nacional

---

<sup>2</sup> A quebra da Bolsa de valores de Nova Iorque decorrente da superprodução da indústria norte americana apresentou desdobramentos na economia mundial, gerando altíssimo número de desempregados e milhares de suicídios. No Brasil, a crise de 1929 refletiu na queda vertiginosa nas vendas do grande produto de exportação da época: o café. “O Brasil tornou-se um símbolo do desperdício do capitalismo e da seriedade da Depressão, pois seus cafeicultores tentaram em desespero impedir o colapso dos preços queimando café em vez de carvão em suas locomotivas a vapor (entre dois terços e três quartos do café vendido no mundo vinham deste país). Apesar disso, a Grande Depressão foi muito mais tolerável para os brasileiros ainda em sua grande maioria rurais que os cataclismos econômicos da década de 1980; sobretudo porque as expectativas das pessoas pobres quanto ao que podiam receber de uma economia ainda eram extremamente modestas.”(HOBBSAWN, 1995, p.97).

<sup>3</sup> Aplicado pelo presidente estadunidense Franklin D. Roosevelt, o *New Deal* correspondia à interferência do Estado nas atividades econômicas, através de políticas de investimento infraestruturais e estímulo de consumo.

<sup>4</sup> O *Plano Marshall* oficialmente intitulado “Programa de Recuperação Europeia” recebeu tal alcunha em alusão ao Secretário de Estado dos EUA, Srº George Marshall.



estável graças a um sistema de comércio internacional baseado no financiamento externo. Conforme Hobsbawm (1995, p.267):

Por diversos motivos, os políticos, autoridades e mesmo muitos dos homens de negócios do ocidente do pós-guerra se achavam convencidos de que um retorno ao *laissez-faire* e ao livre mercado original estava fora de questão. Alguns objetivos políticos – pleno emprego, contenção do comunismo, modernização de economias atrasadas, ou em declínio, ou em ruínas – tinham absoluta prioridade e justificavam a presença mais forte do governo. (HOBSBAWM, 1995, p. 267).

O modelo de produção em massa da época era o *fordismo*, tendo como pano de fundo a atuação dominante dos EUA na economia mundial. Deste ponto em diante o mercado teria de *ser suplementado pelo esquema de planejamento público e administração econômica. Por motivos sociais e políticos, não se devia permitir um retorno ao desemprego em massa* (HOBSBAWM, 1995, p.267). As tensões entre capital-trabalho também exigiam do Estado um papel igualmente central de intervenção na vida social.

Importa considerar que para que as economias seguissem prosperando, fazia-se necessário grande investimento e baixas despesas. É neste contexto que a educação passa a ter maior centralidade. O setor educacional, em grande parte já sob a responsabilidade do Estado, seria visto como dispêndio ou aplicação em *capital humano*?

A Teoria do Capital Humano (TCH) é sistematizada pelo teórico Theodore W.Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago/EUA. A defesa argumenta a tese de que qualquer limitação que refere-se à energia, terras ou outras propriedades não são limitadores decisivos da melhoria da situação humana e aponta que, é a instrução adquirida, geradora de melhores aptidões (qualificação), que levaria ao acréscimo da capacidade produtiva, levaria ao progresso econômico da sociedade.

Uma provável resposta à questão anteriormente elaborada pode ser apreendida nas palavras do próprio Schultz:

Minha abordagem da qualidade da população é tratar a qualidade como um recurso escasso, o que implica que ela tem um valor econômico e que sua aquisição acarreta um custo. A chave da análise do comportamento humano que determina o tipo e o volume da qualidade adquirida com o passar do tempo é a relação entre os retornos da qualidade adicional e o custo de sua aquisição. Quando os retornos excedem o custo, a qualidade da população aumenta. (SCHULTZ, T.W., 1987, p. 25).

Para o teórico, ao analisar o significado econômico da qualidade da população, nem mesmo os grandes economistas clássicos, como Adam Smith e David Ricardo, teriam calculado que o desenvolvimento econômico das nações é um espiral decorrente da qualidade da população e que esta, estaria atrelada diretamente à capacidade de investir em educação como insumo ao crescimento econômico (SCHULTZ, T.W, 1987).

No Brasil, esta teoria foi adotada e direcionada particularmente para o ensino médio, então conhecido, como ensino de 2º grau durante o período da ditadura militar. Recebeu uma série de críticas que são apontadas por Gaudêncio Frigotto (1999, p.16-17) com destaque à tese de Cláudio Salm: “*Escola e Trabalho*” que reitera que o sistema capitalista prescinde da instituição escolar, não apresentando, portanto, uma articulação entre educação e economia.

No entanto, para Frigotto (1999) a vinculação da instituição escolar e sistema do capitalista não é inexistente. Tampouco se estabelece do mesmo modo como é apontado pelos adeptos da TCH. O autor anuncia a ocorrência da produtividade gerada pela improdutividade da escola. Ou seja, para o autor, a educação é um campo onde se vê as contradições do capitalismo e pode tanto ser dirigida aos interesses do sistema capitalista quanto para a organização daqueles que são explorados, a classe trabalhadora.

O campo educacional no Brasil, com seu viés nacional-desenvolvimentista dos governos do período militar, localiza, no conteúdo da TCH, uma legitimação para suas políticas. Ao Estado caberia a responsabilidade de garantir o desenvolvimento de mão-de-obra qualificada, para atender às necessidades do empresariado, que, sozinho, não dava conta de produzi-la. A disponibilidade de oferta educacional passa a ter não somente um cunho social-humanista como também, e principalmente, passa a responder ao campo econômico e político.

A seguir, pretendemos trabalhar a partir da ideia de políticas públicas como um campo que se estende para além do caráter representativo da atuação do Estado, abrangendo dessa forma, também outros sujeitos presentes na formulação e execução dos projetos, especificamente na esfera da educação.

Entendemos que a política pública extravasa o processo social em que o poder é “gerado, organizado, distribuído e usado nos sistemas sociais, em torno da instituição Estado” (JOHNSON, 1997, p.178). Elegemos o entendimento das políticas públicas como:

[...] processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e nível de recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da ação. O que está em causa, neste caso, é, sobretudo, o estudo dos instrumentos de governação e seus referenciais, os sistemas de ação presentes no processo de decisão e execução das políticas educativas, e o modo como a ação estatal (presente nestas políticas) é contextualizada e diversificada nos sistemas concretos da ação pública. (BARROSO, 2007, p.6-7).

Seguindo a concepção acima citada, consideramos que as políticas públicas não estão restritas à lógica de intervenção do governo. Fundamentalmente, se constroem através da ação de diversos sujeitos que atuam em nível de definição, participação e interpretação das políticas, numa concepção mais ampla de ação pública.

Neste sentido, que evidencia o caráter complexo das políticas públicas educacionais, nos servimos do conceito de regulação, pormenorizado por João Barroso (2005a).

### **3.1 Aporte Teórico da Regulação em Perspectiva Crítica**

Conforme Barroso (2007), o deslocamento analítico das políticas públicas para o exame da ação pública, provoca uma alteração de ótica ao ampliar o campo das políticas educacionais. Neste âmbito, os sujeitos se movimentam em escalas diversas: transnacional, nacional, regional, local, e relativizam este movimento pelo princípio da circularidade das interações, mas não (do nosso ponto de vista) anula ou minimiza as lutas ou negociações acerca de uma determinada leitura e interpretação da realidade.

Figura 1 - Oposições e alianças no processo de interação de decisões e práticas construídas nas políticas educacionais.



Fonte: Elaborada pela autora a partir da teoria de Barroso (2007).

O que se coloca neste momento, é a atuação dessas interações que se veem afetadas por novas dinâmicas de regulação.

O termo regulação, segundo Barroso (2005a), associa-se à ideia de “modernização” da administração pública pautada pelas intervenções do Estado. Barroso pontua uma diferenciação entre “regulação” e “regulamentação”, ainda que advirta pela distinção não rigorosa do termo:

Neste sentido, a ‘regulação’ (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). (BARROSO, 2005a, p. 63).

Assim, constatamos que o termo regulação se expressa agregado à concepção de promover medidas políticas administrativas na educação mais centradas no sucesso dos resultados, independente dos instrumentos para tal estarem mais concatenados aos dispositivos de mercado ou a uma justificativa de ordem mais política, ligada à desburocratização ou combate à “ineficiência” do Estado.

Uma justificativa, de cunho político, comumente usada a respeito de políticas de privatização refere-se a esta ser um imperativo de projetos neoliberais que, em última análise, visam “libertar a sociedade civil” do controle rígido do Estado, promovendo maior eficácia na obtenção dos resultados desejados.

Ainda é possível entender a regulação a partir de um entendimento de natureza filosófica no sentido de promover, a partir de medidas de descentralização de gestão, uma maior participação da comunidade local. Medida que pode estar revestida no apelo à maior autonomia das escolas, bem como na possível diversificação da oferta escolar, no sentido de que a cada “público” cabe um perfil de escola.

Outra forma, de natureza mais pedagógica, é centrar a regulação numa perspectiva mais pedagógica, focalizando o ensino nos alunos e suas características específicas, o que também não descartaria o reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas. (BARROSO, 2003, p. 19-20).

É importante destacar que, em que pese o uso do termo em estudos internacionais sobre políticas educativas, ocorre uma variação deste, segundo o contexto linguístico e administrativo dominantes.

Assim é que, segundo Barroso (2005b), a ocorrência da expressão “regulação” associada à reforma da administração do Estado operando sobre a educação se dá, sobretudo, no contexto linguístico francófono e onde há a predominância centralizada da administração. O termo neste contexto visa dar um caráter administrativo mais centrado num controle *a posteriori*, na atenção aos resultados. Em outro contexto, “regulação” aparece associada e, ao mesmo tempo, em oposição à “desregulação”. E não se trata apenas da alteração no modus operandi do Estado, e sim, a substituição (ainda que parcial) deste pela criação e atuação de “quase-mercados”, situação que opera sobretudo no contexto anglo-saxão e em países onde se verifica mudanças de caráter neoliberal acentuado. Neste sentido, regulação aparece como atuação oposta à privatização, isto é, oposto ao repasse do controle e prestação dos serviços educacionais à esfera privada, com ou sem fins lucrativos.

Barroso (2005a) assinala três formas de regulação da educação segundo sua origem, caracterizadas pelo: aumento da regulação transnacional, hibridismo da regulação nacional e fragmentação local.

A regulação transnacional pauta-se pelo “efeito contaminação”, isto é, o processo de deslocamento e transferência de políticas e práticas educativas, entre os países. Entende-se por regulação transnacional:

Por 'regulação transnacional' eu quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como 'obrigação' ou 'legitimação' para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo. (BARROSO, 2005a, p.67-68).

Este conjunto de normas, instrumentos e “soluções” tomado de empréstimo de outros países para a aplicação rápida no sistema educativo do seu próprio país é uma ação exercida pelos membros do governo que, tem se expandido atualmente, sobretudo pela importância crescente das agências internacionais (OCDE, UNESCO, BM) que gestam políticas de cooperação e investimento direcionadas aos países periféricos e semi-periféricos.

O posicionamento de Teodoro (2011) argumenta que, ao menos nos países centrais e emergentes (isto é, são considerados países emergentes aqueles que, embora localizados na semiperiferia do sistema mundial, possuem influência no quadro das relações internacionais), as políticas públicas educacionais caracterizam-se pela ação da globalização de baixa intensidade<sup>5</sup>, dada a distribuição mais equânime da influência dos fortes movimentos sociais, a exemplo dos sindicatos de professores e outros setores socioeconômicos, na esfera da decisão política compartilhada com os Estados Nacionais.

Se nos países centrais e emergentes, Teodoro (2011) aponta que ocorre uma espécie de “equilíbrio” entre a ação da globalização e a atuação dos movimentos sociais. E por isso mesmo, a globalização se dá com baixa intensidade. Podemos concluir que isso não ocorra de forma tão equilibrada entre os países periféricos, principalmente porque a massificação do sistema educacional nestes países trouxe consigo, para dentro do âmbito escolar, toda espécie de problemas sociais, o que de certa forma, contribui para que o neoliberalismo (considerado pelo autor como o viés predominante da globalização hegemônica) prevaleça com alta intensidade no modelo de governação das políticas públicas educacionais.

---

<sup>5</sup> Teodoro (2011) se apropria da distinção feita por Santos (2001) em relação ao processo de globalização. Distingue a globalização de alta intensidade quando as relações de poder entre os países, suas trocas comerciais e seus interesses são muito desiguais. Ocorre quando a influência interacional se dá pela dependência de verbas externas e está condicionada às imposições das organizações financeiras, Já a globalização de baixa intensidade refere-se aos países centrais, onde os Estados Nacionais assumem “uma posição de intermediários na decisão política em educação, em geral condicionada por fortes movimentos sociais e interesses de natureza local muito diversa”. (TEODORO, 2011, p.44-45).

Neste sentido que Teodoro (2011, p.12) denuncia a dupla crise do sistema educacional: “de regulação, porque não cumpre o papel de integração social e de formação para as novas exigências [...] e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada” por pessoas que percebem a escola como o principal veículo de escalada na pirâmide social.

No Brasil, também podemos perceber essa duplicidade tensional: de um lado vê-se a democratização e a ampliação do acesso à educação; de outro, ocorre uma inclinação à redução do papel do Estado, resultante de certa forma, de grupos sociais que participam da normatização e arbitragem das políticas educacionais. Tais grupos, em maioria, advogam a favor de que o campo educacional seja entregue às mãos da iniciativa privada e aos seus interesses de mercado.

Muito embora o Brasil posicione-se como a 6ª economia do mundo, no ranking mundial da educação, amarga o 88º lugar e, especificamente em relação ao caso brasileiro, autores como José E. Romão (2008) defende que a globalização imposta ao caso educacional brasileiro corresponde ao de tipo de alta intensidade. Diz Romão (2008,p.173): “Ela apenas não é explicitada como de alta intensidade,mas está intensamente implícita na orientação das reformas e das políticas educacionais latino-americanas”. Acrescentamos que esta situação ocorre, sobretudo, pela dependência de recursos externos e pelo consentimento das autoridades nacionais, que se submetem às condicionalidades das agências financiadoras.

Outro aspecto, que devemos levar em consideração, sobre o fenômeno de “contaminação” no processo de regulação transnacional é o seu caráter de “externalização”. Este se constitui como uma busca de justificativas para a argumentação política quando esta apresenta poucos ou nenhum exemplo nacional para servir de sustentação para a introdução de reformas em seu sentido mais amplo. Conforme Steiner-Khamsi (2002), citado por Barroso (2003,p.28):

Em épocas de rápidas mudanças sociais, econômicas e políticas, as referências internas são insuficientes para justificar a persistência ou a introdução de reformas. É precisamente nestes momentos que a externalização oferece a oportunidade de romper radicalmente com o passado e importar, ou tomar de empréstimo, modelos, discursos e práticas de outros sistemas educativos.(STEINER-KHAMSI, 2002 apud BARROSO, 2003, p.28)



O entendimento das diferentes intensidades de regulação transnacional operadas entre países a partir da visualização do fenômeno da externalização, nos leva à constatação de que, se por um lado, as políticas educativas que se efetivam por meio de *contaminação* servem para apresentar as similitudes à luz de estudos comparados entre os Estados-Nação, por outro, a análise dessas mesmas políticas requerem um conhecimento mais adequado do contexto histórico (social, econômico, cultural e político) em que são postas em prática, sob o risco de incorrer no erro das generalizações sem a devida profundidade de análise.

A segunda forma de regulação quanto à sua origem corresponde à esfera da regulação nacional, também chamada “regulação institucional”. Esta esfera de regulação tende a se caracterizar pelo seu aspecto plural das reformas educativas, tanto nas suas orientações quanto na efetivação dos seus procedimentos. Segundo Barroso (2005a), a este caráter ambíguo das políticas educativas dá-se o nome de hibridismo, pois sofre a *sobreposição ou mestiçagem* de diferentes lógicas, o que nos leva a repensar as concepções binárias de análise, tais como exemplo, a oposição estado/sociedade civil ou centralização/descentralização. Importa destacar que esta regulação híbrida pressupõe a coexistência de práticas que em princípio podem ser vista como antagônicas, isto é, contrárias em seu sentido relacionado à administração educacional, a exemplo das regulações operadas pelo Estado (burocrático e centralizado) e regulações operadas pelo mercado (descentralização, refletindo na autonomia institucional das escolas).

Almerindo Afonso (2010) aponta que o mercado e a comunidade encontram-se diluídos na designação mais genérica de sociedade civil, destacando, dessa forma, uma oposição discutível no que se refere à relação com o Estado. Diz o autor:

Há, no entanto, perspectivas teórico-conceituais que assentam no contrário, isto é, que pressupõem uma concepção de Estado e sociedade civil que não traduzem necessariamente esta (*uma*) oposição, ou, então, noções outras que colocam em evidência as mediações e interpenetrações das várias combinações possíveis entre a comunidade, o mercado e o Estado. (AFONSO, 2010, p.1138) (os grifos não existem no original).

Na análise das políticas educacionais em relação à regulação institucional, particularmente quando se observa a relação entre Estado e sociedade civil, parece-nos importante levar em consideração, os âmbitos tempo e espaço, em que operam tais políticas. Assim é que a perspectiva histórica assume relevância analítica,



particularmente no Brasil, por sua dimensão continental e culturalmente complexa, pois traz intrinsecamente estes elementos que são capazes de contribuir com o entendimento de como estas políticas se gestam e se operalizam no interior de um dado território.

As políticas educacionais instrumentalizadas dentro de um mesmo país sofrem as influências do processo de globalização, mas não desconsideram a regionalização, considerando com isso o seu próprio regime político, por exemplo. Dessa forma, apenas à guisa de exemplo, convém destacarmos o forte protagonismo do Estado como regulador educacional durante o regime ditatorial brasileiro, colocando em constrangimento as iniciativas políticas da sociedade civil (AFONSO, 2001). Todavia, passado os anos de chumbo da sociedade brasileira em que a regulação estatal agia de modo exacerbado, hoje, com a crise do capitalismo adjacente à crise do modelo fordista, o que se observa é o *hibridismo* de modos de regulação oriundos de campos distintos, que responde a interesses de controle, que tanto se utilizam de práticas ligadas à promoção da descentralização (decorrentes de processos de autorregulação do mercado) quanto de uma ação mais burocrático-centralizada (à semelhança da regulação pelo Estado) (BARROSO, 2003).

A terceira forma de regulação apontada por Barroso (2005a) caracteriza-se pelo efeito mosaico. Ou seja, a caracterização da fragmentação da micro-regulação local. Em outros termos, “remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos de regulação nacional são reajustados localmente”. (BARROSO, 2005a, p.70).

Assim ao visualizarmos o sistema educativo nacional, a imagem que se apresenta é a de um mosaico, decorrente da configuração da micro-regulação local. Esta imagem resulta da disputa de diferentes interesses, consubstanciados na atuação diversificada oriunda tanto da administração institucional local, quanto de associações formais ou não, de gestores, professores, pais, alunos, empresários, políticos e intelectuais.

João Barroso (2003) ao sublinhar a crescente existência de estudos comparados educacionais com ênfase nos processos de regulação, destaca que, em muitos países ocorre uma característica comum: a proliferação de iniciativas isoladas com pouca coerência de elementos interagindo entre si. Conforme o autor:

A configuração deste 'mosaico' varia de país para país e se, por vezes, traduz a preocupação do poder político em flexibilizar a oferta escolar, em muitos casos, ela não é mais do que a expressão da degenerescência do sistema vigente e da falência dos modelos globais de reforma, até então postos em prática. (BARROSO, 2003, p. 33).

Barroso (2003) ao analisar a situação presente nos Estados Unidos, por exemplo, destaca diferentes formas de desregulação da escola pública. Os modelos de desregulação verificados no âmbito do micro-campo da educação, na escola, foram agrupados a partir de seis itens que passamos a identificar a seguir:

- a) reforço da autonomia da escola: trata-se de viabilizar uma maior capacidade de gestão dos recursos com o fim de aumentar a produtividade e eficiência;
- b) privatização da gestão: a administração escolar fica a cargo de organizações que agem a partir de contratos com o Estado, recebendo verba pública para assegurar o funcionamento da escola;
- c) flexibilização das normas: isenção do cumprimento de certas normas por parte da escola mediante condicionalidades e tempo específico;
- d) contratualização: repasse da responsabilidade do governo a determinados grupos de contratantes, sob a justificativa de permitir a escolha das escolas pelas famílias sem prejuízo da escola pública;
- e) financiamento direto: constitui-se no financiamento direto às famílias sob a forma de utilização de *vouchers* (cheques-ensino), com o intuito da livre escolha de escolas;
- f) ensino doméstico: refere-se à possibilidade de assegurar o ensino dos filhos em sua própria casa por meios próprios ou mediante apoio de ensino a distância.

Diante dessa exposição de diversas formas de regulação em nível micro-educacional, o que destacamos é que algumas dessas medidas que reforçam a autonomia escolar, tanto podem estar ligadas à estratégia de regulação pelo mercado quanto responder a um mecanismo de "regulação sociocomunitária". João Barroso salienta o cuidado analítico que os pesquisadores em políticas educacionais devem ter ao se pronunciarem em juízos generalistas. Isto é, "não é pelo fato de encontrarmos algumas medidas avulsas de desregulação que se pode falar na

predominância de uma ‘lógica de mercado’ na educação”. (BARROSO, 2003, p.38). Fica o questionamento: que aspectos dos diferentes modelos de regulação são possíveis de observar na Reforma do Ensino Médio Politécnico?

Outro autor, anteriormente mencionado, que se debruça sobre a análise do conceito de regulação e que nos filiamos, é Teodoro (2011). Para este autor, os novos modos de regulação das políticas educacionais estão diretamente ligados ao processo de integração econômica global. Isso ocorre, principalmente a partir da década de 1980, em que o desenvolvimento econômico dos países torna-se mais dependente do mercado mundial. Este desenvolvimento global, a globalização nas palavras deste mesmo autor, fundamenta-se na privatização dos meios de produção, na afirmação do discurso das vantagens da competitividade associado ao conceito de desenvolvimento sustentável e na retomada da teoria do capital humano (TCH) (TEODORO, 2011).

Segundo Teodoro (2011), a governação é o modo de regulação do neoliberalismo. O teórico sustenta que, de um modo geral, o Estado Neoliberal protege os direitos de propriedade e de liberdade empresarial e comercial. Considerando que, para os que seguem a proposta Neoliberal a democracia só pode adquirir maior espaço em sociedades ricas, com uma classe média fortalecida, capazes de garantir a estabilidade econômica; Podemos inferir que, para estes que se alinham à proposta neoliberal, nos países periféricos, o ideal na regulação neoliberal é que as formas de governo sejam conduzidas pelas elites e por tecnocratas, com o apoio de instituições autônomas de decisões democráticas, como o Banco Central, por exemplo. (TEODORO, 2011).

Este mesmo autor retoma o mito da “escolha racional” elaborado por Ianni (2004). Este mito propõe a atomização da sociedade a partir da atuação do indivíduo, supondo que este é o agente da organização e do funcionamento do corpo social segundo um modo de agir racional e deliberado a partir das informações que desfruta.

O mito da escolha racional é comumente empregado no contexto do mercado, mas a nosso ver, gera inequivocadamente tensionamentos em outros contextos sociais. O mais nítido acirramento de interesses ocasionado por esta “escolha racional” se dá entre o indivíduo centrado na competitividade e sua pretensa aspiração de convivência aprazível (apesar do incessante estímulo à concentração de renda e supressão de pensamentos alternativos ao modelo neoliberal).

Teodoro (2011) utiliza o vocábulo governação para exprimir o modelo de regulação no contexto das políticas neoliberais. Segundo o autor, a genealogia do termo tem sua origem nos anos de 1970 com a crise do Estado social-democrata e sua incapacidade de seguir abarcando diferentes grupos sociais (as chamadas minorias, a exemplo dos imigrantes e sua diversidade cultural). Outro marco temporal atrelado ao termo é a publicação em 1975 do Relatório da Comissão Trilateral<sup>6</sup> que, em seus argumentos constata a “sobrecarga” das sociedades democráticas pressionadas pelas reivindicações dos movimentos sociais. O relatório aponta não para o atendimento das demandas da própria sociedade frente ao Estado, mas sim, aponta uma “solução” para essa crise de governabilidade que se conforma no aumento crescente de políticas descentralizadas, no deslocamento do discurso político para o técnico, da “participação popular para os sistemas de *experts*, do público para o privado, do Estado para o mercado”. (TEODORO, 2011, p.70).

### 3.2 Politecnia: Concepção Pedagógica de Formação Humana

Nessa perspectiva a politecnia deveria apresentar em sua base as proposições refletidas por Marx, adaptando-se ao contexto histórico ao qual está inserida. Por vezes, observamos as ações de organismos internacionais através das políticas educacionais de Estado que distorcem o princípio de educar com o trabalho e não para o trabalho, ou seja, estas deveriam assegurar o bem estar social ao sujeito e seu desenvolvimento social.

Ao encontro da reflexão acima, Scherer (2014) nos aponta a importância de pensar sobre a Escola de Pistrak<sup>7</sup>, que fundamentou-se em uma concepção e

---

<sup>6</sup> O relatório da Comissão Trilateral é de autoria de Michel Crozier, Samuel Huntington e Joji Watanuki. Tal Comissão foi composta por sujeitos que apregoavam a crise dos Estados democráticos a partir justamente da intensidade da vida democrática. Isto é, a intensidade da vida democrática corresponde a um aumento das demandas sociais que pressionam os governos e geram o declínio da autoridade e tornam os indivíduos refratários aos grandes esforços em prol do “bem comum”. (RANCIERE, 2015).

<sup>7</sup> Segundo Susana Schneid Scherer (2014) em sua dissertação de mestrado, intitulada: “A implantação da proposta pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul”, descreve que a escola foi desenvolvida por Moyses Pistrak que viveu na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), “[...] e fez parte do grupo iniciado por Krupskaja durante o período revolucionário de ordem lenista, ele aplicou as teorizações do grupo na Escola Lepechinsky. As experiências educacionais e também as contribuições desenvolvidas em outras escolas foram elaboradas na obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” lançada em 1921. A versão brasileira do livro foi lançada em 1981 e teve como escritor do prefácio Maurício Tragtenberg (1981).” (2014, p.43)

prática de politecnicidade educacional voltada para aperfeiçoamento do homem. Proporcionava não somente um aprender em termos educacionais, mas uma visão crítica e embasada na ação social e na valorização do trabalho humano.

Cabe observar que o pensamento de Pistrak comunga com uma das ponderações desta tese, no que tange a refletir sobre o posicionamento docente diante da politecnicidade e sua implementação. Ele entende que o docente deve posicionar-se de forma ativa e participativa na luta de classe, usando do meio educacional para orientar e elucidar o sujeito, conforme sua realidade. De acordo com a autora:

Nesta escola, para a escolha das disciplinas deve-se considerar a importância e como cada qual pode contribuir para a compreensão da realidade. Em outro lado, é preciso identificar os conhecimentos que podem dificultar tal apreensão, não somente negando e abandonando-os, mas compreender a partir deles, porque estes não dão mais conta e precisam ser superados para a devida apreensão da atualidade. Tal concepção repercute para que toda a antiga atitude de contemplação frente ao estudo das ciências seja suplantada. (SCHERER, 2014, p.46).

Scherer (2014) em seu excerto contribui para um aprofundamento das bases da politecnicidade, que deve sair do plano superficial de ensino e imergir nos contextos e realidades do trabalho humano, pois este fala da complexidade das relações entre os homens nos diferentes âmbitos da vida social. Como também deve-se preparar o estudante para as questões intelectuais, administrativas e profissionais, deixando de lado a ideia de profissionalizante, proposto demasiadamente na esfera da politecnicidade. Em análise a autora pontua o papel da escola na formação do educando, de forma consistente:

Resumidamente, após tudo o que se viu, para Pistrak: a escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre escola e realidade integral da existência. Deve ainda capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente e também acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica ensinando-lhe a se elevar do problema prático para a concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (SCHERER, 2014, p.47).

Em consonância com estas reflexões Gramsci (2010), propõe que haja a construção da “filosofia da práxis”, que conscientize as massas de seu valor humano, bem como social, político e econômico. Assim, as classes sociais poderão se autogerir e determinar o curso da sua formação intelectual, embasada na ação social e no desenvolvimento do seu ser, como sujeitos pensantes. Segundo o autor:

O Estado, com aquela cegueira característica das burguesias latinas reacionárias e misoneístas, só se dignou a criar na categoria média dos pequenos burgueses uma legião de advogados, médicos, empregados com licenciatura secundária ou técnica e nada fez para dar ao proletariado, à enorme massa de cidadãos que constituem o nervo e a força vital da nação, a possibilidade de aperfeiçoar-se, de elevar-se e de buscar aquela cultura profissional da qual brota a força animadora da indústria, do comércio e da agricultura. (GRAMSCI, p.56, 2010).

A proposição acima, faz crítica ao Estado como instituição que falha na garantia dos direitos das classes trabalhadoras, uma vez que apresenta a desigualdade entre estas e não cumpre sua responsabilidade social e educacional para com o proletariado. Observa-se ainda, que este tipo de ação não contribui para a Escola do trabalho, e sim, para a Escola do emprego, minimizando as potencialidades do trabalhador em atingir seu crescimento social.

Nesse sentido, o Estado e seus organismos educacionais deveriam ter um olhar atento a politecnicidade, uma vez que esta é uma ferramenta que mexe com a estrutura do ensino e por vezes acaba reduzindo o sujeito a uma única esfera, não proporcionando uma formação reflexiva e embasada na luta de classes.

Gramsci (2010) com seus estudos oferece uma reflexão sobre o papel do Estado e da escola no processo de ensino e aprendizagem, pois estes são responsáveis na construção de seres pensantes sobre a sua realidade socioeconômica. Que o ensino ofertado não seja engessado, mas sim, crítico e analítico, proporcionando a formação de um sujeito útil na sociedade, como pode-se perceber abaixo:

Façam com que à escola só vão os que têm a atitude, a inteligência e a vontade necessárias e que a escola não seja um privilégio daqueles poucos que têm recursos; liberem a escola de seus intrusos, dos futuros desajustados e obriguem esses a trabalhar da maneira que os torne mais

úteis. Façam com que a escola seja realmente escola e que a fábrica não seja um cárcere e terão, então, uma geração apenas composta por homens úteis; úteis porque farão obra profícua nas artes liberais e porque darão à fábrica o que lhe falta: a dignidade, o reconhecimento de sua função indispensável, a equiparação do operário a qualquer outro profissional (GRAMSCI, p.60, 2010).

Em suma o autor está tecendo sobre o trabalho como princípio educativo que transforma e agrega valor ao sujeito, assim mudando as relações na sociedade, bem como apresenta o trabalhador como protagonista social. Ao encontro deste pensamento Oliveira (2006) tece sua contribuição no tocante do trabalho e seus princípios:

[...] É colocado sobre o protagonismo do ser humano no processo de trabalho, e é nesse sentido que ele é educativo, porque é realizado pelos próprios homens de forma consciente e autodeterminada, é autoatividade consciente como escreve Marx (2001).

Sendo assim, deve-se pensar sobre o ensino, em específico da politecnicidade, como um elemento que não aprisione o trabalhador no sistema produtivo e suas demandas, mas que esteja baseado na escola do trabalho humano, que articule saberes e proporcione as massas uma maior conscientização de suas forças, bem como de seus direitos na estrutura social.

Portanto, as contribuições intelectuais de Gramsci (2010), Lombardi (2010), Marx (1982), Oliveira (2006) e Scherer (2014) foram ao encontro da elucidação da politecnicidade como uma ferramenta pedagógica que deve ser repensada e melhor conduzida de acordo com as necessidades das classes trabalhadoras e não atendendo as exigências do capital. Por vezes, a escola deve ser o espaço de diálogo e debate do fazer pedagógico, articulada a explorar as potencialidades do sujeito como trabalhador, racional, qualificado e crítico.

Diante dessas considerações, o subtítulo a seguir fará uma digressão histórica a fim de apontar as reformas educacionais voltadas para o ensino médio.



### 3.3 As Reformas Educacionais Orientadas para o Ensino Médio, em Perspectiva Histórica

A chamada República Velha instaurada pela aliança entre o movimento militar e os cafeicultores paulistas, trouxe o reordenamento do país a partir das ideias de cunho positivista. Neste sentido, a 1ª Constituição Republicana (1891) traz enormes diferenças em relação à Constituição de 1824, dando maior racionalidade à esfera política. No campo educacional, observa-se o reforço na dualidade do ensino, uma vez que segue a esteira do Ato Adicional de 1834, isto é, a incumbência do fortalecimento do ensino superior e ginásial ficava majoritariamente depositada no âmbito federal, enquanto que aos estados e municípios, cabia a manutenção das escolas primárias e o ensino normalista. Isso demonstra a permanência da dualidade no ensino brasileiro mesmo após a República.

Especificamente em relação à escola secundária, o seu caráter propedêutico deixava à mostra a real intencionalidade ao criar em 1915, os exames vestibulares: o aprofundamento da fissura entre os grupos sociais pauperizados e as filiações incumbidas de dirigir o país.

O ginásio retratava uma educação extremamente elitista, por isso seletiva, e de caráter machista. Às mulheres, caberia no máximo a candidatura ao ensino normal. Segundo Jorge Nagle (1974) uma série de reformulações do sistema educacional se deu em diferentes estados e a difusão do ensino pelo poder público durante a Primeira República caracterizou-se, ainda que de maneira caricata, a partir da criação dos grupos escolares e de um maior intento de colocar sob a responsabilidade do Estado a infraestrutura e a formação dos professores.

O que podemos depreender disso é que, apesar do lema positivista, a República não foi capaz de romper com a herança do Império Português, ativamente burocrático e conservador. A educação mantinha-se em mãos de uma minoria que se apropriava da *Res Publica*. Dessa maneira:

A descentralização do poder vigente na Primeira República assumiu traços peculiares: o coronelismo, propiciando oportunidades para o aproveitamento privado da coisa pública; a política dos estados, instituindo uma ordem conservadoramente imutável; um sistema a que alguns atribuíram o condão de disseminar certo engodo, a liberdade, por causa de sua incompetência para represar as forças centrifugas desagregadoras da nação. Esse mesmo sistema gestou o nacionalismo, e dentro dele – como numa gestação dentro da outra – uma camada de intelectuais que assumiu a incumbência de criar



o povo, massa de brasileiros orgulhosos de sua terra e de sua gente. (CUNHA, 2010, p.264)

Segundo Cunha (2010), muitos desses intelectuais na década de 1920, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo instituíram reformas em seus circuitos locais no campo da educação com o entendimento de que o encaminhamento das soluções dos demais problemas nacionais perpassava o estabelecimento de uma escolarização como sinônimo de progresso histórico.

O progresso histórico, por vezes traduzido como um visível – mas ainda incipiente - processo de urbanização, não se deve fundamentalmente, como nos países industrializados, à demanda manufatureira. *As cidades aumentam em função das crises do setor agrário, das ocupações da burocracia, do incremento dos setores terciários* (FAORO, 1997, p.677). Este contexto de fins da década de 1920 também abre espaço de contestação aos setores que estão carentes de integração política. Mas a contestação não pode ser implacável, há de se definir num programa reformador com a bandeira liberal. *Liberalismo, na realidade, sui generis, de garantia, mas não de tutela. [...] revoltam-se contra a domesticidade da candidatura oficial, com a escolha do sucessor do presidente.* (FAORO, 1997, p.684). Quanto ao povo, admitia-se o *aceno popular, como mera demagogia, expediente de ocasião, sem compromissos de profundidade.* Assim é que, *a óptica dos homens que ocupam o Catete, a 3 de novembro de 1930, será adversa ao esquema da política dos governadores, mas se compreende dentro de suas coordenadas mentais.* (FAORO, 1997, p.687).

Num cenário escorregadio, o então presidente Getúlio Vargas buscava a acomodação dos problemas dentro da esfera estatal, adotando movimentos cautelosos em direção aos diferentes compromissos que assumia. Ele assume o poder ciente da ampliação dos setores médios e propõe uma reconstrução nacional (FAUSTO, B., 1995).

Neste processo, Vargas institui o Ministério da Educação e Saúde Pública. Sob a gestão de Francisco Campos, o ensino secundário sofre uma reforma em 1931 de caráter conciliatório, isto é, visava tanto à função formativa quanto a propedêutica. Assim, tínhamos o ensino secundário dividido em duas etapas: cinco anos de cultura geral e dois anos orientados para a preparação para o vestibular.

Em síntese, a reforma Francisco Campos, consolidava o caráter dualista do ensino médio, destinando às classes baixas um ensino primário de pouca qualidade

e dificultando o acesso ao ensino secundário através da manutenção dos exames de admissão.

Importa destacar a atuação dos defensores da “escolanovismo” que, através do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pretendiam abolir o sistema dual de ensino propondo uma *escola única*, voltado ao trabalho manual e intelectual. Tal pretensão foi derrotada pela Constituição de 1934 que, apesar da laicidade do Estado brasileiro desde a Constituição de 1891, ainda mantinha muitas escolas sob o controle da Igreja.

Com o golpe que instaurou o Estado Novo (1937-1945), o então ministro Gustavo Capanema dá os contornos da Nova Lei Orgânica do Ensino Secundário. Estipula um primeiro ciclo do ginásial (4anos) e um segundo (de 3 anos, com opção entre o clássico e o científico). De fato, o que ocorria através da Constituição de 1937 (a Polaca) era a intensificação da clara distinção entre a educação das classes trabalhadoras (destinadas ao ensino profissionalizante) e a educação dos futuros condutores do país (a elite).

Somente no pós-45 e, principalmente, a partir da década de 1950, o ensino secundário e os outros vieses do ensino médio sofrem uma alteração, pois os alunos dos cursos profissionais poderiam migrar para o curso secundário. Além disso, estabelecia a possibilidade da livre candidatura aos cursos superiores (PIMENTA, 1992).

Conforme Saviani (1986) o projeto de lei que culminaria na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61) foi encaminhado ao Congresso Nacional em 1948. Foram necessários 13 anos de embates políticos (reflexo da disputa dos diferentes interesses socioeconômicos<sup>8</sup>) e de uma lenta trama de acordos, pautada pelos contínuos conflitos, para que ocorresse a aprovação da lei. A descrição e análise desse extenso processo fogem do propósito deste trabalho, mas o projeto aprovado, após um longo período de gestação fatigante, foi considerado anacrônico, pois não considerou o desenvolvimento do país após mais de uma década desde a elaboração do projeto original (PIMENTA; GONÇALVES, 1992).

---

<sup>8</sup> Conforme Saviani (1986), neste período havia um acentuado conflito entre os apoiadores da escola pública e os representantes das escolas privadas. As escolas privadas, sem sua maioria, ainda sob a tutela da Igreja Católica. Além disso, ocorria a correlação das forças partidárias no Congresso Nacional representadas pelo antigo PSD - Partido Social Democrático e UDN – União Democrática Nacional. O primeiro, aliado do PTB – Partido Trabalhista Brasileiro, constituía o grupo pró-getulista, em oposição aberta à UDN de Carlos Lacerda, maior opositor público de Getúlio Vargas.

É somente com a LDBN 4.024/61 que ocorre, de fato, a equivalência entre o curso técnico e secundário, como possibilidade de ingresso ao terceiro nível de ensino, porém, este ainda muito limitado às elites dirigentes.

Relevante é o contexto que se estende neste período: a expansão demográfica e a urbanização. O *desenvolvimentismo* do período foi a mola propulsora que contribui em conjunto com a pressão das massas, particularmente dos grandes centros urbanos, na expansão da oferta educacional. Contudo, a expansão da oferta educacional se dava de forma restrita. O que se conclui da lei aprovada é que, esta representou a *estratégia de conciliação* num cenário de democracia ainda incipiente, restrita às elites do país, tal como nos aponta Saviani (1986):

Portanto, o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia de conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do "liberalismo". Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: "é uma lei com a qual ou sem a qual, tudo continua tal e qual". (SAVIANI, 1986,81). (Grifos do autor).

Em plena ditadura civil-militar, a LDBN 5692/71 inova ao instituir a obrigatoriedade do ensino de 1º grau e determinar que, as escolas de 2º grau deveriam ofertar este nível de ensino em caráter profissionalizante. O novo ensino de 2º grau subtraído em sua formação humanística de caráter crítico passa a responder às demandas do mercado. O empobrecimento do currículo e a formação de mão de obra semi-qualificada correspondia à Teoria do Capital Humano, onde o conhecimento torna-se insumo para a inserção do sujeito produtivo na sociedade. Neste sentido, como dito anteriormente, a responsabilidade da sua condição material é o reflexo exclusivo do capital cultural que foi capaz de adquirir.

O ensino de 2º grau aos moldes da Lei 5692/71 concedia àquele que o concluía uma certificação profissional e um aceno no horizonte de uma possível inserção no campo do trabalho. Por certo, o ingresso no ensino superior deveria ficar bem distante das intenções dos jovens trabalhadores sobretudo pela frágil oferta e pelo elevado custo do ingresso e permanência (SAVIANI, 1986).

Conforme Sanfelice (2010, p. 338), é impossível não levar em consideração o desenho educacional que se estabeleceu a partir da Lei 5692/71, sobretudo porque parte significativa *do que ali se propôs para a educação, apesar da mudança políticas e legais posteriores aos anos 80, ainda pode ser encontrado, com subtrações, acréscimos ou manutenção, na organização e estrutura da educação brasileira*. O autor deixa explícito que, esta observação não desconsidera a necessidade de uma *avaliação desta política e de seus resultados concretos* e que a profissionalização compulsória do 2º grau foi, *com certeza, a maior derrota daquela política educacional*. (SANFELICE, 2010, p. 339).

Em meados da década de 1980, o fim da ditadura civil-militar instaura um novo período na vida política e educacional brasileira. Cabe destaque à Constituição de 1988 que no 6º artigo abre espaço à educação como um direito social no ordenamento jurídico passível, inclusive, de ser requerida pelos meios cabíveis a sua real efetivação. Bem como, trata da responsabilização do Estado e da família, e das atribuições dos entes federados.

Transcorrido um extenso e acirrado processo, o Congresso Nacional sancionou a nova LDBEN 9394 em 20 de dezembro de 1996. Apesar das discutíveis lacunas do projeto aprovado<sup>9</sup>, a LDBEN 9394/96 aponta progressos no que se refere ao ensino médio, especificamente, quando visualizado em perspectiva histórica. Este nível de ensino cunhou-se pelo caráter formativo, estágio conclusivo da educação básica, com definição mínima de três anos, objetivando como trata o artigo 35 de suas finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (BRASIL, 1996).

Ainda que suas finalidades estejam bem expressas, há um consenso na literatura sobre o ensino médio que diz respeito à árdua tarefa de articular não só os contornos como o conteúdo que caracteriza a identidade deste nível de ensino,

---

<sup>9</sup> Para maior esclarecimento, ver: SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

outrora sempre pautado pelo hiato entre o viés profissionalizante e propedêutico. A Lei assinala o ensino médio como a etapa que aprofunda a instrução desenvolvida no ensino fundamental e oferece as bases necessárias para a continuidade da vida escolar; propõe a possibilidade do desenvolvimento intelectual incorporando elementos básicos para a inserção no âmbito produtivo aliado à dimensão da cidadania. Sem dúvida, isso requer atuações do poder público, especificamente dos entes federados que em torno de uma matriz nacional possam gerar circunstâncias objetivas que garantam não somente a expansão do ensino, como também a sua qualidade.

### **3.4 Circunstâncias Históricas da Política a partir de 1990 e as Implicações no Setor Educacional**

Em relação ao governo do estado, desde a retomada das eleições diretas para presidentes e governadores, observamos que há um revezamento de partidos. Esse descontínuismo reflete também na área educacional, onde as políticas de governo denotam um novo caráter a cada quatro anos.

O então governador, representante do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) Sr. Pedro Simon, gestão 1987 – 1990, na área educacional, construiu e/ou ampliou 534 escolas e desenvolveu o reparo em 8.211 salas de aula.

O governo do Sr. Alceu Collares, gestão 1991 – 1994, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), desfrutou de maior atenção pela mídia. Não somente pela declaração que realizou, em ocasião da inauguração do 35º Centro Integrado de Educação Popular (CIEP), somente nos três primeiros anos do mandato, mais de 5 mil obras, recuperação de 3 mil escolas, em todo o estado, doações de kombis escolares para todos os municípios, como também, a implantação do chamado Calendário Rotativo<sup>10</sup> (Barbosa, 1995).

Nas eleições de novembro de 1994, sagrou-se para o cargo de dirigente do estado, o Sr. Antônio Britto (PMDB), que alcançou popularidade nacional pelo cargo de secretário de imprensa<sup>11</sup> do governo presidencial de Tancredo Neves. Sua gestão

---

<sup>10</sup> O Sr. Alceu Collares, durante a gestão no estado, nomeou sua esposa, Neuza Canabarro, para comandar a Secretaria de Educação. A implantação do Calendário Rotativo, que criava três diferentes anos letivos, prejudicou a sua popularidade e acirrou a oposição do CPERS-Sindicato contra o seu governo.

<sup>11</sup> O Sr. Antônio Britto, tinha por responsabilidade, anunciar a situação do estado de saúde do presidente Tancredo Neves, e foi o porta-voz da imprensa que comunicou o falecimento presidente.

(1995 – 1998) inaugurou no estado uma política concatenada com as diretrizes políticas neoliberais.

Conforme Sander (2007), a década de 1990 no Brasil absorveu uma série de práticas de caráter gerencialista empresarial na esfera pública. A nova racionalidade administrativa adotada, associava a produtividade a um planejamento estratégico pautado no conceito de eficiência, flexibilização trabalhista, descentralização e privatização. A competitividade é estimulada através da estandarização dos resultados, que, em última instância, visa à eficiência econômica.

No estado do RS, o governo Britto foi a face dessa política. Segundo Baccin (2010), este governo promoveu privatizações na área das telecomunicações e de energia elétrica. Concedeu incentivos fiscais, que pouco resultaram em melhorias no estado, a exemplo da multinacional General Motors instalada no município de Gravataí/RS. Na mesma perspectiva, este governo através de sua política “Adote uma Escola”, promoveu uma série de isenções e desonerações fiscais, favorecendo empresas privadas que abraçaram tal iniciativa.

O exemplo mais emblemático dessa política neoliberal refere-se aos prêmios de produtividade destinados aos professores da rede pública estadual, a partir da Lei 11.125/98. Contudo, isto não se deu na prática, pois não ocorreu nomeação de professores, durante a sua vigência.

Com a Frente Popular<sup>12</sup>, a vitória de Olívio Dutra do Partido dos Trabalhadores (PT), na eleição de 1998, interrompeu o projeto de reeleição do candidato da situação e de sua política entreguista, aliada do grande capital. A radical ruptura, no campo educacional, se deu a partir da ampliação dos espaços de discussões, envolvendo toda a comunidade escolar na execução da Constituinte Escolar, a partir da gestão democrática. Os incentivos à formação dos professores embasada no viés crítico – freireano, todavia, não atingiram o incremento na remuneração dos profissionais da educação, relegando à carreira do magistério da educação básica, o caráter pouco atrativo. Sobre esta visão, Mello e Luce (2011) afirmam:

---

<sup>12</sup> A ampla coligação foi composta no primeiro turno pelo Partido dos Trabalhadores - PT, Partido Comunista Brasileiro - PCB e Partido Comunista do Brasil - PC do B. A adesão no segundo turno ficou à crédito de Partido Democrático Trabalhista – PDT, Partido Social Trabalhista – PST, Partido Popular Socialista – PPS e Partido Verde – PV.



O governo de 1999 a 2002 cumpriu promessa de campanha e revogou o novo Plano de Carreira do magistério estadual, retomando a lei de 1974. A maioria das iniciativas do governo anterior foi desconsiderada, mediante justificativas de divergência político-ideológica do governo anterior e do governo federal. Entretanto, tendo como estratégia principal a política da Constituinte Escolar, decorrem a proposição da (re)formulação dos projetos políticos-pedagógicos das escolas e a retomada da Lei da Gestão Democrática da Educação. Outra política educacional importante foi a criação da universidade estadual (UERGS), em atendimento às mobilizações da sociedade, por meio da Lei Estadual nº 11.646/2001. Como uma multicampi, mantida pelo Estado do RS, a UERGS seria fortemente dedicada à formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Básica e de profissionais de outras áreas, consoante as necessidades das regiões em que foram estabelecidas as diversas unidades (MELLO;LUCE, 2011, p.6).

O retorno do PMDB ao governo do estado, com a posse do Sr. Germano Rigotto (2003 – 2006), intensificou o sucateamento da rede estadual de ensino, pelo descumprimento das diretrizes constitucionais, relacionadas à formação e à valorização salarial dos professores.

Sobre as políticas relacionadas ao exercício do magistério gaúcho, Mello e Luce (2011), destacam o Programa de Incentivo à Qualidade e a Produtividade do Serviço Público, a partir de contratos de gestão, onde o caráter gerencialista é novamente posto em prática no contexto de projetos da livre iniciativa, de natureza e qualidade desiguais, atribuindo ao aluno e à família, um perfil de cliente.

Na esteira das gestões orientadas na perspectiva da redução do Estado, com o corte dos “gastos” no âmbito educacional, saúde, moradia e segurança, a gestão (2007 – 2010) de Yeda Crusius, candidata vitoriosa filiada ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) aprofundou uma concepção de Estado neoliberal, sob o discurso da necessidade do ajuste fiscal. Foi característica desse período, o processo de enturmação, expresso pelo aumento do número de alunos por sala, e o conseqüente fechamento de escolas. Em contrapartida, este governo, adotou a chamada “escola de lata<sup>13</sup>”, gerando o descontentamento das famílias envolvidas, a transferência de muitos alunos para outras escolas mais distantes, e a denúncia e reação<sup>14</sup> do CPERS – Sindicato dessa política de precarização da educação pública.

---

<sup>13</sup> Escola de Lata foi a denominação utilizada pelo CPERS- Sindicato. A secretária de educação, Sr<sup>a</sup> Mariza Abreu, chegou a se referir a esta concretização do explícito desrespeito à comunidade escolar, como, “módulos metálicos habitáveis”. Para o governo, gestão Yeda, os contêineres utilizados como escolas, eram a alternativa frente às velhas, de madeira, até a construção de novas.

<sup>14</sup> Uma das reações do CPERS-Sindicato contra a gestão Yeda Crusius, corresponde ao uso de um container, como réplica das escolas de lata, durante a manifestação organizada pelo Fórum dos Servidores Públicos Estaduais, em frente à casa da então governadora. Tal evento resultou na detenção de dirigentes sindicais e da vereadora Fernanda Melchionna, da oposição, pelo Partido da

Em 2007, é iniciada a formulação da proposta do governo para a educação, tal como afirmam Mello e Luce (2011), dentre as diretrizes apontadas, destacavam-se:

1) concursos públicos com provas específicas por componentes curriculares e sobre a Proposta de Referencial Curricular estabelecida pelo programa Lições do Rio Grande; inscrições e nomeação por área geográfica de abrangência do concurso; 2) avaliação de desempenho do(a) docente no período de estágio probatório realizada por instituição externa; 3) organização da carreira do magistério estadual com o cargo único de professor(a), ou seja, excluindo o cargo de especialista em educação, no sentido de que todos que ingressam na carreira são docentes e, conforme sua formação, poderão exercer, concomitante ou em alternância com a docência, as funções de apoio pedagógico, como na coordenação pedagógica ou na gestão administrativa; 4) realização de exame de certificação pela Secretaria de Educação a candidatos às funções de direção e vice-direção de escola; 5) alteração na progressão na carreira do magistério em duas dimensões: a) na linha de habilitação referente aos níveis de titulação do atual plano de carreira, ou seja, dos atuais seis níveis passaria a três níveis (mas ainda valorizando a formação de nível médio Normal e, em um único nível, a pós-graduação em cursos de especialização, mestrado e doutorado); b) na linha de promoção das classes, ou seja, eliminação do critério da antiguidade e adoção de provas de conhecimento aplicadas aos(as) professores(as); 6) extinção do adicional por tempo de serviço e implementação de remuneração variável por desempenho profissional (MELLO; LUCE; 2011, p. 8).

Contudo, desse rol de ações, nada se refere à Lei nº.11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Em grande medida, isto se deve à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) ajuizada pelo governo Yeda Crusius, em parceria com os estados de Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará. Julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2011, pelo piso ser considerado como instrumento de valorização dos professores. Também ficou expresso a constitucionalidade do percentual mínimo de 1/3 da carga horária dos professores, a título de realização de atividades extraclasse (elaborar aulas, fazer a correção das avaliações, lançamento de conceitos e notas...).

No livro, que recebe o mesmo nome do Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”, escrito pela ex-secretária de educação do RS, Sr<sup>a</sup> Mariza Abreu, está expresso a constatação de que “[...] as principais reformas estruturais do estado gaúcho terminaram por não se efetivar [...]”. (ABREU, 2011, p. 211). A esta mesma conclusão, aliam-se Mello e Luce (2011).



De modo mais contundente, Baccin (2010) esclarece que os prejuízos à educação durante a gestão Yeda Crusius, só não foram maiores, graças à resistência dos trabalhadores.

Essas considerações acima são importantes para caracterizar o contexto educacional em que a reforma do ensino médio politécnico foi implantada em nosso estado. A partir disso nos deteremos mais precisamente na Proposta Pedagógica e no Regimento para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014/RS.

#### **4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – NO ÂMBITO DAS EXPECTATIVAS**

A eleição estadual de 2010 consagra o Sr<sup>o</sup> Tarso Genro ao governo do Piratini, que contou com o apoio de parte da categoria do magistério gaúcho<sup>15</sup>. Anteriormente, em 27 de agosto do mesmo ano, o jornal Sineta – do CPERS-Sindicato – edição Eleições 2010, publica o compromisso assumido por Tarso Genro em resposta à Carta-Compromisso do VII Congresso da entidade, garantindo o direito à educação pública e o reconhecimento do Piso Nacional do Magistério como vencimento básico da carreira, bem como, promete a criação das condições financeiras para o pagamento do mesmo.

Sem dúvida que a categoria acolheu a indicação da direção do Sindicato, apesar do jornal Zero Hora ter publicado, com bastante visibilidade na capa do seu periódico, de 07/10/2010: “Tarso manterá as políticas públicas do governo Yeda”.

Já como governador, Tarso Genro, surpreende o magistério gaúcho, ao anunciar o não pagamento do Piso Nacional dos Professores<sup>16</sup>. A principal justificativa do governo para o não cumprimento da referida Lei foi o atual índice de correção do Piso, calculado pelo custo aluno do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), desde que foi sancionada a lei.

O Plano de Sustentabilidade Financeira garantiu a operação de crédito do governo do estado junto ao Banco Internacional de Reconstrução e

---

<sup>15</sup> Durante o VII Congresso Estadual do CPERS-Sindicato, realizado no plaza São Rafael, nos dias 31 de julho e 1º de agosto, o então candidato ao governo do estado, Sr. Tarso Genro fez uma aparição repentina e foi ovacionado por parte significativa dos presentes.

<sup>16</sup> Tarso Genro foi Ministro da Educação no período 2004 – 2005 e responsável pela Lei do Piso, 11.738/2008.

Desenvolvimento (BIRD) no valor de 480 milhões, acarretando no comprometimento do tesouro do estado e a conseqüente precarização nas áreas sociais.

O desapontamento de parte da categoria dos professores, pela decisão do governo de protelar o pagamento do Piso Nacional do Magistério como vencimento básico, se transformou em insatisfação e revolta diante do anúncio da reestruturação curricular. Apesar desta já ter sido exposta no Caderno de Propostas do Programa de Governo (2010), em um dos seus eixos prioritários para a Educação, designado “Democratização da Educação para a construção da Qualidade na Educação Básica”. Diz o Programa de Governo – Rio Grande do Sul (2010) que: “o estímulo e suporte à promoção de uma profunda Reestruturação Curricular nas escolas [...] a partir da superação da fragmentação do currículo através da integração das áreas do conhecimento (interdisciplinaridade)” será capaz de instigar “o desafio intelectual necessário ao avanço e à construção do conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p.14)

O acesso, a circulação e a possível discussão de tal programa de governo entre os membros da categoria do magistério gaúcho não é foco deste trabalho. Esta informação só é trazida a este texto como forma de demonstrar que, a “profunda Reestruturação Curricular” já se fazia presente à época da campanha eleitoral e que, se para o professor da base da categoria esta Reforma veio a se tornar uma surpresa, o mesmo não é possível de se dizer em relação aos dirigentes sindicais do CPERS-Sindicato, sobretudo porque a diretora do sindicato, Rejane de Oliveira, foi empossada para o cargo com a contribuição de apoio eleitoral de correntes internas do mesmo partido do Governo.

Antes de abordarmos diretamente o texto que sustenta a Reforma do Ensino Médio Politécnico, convém retomarmos a relevância do estudo sobre as reformas educacionais. Na análise destas, o conhecimento gerado não é restrito ao campo da educação, é também um meio importante para por em relevo o projeto político de um grupo representativo da sociedade, em dado momento histórico. Assim Sacristán (1999) se refere às análises do estudo das reformas:

[...] representam uma oportunidade privilegiada para adquirir experiência política e social sobre como uma sociedade e os grupos no seu interior percebem e valoram os temas educacionais, podendo-se verificar que papel desempenha a educação na trama social. Finalmente, as reformas, se são analisadas e avaliadas rigorosamente, são um meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele

sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar. Esses projetos são uma espécie de provocação ao funcionamento “normal” do sistema, os quais fornecem oportunidade de tornar evidente sua realidade e dinâmica. (p.50-1).

Um caminho de *fornecer oportunidade de tornar evidente dada realidade* é partir do estudo de sua documentação normativa.

#### **4.1 Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**

A Proposta do Ensino Médio Politécnico se insere nas ações do plano de governo da administração Tarso Genro (2011-2014). Assim o documento se refere para atingir a democratização da educação e a construção da qualidade na educação básica (GENRO, 2010), através do:

[...] estímulo e suporte à promoção de uma profunda Reestruturação Curricular nas escolas, com ampla participação da comunidade escolar e apoio das Instituições de Ensino Superior, visando à garantia do acesso ao conhecimento-aprendizagem para todos os que estão na escola, a partir da realidade contextualizada historicamente; da articulação do saber popular ao saber científico; da superação da fragmentação do currículo através da integração das áreas do conhecimento (interdisciplinaridade); do respeito às questões culturais e sócio-antropológicas; do incentivo à pesquisa da realidade e da dialogicidade, como método de construção social do conhecimento; repensando a reorganização dos espaços e tempos da escola, as relações de convivência, o planejamento da ação coletiva do trabalho docente e a superação da avaliação classificatória e seletiva; aprofundando os processos de avaliação diagnóstica, sistemática, investigativa e emancipatória, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem dos educandos, diagnosticando avanços e dificuldades, com um rigor metodológico, capaz de apontar todas as possibilidades de intervenção, de provocação, de desafio intelectual necessários ao avanço e a construção do conhecimento. (GENRO, 2010,p.18-19)

Esta profunda *reestruturação curricular* expressa acima no documento do Programa de Governo, veio a se materializar com a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação profissional integrada ao ensino médio<sup>17</sup>”, datada

---

<sup>17</sup>É relevante esclarecermos que a Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, aqui nomeada apenas por Proposta (SEDUC/RS, 2011), sofreu alterações em meados do primeiro semestre de 2012. Explico, o primeiro documento publicado pela SEDUC/RS apresenta o cronograma e o resumo do processo das conferências que então discutiriam tal política no decorrer dos últimos meses do ano de 2011 (de setembro a dezembro), bem como explicitava a 6ª etapa de elaboração do documento final que ocorreria no Departamento Pedagógico da SEDUC/RS em janeiro de 2012. A segunda versão exclui essas informações do documento anterior e apresenta em seus anexos as matrizes curriculares para o ensino médio (que na primeira versão não estavam expressas), bem como os anexos: itens para elaboração de projeto vivencial – projeto de intervenção; lista dos arranjos produtivos locais;

de outubro/novembro de 2011. Neste documento consta que, seu encetamento se deu em setembro de 2011, e que a discussão desta reestruturação curricular deveria se estender até o fim do mesmo ano, a fim de ser colocada em prática progressivamente a partir de 2012. Desta forma, em 2012 apenas o 1º ano do ensino médio apresentaria a nova feitura curricular, posteriormente o 2º ano do E.M em 2013 e, por fim, o ano de 2014 abrangeria o 3º ano, completando assim, ao final do mandato, a integralidade do ensino médio.

Esta fonte apresenta as cinco etapas do processo de debate do documento que, com a escolha de delegados, deveria ser discutido ao longo dos últimos meses de 2011, visando o seu aperfeiçoamento. Está incluído neste documento, uma análise diagnóstica do ensino médio na rede estadual que, para além de trazer dados estatísticos baseados no Censo Escolar da Educação Básica INEP/MEC, traz o anúncio alarmante de uma situação, já velha conhecida dos professores: as condições precárias de infraestrutura das escolas. Bem como, sinaliza a existência de um currículo “fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (SEDUC, 2011, p.5).

Logo na apresentação, este documento-base aponta que foi construído levando-se em consideração o Plano de Governo para o RS (gestão 2011-2014), a concepção de Ensino Médio no que tange à sua finalidade e modalidades, as diretrizes curriculares para a educação básica expedidas do Conselho Nacional de Educação (CNE), particularmente as que contemplam o Ensino Médio, que à época encontrava-se em tramitação no Ministério da Educação, bem como o diagnóstico da rede realizado pelo Departamento de Planejamento (DEPLAN) referente ao ano de 2010 (SEDUC, 2011p.3-5).

O diagnóstico escolar realizado pelo DEPLAN/SEDUC sinaliza uma distorção idade-série no Ensino Médio em 2010, 39,7% na 1ª série e 33,8% no total. Apesar da redução nos últimos anos, o documento apresenta percentuais significativos de jovens fora da idade esperada (15 a 17 anos) neste nível de Ensino (DEPLAN/SEDUC, 2012,p.12).

O referido documento salienta que:

---

mapeamento geográfico dos setores da economia, zoneamento COREDE(s) e catálogo nacional de cursos técnico de nível médio. À guisa de explicação, neste projeto de pesquisa utilizaremos apenas a nomenclatura (SEDUC/RS,2011) para nos referirmos, ciente das duas versões.

No Ensino Médio, as taxas são mais preocupantes, com aprovação de 66,1%, reprovação 21,6% e abandono de 12,3%. Além disso, constata-se que não têm ocorrido nos últimos anos avanços significativos na perspectiva de reverter este quadro de exclusão, sendo necessário priorizar o trabalho pedagógico, principalmente no Ensino Médio, com a implantação de uma nova proposta curricular que está sendo desenvolvida pela Secretaria de Educação desde 2011. (DEPLAN/SEDUC, 2012, p.12).

A proposta curricular do ensino médio politécnico reforça a ideia já presente na LDB 9394/1996 em que consta que o ensino médio é a etapa final da educação básica e que tem como um de seus objetivos “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

Importante considerar que, nesta pesquisa a ênfase recai sobre o Ensino Médio Politécnico, não contemplando a organização curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, tampouco o que concerne à educação de jovens e adultos, educação indígena, especial, do campo e de quilombolas.

A proposta traz o conceito de trabalho como princípio educativo ao afirmar que:

É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. (SEDUC/RS, 2011, p.13).

Ainda tendo como referência o texto da proposta, ali fica expresso o alvorecer do “novo princípio educativo” (SEDUC/RS,2011) e, para tanto, faz uma exposição da organização da vida social e produtiva aos moldes do taylorismo/fordismo que exigia um projeto pedagógico societário baseado na “memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quanto na profissional” (SEDUC/RS,2011, p.13). Conforme o texto base, a nova fase sócio-produtiva da sociedade, se assenta na dinamicidade decorrente da microeletrônica e, como tal, demanda para a educação “um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual” (SEDUC/RS, 2011, p.13).

É importante definir que a característica do trabalho como princípio educativo decorre do fato de que é o trabalho um atributo intrínseco ao ser humano e, é o que, o diferencia dos outros animais. A própria existência humana só se preserva porque o homem é capaz de criar, a partir da natureza, os instrumentos para cumprir com a tarefa que as necessidades lhe exigem. Marx e Engels, em A Ideologia Alemã,

esclarecem que a produção dos meios para propiciar a própria existência e cumprir com as necessidades de sua vida material é, em si, o primeiro ato fundamentalmente humano. É o ato de modificar a natureza, que passa a se constituir no momento histórico em que o homem incorpora e desenvolve em si, aspectos de ser racional/social. Logo, este ato que significa a expressão do trabalho é aprendido pelo homem social, constituindo-se em um princípio educativo.

Ao rebater a polêmica afirmação de Feuerbach em que diz “o homem é o que ele come”, Gramsci (1999) define este conceito como:

[...] uma interpretação primária e imbecil, [...] já que o cérebro não se nutre de feijão e batatas. Se esta afirmação fosse verdadeira, a história teria a sua matriz na cozinha e as revoluções coincidiriam com as modificações radicais na alimentação. É o contrário que é historicamente verdadeiro, isto é, são as revoluções e o desenvolvimento histórico global que modificam a alimentação. (GRAMSCI, 1999, p.243)

Logo a seguir, Gramsci (1999) retoma a ideia do devir histórico. Neste sentido, afirma que o homem não é tão somente uma abstração filosófica. Enquanto conceito unitário, o homem é o “conjunto das relações sociais”, porque aqui se expressa a ideia de devir. O homem *transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais*. (GRAMSCI, 1999, p.245). Portanto, a natureza humana não é biológica, mas sim, o resultado de suas ações para desenvolver as condições materiais que preservem a manutenção de sua existência, isto é, a realização do trabalho.

É com este raciocínio que Dermeval Saviani (2012) retoma o ideário marxiano, ao sustentar que é preciso *aprender* a trabalhar, no sentido de agir sobre a natureza para que este ato seja a garantia da preservação da própria subsistência e de seus pares. Neste sentido, o trabalho é, em si, um princípio educativo transmitido nas relações sociais estabelecidas do devir histórico.

A Proposta do EMP parece adaptar o conceito de “trabalho como princípio educativo”, uma vez que, afirma que o mundo do trabalho busca um *novo princípio educativo* que responda às suas demandas.

Dessa forma, utiliza a mudança no processo produtivo, que outrora era pautado pela forma taylorista/fordista, que “demandava uma pedagogia fundada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quanto na profissional” (SEDUC/RS, 2011, p.13), para justificar no documento da Proposta a necessidade que o novo modelo do mundo do trabalho, com o advento da microeletrônica, passou a demandar. Isto é, a indispensabilidade de um “novo” princípio



educativo. Neste “novo princípio educativo” proposto pelo EMP, o trabalho humano não se caracteriza como um elemento ontológico do homem, e sim, como um veículo que é “regido pela dinamicidade e pela instabilidade da produção em ciência e tecnologia, que exige uma escola capaz de ensinar o homem a adquirir a resistência ao estresse” e desenvolver a flexibilidade para mudar constantemente a fim de se adaptar ao novo processo produtivo que “amplia o desemprego, a precarização e a intensificação de trabalho”. (SEDUC, 2011, p.13-14).

Muitas interpretações (advindas de diferentes teorias) anunciam a superação do capitalismo clássico e o surgimento de um novo modelo de desenvolvimento científico-tecnológico. Este desenvolvimento passa a ser estabelecido a partir da égide de uma economia mais flexível, desregulada, onde a centralidade do trabalho passa a ser substituída por uma nova sociedade do conhecimento (FRIGOTTO,1995). Neste sentido, a regulação da SEDUC/RS para o ensino médio implementada no governo Tarso, deixa claro que, as novas relações sociais e de produção definidas pela reestruturação do capitalismo requerem novos trabalhadores capazes de se “adaptar” a esta fase da economia contemporânea que exige novos modelos de gestão do trabalho devido à desregulamentação dos mercados e a mundialização do capital financeiro.

Visto dessa forma, pelo texto literal da Proposta do EMP, o trabalho como princípio educativo recebe nova roupagem. A proposta do EMP, implicitamente, converte a lógica do trabalho e da educação, ainda que o documento seja recheado de citações de autores da teoria crítica, com base marxista.

A Proposta do EMP passa a ideia de que o *novo* princípio educativo exigido pelo mundo do trabalho clama por uma educação que seja capaz de atender às necessidades do capitalismo através da formação de um novo trabalhador, polivalente, com resistência à precarização do trabalho, ao aumento do desemprego e de subocupações regidas pela flexibilização das relações trabalhistas. Isso significa dizer que, este novo homem, mais resistente às vicissitudes do “mundo do trabalho”, deve ser capaz de lidar, ao mesmo tempo, com um novo maquinário da microeletrônica, da nanotecnologia (o que requer um alto grau de intelectualização das novas formas de produção) e também com o fantasma crescente do desemprego.

O que observamos é que, este homem que é educado para suprir as necessidades do capitalismo contemporâneo, tem presente nesta reforma, a introdução de uma visão mágica. A ilusão proposta pelo capitalismo contemporâneo, por vezes, recebe a máscara do empreendedorismo. Isto é capaz de fazer o homem crer que,

sozinho está habilitado a dar conta da situação “de adversidade econômica-social”, desconsiderando a força e o histórico das conquistas oriundas de ações coletivas.

Na sequência da Proposta, o documento expressa a adoção de um termo que se situa dentro do campo marxista: a politecnia. Traz o pensamento de Gramsci e Saviani como forma de dar sustentabilidade e aproximação com uma linha de pensamento que, de fato, visa à superação do trabalho intelectual e manual. No entanto, o documento resume a politecnia tão somente como o “domínio intelectual da técnica” (SEDUC, 2011, p.14) e a coloca como a justificativa para a estruturação “*de novas formas de seleção e organização dos conhecimentos*” (SEDUC/RS, 2011,p.15). O próprio Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) constata através do parecer nº 156/2012 que:

(igualmente ao novo princípio educativo) o termo *politecnia* ou *médio politécnico* é elemento acessório, isto é, não essencial ao projeto. *Não se nota coerência* com o sentido que os demais países do MERCOSUL emprestam ao termo, nem tampouco *com o que já se teorizou sobre o assunto*. (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 5). (os grifos não constam no original).

O texto-base da Proposta pontua que conhecimento e currículo são concepções que se articulam. O conhecimento como um processo elaborado historicamente pelo homem está intrinsecamente ligado à própria transformação da natureza pela atuação humana. O currículo se articula com esta concepção de conhecimento à medida que passa a ser visto como um campo que dá novo sentido à escola, onde esta passa a ser um espaço incentivador da busca pela compreensão da realidade e transformação desta. (SEDUC/RS, 2011).

A proposta curricular do ensino médio politécnico apresenta suas bases epistemológica, filosófica, sócio-antropológica e psicossocial.

A partir da base epistemológica o homem é visto como “*produto das circunstâncias, ao mesmo tempo em que as transforma*”. A base filosófica considera a escola a “*partir de suas especificidades temporais e espaciais*”. No aspecto sócio-antropológico o currículo deve se ater ao conjunto de condições dos educandos de cada comunidade. E por fim, a base sociopedagógica visa o “*desenvolvimento intelectual na relação com o mundo*”. (SEDUC/RS, 2011, p.15-16).

Logo a seguir, o documento apresenta seis princípios orientadores (SEDUC/RS, 2011, p.17-20):



- a) relação parte-totalidade: corresponde ao trânsito entre os conhecimentos científicos e os dados da realidade, a fim de estabelecer novos conhecimentos;
- b) reconhecimento de saberes: concede ao saber popular o caráter de partida e chegada para a construção do conhecimento científico, o entendimento e a superação de dada realidade. Neste sentido, a escola é o campo privilegiado para a promoção dos diversos saberes;
- c) teoria-prática: refere-se à imposição da vida em sociedade, isto é, um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer com o intuito de transformar a realidade a partir do planejamento e de determinada intencionalidade.
- d) interdisciplinaridade: traz a crítica ao conhecimento fragmentado que, com a justificativa de facilitar a aprendizagem acaba por desvincular o conhecimento científico da realidade. Neste sentido, a interdisciplinaridade torna-se um meio eficaz de aproximar a realidade da produção do conhecimento científica, a fim de promover uma intervenção para a mudança positiva da realidade.
- e) avaliação emancipatória: constitui-se como fundamental no processo da aprendizagem, tanto por sinalizar os avanços dos alunos quanto por apontar os meios para a superação das dificuldades. Traduz o abandono das avaliações que se apoiam no autoritarismo, no controle e na seleção excludente.
- f) pesquisa: possibilita a construção de novos conhecimentos com vista a solucionar/modificar/intervir na realidade e responder a uma dada situação problema ou uma demanda da sociedade. Objetiva a melhoria da coletividade a partir de questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Embasada nestes princípios orientadores, a *nova organização dos conhecimentos* corresponde à reestruturação do currículo escolar. Segundo o documento da Proposta, o currículo do Ensino Médio Politécnico deve articular:

- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica,
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da

cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos. (SEDUC/RS, 2011, p. 22).

Em relação às outras duas modalidades do Ensino Médio, o documento expressa que, a “sólida formação geral deve estar agregada a uma parte diversificada que enfoque os conhecimentos da educação infantil e dos anos iniciais [...] e de suas práticas voltadas à formação do educador”, no caso específico do Ensino Médio Normal. Em relação à Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a proposta visa integrar a “sólida formação geral à uma formação profissional [...] [com a] compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos”. (SEDUC/RS, 2011, p.22).

A Proposta do EMP trazia o acréscimo de 600h na carga horária total do EMP, à época de 2.400 horas, desenvolvida ao longo dos três anos (portanto, 3000 horas). Apesar dessa possibilidade de aumento de carga horária (que na prática não se efetivou), poderíamos nos ater ao seguinte questionamento passível de ser feito: como desenvolver uma *sólida formação geral* (tal como apregoada na Proposta) se, progressivamente, nos três anos sequenciais deveria ocorrer uma redução na formação geral (núcleo comum) e um acréscimo proporcional na parte diversificada. Assim como podemos melhor visualizar na tabela abaixo:

Tabela 5 - Carga horária progressiva do Ensino Médio Politécnico

Anos	Formação Geral	Parte Diversificada
Primeiro	600h/a – 750h/a	200h/a – 250h/a
Segundo	400h/a – 500h/a	400h/a – 500h/a
Terceiro	200h/a – 250h/a	600h/a – 750h/a
Total	1200h/a – 1500h/a	1200h/a – 1500h/a

Fonte: elaborado pela autora a partir da Proposta (SEDUC/RS, 2011).

A tabela 5 não tem a intenção de ser um instrumento para responder o questionamento acima, visto que não temos intenção de nos ater à discussão curricular.

No entanto, a guisa de esclarecimento sobre uma possível leitura da própria tabela, trazemos as informações segundo o próprio documento da Proposta (SEDUC, 2011) a respeito dos termos “formação geral” e “parte diversificada”. Assim, a formação geral (base comum nacional) corresponde à interdisciplinaridade entre as áreas do

conhecimento. Os componentes curriculares que integram cada área de conhecimento são: língua portuguesa, redação e literatura, língua estrangeira, ensino religioso (facultativo), educação física e educação artística compõem a área de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias correspondem somente à matemática; ciências humanas e suas tecnologias são constituídas por: geografia, história, sociologia, filosofia; ciências da natureza e suas tecnologias reúnem as disciplinas de química, física e biologia. Assim as quatro grandes áreas são: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e linguagens e suas tecnologias.

Segundo a Proposta, as áreas do conhecimento devem articular o conhecimento universal com as novas tecnologias, a fim de integrar a educação ao mundo do trabalho. E a parte diversificada, onde se situa o seminário integrado, prima pela articulação das vivências do mundo do trabalho com as áreas do conhecimento, a fim de apresentar condições para o direcionamento da formação profissional (SEDUC/RS, 2011).

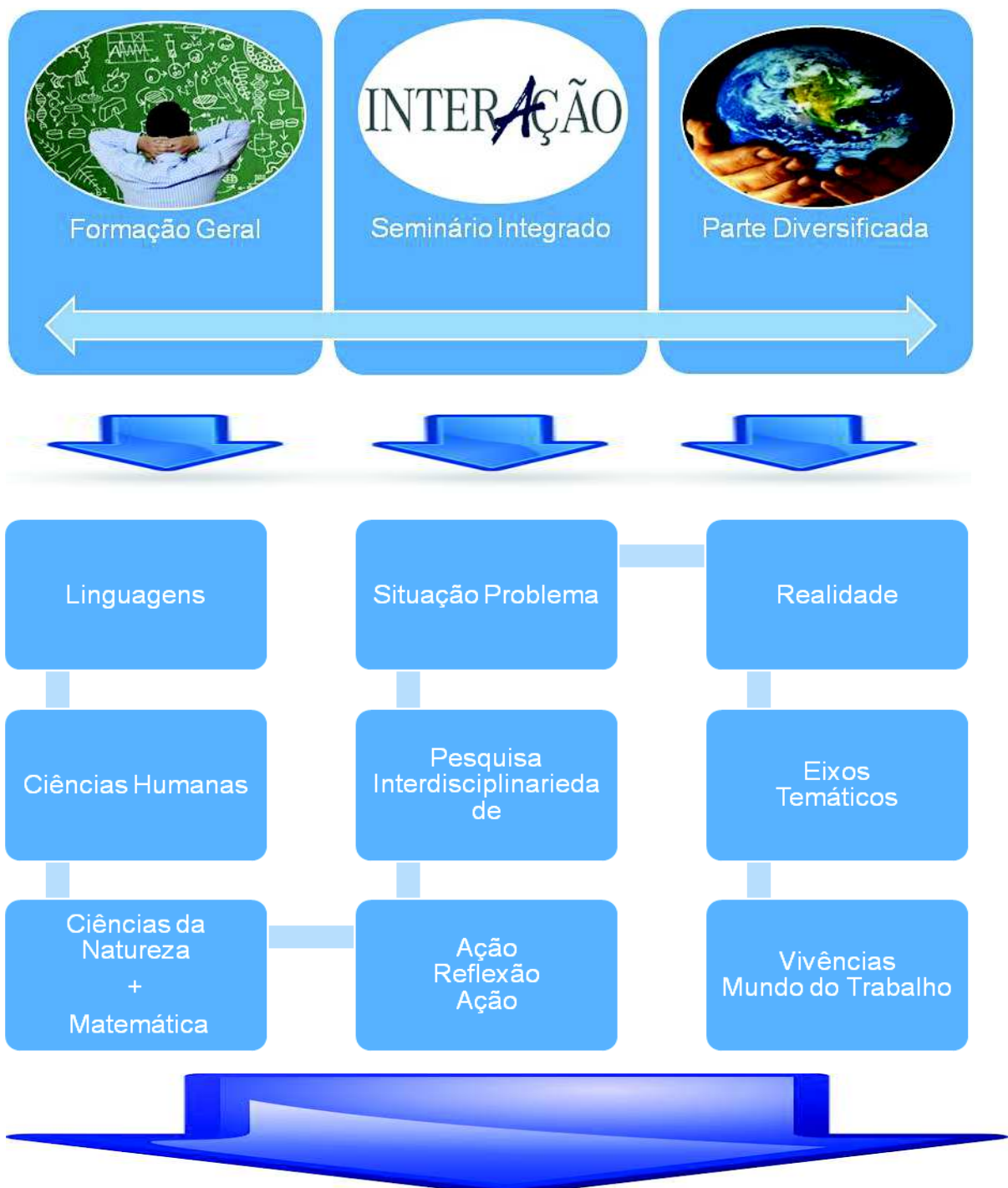
Diante do entendimento presente no próprio texto da Proposta do EMP, torna-se passível de perceber que a “*sólida formação geral*” parece se esvaziar de sentido diante de sua diminuição de carga horária, frente ao avançar dos anos subsequentes do EMP. Em contrapartida ocorre um aumento da parte diversificada, de forma a atingir 75% da carga horária no terceiro ano do EMP, que, segundo a Proposta do EMP, tem a clara intenção de apresentar “*opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia*” (SEDUC/RS, 2011, p.23).

O documento ao tratar do Seminário Integrado considera que, este corresponde a um componente curricular que serve de elo entre a formação geral e a parte diversificada. Visa dar o aporte teórico e empírico para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que estejam vinculados a uma situação problema observada pelos alunos a partir de eixos temáticos transversais. Os eixos temáticos transversais sugeridos pelo documento para a parte diversificada são: a) acompanhamento pedagógico; b) meio ambiente; c) esporte e lazer; d) direitos humanos; e) cultura e artes; f) cultura digital; g) prevenção e promoção da saúde; h) comunicação e uso de mídias; i) investigação no campo das ciências da natureza; j) educação econômica e áreas da produção. (SEDUC/RS, 2011, p.24).

Além disso, segundo o texto-base da Proposta, o Seminário Integrado corresponde a um espaço planejado, integrado por professores e alunos, onde se prima

pele “incentivo à cooperação, solidariedade e o protagonismo do jovem adulto”. (SEDUC/RS, 2011, p.23). A intenção, segundo os seus formuladores, é garantir uma aprendizagem significativa que se estabeleça a partir da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho e, desta forma, incentivar os alunos a construir seus “projetos de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real”. (AZEVEDO, 2014, p.32). A seguir, o fluxograma construído para dar melhor visibilidade da complexidade do Seminário Integrado.

Figura 2 - Fluxograma Seminário Integrado



CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
PROTAGONISMO DO JOVEM ADULTO  
INTERVENÇÃO NA REALIDADE

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A organização curricular do ensino médio normal, bem como da educação profissional integrada ao ensino médio seguem trajetória semelhante ao ensino médio politécnico, pois, também reservam à pesquisa uma centralidade fundamental, uma vez que, é a partir dela que os alunos serão capazes de produzir conhecimento, tornado-se sujeitos ativos da história e não apenas, meros reprodutores.

Dentre as metas e indicadores elaborados para o ensino médio politécnico, consta: universalização do acesso ao ensino médio politécnico até 2014 (término da gestão Tarso Genro e ano concluinte da implantação da Proposta); aumento crescente das taxas de aprovação e permanência; ressignificação do ensino médio através da reestruturação curricular; aprovação do Regimento Referência pelo Conselho Estadual de Educação (CEED/RS); formação continuada para os professores; articulação entre o Departamento Pedagógico e a Superintendência da Educação Profissional, com vista à implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio; elaboração e desenvolvimento de projetos de iniciação científica que envolvam docentes e discentes. (SEDUC/RS, 2011).

Outros pontos que aparecem na Proposta (SEDUC/RS, 2011) se referem à qualificação e reposição do quadro de docentes, além da reestruturação física das escolas que ficou expresso através do Programa Básico de Necessidade de Obras (PNO) organizado pela SEDUC/RS, em fevereiro de 2012, e para por em práticas no decorrer da gestão estadual 2011-2014.

Os itens contemplados no PNO referiam-se aos projetos arquitetônicos relativos às reformas e/ou ampliações, contemplando: sala de estudos para professores, quadro escolar branco, aparelhos de ar condicionado, água quente (cozinha, lavatórios e chuveiro dos funcionários), piso nas áreas externas, paisagismo, acessibilidade, quadra coberta, instalações elétricas e hidráulicas, cozinha e refeitório, cercamento e iluminação, ambiente wireless, sala ambiente cultural, cisterna e água de vertentes, monitoramento eletrônico e identidade visual, isto é, identificação da escola pela cor do prédio que seria unificado para todas as

escolas da rede pública estadual. (RIO GRANDE DO SUL, 2012c). A curiosidade fica a cargo de que neste documento não consta nenhuma menção à criação e/ou reestruturação das salas de aulas.

Quanto ao quesito recursos humanos, a SEDUC/RS (2011) expressa a preocupação com a formação inicial e continuada, assim como pela questão salarial a modo de consubstanciar a valorização profissional da categoria.

O CEED/RS na análise da matéria da Proposta de Reestruturação do EMP, através do parecer nº156/2012 parece demonstrar certa incredulidade quanto à devida concretização da Proposta, pois a situa na esfera do *idealizado*.

Do material encaminhado a exame e, principalmente, dos encontros realizados restou claro que o resultado final que se espera alcançar se situa no plano do idealizado; sua concretização somente se consubstanciará com a participação das escolas, num processo coletivo de construção de novas alternativas curriculares, individualizadas, por escola e por curso. (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p.5)

O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, “a qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental”. (SEDUC/RS, 2011, pp.3-4). No entanto, o Conselho Estadual de Educação igualmente declara que, de fato, não ocorre a construção de um *novo paradigma* para o ensino médio tal como a Proposta deseja e se propõe a construir. Assim o CEED/RS se expressa:

Ficou claro, também, *que não há inovação*. Toda a descrição que se faz dos objetivos do Ensino Médio remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino. Não se trata, pois, de uma experiência pedagógica. Trata-se, isso sim, de uma reavaliação da atual oferta e um redirecionamento de ênfases. (RIO GRANDE DO SUL, 2012a, p. 5) (grifos nossos).

A proposta de reestruturação do EMP se aproxima das orientações da legislação nacional tal como nos aponta o excerto acima.

Há estudos (CORAGGIO, 2003; LEHER, 1999) que analisam a clara influência do BM, mais intensamente a partir dos anos de 1990, sobre a reforma da educação brasileira. A Reforma do EMP reserva similitude com o que versa o documento *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*:

[...] la enseñanza secundaria general también incluye ahora normalmente aspectos tecnológicos para facilitar el ingreso al mundo del trabajo. También se están realizando cada vez con más frecuencia programas en que se combina la educación general en la escuela con uno o dos días por semana de trabajo en el empleo, con lo que se acostumbra a los alumnos a las actitudes que se requieren en el trabajo. Esta convergencia de la enseñanza secundaria profesional con la secundaria general y la vinculación entre la escuela y el trabajo en los países de la OCDE aún no ha sido evaluada utilizando análisis económicos, pero parece probable que produzca una rentabilidad más alta que la enseñanza estrictamente profesional. (BM, 1996, p.110)

A Proposta da Reforma do EMP, ao falar do *Mundo do Trabalho*, não chega a colocar em questão pontos cruciais como os problemas de desemprego e a precarização do trabalho. Trata sumariamente das questões ligadas ao mundo do trabalho de caráter excludente, não no sentido de verdadeiramente propor, idealizar, outra constituição das relações sociais e de produção. A Reforma do EMP centra-se em “ampliar as possibilidades de inclusão” a este mundo do trabalho tal como está posto, sem a intenção de modificá-lo (SEDUC, 2011, p.11).

A Proposta do EMP não estabeleceu um real debate sobre a exclusão intrínseca ao modelo capitalista e suas formas de “inclusão precarizada”. Em contrapartida, dá ênfase às possibilidades de “escolhas” a serem projetadas pelos indivíduos. Disso decorre o destaque dado ao chamado Projeto Vivencial e à Lista dos Arranjos Produtivos Locais, presentes nos anexos 2 e 3 da referida Reforma.

#### 4.2 O Regimento Padrão

Através do ofício nº.2.337, datado de 28 de dezembro de 2011, a SEDUC/RS encaminhou a Proposta do texto regimental ao Conselho Estadual de Educação, embasada em diagnóstico da realidade educacional do estado do Rio Grande do Sul e considerando a necessidade da reestruturação curricular do Ensino Médio.

Neste ofício, a justificativa da SEDUC/RS ficou a cargo dos altos índices de reprovação e evasão, do senso comum de ineficiência do curso e da falta de identidade do Ensino Médio. Por fim, a Secretaria de Educação do RS através do ofício deixou claro que:

[...] os regimentos anteriores à reestruturação, ainda serão utilizados na **íntegra**, no segundo, terceiro e quarto ano respectivamente. No primeiro ano de implantação da Reestruturação Curricular, o Regimento em vigência na escola, ainda terá validade nos aspectos em que **não se confrontar com o Regimento Referência**, considerando que este tem o referencial



teórico e metodológico que deverá, inclusive, orientar a construção do regimento de cada escola, a partir da Reestruturação Curricular. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b). (grifos nossos).

O parecer nº156/2012 explicita os três momentos distintos em que a SEDUC/RS compareceu ao CEED/RS: Primeiramente em 03 de agosto de 2011, o Sr. José Clóvis Azevedo, então secretário de educação, elucidou o plano geral que dá ênfase na qualificação da rede escolar de ensino médio. O segundo momento, em 11 de outubro do mesmo ano, em reunião conjunta das Comissões do Conselho. Na terceira vez, a 20 de dezembro de 2011, no encontro das Comissões de Ensino, esteve presente a secretária adjunta, Sr<sup>a</sup> Maria Eulália Nascimento em parceria com técnicos da SEDUC/RS e da Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO), a fim de detalhar o Plano de Reestruturação do Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2012a).

Foi o parecer nº 310/2012 do CEED/RS que aprovou o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico, por maioria, em sessão plenária de 04 de abril de 2012.

O Regimento Padrão foi encaminhado a todas as escolas a fim de que fosse posto em prática as normativas e orientações da reestruturação curricular. Nele está contido a *Filosofia* que assume a concepção pedagógica que tem a origem e o foco no processo de conhecimento da realidade mediado pelos diferentes saberes. A *Finalidade* e os *Objetivos da Escola* enfatizam a intenção de manter uma relação dialógica entre as áreas de conhecimento, aliando teoria e prática. Os *Objetivos do Ensino Médio*<sup>18</sup> assim são expressos:

- \*Propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e finalização da Educação Básica possibilitando o prosseguimento de estudos no Ensino Superior;
- \*Proporcionar atendimento educacional especializado aos alunos que dele necessitarem;
- \*Consolidar as noções sobre trabalho e cidadania, que possibilitem ao aluno, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade;
- \*Possibilitar formação Ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando;
- \*Compreender os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p.4).

---

<sup>18</sup> O objetivo que fala sobre o Atendimento Educacional Especializado encontra-se no item *Inclusão Educacional* presente no Regimento Referência do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2012b).



No que se refere à *Organização Pedagógica Administrativa*, o texto expressa os elementos, os papéis e a caracterização do: Conselho Escolar, Direção, Diretor(a), Vice-Diretor, Equipe Diretiva, Coordenação Pedagógica com as devidas atribuições das funções de Supervisor(a) Escolar ou Coordenador(a) Pedagógico(a), Orientador(a) educacional. Igualmente trata da Associação de Alunos, Conselho de Classe Participativo, Secretaria, Sala de Recursos, Biblioteca, Laboratório de Ciências da Natureza e Laboratório de Informática. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b).

A *Concepção de Conhecimento e Currículo* é o primeiro tópico a ser tratado na *Organização Curricular*, onde também está explicitado a *Metodologia* que considera a Interdisciplinaridade, a Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial, o Trabalho como Princípio Educativo e o que tange à Avaliação. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b).

A avaliação assume o caráter de emancipatória e se caracteriza como *um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção da cada um e do coletivo de forma diferente* (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p.16), com as funções de diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. O processo de avaliação do aluno ocorre em dois momentos e, para tal, o aluno é parâmetro de si mesmo. Se dá, tanto no espaço da sala de aula nos diferentes componentes curriculares em interface com a própria auto-avaliação construída pelo aluno, quanto, a partir do planejamento, execução e avaliação do Projeto Vivencial, de onde então se evidencia o processo de aprendizagem de cada aluno.

O registro das avaliações fica a cargo da Coordenação Pedagógica e do coletivo docente. Estes devem preparar os dossiês/relatórios que expressam o processo pedagógico de cada aluno e, quando necessário, apontar os estudos de recuperação através do Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA) que deve conter ações que permitam a superação das defasagens de aprendizagem. Quando não superadas, ocorre o encaminhamento dos estudos de recuperação prolongados.

O processo avaliativo também dá conta de realizar anualmente o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP/RS) que envolve os diferentes segmentos da comunidade escolar a fim de readequar, quando necessário, os planos de gestão, a prática docente e dos demais profissionais do apoio pedagógico. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p.17-18).

Em substituição ao modelo de expressão de resultados expresso em notas, o Regimento Padrão impôs às escolas a adoção de três menções ou conceitos. Cada

componente curricular manifesta a menção avaliativa em interface com a autoavaliação do aluno e o projeto vivencial desenvolvido por este. A expressão dos resultados é o conjunto desses elementos expressos no término do trimestre e/ou ano letivo através da área de conhecimento. A acepção de cada sigla adotada é:

\*Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) – apropriação dos princípios básicos das áreas de conhecimento, com caráter cumulativo sinaliza a aprovação do aluno;

\*Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – apropriação parcial dos conceitos básicos que constroem as aprendizagens; Indicativo de avanço porém, com a necessidade de realização do PPDA. O PPDA deve ser realizado nesta circunstância ao fim de cada trimestre, bem como ao final do 1º e 2º ano, proporcionando avanço do aluno ao ano concluinte. No caso do aluno atingir o CPA ao término do 3º ano, é válido que a superação dessa deficiência se dê em outros tempos e espaços;

\*Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) – refere-se à apropriação insuficiente dos conceitos de cada área, que atribuída ao final de cada trimestre possibilita o aluno a desenvolver o PPDA. Se a menção se der ao final do 1º e 2º ano em uma área do conhecimento, o aluno avança com progressão parcial; ao final do 3º ano, ao aluno é propiciada a realização de Estudos Prolongados. Se a menção é notificada em mais de uma área, após os estudos de recuperação e exames finais, ocorre a reprovação. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b).

Na sequência, o documento expressa o entendimento de que as escolas públicas estaduais devem adotar a prática de outra avaliação, ao admitir alunos advindos de transferências de escolas com modelo avaliativo e de expressão de resultados diferentes do EMP.

Cabe à escola proporcionar outra avaliação a fim de verificar e adequar o aluno em determinado nível de aprendizagem.

As concepções a cerca dos estudos de recuperação, à possibilidade de avanço, ao controle de frequência, ao uso de atividades compensatórias de infrequência, aos exames finais ofertados após a conclusão do ano letivo e antes do início do próximo, aos estudos de recuperação prolongados, à admissão de alunos independentemente da escolarização anterior, às medidas de transferências, aproveitamento de estudos e de reclassificação dos alunos são tratados de forma

objetiva e congruentes à filosofia da Proposta que preza pelo trabalho pedagógico flexível a fim de assegurar a aprovação do aluno.

O Projeto Político Administrativo e Pedagógico assegura ao aluno o atendimento educacional especializado quando da necessidade e possibilita a construção de projetos de vida norteados pelo referencial de um “novo” princípio educativo alicerçado no trabalho e na intelectualização da técnica. A compreensão e o reconhecimento da realidade e dos diferentes saberes dialogam com a teoria e com a necessária intervenção nesta mesma realidade. Para que isso ocorra, o regimento padrão afirma que a organização da vida escolar deve ser regida pelos princípios de convivência que assegurem o exercício da cidadania e a potencialização do aluno como um sujeito de direitos e obrigações. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, pp.24-26).

Os Planos de Estudos desenvolvidos em conformidade com o Projeto Político Administrativo e Pedagógico devem contemplar tanto a formação geral quanto a parte diversificada a fim de contribuir com o Plano de Trabalho do Professor que organiza o processo de ensino-aprendizagem e *pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa*. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p.28). O Regimento Padrão ainda dá conta do exercício do estágio como elemento facultativo e entendido como a integração entre teoria e prática; dispõe sobre o calendário escolar construído coletivamente pela comunidade escolar, embasado nas disposições da LDBN 9394/1996 e nas determinações da SEDUC/RS. Por fim, a observância de casos omissos ao Regimento *serão decididos, no que couber, ouvido o Conselho Escolar, a Equipe Diretiva e a mantenedora*. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, p.32).

## 5 GLOBALIZAÇÃO: O MUNDO MUDOU TAMBÉM POR AQUI?

São muitas as discussões que realçam a relação entre as políticas educativas e o setor produtivo de nossa sociedade. Normalmente o que pesa é a visão estreita que aplica um caráter estritamente econômico-funcional para a educação. Os discursos ligados à TCH, sustentam uma racionalidade de que a educação tem um sentido, quase que exclusivamente único, na direção de responder às demandas do mundo do trabalho.

Observamos através dos textos de organismos multilaterais que há uma construção mundial, ou no mínimo no âmbito da Europa – Américas, ou ainda, como se refere Mignolo (2000 apud Teodoro, 2011, p.26) uma “colonialidade transnacional e transestatal” que denota ao neoliberalismo “uma nova forma de civilização e não apenas uma nova organização econômica”.

No entanto, isso não aparece de modo explícito. O discurso presente nestes textos encerra uma ideia do “novo”. Principalmente quando adotam o discurso do contexto pós-1990 apontando como característica o avanço da microeletrônica num campo aberto do chamado “sistema-mundo capitalista<sup>1</sup>”. Segundo Wallerstein (1999):

Este discurso é, de fato, uma gigantesca mistificação da realidade atual – uma decepção que nos é imposta por poderosos grupos e, talvez pior, uma das que nos impusemos a nós próprios, muitas vezes desesperadamente. É um discurso que nos conduz a ignorar os problemas reais anteriores e a não compreender a crise histórica em que nos encontramos. Vivemos na realidade um momento de transformação. Mas isto não é já um novo mundo globalizado estabelecido com regras claras. Antes, estamos localizados numa idade de transição, transição essa não meramente de uns poucos países atrasados que necessitam se recuperar com o espírito da globalização, mas uma transição na qual o sistema mundial capitalista no seu todo será transformado em alguma outra coisa. O futuro, longe de ser inevitável e onde não há alternativa, está sendo determinado nesta transição que tem um resultado final extremamente incerto. (WALLERSTEIN, 1999 apud TEODORO, 2011, p.27).

---

<sup>1</sup> Immanuel Wallerstein é o precursor da perspectiva teórica do sistema mundial moderno. Para o autor, a globalização é a continuidade do discurso do desenvolvimentismo, depois deste ter perdido o seu conteúdo mobilizador de exportação, segundo um dado modelo de organização econômica que se esgota nos anos de 1980 e no limiar da década de 1990. Segundo o autor, é a partir deste período do século passado que, o termo globalização ganha força e instaura uma ótica em que, a “governança” vai se configurando como um termo esplendidamente erudito e completamente incompreensível, tal como entoar cinco vezes virados para Meca: ‘there is no alternative’ (não há alternativa), ironiza o autor. (TEODORO, 2011, p.27-29).

O relatório do exame do Banco Mundial que estabelece as prioridades e estratégias para a educação traz, logo na primeira parte, o quanto, na visão desta agência, a educação básica é crucial para o crescimento econômico, principalmente no contexto das profundas mudanças tecnológicas. Segundo o banco, as estruturas dos mercados e do mundo do trabalho estão mudando radicalmente e a educação é um potente serviço em prol dos países, cujas economias em desenvolvimento, necessitam crescer mais aceleradamente. O investimento em educação, particularmente a educação básica, leva à acumulação de capital humano que possui relação direta com o crescimento econômico. (BANCO MUNDIAL, 1996).

No entanto, observamos em nossa realidade local a contínua permanência de um desnivelamento entre os sistemas de ensino e aquilo que, ao menos nos países de economias centrais, podemos chamar de economia pós-fordista ou pós-taylorista. Advogamos que a crescente ingerência do BM, por exemplo, no setor educacional brasileiro, faz dele não só uma instituição que representa o capital financeiro internacional, como também dá a este, um caráter de indutor de conhecimentos e planejador de determinados pressupostos.

Segundo Silva Junior (2002) o que se instaura no Brasil, a partir principalmente do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), é uma anuência do governo em relação às diretrizes sugeridas pelo BM. As reformas educacionais, neste sentido, promovidas desde então, são uma espécie de “intervenção consentida”, que teve como um dos seus promotores a figura de um presidente sociólogo. Esta lógica intensificada pelo governo FHC passa a se estender em direção às políticas de âmbito estadual.

Em nível local é a suposta total suplantação de uma “economia fordista-taylorista” que deu sustentação à implantação da Reforma do EMP no RS. Assim traz o texto da Proposta do EMP:

No contexto das novas formas de organização e gestão de trabalho, esses processos são mediados pela microeletrônica, que passa a exigir, dos trabalhadores em geral, o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, em substituição ao aprendizado de modos de fazer de natureza psicofísica, simplificados e fragmentados (SEDUC, 2011, p.11).

Por certo, não há neste excerto nenhuma menção às diretrizes das agências multilaterais. Mas isso não significa que não haja implicitamente uma correlação com

as influencias externas que, de modo pretensamente altruísta, tendem a ditar aos países em desenvolvimento determinados procedimentos.

Sob o entendimento que atrela uma “funcionalidade da educação” à ideia de uma sociedade altamente tecnológica, estes organismos internacionais fecham acordos com determinados grupos sociais locais, que se instalam e dominam setores estratégicos da economia, bem como se centralizam politicamente em Brasília e economicamente em São Paulo. Como dito anteriormente, esta influência externa muito bem alicerçada em relatórios permeados de dados estatísticos apontam ajustes na educação, baseados numa visão mercadológica que, vê o aluno da escola pública como um custo. É nesta direção que faz sentido as reformas do ensino secundário. Ao fim e ao cabo, tais reformas visam o aligeiramento do ensino médio como forma de minimizar custos e aprimorar a formação de mão de obra como forma de responder às exigências do mercado.

Observamos no discurso presente na Proposta da Reforma do EMP, uma enorme ênfase na caracterização desta nova sociedade. Para os elaboradores desta proposta, *“passa a ser necessário o domínio das capacidades de trabalhar intelectualmente e de dominar as categorias do método científico, para acompanhar a dinamicidade da produção em ciência e tecnologia”* (SEDUC, 2011, p.11) ao passo que a grande mídia alardeia à população, métodos de “empreender” e enfrentar “com a criatividade do bom brasileiro” o desemprego crescente.

No evento “Debates Metropolitanos” financiado pelo Grupo RBS, que ocorreu em julho deste ano e que possibilitou entrada gratuita a todos, o editor-chefe do Diário Gaúcho, Carlos Etchichury, assim se manifesta:

A crise econômica, que deixa milhares de pessoas desempregadas, penaliza especialmente a população mais carente. Pensando nisso, decidimos convidar seis pequenos empreendedores para que compartilhem conosco as suas trajetórias. Esperamos que as histórias de superação, de gente do povo que decidiu abandonar o emprego tradicional e abrir o seu próprio negócio, inspirem novos empreendedores. Com “Pequenos Negócios: uma alternativa para superar a crise”, reforçamos a parceria com os nossos leitores, sobretudo, nos momentos ruins. (GRUPO RBS, 2016).

A maneira como a grande mídia veicula os poucos casos de sucesso contribui para que as pessoas se acostumem e/ou aceitem com naturalidade um trabalho cada vez mais precarizado. Afinal, a ideia é incutir uma sujeição consentida consubstanciada no dito “qualquer emprego é melhor do que estar desempregado”.

Sem dúvida, há consenso que o ensino médio deva possibilitar “a desejável continuidade de estudos, deve preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho” (UNESCO, 2011, p.5)

A UNESCO no Brasil desenvolveu um projeto intitulado “Currículos de Ensino Médio”, com a intenção “de propor protótipos curriculares viáveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio” (UNESCO, 2011, p.6). A leitura desse documento trouxe à tona as enormes similitudes entre os protótipos sugeridos para o ensino médio brasileiro e o EMP implementado no RS.

O documento igualmente apresenta os princípios norteadores da proposta que, assim como o EMP entende o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como “instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e, as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo” (idem, p.10). Tal como na disciplina de Seminário Integrado do EMP, também o proposto componente curricular intitulado “Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais” apresentado nos protótipos de reformulação do ensino médio, apontam a necessidade dos jovens de “ensaiar a concretização de projetos de vida” (UNESCO, 2011, p.8-10).

A apresentação dessa aproximação do EMP com as orientações da UNESCO tem a intenção de demonstrar o quanto a unidade federativa mais ao sul do Brasil está concatenado com as propostas de vanguarda dos organismos internacionais.

Não há como negar as proposições positivas da UNESCO em relação ao ensino médio, assim como em tese, também não poderia ocorrer negação ao EMP. No entanto, se formos olhar numa ótica classista é importante que, no mínimo, haja uma discussão sobre esses protótipos para o ensino médio. Uma vez que, focam na imperativa necessidade de gerar mão de obra para o capital, sem fazer nenhuma referência no sentido de subverter a lógica deste modelo de sociedade que continua a reservar aos filhos da classe trabalhadora, os empregos/ocupações mais precarizados.

Por outro lado, analisando tais propostas a partir da base, e neste caso, a base não é os trabalhadores em educação e sim, os alunos. Esses jovens que aspiram à possibilidade de conquistar uma vida digna. Neste sentido, nos questionamos: para estes estudantes, que possuem só a força de trabalho para



vender nas relações que se estabelecem no sistema capitalista, que outro caminho teriam, além do tráfico, roubo ou prostituição?

Não é intenção desta tese responder a esta indagação, o que não caracteriza a impossibilidade de análises futuras. Porém, temos que considerar que, a organização classista e o desenvolvimento de uma consciência de classe, perpassa a capacidade de sobrevivência que se desenvolve a partir das experiências do mundo do trabalho.

Também essas considerações sobre o EMP e as formulações presentes nos documentos dos organismos internacionais servem para demonstrar que ocorre insuficiência de análise, quando levado em consideração somente a conjuntura local. Isto significa dizer que as políticas públicas postas em prática, localmente, também apresentam correspondência àquelas que se estabelecem mundialmente. Neste sentido, a próxima seção trata sobre a influência do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, particularmente sobre o ensino médio.

### **5.1 Os passos que Tropeçam: O Banco Mundial no caminho das políticas educacionais no Brasil**

Este subtítulo faz menção ao documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”, de autoria do BM.

Antes de entrarmos na discussão da influência do BM na educação brasileira, retomaremos um passado recente que insere a educação no contexto do setor de serviços comerciais.

As Reformas Educacionais não se dão apartadas das disputas e/ou normatizações que ocorrem em movimentos exteriores ao nacional/local. E mesmo localmente, tais reformas são palco de concorrência entre diferentes grupos, a exemplo da elite política, do setor econômico, dos movimentos sociais e da própria comunidade escolar.

Akkari (2011) chega a se questionar se, de fato, ainda possam existir políticas educacionais gestadas nacionalmente e, chega à conclusão que os fluxos de influência, tais como se dão também na política econômico-financeira de um país, circulam entre os países, mas são assimilados de maneiras distintas a depender de diferentes fatores, a exemplo das lutas sindicais e de estudantes, e do histórico do campo educacional local.



O Estado Nacional gradativamente, a partir do segundo pós-guerra, cede espaço e/ou sofre a perda do campo, onde anteriormente tinha primazia. Primazia esta que não significa que a maioria da população, ao menos nos países periféricos, tenha tido acesso aos direitos mais essenciais, educação, saúde, moradia. Significa tão somente que o Estado manteve-se sempre como um campo de disputa, tanto por grupos de propensão à ampliação desses direitos, quanto por tendências elitistas que visam à manutenção de privilégios em detrimento de uma planificação dos direitos.

Tal como o Estado, a arena da educação nacional passa a ter novos protagonistas: as organizações internacionais.

O termo 'organização internacional' refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a UNESCO e a UNICEF, as agências especializadas em Educação. Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada uma dessas organizações apresenta sua própria história e sua própria visão de Educação (AKKARI, 2011, p.27-28).

Sem buscar atingir a totalidade do debate sobre o papel desempenhado pelas organizações internacionais nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, consideramos relevante destacar o deslocamento progressivo da liderança da UNESCO em relação ao âmbito educacional, para as mãos do Banco Mundial.

Sobretudo a partir da década de 1980, a UNESCO, passa a sentir o impacto da retirada dos EUA e Reino Unido, financiadores desta instituição, na sua relevância frente aos países em desenvolvimento, sobretudo, quanto ao conhecimento especializado e enfoques recomendados na política educacional desses países. Seu enfraquecimento se dá paralelamente ao aumento de interesse do Banco Mundial no cenário desses países, particularmente através do financiamento de projetos educacionais, o banco visava à formação profissional dos estudantes. O marcante dessa transferência de liderança da UNESCO ao BM são as visões radicalmente distintas uma da outra. Enquanto a UNESCO apresenta uma visão humanista da educação, o BM insere um caráter instrumental à educação. Para este, a educação presta um serviço à economia global ou local ao impulsionar a integração dos indivíduos no mercado de trabalho (AKKARI, 2011).

Dentre os serviços reconhecidos pela Organização Mundial do Comércio, além do setor financeiro, telecomunicações e transporte, também o setor educacional passou a pertencer ao âmbito das regulações comerciais, por via do Acordo Geral sobre Comércio em Serviço (GATS<sup>2</sup>).

As empresas do setor educacional mundial passaram a sofrer a restrição de seu mercado nos países centrais. Isso se deve, sobretudo, à queda vertiginosa da taxa de natalidade, e uma população, em sua maioria, escolarizada. Em contrapartida, os países em desenvolvimento apresentam-se como cenários propícios à atuação dessas empresas.

População jovem, demanda pela universalização do ensino em diferentes níveis, fazem dos países em desenvolvimento verdadeiros mercados em potencial.

Cabe lembrar que a Constituição Federal do Brasil, de 1988, no capítulo II, dos direitos sociais, traz em seu artigo 6º, a educação como um direito fundamental, de natureza social. Por ser social, não é possível entendê-la como mero benefício individual. Por certo, é através dela que o indivíduo adentra o amplo mundo da cultura, desenvolvendo seu potencial de entendimento sobre o conhecimento acumulado pela humanidade. No entanto, para além do proveito individual, a educação para o Estado que a proporciona, passa a se constituir num bem comum que intencionalmente visa preservar a coletividade social e a liberdade de seus membros. Esta lembrança torna-se relevante à medida que, a educação sendo um direito fundamental e social assegurado pela ação do Estado, faz deste um empecilho que impõe barreiras à livre mercantilização e um obstáculo aos interesses das empresas do setor educacional.

Ainda no contexto internacional, Siqueira (2004) destaca a importância do documento “Nova Ordem Econômica Internacional”, que em 1974 passa a prever mais cooperação, respeito à soberania e às diferenças sociais e relações mais solidárias entre os países. A aceitação desses fundamentos pelos países centrais possibilitou o reconhecimento dos problemas dos países pobres e em desenvolvimento e, garantiu o tratamento diferenciado nas rodadas de decisão comercial.

No entanto, o documento supramencionado, não traz tranquilidade ao setor educacional em âmbito nacional. Isso porque estando a educação sob a perspectiva

---

<sup>2</sup> GATS corresponde à sigla em inglês: General Agreement on Trade in Services.

do GATS, esta passa a ser um serviço comercial e como tal, disponível ao livre mercado sob a ótica neoliberal. Portanto, sem restrições ou barreiras às empresas estrangeiras e à ótica dos organismos internacionais que, via de regra, impõe um neocolonialismo comercial, isso faz com que a educação enquanto um direito fundamental e social, fique fragilizada e comprometida diante dos grupos nacionais coniventes com os interesses das instituições internacionais, numa clara aliança que fere a soberania dos países, impõe uma nova-aculturação e fragiliza o desenvolvimento autônomo das nações. A respeito da educação na agenda da OMC/GATS, vejamos:

Quanto ao setor público, quanto mais *terceiriza atividades* (por exemplo, alimentação, treinamento de professores, avaliação etc.), *vende serviços* (cursos e tratamentos pagos, desenvolvimento de pesquisas remuneradas ou que beneficiem empresas), faz *marketing comercial* para atrair interessados, torna-se extremamente vulnerável à regulamentação da educação como um serviço comercial via OMC/GATS, saindo do frágil escudo do “exercício da autoridade governamental”, pois passa a oferecer educação em base comercial e em competição com outros provedores. Assim sendo, os grupos empresariais poderão processar os países por práticas prejudiciais à livre oferta de serviços educacionais, em vista do oferecimento de tratamento diferenciado, caracterizado por subsídios às entidades públicas, exigindo tratamento igual: recursos públicos para todos ou para nenhuma instituição (SIQUEIRA, 2004, p.155). (os grifos existem no original).

Isto significa dizer que, os países que são signatários e estão sob o regramento da OMC/GATS, quando pressionados, deverão se submeter às diretrizes, desconsiderando qualquer tratamento diferenciado aos países pobres ou em desenvolvimento. Aos grupos estrangeiros caberão recursos do Estado, tal como hoje é ofertado os subsídios e as isenções de impostos às empresas privadas nacionais do ramo educacional, como por exemplo, as bolsas de estudo do PROUNI em universidades privadas. A não observância das mesmas regras às empresas nacionais ou estrangeiras e à ação do Estado em relação a estas, há de gerar sérios prejuízos à comunidade local, que vão desde a flexibilização nas relações de trabalho até à corrosão da soberania do povo.

No entanto, os organismos internacionais, particularmente o BM, não apresenta esse discurso tão claramente. O documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” (2010) apresenta um relatório analítico dos últimos vinte anos do cenário educacional brasileiro. Particularmente nosso interesse não esteve tão presente na primeira década avaliada pelo Banco, isso

porque consideramos que já há um volume de análises da influência do BM na educação brasileira no período FHC (1995 – 2002), visto os trabalhos de Siqueira (2004), Silva Junior (2002), Leher (1999).

Leher (1999) deu a alcunha de “Ministério mundial da educação dos países periféricos” ao Banco Mundial, isto porque soube determinar condicionalidades aos países que haviam tomado empréstimos. Neste sentido, a década de 1990 no Brasil prestou-se ao intervencionismo neoliberal, estabelecendo ajustes estruturais que significaram a liberalização do mercado e o incentivo do setor privado para alavancar o crescimento econômico com o apoio dos governos Collor e FHC, ainda que às custas de privatizações, desemprego, aumento da taxa de juros e destruição do setor público.

No entanto, conforme aponta o documento, o Brasil soube fazer uma verdadeira “revolução na gestão” da educação, comprovada pelo Banco a partir de um balanço comparativo do Brasil com outros países, levando-se em consideração o aumento do número de anos de estudo, a formação dos professores e os resultados do Brasil no PISA. Além disso, o documento valoriza os sistemas de avaliações em larga escala, como um mecanismo imprescindível na orientação da ação do Estado, com destaque à ênfase às possibilidades de bonificações como incentivo aos professores, numa clara alusão à meritocracia.

Em relação aos gastos dispensados à educação, o Banco sinaliza que estes não têm produzido os resultados esperados. Segundo o Banco isso fica evidente pela manutenção das altas taxas de repetência, acarretando em custos para o Estado. Igualmente põe em questão o aumento dos custos (basicamente, salários) com os professores, questionando a real contribuição do aumento de salário com a “mensuração dos resultados” (BM, 2010, p.5).

Por fim, o documento aponta quatro desafios principais para a educação brasileira de 2010 – 2020: “melhorar a qualidade dos professores, desenvolvimento infantil das crianças mais vulneráveis, construir um sistema de ensino médio de classe mundial, e maximizar o impacto das políticas federais de educação básica” (BM, 2010 p.5).

Quanto ao Ensino Médio, o documento ressalta a disparidade na qualidade em relação aos países da OCDE, decorrente em certa medida do maior número de alunos matriculados no ensino noturno, na carência de infraestrutura e, sobretudo, num “currículo sobrecarregado e orientado à memorização”. Como estratégias de

melhoria do ensino médio no Brasil, o documento aponta a “reforma curricular e de treinamento, investimentos em infraestrutura com eliminação do ensino noturno, melhoria da qualidade dos professores e parcerias público-privadas” (BM, 2010, p.7).

Mota Jr.(2014) salienta a motivação política do BM em relação aos rumos das políticas educacionais com o intuito de aprofundar a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade. Aponta que, para o Banco Mundial, cabe ao sistema educacional três papéis essenciais: o investimento em capital humano para estimular o crescimento econômico, redução da pobreza e estabelecer uma relação proporcional entre gastos na educação e resultados educacionais.

Podemos considerar que, este “investimento em capital humano” enfrenta um dilema, já que a infraestrutura das escolas públicas estaduais carece de laboratórios, bibliotecas, computadores. Por isso ocorre o estímulo à formação em qualquer tempo e qualquer espaço, bem aos moldes do EMP. Assim o documento base da Proposta do EMP se refere a esta questão:

O desenvolvimento de projetos que se traduzirem por práticas, visitas, estágios e vivências poderá ocorrer também fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta. Para tanto, deverá estar prevista a respectiva ação de acompanhamento executada por um professor. (SEDUC, 2011, p.26).

Os estágios remunerados ou não, são a saída apontada para a formação deste aluno-trabalhador, já que as escolas, de um modo geral, não dispõem de toda essa infraestrutura. O conhecimento e o currículo a ser desenvolvido são definidos por sua operacionalidade e por demandas locais. Ainda assim, acreditar que um ensino médio, tal como proposto pelo EMP, mais próximo da “realidade do aluno” irá garantir a obtenção de oportunidades igualitárias no mercado de trabalho não deixa de ser uma quimera, pois o acesso de pessoas que outrora estavam excluídas e, a conclusão do ensino médio por estas, não extingue a vida pregressa de exclusão e carência intelectual. A realidade do aluno de escola pública é uma realidade de exclusão, não é a certificação do EMP e a construção de projetos vivenciais que vão gerar um crescimento econômico autônomo para o país ou mesmo garantir uma mobilidade ascendente deste aluno. O máximo que podemos esperar deste modelo é o aperfeiçoamento de trabalhadores com uma disposição mais flexível para o trabalho. O que, do ponto de vista da estabilidade social, é uma garantia de não

sublevação. Consiste, portanto, tão somente a incorporação da exclusão e não, uma proposta de extingui-la.

Não obstante às valorosas menções do BM destinadas ao Brasil, com destaque em “áreas chave como a da avaliação da aprendizagem estudantil e do monitoramento do desempenho educacional em geral, o Brasil é hoje um líder global” (BM, 2010, p.1), é possível acompanhar a crítica à continuidade das políticas no campo da educação dos anos de 1990 na primeira década do século XXI no que tange, tanto em relação à não universalização da educação básica pública quanto às parcerias público-privada que, em última análise não minimiza a dualidade estrutural da educação, como se refere Frigotto (2011):

[...] as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

A tarefa das classes dominadas de civilizar a dominação a partir de uma radicalização na postura de governo com a ascensão de Luís Inácio Lula da Silva à presidência não se concretizou tal como almejava Francisco de Oliveira (OLIVEIRA, 2003 apud FRIGOTTO, 2011) para o início do novo século. E é assim que adverte Mota Jr. (2014)

Os intelectuais orgânicos do Capital, como o Banco Mundial, fazem um balanço positivo dos resultados das políticas. Os autores ligados e alinhados aos movimentos sociais que fazem a crítica da concepção de educação e sociedade constitutiva das políticas oficiais apresentam uma avaliação oposta, embora ambos identifiquem os mesmos elementos como aqueles centrais das transformações pelas quais passam a educação no Brasil. (MOTA JUNIOR, 2014, p. 1146)

Nas orientações do BM para a política educacional brasileira para esta segunda década do século XXI, fica explícito o caráter econômico-desenvolvimentista atribuído à educação.

[...] as ‘habilidades do Século 21’ são importantes para a próxima geração de trabalhadores no Brasil, e a *produção destes será um desafio crítico para o sistema educacional na próxima década*: formandos com a capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades, e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação,

inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros e a capacidade de trabalhar eficazmente em equipes. (BM, 2010, p.3).

Segundo o BM (2010, p.4) este aprimoramento que deve passar a educação brasileira tem por objetivo traduzir-se “num acesso mais igualitário à educação a fim de contribuir com a redução da pobreza e da desigualdade social”, mas isso não significa maior investimento neste setor. Ao contrário, o estudo do BM põe em questionamento o aumento do percentual do PIB para a educação pelo governo brasileiro e sinaliza a necessidade de investir em pesquisas de custo-efetividade para orientar as políticas nesta área. Para o Banco tão importante quanto formar mão de obra para impulsionar o crescimento econômico e reduzir a pobreza, é diminuir as altas taxas de repetência que resultam em gastos financeiros ineficientes. Na visão deste organismo internacional, o problema central da educação não é a falta de recursos financeiros, mas a péssima gestão destes recursos e “o grau de corrupção e má-administração de fundos na educação [...] que estão altamente correlacionadas com a má-qualidade da educação e os baixos resultados educacionais” (BM, 2010, p.5).

Se por um lado tivemos nestes últimos anos, tal como aponta o documento do BM (2010), uma evolução positiva dos instrumentos de avaliação de índices, também temos que considerar que isso pouco contribuiu ou, ao menos, não reflete positivamente a suposta “educação de nível mundial” que o Brasil adquiriu, conforme o Banco. A situação que se verifica com o aumento da violência nas escolas, desvalorização da categoria dos professores (que faz com que muitos busquem alternativas para sobreviver) ao manter baixos salários, a permanência da precarização das condições de trabalho e o foco na alteração dos resultados se traduz numa concepção de sociedade e educação burguesa, que vê na TCH uma referência para a continuidade e conservação do modelo político-econômico mundial.

## **5.2 Em Busca de Bons Resultados: prestar contas para gerir melhor!?**

Entendemos a ideia de avaliar para atingir metas como algo relativamente recente, se levarmos em consideração que, durante as últimas décadas a prioridade era o acesso universal à escola.



Os professores têm sido tradicionalmente relutantes em relação à exigência de prestar contas. Como argumentos são apontados, a falta de capacidade dos instrumentos avaliativos de considerarem as diferenças locais e de estrutura entre as escolas, a instituição da meritocracia, a vinculação do empenho do aluno com a promoção e/ou punição do professor, instauração do espírito competitivo entre escolas e a não observância dos diferentes ritmos de aprendizagem que, no horizonte da análise pedagógica, é considerado inadmissível.

Julgamos legítimos tais argumentos e consideramos que, em relação ao que ocorre em muitas escolas, que se caracteriza muitas vezes como um tribunal inquisidor quando as famílias e/ou direções de escolas culpabilizam unicamente os professores pelos insuficientes resultados dos estudantes, seria apropriado, senão imprescindível, que em contrapartida, também esses professores pudessem exigir o comprometimento recíproco das famílias e do Estado no sentido de assegurar o reforço e as condições mínimas para que os alunos obtivessem resultados mais satisfatórios para todos. Isso implicaria numa relação de reciprocidade entre professores, famílias e Estado.

Vejamos o que Janela Afonso (2009) considera relevante num sistema de prestação de contas:

Neste sentido, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania – lembrando, a este propósito, o facto de muitos destes valores estarem a ser repensados no âmbito de novas reflexões (críticas e criativas) sobre outras concepções possíveis e desejáveis de democracia no tempo actual. (JANELA AFONSO, 2009, p.16).

No entanto, aparentemente alheia às críticas dos professores, a obrigação do uso da avaliação como mensurador dos resultados tem se consolidado nas políticas educacionais no contexto da elaboração de uma boa gestão, que implica no gerenciamento das atividades com a finalidade de atingir metas predeterminadas. A análise do uso dos recursos financeiros frente ao olhar atento do empresariado local, que vê na escola uma possibilidade de aumento de lucros e mesmo de instituições estrangeiras, tem dado relevo aos exames em larga escala nacionais e estudos comparativos internacionais.



Ao modo de estudos comparativos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA<sup>3</sup>), os modelos educacionais locais tendem a se espelhar nesses índices. Neste sentido, colabora a difusão das chamadas “boas práticas” entre os países que obtêm baixa colocação neste ranqueamento, sob pena de serem considerados sistemas ineficientes.

A influência dos organismos internacionais especificamente nos sistemas municipais de ensino do RS é a temática da investigação<sup>4</sup> da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Berenice Corsetti. A autora analisa o documento “Prova Brasil: construindo um arcabouço para mensurar o progresso nos resultados da aprendizagem”, publicado pelo Banco Mundial em março de 2008. Ressalta as orientações do Banco Mundial, sobretudo a influência do Banco no âmbito da “constituição de sistemas de avaliação fortemente centralizados, remetendo ao governo central a tarefa de fiscalização e proposição de aprimoramentos administrativos e curriculares”. (CORSETTI, 2012, p. 3-5).

Segundo Corsetti (2012) a partir do documento analisado é possível destacar a visão dos consultores do Banco Mundial no que tange às obtenções de sucesso atingido no rendimento escolar desses municípios. Para a autora:

A visão gerencialista é claramente identificada e tem uma perspectiva nitidamente indutiva, ao apresentar o diagnóstico formulado e ao torná-lo público, como exemplo a ser seguido. Essa prática integra a metodologia dos organismos internacionais, destinada a implementar as diretrizes que interessam, no sentido de consolidar políticas educacionais de avaliação do desempenho das escolas. (CORSETTI, 2012, p. 8).

A obtenção de bons resultados nem sempre expressa o exercício de “questionamento que encoraja a continuar ou a modificar algumas abordagens pedagógicas ou administrativas e que permite a cada um, da melhor maneira possível, se formar e, finalmente, melhorar o empenho dos alunos”. (AKKARI, 2011, p. 86).

Muitas vezes, o que se observa nas escolas diante da necessidade imperiosa de prestar contas, é a adoção de determinadas estratégias que não se traduzem em

---

<sup>3</sup> *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Conforme o site do INEP, o PISA é desenvolvido pela OCDE. No Brasil, sua coordenação fica a cargo do INEP. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As áreas avaliadas são Leitura, Matemática e Ciências, mas as informações coletadas por questionários busca relacionar o desempenho dos alunos às variáveis socioeconômicas, demográficas e educacionais.

<sup>4</sup> A pesquisa integra o Projeto “Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática” – Núcleo em Rede – 2011/2014, vinculado ao Observatório da Educação, CAPES/INEP.

mudanças qualitativas no ensino/aprendizagem, a exemplo da seleção de alunos para prestar as provas, com a exclusão de discentes que apresentam déficits de aprendizagem. O uso desse tipo de subterfúgios torna-se um arranjo para atingir metas, consiste na elaboração de orientações, instruindo o aluno a dominar determinada forma de se comportar diante dos exames, numa lógica meramente pautada em transferência de informações e tentativa de controle em relação às questões que muitas vezes fogem do alcance da escola.

A divulgação dos resultados por escola não é uma prática vista de forma positiva por unanimidade, sobretudo porque os índices sofrem a interferência de inúmeras variáveis, a depender da gestão, da infraestrutura da escola, de um ambiente propício para o estudo, a exemplo de escolas e lares sem a presença de elementos de violência.

Entendemos que a polêmica não está no fato de avaliar e “prestar contas”, mas o discutível é em relação à nova funcionalidade que os exames assumem. Ou seja, o foco da avaliação já não está mais centrado no aluno, mas também, ou mais, nos sistemas escolares, nas instituições, professores e “gestores” como responsáveis pelo cumprimento de metas em relação ao desempenho dos alunos.

Até então os espaços das avaliações ficavam restritos à sala de aula pela atuação do professor ao dispor de instrumentos avaliativos (provas, trabalhos, questionários). A intenção era tão somente verificar quais os alunos que poderiam avançar para a etapa seguinte e, quais deveriam ser retidos. A retenção ou reprovação do aluno não se sobrepunha nos ombros dos docentes ou tampouco se responsabilizava a escola. A avaliação estava restrita ora ao “miniuniverso sagrado” do professor que, ao fechar a porta transformava-se em demiurgo; ora, às inspeções escolares que se limitavam em acompanhar a aplicação correta do currículo e as condições de funcionamento da escola.

No contexto de abertura política, a Constituição Federal de 1988 deu vazão a uma demanda de democratização represada pelos longos anos de ditadura militar<sup>5</sup>. A LDBN 9394/96 avança no sentido de assegurar a oferta do ensino fundamental

---

<sup>5</sup> Utilizamos a expressão ditadura militar embora saibamos que o regime ditatorial vivido entre 1964 e 1985 foi o resultado de uma articulação entre militares e setores do empresariado civil nacional e capital internacional. Alguns historiadores e pessoas ligadas aos movimentos em prol dos direitos humanos preferem utilizar a expressão ditadura civil-militar, exatamente pelo já exposto, ou seja, pela cumplicidade de civis que financiaram o golpe militar. No entanto, por vezes, utilizar esta expressão pode minimizar o grau de responsabilidade dos militares que até hoje não prestaram contas com a justiça brasileira.

gratuito inclusive aos jovens e adultos que a ele não tiveram acesso à época adequada, além de sinalizar com a progressiva universalização do ensino médio. Já com a Emenda Constitucional nº 59/2009 o ensino das crianças e jovens de 4 a 17 anos passa a ser obrigatória e gratuita. Esse movimento caracteriza a considerável ampliação de responsabilização do Estado brasileiro não só em relação à extensão da obrigatoriedade quanto também no sentido de por ênfase na qualidade do ensino ofertado. (WERLE, 2011).

O que estamos dizendo com isso é que avaliar esteve sempre presente no contexto da escolarização. Mas avaliar com vistas à mensuração da qualidade é um dado relativamente recente. Avaliar e prestar contas dos resultados dessas avaliações, por vezes é um tanto preocupante. Principalmente quando isso leva a algumas rotulações, como escolas ineficientes e professores incompetentes. Situação que, em última análise pode levar a um *apartheid* escolar e à execração pública dos docentes, inclusive abrindo a porta para demissões de servidores.

De outra forma, uma escola pode desenvolver uma ótima gestão, com professores que, a despeito da impossibilidade de manter-se em formação constante, ou da péssima infraestrutura da escola, ainda assim, consegue atingir um bom resultado que foge do escopo daquilo que pode ser mensurado nos exames em larga escala. Assim, uma unidade escolar que, mesmo inserida numa territorialidade pautada pelo tráfico, onde as disputas entre gangues rivais é uma constante e que atende alunos com extrema carência econômica, cognitiva e cultural, pode desenvolver um excelente processo de aprendizagem, de resgate de cidadania, de compartilhamento de valores diferentes daqueles em que o aluno está submerso. E que, apesar de todos esses resultados positivos, é provável que, ainda assim, este aluno e esta escola não figurem entre aqueles com os maiores escores de resultados.

Ter um olhar voltado unicamente para os resultados das avaliações em larga escala, no sentido de verificar a aprendizagem em determinadas disciplinas, nos parece um tanto limitador. Principalmente quando na escola pública convive-se com problemas de ordem socioeconômica. Dessa forma, acreditamos que o desempenho dos alunos nos testes padronizados não pode ser visto apenas como sinônimo de mensuração de qualidade escolar, mas também como reflexo das condições estruturais de onde este aluno advém.

## **6 PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA**

Neste capítulo é apresentada a metodologia e as ferramentas utilizadas na realização deste estudo. Dividido em duas partes, o primeiro subtítulo apresenta nosso alinhamento à perspectiva dialética do materialismo histórico. Há um esforço em tentar entender o objeto de estudo a partir da concepção materialista e pela compreensão das leis da dialética. O segundo subtítulo carrega a justificativa pelo modelo qualitativo da pesquisa. No entanto, não desconsidera a análise a partir da expressão dos resultados como percentuais que correspondam ao nível de concordância ou discordância dos professores em relação ao EMP a partir do instrumento de coleta de opiniões. Igualmente recorre ao memorial com a intenção de fomentar o pensamento reflexivo dos professores sobre si mesmos no desenvolvimento da docência no contexto da reforma do EMP.

### **6.1 Por uma Proposta de Pesquisa Ancorada na Teoria Crítica e nos Fundamentos da Dialética**

Acreditamos que a descrição do cotidiano escolar, a cultura que se estabelece em determinada instituição e/ou o anúncio de determinada legislação educacional devam servir de estímulo à busca de uma análise mais aprofundada sobre a realidade educacional. Temos presente que, para se apreender, analisar e equacionar uma síntese de dada realidade é preciso aliar a teoria à análise das múltiplas determinações desta mesma realidade, não nos limitando somente à descrição dos fenômenos.

À medida que entendemos a realidade como um processo dinâmico, cientes de que esse processo tem uma gênese e é perpassado por contradições, assumimos que a realidade social é historicamente produzida e, portanto, passível de ser transformada.

Neste sentido, seguimos alinhados a uma concepção dialética de construção da tese, o que requer o esclarecimento de alguns pressupostos presentes a esta. Sublinhamos que não temos a pretensão de descrever o percurso do pensamento

filosófico ocidental e, tampouco, vamos nos deter na explanação do idealismo clássico alemão como elemento consolidador da dialética<sup>1</sup>.

Assinalamos e admitimos que não são as ideias isoladas, pura abstração, que modificam o rumo da História. Entendemos que elas (ideias) são componentes necessários no intuito de transformar a lógica das coisas. Mas sabemos que muitas vezes se prestam tão somente à manutenção de dada realidade, pois servem de combustível ao “tanque de guerra” que põe por terra o entendimento da existência dos conflitos e insiste no discurso que postula a harmonia de diferentes interesses. Tais ideias neutralizantes culminam com a premissa da naturalização e imutabilidade das coisas e o consequente alijamento da historicidade.

No entanto, isso não significa dizer que nosso posicionamento estabelece um lugar subalterno às ideias. Concordamos com o pensamento gramsciano, que lhe dá o devido prestígio, na medida em que sabemos que nenhum movimento social (em seu sentido amplo) pode obter determinado êxito, sem que busque predominância também no campo das ideias sobre o conjunto da sociedade.

Portanto, as ideias não estão dissociadas da realidade histórica. E disso decorre a necessidade de empreendermos um esforço que identifique as contradições presentes no sistema e que, por vezes, são eclipsadas com a finalidade de manter a ordem social existente. Neste sentido, a perspectiva que adotamos - a perspectiva dialética - considera os conflitos e disputas no campo educacional não como um desajuste momentâneo, mas reflexo da lógica mutável e provisória de todo o sistema, a partir de suas contradições. Nesta esteira, entendemos que o caráter mercantil dado à educação, nas últimas décadas, é um fenômeno histórico, datado no tempo e no espaço, portanto, passível de ser confrontado e superado pela ação humana.

Pensar dialeticamente e criticamente as políticas educacionais no contexto do capitalismo é buscar as contradições presentes nos processos educativos. E para isto, convém manter, no horizonte de análise, o

---

<sup>1</sup> Optamos por subtrair toda uma explicação deste processo, tanto por já ter sido suficientemente exposto por outros autores como: Chauí (1999), Gramsci (1978), Triviños (1987); quanto por já termos apresentado este percurso, na dissertação de mestrado (PIRES, 2010).

desenvolvimento das forças produtivas contemporâneas em conjunto com as relações sociais que se estabelecem neste processo.

Retomando a escolha epistemológica, salientamos que o método dialético e a teoria crítica são apontados por diferentes teóricos (FREIRE, 2005, 2006; FREITAG, 2004; TRIVIÑOS, 2001) como importante referencial para se analisar o campo educacional. Observamos que não são raros os pesquisadores do referido campo que anunciam a adesão a tal método, justamente por entenderem que a educação, como elemento das Ciências Humanas, é intrinsecamente um processo de ação-reflexão-ação, deixando à mostra todo o seu caráter que alia teoria-prática.

No entanto, levando-se em consideração as críticas presentes em relação às pesquisas da área da educação, também concordamos que muitos trabalhos desta área, amparados sob o guarda-chuva da Teoria Crítica e da perspectiva dialética, perdem a linha que costura toda a pesquisa, muitas vezes ainda no primeiro capítulo, quando do anúncio do método a ser empregado. Em grande parte, isso se deve às dificuldades encontradas no ato de pôr em prática a perspectiva dialética quando esta é transformada em método histórico-dialético. Lucien Goldmann (1967) adverte sobre esta complexidade, pois se trata, evidentemente, de uma realização mais densa e de uma compreensão mais fatigante, quando comparado ao método analítico linear do racionalismo. No entanto, o autor sinaliza que a ciência e a filosofia desconhecem percursos fáceis, assim como a vida e a ação não se dão em terrenos naturalmente acessíveis.

Frente ao exposto, apontamos a base da fundamentação epistemológica desta tese. De forma subjacente, expomos a abordagem metodológica que foi empregada neste estudo. A tese foi escrita a partir do desenvolvimento da pesquisa ancorada nas premissas da dialética, sob as referências da teoria crítica.

Engels (1990) nos seus escritos do prefácio ao Anti-Dühring<sup>2</sup>, já apontava sobre a necessidade *irrecusável* de ordenar sistematicamente os domínios da

---

<sup>2</sup> Karl Eugen Dühring (1833-1921), filósofo e economista alemão. Engels escreveu e reuniu vários artigos que ficaram conhecidos como Anti-Dühring (publicado em 1878), nos quais refuta e prova a visão idealista de mundo do filósofo que no início da década de 1870 ganhava a simpatia de parte da social-democracia alemã. No final desta mesma década é nítida a separação de Dühring com a social-democracia, demonstrando os acertos da crítica de Engels a este filósofo que chegou a lamentar que os *antagonismos de classes naturais e justificados se envenenassem com 'lutas de classes artificiais'*. (DÜHRING..., 2013).

investigação e que não haveria outra forma do que a partir do estudo da filosofia.

Conforme Raymond Aron (2005) é em Engels, e não em Marx, que a expressão “materialismo dialético” será encontrada mais vezes. Cabe ao primeiro uma explanação mais filosófica e detalhada a respeito da Dialética da Natureza (1883), salientando a inversão, ao modo idealista, apontado primeiramente pelo filósofo Hegel. Na obra A Ideologia Alemã (escrita entre os anos de 1845-1846), a parceria estabelecida entre Marx e Engels faz o traçado da interpretação materialista da História e denuncia a inversão do pensamento elaborado por Hegel, a partir dos estudos sobre a obra do filósofo grego Heráclito. Assim se expressam os filósofos:

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui se sobe da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não de homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se de homens realmente ativos e com base no seu processo real de vida apresenta-se o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos deste processo de vida. (MARX; ENGELS, 1981, p. 29).

Na esteira da crítica ao idealismo hegeliano, Marx e Engels (1981, p.30) afirmam que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Este enunciado dá o novo fundamento da possibilidade de análise das relações sociais, no devir histórico. É a partir da união da dialética hegeliana (não mais de cabeça para baixo) com o materialismo de Marx e Engels que deriva o método do materialismo histórico, que estuda a prática social dos homens, no processo de desenvolvimento da humanidade.

O contexto da produção/criação da própria existência corresponde às formas com que os homens estabelecem as relações com outros homens e com a natureza, desenvolvendo formas socioeconômicas que dão o contorno das sociedades. É a partir destas circunstâncias existentes num movimento espiralado e contínuo que, utilizamos o materialismo histórico, como baliza para a escrita desta tese.

Para não estabelecermos um hiato entre a teoria e a prática, e ainda mais precisamente, para não termos incorrido no erro de deixar apartada a opção epistemológica da própria pergunta que suscitou este estudo é que, no momento do desenvolvimento da pesquisa, nos fizemos a seguinte



interrogação: como analisar dialeticamente a regulação institucional implementada pelo Estado do Rio Grande do Sul consubstanciada na Reforma do Ensino Médio Politécnico, e o posicionamento docente em relação a esta? Como chegar a alguma concretude pela análise dos reflexos desta relação?

Iniciemos pela segunda interrogativa: como chegar em alguma concretude pela análise dos reflexos desta relação? Segundo Triviños (1987), a concepção materialista apresenta três características importantes: i) todos os fenômenos e/ou objetos que se apresentam são materiais. Analisar os processos de desenvolvimento desses fenômenos é buscar apreender os diferentes aspectos da matéria em movimento; ii) a matéria é o princípio anterior à consciência. A materialidade existe independente da consciência humana, ou dito de outra forma, isto significa que a consciência *é um reflexo da matéria*; iii) para o materialismo, o mundo é cognoscível. O homem se debruça a conhecer a realidade num processo gradual e histórico.

Tomemos a segunda característica do materialismo para responder a questão supracitada. Se a consciência é um *reflexo* da matéria, ela não é, em si, a matéria. Como diz Triviños (1987), ao explicar o materialismo histórico, a consciência é uma propriedade geral da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, o cérebro humano. A consciência surge, então, a partir de um longo processo de mudança da matéria. Visto desta forma, ao entendermos que a reforma do ensino médio no RS é um fenômeno e como tal, tem sua materialidade e é cognoscível, analisamos seus reflexos a partir das implicações simultâneas que estabelecem em diferentes campos da realidade, inclusive em relação à postura política-pedagógica docente. Os reflexos da relação estabelecida entre as diretrizes da regulação institucional - Reforma do Ensino Médio no RS e a ação docente (aqui entendido como um posicionamento amplo, político-pedagógico) não são redutíveis a um único campo, e se configuram como *características*, propriedades da própria matéria, tal como a consciência é do cérebro humano.

Contudo, Triviños (1987, p.62) alerta que a capacidade de reflexão da “consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma”. É ciente deste sentido, que nos reportamos à primeira questão, anteriormente elaborada, a saber: como analisar *dialeticamente* a



Reforma do Ensino Médio Politécnico no RS em relação à postura e atuação política-pedagógica docente? Entendemos que, para que possamos ter nitidez do objeto estudado, desenvolvendo uma análise a partir dele, não é possível nos atermos somente aos reflexos dele decorrentes, é preciso que também nossa própria forma de pensar seja instruída ao nível do esclarecimento das leis da dialética.

Sigamos então a análise deste movimento a partir do que Engels (2000, p. 34-35) propõe como as três leis da dialética: “a) a lei da passagem da quantidade em qualidade, b) a unidade e luta dos contrários e c) a lei da negação da negação”. Nesse sentido, podemos definir:

- A mudança da quantidade em qualidade:

A Dialética da Natureza, de Engels (2000), para nós que somos aprendizes, mostra-se bastante complexa, ainda que Engels, ao citar Hegel, apresente aquele que é o exemplo mais notável na natureza desta lei, a alteração do estado líquido da água em decorrência do grau da temperatura.

O grau de temperatura da água é, no começo, indiferente quanto ao seu estado líquido; mas, ao aumentar ou diminuir a temperatura da mesma, chegará um ponto em que seu estado de coesão se modifica e a água é transformada em vapor ou gelo. (ENGELS, 2000, p.36).

Essa lei está presente na natureza e, por conseguinte nas sociedades. Ela reconhece o movimento e o momento preciso em que, presentes todas as condições objetivas, basta um mecanismo de disparo para que ocorra a mudança.

Triviños (1987) esclarece que a qualidade do objeto é o conjunto de propriedades desse mesmo objeto de modo estruturado. As propriedades isoladamente não são capazes de singularizar tal objeto como uma formação material específica. O autor adverte que a qualidade não é a simples soma das propriedades, isso porque muitas delas podem se alterar sem que, contudo, o objeto deixe de sê-lo. Para essa afirmação, didaticamente o autor nos dá o exemplo de uma folha que, independente de passar da coloração verde para amarela, não deixa de ser folha. Ou mesmo, demonstra que, ainda que algumas propriedades do capitalismo, como a livre concorrência, por exemplo, tenham se

alterado para os moldes do monopólio, o capitalismo persiste, pois a estrutura das propriedades não foi efetivamente atingida. Diz o autor:

Poderão mudar diferentes propriedades do capitalismo, mas se não muda a estrutura dos meios de produção e as relações de capital e trabalho, o capitalismo segue sendo o que é, possuindo uma qualidade específica constituída por um conjunto de outras propriedades menos importantes que as assinaladas (TRIVIÑOS, 1987, p.66).

Ainda segundo Triviños (1987), além da *qualidade*, também a *quantidade* se relaciona ao objeto. Sabemos que ambas são interdependentes, mas uma alteração simples de quantidade não muda a qualidade do objeto. Isso ocorre porque as mudanças quantitativas se dão dentro dos limites de um padrão. Neste caso, não ocorre uma *revolução* no objeto, transformando-o em outra coisa. Ocorre tão somente a continuidade deste fenômeno num avanço gradual de desenvolvimento/adaptação. Somente quando as mudanças alteram os traços essenciais de determinadas formações sociais, por exemplo, é que se torna passível de ocorrer o surgimento de um novo fenômeno, derivado daquele, porém, com uma constituição efetivamente diferente.

Com este entendimento, é que se problematizou a ação da regulação institucional, conhecida como Reforma do Ensino Médio Politécnico, sobre o posicionamento docente. Ao levarmos em consideração a mudança da quantidade em qualidade, esta que é uma das três leis da Dialética, cabe na continuidade de outros trabalhos a partir desta tese, o questionamento de quais seriam os traços essenciais a serem alterados com a Reforma do Ensino Médio Politécnico, para que, de fato, ocorresse a aparição de um novo fenômeno educacional.

#### - A unidade e luta dos contrários:

No desenvolvimento do fenômeno social, e em seu processo de transformação, existem elementos *contrários* entre si. Apesar de opostos, não podem existir sem a coexistência do outro. A isso damos o nome de *unidade e luta dos contrários*. Entendemos que a lei da unidade e lutas dos contrários é de suma importância para a dialética, pois é a expressão da contradição, do

movimento e da possibilidade de mudança e está representada pela sentença tese-antítese-síntese.

- Lei da negação da negação:

Conforme Triviños (1987), a lei da negação da negação é o resultado da luta dos contrários. Caracteriza-se pela superação do velho pelo novo, portanto, é a base de todo e qualquer desenvolvimento. Engels (1990) assim define:

É uma lei extraordinariamente geral, e, por isso mesmo, extraordinariamente eficaz e importante, que preside ao desenvolvimento da natureza, da história e do pensamento [...] Muito antes de saber o que era dialética, o homem já pensava dialeticamente, da mesma forma por que, muito antes da existência da palavra escrita, ele já falava. Hegel nada mais fez que formular nitidamente, pela primeira vez, esta lei da negação da negação, lei que atua na natureza e na História, como atuava, inconscientemente, em nossos cérebros, muito antes de ter sido descoberta (ENGELS, 1990, p.121).

A lei da negação da negação nos apresenta as relações que se estabelecem entre o novo e o antigo, entre o que perece e o que surge. Essas relações se expressam por um movimento que não é linear, mas em espiral. Cada círculo caracteriza um estado mais desenvolvido, superior, que se dá por uma corrente infinita de negações, que não elimina por completo aspectos do antigo.

As leis da dialética apresentam a gênese, o movimento e o desenvolvimento dos fenômenos. Os princípios da dialética são a formulação elementar da teoria crítica. E, para nós, este é o formato mais adequado para investigar a realidade, pois conforme Freitag (2004, p.48), a teoria crítica “representa o esforço permanente de superar a realidade cotidiana rotinizada”.

Nesta tese utilizamos a razão dialética em uma perspectiva crítica para analisar o movimento sócio-histórico e seus desdobramentos capilares decorrentes da relação sócio-política impetrada pela Reforma do Ensino Médio Politécnico no RS e o posicionamento docente. Optamos pela abordagem dialética, pois a entendemos como elemento constitutivo da teoria crítica, e esta se opõe ao modo tradicional, cartesiano de pensar e fazer pesquisa – costumeiramente sustentado no divórcio entre sujeito-objeto.

A teoria crítica não se limita aos teóricos da Escola de Frankfurt, ainda que, conforme Freitag (2004) a expressão, como uma concepção, tenha surgido e se desenvolvido a partir do texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, de Max Horkheimer. A referida autora argumenta que, outros autores são considerados teóricos críticos, como Gramsci, Freire, Saviani... e tal pertencimento não deriva da imediata adesão à Escola de Frankfurt, mas perpassa a unidade estabelecida a partir dos estudos de Marx, pois tem como elementos estruturantes: a) valorização da historicidade (diagnóstico do presente que orienta mudanças no desenvolvimento histórico futuro); b) indissociabilidade da teoria-prática; c) comportamento crítico (análise/teoria e atuação/prática transformadora das relações sociais vigentes). Assim, conforme Nobre (2004) esclarece:

Vê-se já que a Teoria Crítica tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado **diagnóstico** do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela. Com isso, tem-se um diagnóstico do tempo presente que permite então, também, produção de prognósticos sobre o rumo do desenvolvimento histórico. Esses prognósticos, por sua vez, apontam não apenas para a natureza dos obstáculos a serem superados e seu provável desenvolvimento no tempo, mas para **ações** capazes de superá-los (NOBRE, 2004, p. 8, grifos do autor).

Sobre a valorização da historicidade: Sem perder de vista a análise marxista, é preciso compreender que as transformações pelas quais passou o capitalismo, a exemplo da fase concorrencial para a monopolista, explica a necessidade de elaborar um diagnóstico criterioso do momento presente, uma vez que o desenvolvimento do capitalismo fez surgir uma diferenciação social dentro do próprio âmbito da classe trabalhadora, estabelecendo diferentes níveis e camadas sociais que dificultam e impõe obstáculos à intervenção contrária a este modelo econômico que se expande de maneira hegemônica. Os trabalhadores em educação, particularmente, os professores, também não se expressam de um modo homogêneo. Sofrem e assimilam a repercussão do sistema capitalista, no qual estão inseridos, de diferentes formas. Dessa análise decorre a possibilidade de vislumbrar as potencialidades intrínsecas ao sistema, no sentido de sua superação, bem como, o entendimento das múltiplas ações dos trabalhadores.

A respeito da indissociabilidade da teoria-prática: Conforme Nobre (2004), a teoria crítica questiona a distinção kantiana entre teoria e prática. Portanto, se entendemos a teoria como um conjunto de argumentos capazes de descrever e explicar “as coisas como são”, e a prática apenas como “as coisas se dão”, teremos a ideia de que a prática não passa da teoria posta em exercício, isto é, um mecanismo teórico-conceitual aplicado de forma a manipular e examinar os fenômenos. No entanto, a prática pode ser entendida a partir de outro sentido: como um conjunto de ideias que orientam a ação, visto que a prática vislumbra como as coisas *deveriam ser* e não são.

Neste sentido, a teoria crítica anula o distanciamento entre teoria e prática, pois não se isenta de apontar como as coisas são e, tampouco, de como elas deveriam ser.

Teoria e prática são elementos distintos, mas que se encontram sempre em relação dialética. Assim, Saviani (2007) expressa essa ideia:

Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão e ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2007, p.108).

É por esta direção que pretendemos trilhar este estudo. Assim como a questão problematizada, também as ferramentas de análise e a formulação de ideias surgem da unidade entre teoria-prática.

Em referência ao comportamento crítico: Gramsci (1982) aponta que não é possível separar o homo *faber* do homo sapiens, apesar de haver graus diferentes de atividade intelectual específica presente em todo trabalho laboral que se estabelece em determinada relação social. Portanto, em qualquer “trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1982, p.7). Dessa forma, todo homem, a partir do trabalho, se alia a

uma concepção de mundo e contribui pela manutenção ou alteração das relações sociais estabelecidas. O comportamento crítico, a que nos referimos, não se restringe à elaboração eloquente do discurso, mas mistura-se ativamente na vida prática, disputando as mentalidades dos novos sujeitos. No entanto, essa disputa não ocorre em um terreno pretensamente democrático, já que não se dá fora, alheio ao mundo da produção da vida material. Assim, fica expresso o papel do intelectual que, ao manter o comportamento crítico (elemento integrante da teoria crítica), visa não somente a transformação do meio em que está inserido, mas que, pela autocrítica, impulsiona a sua própria transformação e nega, tanto o puro conformismo da história como algo dado e imutável, quanto a errônea ideia do homem como indivíduo alheio às relações com o mundo.

Além da exposição das leis da dialética e de alguns elementos constitutivos da teoria crítica, argumentamos também sobre o caráter dialético e dinâmico da realidade social, incluindo-se, obviamente, o campo educacional. Agrega-se, ainda, a relevância da análise crítica do momento presente, o que significa considerar a historicidade e as contradições do contexto educacional, no quadro das regulações educativas mediadas pelo posicionamento dos docentes, como instâncias de adesão/adaptação, ou como esfera propositiva de superação do projeto societário proposto.

A escolha da teoria crítica como abordagem teórico-metodológica para esta tese também se deu pelo próprio caráter da educação, em seu sentido lato que, ao considerar os argumentos a seguir, expõe a sua dimensão político-dialética.

Assim, um primeiro ponto a ser considerado dessa dimensão é o entendimento da educação escolarizada como arena de disputas políticas e como caixa de ressonância de diferentes vozes; portanto, toda ação docente traz em si um ato político. Desta forma, Saviani (2008) argumenta que:

[...] eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente da política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido de assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente (SAVIANI, 2008, p. 45).

Um segundo ponto, que corrobora com a dimensão político-dialética da educação, consiste no fato de que os textos orientadores das políticas educacionais a serem colocados em prática não são neutros e assépticos, correspondem a um determinado projeto societário e, ao serem “aplicados”, cotidianamente, refletem os conflitos de interesses existentes na própria sociedade. Conforme sintetiza Fabiano Antonio Santos (2014) ao discutir o campo das políticas educacionais:

A partir do materialismo histórico-dialético, vemos a Política Educacional como campo epistemológico e histórico, como móvel condutor de posicionamentos ideológicos marcados por projetos societários em disputa. Essa definição, ainda que ampla, permite-nos demarcar que a Política Educacional representa um campo em disputa (SANTOS, 2014, p.447).

A escola, espaço efetivo do âmbito da prática e resultados das políticas educacionais, traz em si o terceiro aspecto da dimensão político-dialética da educação por nós elencado, pois expressa-se como espaço concreto de disputa. Na escola, o diálogo com a sociedade se dá, tanto para responder aos interesses do setor produtivo, quanto como expressão de determinados grupos comprometidos com a resistência aos interesses do capital. Nela é possível observar a “relação material entre os interesses econômicos e políticos responsáveis pela formulação das políticas e a reação dos sujeitos, que pode ser realmente de passividade, mas também de combatividade” (SANTOS, 2014, p.447).

Saviani (2005, p.14) destaca que a instituição escolar se refere também “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Com essa explanação, elencamos o quarto aspecto que complementa a dimensão político-dialética da educação. Refere-se, de uma forma ampla, que a educação escolarizada corresponde ao aprendizado do conhecimento construído pela humanidade e, neste sentido, apoia-se na aquisição da teoria e na ação prática, revelando o seu caráter dialético.

Importa destacar que Saviani (2005), ao realçar que a escola prioriza a cultura erudita em aparente detrimento da cultura popular, não suprime o conhecimento prévio expresso pelo aluno, mas que, parte deste em direção ao conhecimento “clássico”, gerando na escola, um movimento espiralado que ultrapassa o senso comum.



O quinto e último aspecto, aqui observado, reporta-se à educação como uma prática mediada pela teoria, que carrega, em si, uma intencionalidade de mudança ou permanência, continuidades ou rupturas. A sua dimensão política está na aquisição do conhecimento sistematizado como ferramenta de subversão social em prol de uma sociedade mais justa para todos. De acordo com Saviani (2008, p.106): “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política”.

A dimensão dialética da educação tem como ponto de partida a prática social, comum entre professor e aluno, porém em níveis de compreensão diferentes. No percurso deste movimento, seguiria a problematização, isto é, a detecção das questões a serem respondidas e, em decorrência, a instrumentalização da apreensão do conhecimento necessário para respondê-las a fim de atuar sobre a prática social, agora apontada como ponto de chegada. Complementa esta ideia Saviani (2008), pois, considera que se trata da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Por esses motivos, além dos já mencionados em parágrafos anteriores, é que a teoria crítica atua como esteio a esta tese.

Após o exposto, na próxima seção descreve-se a dimensão metodológica que foi utilizado para a realização deste estudo, assim como as ferramentas de trabalho que foram empregadas para a consulta, coleta e sistematização das ideias.

## **6.2 Pelo Rompimento do Hiato entre a Teoria e a Investigação Empírica: a esfera metodológica**

A prática científica ligada à empiria não pode ser vista como uma sequência incoerente de técnicas. Um trabalho científico que se pretende crítico não pode desconsiderar os modelos padrões de investigação – qualitativo e quantitativo. Alegamos que, para haver coerência no estudo, a escolha das técnicas metodológicas que foram empregadas considerou os objetivos a que a tese se propôs atingir. Portanto, tendo em vista o objetivo de problematizar a regulação institucional materializada na Reforma do Ensino Médio Politécnico no RS e seus reflexos sobre o posicionamento docente, buscou-se uma aproximação entre as



ólicas qualitativas e quantitativas, adotando instrumentos e técnicas complementares.

Em defesa desta escolha, sublinhamos alguns argumentos: as pesquisas em educação de cunho qualitativo, de um modo geral, apresentam a tendência à descrição e compreensão do fenômeno estudado a partir da recorrência ao tratamento das entrevistas semiestruturadas e da análise do acervo de documentos escritos/legislação. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa visa ao entendimento das questões ligadas aos 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 a operacionalizações variáveis.

Ainda, entendemos a questão metodológica, em sua ampla dimensão, como elemento imprescindível da pesquisa que, aliado à teoria, torna-se o desenho organizacional da elaboração do pensamento e da prática que o pesquisador exerce sobre o objeto investigado. É a partir da escolha teórico-metodológica que nos sentimos capazes de percorrer o caminho investigativo, ao analisar o objeto de estudo em seu deslocamento de uma condição para outra, num movimento espiralado.

E, neste sentido, o caráter dialético, ao qual já nos reportamos, serviu de vetor para este trabalho. A dinâmica do fato observado e a atividade criadora dos sujeitos que o observam, bem como as posições contraditórias entre o todo e a parte, os vínculos do saber e do agir, próprios da vida social dos homens, são em si, igualmente dialéticos.

A metodologia empregada para o desenvolvimento da tese, adida à fundamentação teórica já explicitada, teve como ponto de partida, mesmo que, de modo caótico, a fala dos docentes de História, que atuaram também como docentes da disciplina de Seminário Integrado. Importante destacar que o nosso ponto de chegada foi o entendimento organizado do que outrora era visto de forma caótica, a saber: a relação entre a regulação institucional (EMP) e o posicionamento docente, no contexto da internacionalização das políticas.

Nisso residiu o nosso trabalho, a busca do encadeamento das determinações apreendidas no percurso da travessia analítica, e a retomada do caminho inverso a fim de chegar à “unidade do diverso”. Tal como nos aponta Marx

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 1982, p.14).

A citação do excerto acima serve para clarificar o entendimento sobre a necessidade de ordenar os elementos constituintes que compõe uma determinada totalidade caótica, a partir de passos analíticos orientados pela conceituação do que é o concreto, o ponto de chegada.

Retomamos aqui que esta tese se insere no campo das políticas educacionais e, a temática em questão, refere-se ao modelo de regulação institucional orientada para o ensino médio, no estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Diante de sua amplitude, delimitamos o exame empírico.

A via percorrida seguiu na direção correspondente à dimensão institucional da regulação em interação com os docentes. Neste caso, a averiguação se deu a partir das evidências presentes na análise da escala likert e no uso da análise de conteúdo na aproximação com os textos. Desse processo, destacamos três dimensões que, são lapidadas nos resultados da tese. Estas dimensões ficaram assim determinadas: legitimação, qualidade da educação e postura docente – num sentido amplo - em relação à reforma. Assim, analisou-se o modelo de orientação da regulação institucional no que cabe à regulamentação de suas normas e condução de suas prerrogativas ao nível do posicionamento docente. Atingindo, portanto, o segundo objetivo proposto.

Para retomar a construção do esquema de análise, apontamos a direção do estudo, do macro para o micro, por considerarmos relevante o contexto da internacionalização das políticas educativas. Portanto, a apreciação perpassou um conjunto de documentos: alguns produzidos por agências multilaterais, tais como Banco Mundial, Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento - OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO<sup>3</sup>.

Segundo Teodoro (2002), a criação e ampliação de organizações multilaterais na área da educação, ciência e cultura, como a UNESCO; na esfera do

---

<sup>3</sup> Organismos que sugerem, orientam e desenham determinadas condicionalidades à educação brasileira.

desenvolvimento, como o Banco Mundial e no campo financeiro, a exemplo do FMI, bem como a OCDE, como organização responsável à cooperação econômica em determinada região, impulsionaram a internacionalização dos temas e problemas, ligados à educação. O autor assim se refere à criação de uma racionalidade científica no campo educacional:

O esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação esteve no centro das inúmeras iniciativas – seminários, congressos, *workshops*, estudos, exames – realizadas por todas essas organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contactos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, atores sociais, *experts* e investigadores universitários. (TEODORO, 2002,p.62).

Teodoro (2002) destaca a concepção de Miguel Pereyra (1990) a respeito da recorrência do recurso aos estudos e práticas estrangeiros, por partes de diferentes governos, como uma forma de legitimar determinadas políticas postas em prática em âmbito nacional, contudo, sem desenvolver uma análise aprofundada sobre estas experiências distintas da realidade nacional e, portanto, carentes de serem contextualizadas conforme sua origem. O mesmo autor ressalta o caráter de “normatização” das políticas educativas. Estas são disseminadas nas publicações das organizações internacionais e ditam as prioridades e as formas que os governos devem agir na resolução dos problemas, a partir da universalização de modelos e reformas.

A Europa foi o centro irradiador de um projeto de desenvolvimento de “economia-mundo capitalista” que se baseava em dois eixos: na transferência tecnológica e na educação. Para os países da periferia e da semi-periferia, o primeiro eixo foi absorvido como uma promessa e o segundo, a educação, passa a ser propagandeada como o pilar central “mesmo quando conduziu a uma rejeição e a um empobrecimento das culturas locais, consideradas pré-modernas e um obstáculo à racionalização do desenvolvimento econômico”. (TEODORO, 2002, p.66).

Dessa forma, no pós II Guerra, o projeto de modernização se constituía de caráter universal ainda que operasse em âmbito nacional do Estado-nação como o campo excepcional de atuação. Criava-se assim, um discurso de unidade política

capaz de mobilizar a população em prol da ambição de atingir patamares de modernização.

Para Teodoro (2002) a crise global da década de 1980 expõe a incapacidade do pleno desenvolvimento ser atingido somente a partir das bases alicerçadas no mercado nacional. O desenvolvimento passa a depender de um “gerenciamento global” que tem nessas agências multilaterais uma determinada cartilha a ser seguida: “disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e direitos de propriedade”. (TEODORO, 2002, p.66-67).

Para Dale (2004) a agenda estruturada para a educação é o reflexo de uma reorganização dos Estados, no sentido de atraírem esse investimento estrangeiro ainda que sob pena de desregulação financeira e liberalização de comércio. Contudo, Dale (2004) aponta que esse “gerenciamento global” que induz a reorganização das políticas educativas não é, necessariamente, um processo de imposição que suprime todas as peculiaridades nacionais, ou que, torna imperativo o uso de ameaças de ordem militar. Pelo contrário, a atuação desse gerenciamento é muito mais o efeito de uma base supranacional que atinge a todos os países e não somente àqueles historicamente “acostumados” a sofrer as pressões externas em suas políticas nacionais. Importante considerar que, isso não significa o esmorecimento dos Estados centrais, mas sim, é demonstrativo que estes são capazes de responder e/ou adotar de forma mais organizada e racional a estas “recomendações” supranacionais.

O gerencialismo global refere-se à realocação do poder de gestão econômica dos Estados-nação para as instituições globais. Pode não ser uma realocação absoluta, mas também não é um jogo de soma nula onde o “global” e o “nacional” se apresentam como mutuamente exclusivos. Cada um funde-se no outro. Mais importante, as instituições nacionais abraçam os objetivos mundiais. Isto não é claramente compreendido porque os Estados-nação ainda existem e os seus governos ainda fazem política. Ao observador casual, se o Estado existe então também deve existir o projeto nacional. Neste contexto global, não é necessariamente o caso. Os governos estão muitas vezes fazendo política em nome de gestores globais - funcionários de instituições multilaterais, executivos de corporações transnacionais ou banqueiros globais. (McMICHAEL, 1996 apud TEODORO, 2002, p.67).

O fato é que o efeito desse gerenciamento para o campo das políticas educacionais mostra-se de forma muito mais heterogênea do que uniforme,

sobretudo devido à “localização” dos países dentro do sistema mundial, de caráter periférico ou semi-periférico.

Como instrumental para a descrição e análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo. Tal ferramenta por nós já utilizada na pesquisa de mestrado<sup>4</sup>, considera o contexto em que a fonte é produzida.

Triviños (1987) ao mencionar o conceito elaborado por Laurence Bardin, a respeito da análise de conteúdo, destaca o fato de este ser um mecanismo para analisar as comunicações entre os homens, dando foco ao conteúdo das mensagens emitidas.

As etapas processuais da análise de conteúdo são: leitura flutuante, descrição analítica, desenvolvimento do quadro de referência - categorização e por fim, interpretação referencial.

A leitura flutuante corresponde a uma leitura genérica de toda a documentação coletada. A intenção é criar um panorama mental do material e buscar a centralidade da pesquisa nos documentos, seja a partir da leitura dos documentos institucionais ou mesmo, dos documentos construídos a partir da ferramenta dialógica, isto é, o memorial dos professores.

Triviños (1987) explica a descrição analítica como uma etapa que se desenvolve concomitante e posteriormente à leitura flutuante. Isto é, um momento em que a pesquisadora visa maior atenção a fim de construir um quadro de referência, onde o material de análise é codificado e categorizado em relação à recorrência de termos ou ausência de expressões que constroem certa estabilidade. No caso da análise de conteúdo a partir dos memoriais, uma estabilidade do discurso explícito e do silenciamento docente.

A última fase corresponde à interpretação referencial que é a intensificação da análise, onde a pesquisadora se utiliza da própria intuição e, fundamentada no material empírico, estabelece os nexos com a composição da pesquisa.

A justificativa que apontamos para nossa escolha a partir da análise de conteúdo, como veículo analítico dos textos escritos, refere-se ao fato destes

---

<sup>4</sup> Na ocasião (PIRES, 2010), apontamos o histórico da Análise de Conteúdo, desde sua origem, como um método de investigação sistematizado a partir do final do século XIX. Foi destacado seu uso no campo da psicanálise, como instrumento de interpretação da vida dos sujeitos e mesmo no campo da linguística, mormente ao período da II Guerra Mundial, onde as propagandas de guerra atingiram maior importância.

serem mais *fixos*, isto é, dando-nos a possibilidade de uma maior recorrência ao material, a fim de estabelecer inferências a partir da apreciação mais objetiva do conteúdo latente, não visível desde o primeiro momento.

Já no prefácio da sua obra, Bardin (1977) ressalta características quantitativas passíveis de serem realçadas pela estratégia analítica. Nós, porém, enfatizamos o caráter integrador da técnica, como se observa na conceituação da análise de conteúdo pelo próprio Bardin (1977):

O que é a análise de conteúdo? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. **Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.** Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 1977, p.9) (grifos nossos).

Por certo, poderíamos subtrair os termos *rigor* e *fecundidade* atribuídos à objetividade e subjetividade, respectivamente. Isso porque acreditamos que ambos os polos apresentam tais características, desnecessário, portanto, conceder a um e não a outro. Em contrapartida, a perspectiva crítico-dialética é sempre no sentido de lapidar o material (documentos/fatos), para que deles se manifestem os conceitos que melhor darão conta do objeto.

Para a tese, elegemos como técnica de coleta de dados, para a análise do posicionamento docente em relação à regulação institucional, a elaboração e aplicação de um questionário a partir do uso da escala likert.

Importa destacar aqui a adoção do pensamento de Gaskell (2002) no que se refere à seleção dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, retomamos o distanciamento que buscamos da “polêmica estéril” entre a propagada dicotomia das duas vertentes da pesquisa social: quantitativa e qualitativa.

Os adeptos da primeira insistem em congelar a pesquisa quantitativa, em torno de modelos estatísticos que demonstrem o levantamento empírico através de números, como por exemplo, a quantificação de opiniões, como uma forma de explicar a realidade. Já os que se apoiam na tradição qualitativa de pesquisa, tendem a difundir que esta é avessa aos números e é dada às longas entrevistas em profundidade.

No entanto, conforme Gaskell (2002) os esforços em manter tal parâmetro de polarização, só tem servido ao mercado de editores que lucram com a publicação de obras, que, apenas perpetuam a polêmica e, em quase nada, acrescentam contribuições ao processo de produzir conhecimento pela pesquisa científica.

Neste sentido, nosso empenho foi ao encontro de buscar a superação da aparente competição entre as duas tradições. Para tanto, nós assumimos o pressuposto apresentado por Gaskell (2002). Segundo o autor, *não há quantificação sem qualificação*, isto é, antes da mensuração de um determinado fato, é preciso distingui-lo a partir de uma categorização do mundo social. Portanto:

Se alguém quer saber a distribuição de cores num jardim de flores, deve primeiramente identificar o conjunto de cores que existem no jardim; somente depois disso pode-se começar a contar as flores de determinada cor. O mesmo é verdadeiro para os fatos sociais. (GASKELL, 2002, p.24).

Assim dito, entendemos que, tão importante quanto o referencial teórico que costura e orienta o trabalho científico, é a seleção do campo empírico e a escolha dos sujeitos que contribuem com o desenvolvimento do trabalho investigativo.

O espaço físico/geográfico pensado para o campo empírico foi o município de Porto Alegre. Este, como capital do estado e sede da Secretaria Estadual de Educação do RS, serviu como vitrine da Reforma em questão. Além disso, ainda que o CPERS-Sindicato apresente núcleos em todo o estado do RS, a cidade de Porto Alegre é sua sede. Fato que, em tese, permite que o sindicato esteja mais próximo politicamente de sua base, os professores.

Importante ressaltarmos também que a escolha desta cidade é emblemática. O município de Porto Alegre tem o reconhecimento internacional por ser base dos Fóruns Sociais Mundiais<sup>5</sup> e por apresentar um histórico de democratização, apresentando como carro chefe, o Orçamento Participativo (OP).

Neste município, o Partido dos Trabalhadores (PT) esteve no governo por 16 anos ininterruptos, fato único no país. Na última eleição municipal, em 2012, o PT no

---

<sup>5</sup> Nos três primeiros anos (2001 – 2003) da realização do Fórum Social Mundial, a cidade de Porto Alegre foi sede do evento. Em 2005 a centralidade do FSM retorna à Porto Alegre. Nos anos subsequentes, o Fórum aconteceu de modo policêntrico espalhado por cidades na América, Ásia e África. Em 2010, no aniversário de dez anos, a capital do estado do RS volta a ser observada pelo mundo. Em 2012 a lei municipal 11380 oficializa a Semana do Fórum Social Mundial, a ser celebrada na última semana do mês de janeiro, anualmente organizada por representantes da sociedade civil e PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre. (PMPA, 2012).



Rio Grande do Sul superou a votação recebida na eleição anterior (2008), passou de 60 para 72 prefeituras. (PT, 2013).

Definido o município, passamos à etapa de estabelecer quais as escolas, do conjunto de 71 escolas de ensino médio – rede pública estadual<sup>6</sup>, que compõem a 1ª Coordenadoria de Educação (CRE)<sup>7</sup>, que serviram como campo de investigação.

Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, a escola não tem por finalidade somente a reprodução do *status quo*. Adotamos o viés gramsciano, em que entende a escola como um aparelho privado de hegemonia (Gramsci, 2011), isto é, a escola, neste sentido, é um campo onde o exercício da hegemonia, pelas classes a serviço do capital, exige a exclusão do pensamento crítico e, ao mesmo tempo, ainda que de forma assimétrica, atende as demandas das classes subalternas. O entendimento de hegemonia não pode permanecer apenas ao nível do consenso, e sim, abarcar também a ideia de legitimidade de um projeto de sociedade.

Neste espaço heterogêneo, a disputa pela hegemonia não ocorre no âmbito da força, ou somente da imposição de diretrizes. A disputa se estabelece a partir de outras armas, para além do uso da coerção, na conquista de um consenso, mas também fundamentada na construção de uma legitimidade societária. Gramsci (2011) postula que a ação do Estado não se impõe somente pelo uso da força e da autoridade em que está imbuído. É preciso estabelecer uma “direção intelectual e moral” para orquestrar a conquista ou manutenção de uma classe dirigente, seja econômica ou política. A necessidade da participação dos sujeitos nesta construção de hegemonia mostra-se, contudo, como uma face forjada da criação do consenso, legitimação e consentimento à determinada política. O Estado, neste sentido, adota determinadas estratégias capazes de pintar o quadro de determinada situação, para tanto, aponta a responsabilização de determinados sujeitos. Utiliza um linguajar próprio que fundamenta uma nova racionalidade e envolve os professores, em torno de determinada proposta, com o uso de objetivos, a princípio, incontestáveis, como “qualidade” e “equidade”.

---

<sup>6</sup> O Cidades é uma ferramenta que disponibiliza informações de todos os municípios do Brasil. Também é possível encontrar gráficos, tabelas, históricos e mapas que traçam um perfil completo de cada uma das cidades brasileiras. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2013).

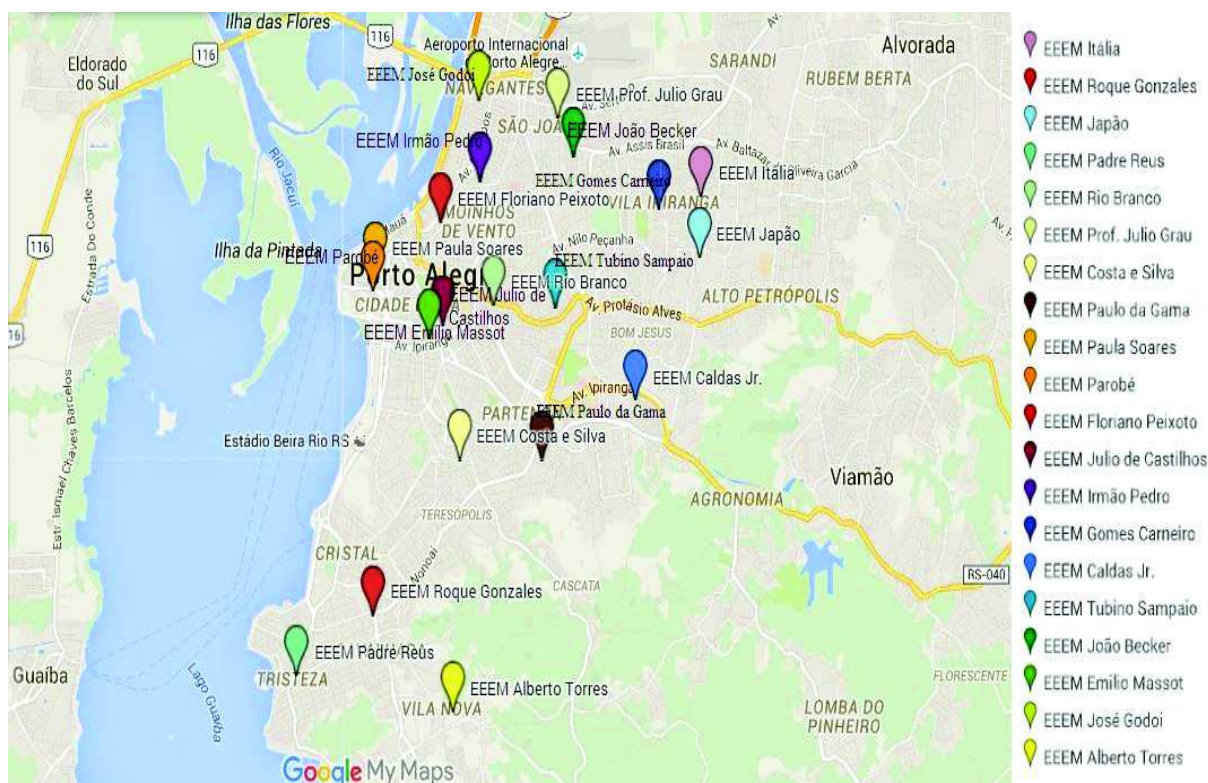
<sup>7</sup> A 1ª CRE corresponde somente ao município de Porto Alegre.



É nesta arena que postulamos o papel central dos docentes, na árdua tarefa de revisão e adequação das políticas. Assim, emergiu a necessidade de buscar a visão dos professores, sobre a Reforma do Ensino Médio Politécnico no espaço plural e heterogêneo das escolas.

A definição das escolas partiu do critério de serem instituições escolares com participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no ano anterior à implantação da Reforma (2011), bem como nos três anos subsequentes, que correspondem a todo o período de expansão do EMP durante o governo Tarso Genro. Estas escolas tiveram nos quatro anos consecutivos (2011 – 2014), mais de 50% de participação dos alunos concluintes do ensino médio no referido exame. Do levantamento realizado a partir dos resultados do ENEM, o recorte ficou restrito a vinte escolas públicas estaduais. São elas: Alberto Torres, Cândido José Godói, Cel. Afonso Emílio Massot, Dom João Becker, Florinda Tubino Sampaio, Francisco A.V. Caldas Junior, Irmão Pedro, Itália, Japão, Julio de Castilhos, Marechal Floriano Peixoto, Padre Réus, Parobé, Paula Soares, Paulo da Gama, Presidente Costa e Silva, Prof<sup>o</sup> Júlio Grau, Rio Branco e Roque Gonzales.

Figura 3 - Escolas Estaduais de Porto Alegre consecutivamente participantes do ENEM 2011 - 2014



Fonte: Elaborada pela autora com o auxílio da ferramenta Google My Maps (2016).

Uma vez fixado o número de escolas, tendo como critério terem participado do ENEM no ano anterior e nos demais, consecutivos da implantação da Reforma do Ensino Médio Politécnico, fez-se necessário eleger os sujeitos da pesquisa.

Levamos em conta a necessidade de captar, na gênese das políticas postas em prática, o posicionamento daqueles que, pelo distanciamento das tomadas de decisão, são receptores e responsáveis pela execução das políticas: os professores.

O ensino médio politécnico se assenta na pesquisa e na politecnicidade. Conforme a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011 – 2014, o conceito de politecnicidade utilizado pela SEDUC/RS é expresso por autores como Gramsci e Saviani. Ambos os autores salientam que a politecnicidade é a apropriação e o entendimento das técnicas que fundamentam a vida humana no contexto do processo produtivo que circunda a própria existência (SEDUC/RS, 2011).

Os professores de humanas, em geral, e os professores de história, em particular, a princípio, se mostram mais familiarizados com o termo politecnicidade. A familiaridade também ocorre com a ideia de pesquisa aliada ao processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, conforme aponta Canan (2009), a Associação Nacional dos Professores de História - ANPUH contribuiu para que na elaboração dos currículos de licenciatura em história a frequente diferenciação entre pesquisa e ensino fosse diminuída<sup>8</sup>.

A partir de um questionário, aplicado aos professores de História, que tiveram parte de sua carga horária destinada à disciplina do Seminário Integrado, fez-se a aferição do nível de concordância ou divergência em relação à Reforma do Ensino Médio Politécnico.

Para esta avaliação, utilizou-se a *Escala Likert*. Este mecanismo corresponde à construção de um instrumento de coleta de opinião a partir das respostas dos investigados em relação aos diferentes enunciados, neste caso, proposições de sentido favorável ou desfavorável a respeito da referida Reforma.

A Escala Likert percorre uma “distância” e se desloca numa linha imaginária a partir da ideia de concordância ou discordância, sinalizada a cada assertiva através da quantificação da resposta ao enunciado, ao uso de: a) discordo plenamente, b)

---

<sup>8</sup> Conforme Canan (2009), a ANPUH no contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História (aprovada pela resolução CNE/CES nº13, de 13/03/2002) apresentou o princípio da formação integral do profissional do Curso de História, articulando a tríade ensino-pesquisa-extensão na proposta das diretrizes curriculares.

discordo, c) Indiferente e/ou sem opinião formada, d) concordo, e) concordo plenamente.

Conforme Selltiz (1979), nas pesquisas cujo interesse é verificar o grau de satisfação ou insatisfação em relação a algo, isto é, no estudo de atitudes sociais, a escala Likert é comumente usada. Com a escala Likert foi possível considerar a frequência e visualizar a distribuição das respostas de uma forma mais rápida em relação a outros instrumentos.

No entanto, isto não torna a aplicação da escala likert menos complexa. Barbetta (2001) adverte que, para considerar confiabilidade na orientação das respostas aos itens, o chamado pré-teste para verificar a análise semântica dos enunciados é imprescindível.

Com o uso do pré-teste foi possível melhor adequar a linguagem das proposições, descartar assertivas de sentido ambíguo, bem como, extinguir ou minimizar falhas no que se refere à inclusão de mais de um tema na mesma frase.

Neste sentido, antes de termos encaminhado o formulário eletrônico para os sujeitos desta pesquisa, optamos por realizar o pré-teste conforme a disposição e disponibilidade de outros colegas, professores da rede e do convívio profissional da pesquisadora. Alguns retornaram com dúvidas e/ou sugestões. A partir disso, foi possível aprimorar as proposições que seguem:

Quadro 2 - Demonstrativo de Assertivas para Análise

Assertivas aplicadas através da escala likert.	Categoria de análise
(Tu concordas que...) A reestruturação do ensino médio politécnico contou com a participação efetiva dos professores e gestores de escolas nos debates e deliberações referentes a tal proposta.	<b>Legitimação</b>
(Tu concordas que...) A perspectiva de politecnia proposta pela Secretaria de Educação do RS foi elemento de formação apresentada aos professores, estabelecendo o seu entendimento e a aplicação prática.	
(Tu concordas que...) De um modo geral, o conceito de politecnia sintetiza a relação entre formação geral e domínio de múltiplas técnicas.	

(Tu concordas que...) o EMP estimulou os professores a priorizarem temas do interesse do aluno, majoritariamente com ênfase no aspecto cultural, em detrimento da aquisição do conhecimento científico nos demais campos (sociopolítico-econômico).	<b>Qualidade da Educação</b>
(Tu concordas que...) O Ensino Médio Politécnico promoveu a diminuição do empenho individual do aluno.	
(Tu concordas que...) O Ensino Médio Politécnico ambicionou a redução da distorção idade-série ao estimular o avanço do aluno, independente de sua aprendizagem.	
(Tu concordas que...) O Seminário Integrado apresentou deficiências devido à falta de discussões com os demais professores e, particularmente, por ser entendido pelos alunos, como uma disciplina de menor valor.	<b>Postura Docente</b>
(Tu concordas que...) O professor percebeu o Ensino Médio Politécnico como uma política disfuncional.	
(Tu concordas que...) A Reforma do Ensino Médio Politécnico estabeleceu o convencimento do conjunto dos docentes ao determinar a inclusão do Seminário Integrado como disciplina curricular.	
(Tu concordas que...) Durante a implementação do EMP, o professor se sentiu desmerecido e desprestigiado por visualizar a disseminação de um discurso que o apontava como o responsável pelo desinteresse dos alunos.	

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O formulário eletrônico, elaborado a partir da ferramenta do Google Drive, foi enviado aos professores da disciplina de história que igualmente ministraram o Seminário Integrado nas vinte escolas selecionadas, após estas terem aceitado encaminhar os e-mails dos sujeitos da pesquisa, conforme critério já mencionado. Foram encaminhados 27 formulários, uma vez que foi disponibilizado, por uma mesma escola, o contato de mais de um docente. No entanto, recebemos o retorno de somente 17 professores, sendo que destes, dois professores, correspondem a docentes de um mesmo estabelecimento de ensino. Isso significa dizer que, do conjunto das vinte escolas selecionadas, não foi possível fazer o levantamento de quatro destas.

As escolas as quais pertencem os professores que responderam o questionário não foram identificadas. O preenchimento do questionário por parte dos professores contemplou 16 escolas, do total de 20. Porém, por questões éticas, não identificaremos os docentes e os seus respectivos locais de trabalho. De qualquer forma, consideramos significativo apresentarmos algumas informações a respeito das escolas e de seu entorno. Para nos referirmos às 16 escolas utilizaremos as letras de A à Q.

A escola “A” pertence à região do bairro Azenha. Bairro comercial com grande fluxo de diferentes linhas de ônibus que permite com que jovens de outros bairros frequentem a escola. Alguns jovens da classe média baixa, egressos de escolas particulares se misturam àqueles oriundos da classe trabalhadora. Nas proximidades há o Centro Estadual de Treinamento Esportivo (CETE), onde alguns alunos usufruem como espaço de lazer. Esta escola possui um grêmio estudantil bastante atuante, que se destacou nos últimos episódios de reivindicações por melhorias de condições para a escola.

A escola B localiza-se no bairro Petrópolis, com grandes praças e um campo de futebol próximo, onde os alunos, por vezes, praticam as aulas de educação física. Possui uma comunidade com baixa participação e envolvimento com a escola. O deslocamento a pé é bastante apressado. A pouca convivência e socialização, por certo, é fruto de uma atmosfera de insegurança. No entorno da escola, vários escritórios de fachada discreta combinam com a baixíssima circulação de pessoas. O barulho escolar destoa na rua que tem ares de fim de semana.

A escola C absorve alunos de bairros da periferia da zona sul de Porto Alegre, como Belém Velho, Campo Novo e Vila Nova. O ensino médio funciona nos turnos da manhã e noite. Diferentes de outras escolas, aqui os alunos possuem um perfil mais homogêneo. Tanto os alunos da manhã quanto os da noite trabalham ao menos um turno. São estágios e ofícios atrelados ao comércio, particularmente a uma grande rede de supermercados próxima à escola. O próprio supermercado torna-se ponto de encontro dos alunos, na ausência de espaços de lazer nas proximidades da escola. À noite, a escola dispõe de apenas três turmas, situação que tem levado a uma preocupação de seus docentes. O perigo do fechamento das turmas do noturno levaria ao inevitável deslocamento de alunos e professores para outras escolas. No caso dos professores, é provável que alguns optassem por ter a carga horária diminuída com redução de salário ou invés de terem de se submeter



ao turno da tarde em escolas distantes, onde o gasto com o deslocamento seria um empecilho a mais, além da necessidade de lecionar para o ensino fundamental, que apresenta uma agitação e indisciplina escolar mais aparente.

As escolas D e E pertencem à zona norte de Porto Alegre. O bairro Jardim Itu – Sabará conta com um setor de comércio e serviços esparsos. Tranquilo, pouco populoso e formado majoritariamente por casas térreas com moradores antigos à espreita nas janelas, o bairro que abriga estas escolas é aparentemente tranquilo, mas sofre com o furto de veículos e assaltos às casas. Os alunos são moradores dali mesmo. É comum a cada fim de ano ver nas fachadas das casas, faixas comemorativas de aprovação de jovens nos vestibulares. As escolas F e G ficam relativamente próximas. Localizadas nos bairros Passo d'Areia e Iapi, possuem um entorno semelhante e são escolas que recebem muitos alunos de famílias cuja preocupação é o ingresso no ensino superior. As escolas F e G são uma alternativa para as famílias que não podem financiar os estudos de seus filhos nas escolas particulares da redondeza, como o colégio José César de Mesquita e mesmo, o Instituto São Judas. À noite, o perfil do aluno da escola F modifica-se consideravelmente. Em maioria, são jovens trabalhadores. A escola G não dispõe de ensino médio noturno.

O colégio H recebe majoritariamente alunos dos bairros operários Navegantes, Floresta e São Geraldo. À noite, a escola dispõe de EJA e contempla uma fração de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio no tempo previsto. A escola à noite, é um ponto de relativa segurança, frente às características de seu entorno: ruas escuras, propensas à prostituição, tráfico e assaltos.

A escola I localiza-se no bairro Tristeza que caracteriza-se por ser um bairro residencial. A escola com excelente infraestrutura acolhe jovens de famílias com um poder aquisitivo maior, comparado às outras escolas estaduais. Na área próxima ao rio Guaíba, há casas de alto valor. Muito próximo à escola, a av. Wenceslau Escobar concentra uma esteira de comércio e restaurantes. A escola carrega uma tradição de mobilização reivindicatória junto à comunidade escolar. Uma vanguarda de professores sempre atenta às políticas de governo, não deixa de lado a participação nos movimentos grevistas. À época da implantação do EMP, um grupo de alunos produziu um vídeo de duração acima de 40 minutos, explicando e criticando o novo currículo proposto pela Reforma, o vídeo traz depoimentos de professores e alunos. Com o apoio de seus professores, o vídeo hoje apresenta quase três mil

visualizações. A escola I proporciona um “ensino forte”, assim considerado pela própria comunidade escolar. É de praxe desta escola, ao final do ano letivo, no período logo após os exames vestibulares, expor uma enorme faixa com a lista dos alunos que conseguiram vagas no ensino superior.

A escola J está situada no centro de Porto Alegre. Uma comunidade escolar participativa e exigente contribui com a manutenção do espaço escolar. No entorno, a circulação intensa de veículos e pessoas só se reduz posteriormente às 21 horas e, ainda assim, mantêm uma movimentação noturna atrelada a algumas lancherias e restaurantes. A proximidade física de um posto da brigada militar, torna o trecho da rua onde está localizada a escola, mais seguro para a circulação dos estudantes.

A escola L, situada na região central, recebe um fluxo intenso de alunos de diferentes bairros. O ensino médio regular e os cursos técnicos ofertados denotam uma diferenciação de faixa etária clara entre seus estudantes. A escola tem excelente estrutura e todos os anos tem o seu espaço ocupado para a aplicação das provas do ENEM.

As escolas M e N estão relativamente próximas, ambas no bairro Floresta, sendo que na primeira escola, os alunos são oriundos de diferentes bairros, atraídos pela oferta de cursos técnicos pós-médio e médio integrado. A escola M também funciona nos três turnos e está muito próxima da antiga fábrica da Brahma que manteve a arquitetura externa original apesar de ter cedido seu espaço ao Shopping Total.

A escola O localiza-se na zona leste de Porto Alegre, em um setor mais comercial do bairro Partenon, entre as grandes avenidas Ipiranga e Bento Gonçalves. A escola P fica no bairro Medianeira, também na zona leste da capital. Possui uma permuta com o município de Porto Alegre. No mesmo espaço, funciona durante o dia uma escola municipal.

A escola Q encontra-se em direção oposta, no bairro Santa Cecília. A escola possui uma infraestrutura adequada e com o quadro de professores completo, até a presente data.

Como dito anteriormente, apenas 16 escolas das 20 selecionadas, apresentaram professores que se disponibilizaram em colaborar com a pesquisa.

Estamos cientes que, todos os procedimentos para a coleta de informações apresentam vantagens e limitações (LUNA, 2011). No caso da escolha para esta tese, o uso do formulário on line permitiu a agilidade na coleta e na tarefa de

tabulação. No entanto, a limitação torna-se evidente pelo retorno dos questionários para aquém do esperado.

É importante deixar explícito os procedimentos metodológicos e principalmente o critério utilizado para os sujeitos depoentes. A escolha é sempre uma decisão difícil. Por serem professores (as) da mesma área de atuação da pesquisadora, ainda que de outras escolas, algumas pessoas que colaboraram da pesquisa eram conhecidas. No entanto, nesta questão específica, o trabalho de pesquisa em nada anulou sua cientificidade, uma vez que a própria técnica de coleta de dados escolhida criava um distanciamento de qualquer influência da pesquisadora.



## 7 NO TORVELINHO DOS DADOS: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos no levantamento empírico realizado através da coleta de opiniões (escala likert). Ao modo de maior clareza e entendimento, este instrumento de pesquisa visou obter o posicionamento dos professores de história em relação ao EMP, particularmente no sentido de verificar:

- a) O perfil dos professores de História, sujeitos desta pesquisa, segundo sexo, formação, vínculo empregatício e tempo de sala de aula;
- b) Se o EMP foi ratificado pelos docentes no cotidiano da escola;
- c) A concepção da qualidade da educação a partir da implantação do EMP;
- d) A postura docente em relação ao EMP.

A ferramenta utilizada na coleta de opiniões teve como base afirmações relacionadas a três dimensões do objetivo de problematizar o posicionamento docente frente à reforma do Ensino Médio Politécnico.

A construção da escala likert requereu refinamento em relação às assertivas que foram apresentadas aos sujeitos da pesquisa com a finalidade de evitar ou minimizar a ambiguidade das frases. Esse processo foi relativamente demorado, pois, passou por uma etapa de teste aplicado anteriormente aos professores que não seriam sujeitos desta tese. Esta aplicação preliminar levou a ajustes importantes, que tornaram a escala apropriada à sua aplicação, segundo o problema de pesquisa.

Dito isso, a escala apresentou título, ementa, orientação quanto ao preenchimento e dez assertivas relacionadas ao processo de implantação do EMP, bem como em relação à visão dos docentes sobre esta política pertinente à qualidade da educação a partir do EMP, e por fim, o quanto a reforma do EMP infligiu sobre os docentes de História que igualmente lecionaram a disciplina de Seminário Integrado.

A escala likert oscila entre dois extremos: “discordo plenamente” e “concordo plenamente”. Entre estes opostos, temos os seguintes graus: discordo, indiferente e/ou sem opinião formada e concordo.

No início de cada assertiva agregamos a expressão “tu concordas que...”. Estes termos foram incluídos pois, alguns professores demonstraram dúvida ao fazerem a devolução da escala likert na etapa da pré-aplicação, questionando se a afirmação era o que eles acreditavam que tivesse acontecido.

A escala likert então composta por dez assertivas foi elaborada a partir de três subescalas, conforme abaixo:

- i) Subescala “Legitimação”: corresponde às três primeiras afirmativas e tem por objetivo averiguar se o EMP mostrou-se provido de justificativa para o processo de implantação, na visão dos sujeitos da pesquisa.
- ii) Subescala “Qualidade da Educação”: corresponde às afirmativas de número 4 a 6 e tem por finalidade medir a tendência concordante, discordante ou nula/neutra de cada professor que respondeu a esta ferramenta em relação à melhoria da educação a partir da implantação do EMP.
- iii) Subescala “Postura Docente”: corresponde às quatro últimas assertivas que visam aferir o quanto o EMP refletiu positiva ou negativamente nos docentes de História.

Abaixo segue o quadro 3 que apresenta cada item que compõe as subescalas, relacionando cada assertiva à finalidade destas na elaboração da escala likert.

Quadro 3 - Relação entre o Objetivo da Pesquisa e os objetivos presentes nos itens de cada subescalas

Objetivo específico:	Pressuposto Básico	Subescalas	Itens e finalidades
Problematizar o posicionamento docente frente à Reforma do Ensino Médio Politécnico	Existe uma divergência entre aquilo que os professores de História entendem como necessário, isto é, ênfase num ensino contextualizado, pautado igualmente pela pesquisa e interdisciplinaridade e aquilo que se constituiu a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio Politécnico, isto é, uma política em disfunção que acarretou sobretaxa e desprestígio ao professor, sob a orientação de discurso progressista.	Perfil	Sexo – Formação - Vínculo Empregatício - Tempo de Trabalho
		Legitimação	*Verificar o grau de participação efetiva dos docentes na elaboração da Reforma;  *Verificar se os docentes concordam que houve uma formação efetiva a respeito do EMP;  *Verificar se os docentes concordam que houve a possibilidade do desenvolvimento da Politécnica.
		Qualidade da Educação	*Verificar se os docentes concordam que houve prejuízo do conhecimento sistematizado e científico;  *Verificar se os docentes concordam que houve a perda do desempenho individual do aluno;  *Verificar se os docentes concordam que o EMP estimula a aprovação.
		Postura Docente	*Verificar se os docentes concordam com a ideia de que a implantação do EMP se deu de forma inadequada;  *Verificar se os docentes concordam que o EMP estabeleceu o convencimento dos docentes na prática;  *Verificar se os docentes concordam que o EMP incentivou o sentimento de valorização docente.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

## 7.1 Perfil dos Sujeitos

A seguir apresentamos o perfil dos sujeitos, com a caracterização segundo o sexo, a formação, o vínculo empregatício e o tempo de sala de aula.

Responderam a este instrumento dezessete professores de dezesseis escolas de Porto Alegre, das vinte selecionadas conforme o critério mencionado anteriormente.

Quanto ao sexo, dez participantes se autodeclararam do sexo feminino enquanto sete professores são do sexo masculino. A indicação da porcentagem corresponde à: 60% do sexo feminino e 40%, do total dos 17 professores, são do sexo masculino. Essa estatística confirma o conhecimento que se tem sobre o magistério atualmente ser uma profissão de “gênero feminino”. Sem a intenção de entrar neste debate, um ponto a ser levado em consideração é que, apesar de estudos apontarem um número maior de anos na escolaridade das mulheres, o magistério da educação básica pública demonstra ser uma carreira cujos rendimentos não correspondem ao esforço da formação. Talvez disso decorra o interesse menor dos homens em relação a este ofício, contribuindo para que a docência da educação básica se configure quase como um gueto feminino.

Quanto à formação, os professores deveriam escolher entre os seguintes itens: graduação, especialização, mais de uma especialização, mestrado e/ou doutorado. Do conjunto dos 17 respondentes, 63% que corresponde a 11 docentes dizem ter uma especialização. Somente graduação e mais de uma especialização empatam com 17,5%, portanto, três professores cursaram apenas a graduação e outros três deram continuidade à escolarização formal através da conclusão de mais de uma especialização. Apenas um docente, representativo do percentual de 1,7% corresponde à formação em nível de mestrado e/ou doutorado.

Foi identificado que em relação ao vínculo empregatício, 82% dos professores de história (14), sujeitos deste estudo, são nomeados e apenas 3 professores trabalham em regime de contrato emergencial, o que caracteriza o percentual de 18%.

Dentre as escolas que serviram de base para esta pesquisa, o tempo de docência dos seus professores ficou estabelecido na seguinte ordem: dois docentes possuem menos de 5 anos de tempo de sala de aula, o equivalente à 13%; treze

docentes possuem entre 5 e 10 anos de serviço na rede pública estadual o que significa 74% e dois professores atuam a mais de 10 anos na educação básica, o que igualmente completa o total de 13% .

## 7.2 Apresentação dos Percentuais

Sob esta seção são apresentados os resultados das escolhas dos professores em relação à cada assertiva. Antes, porém, apresentamos os pressupostos básicos que tínhamos em relação a cada item da subescala. Assim, como forma de organização optou-se por demonstrar através de quadros:

Quadro 4 - Assertivas da subescala Legitimação e pressupostos básicos

Subescala	Assertivas “Tu concordas que:”	Pressupostos básicos
Legitimação	1) a reestruturação do EMP contou com a participação efetiva dos professores e gestores de escolas nos debates e deliberações de tal proposta.	1) A implantação da Reforma do EMP não se deu através da construção coletiva
	2) a perspectiva de politecnia proposta pela SEDUC/RS foi elemento de formação apresentada aos professores estabelecendo o seu entendimento e a sua aplicação prática.	2) A formação dos docentes, nos casos em que ocorreram, se deu de modo conturbado, muito pela necessidade de se adequar às novas normas.
	3) De um modo geral, o conceito de politecnia sintetiza a relação entre formação geral e domínio de múltiplas técnicas.	3) Em relação à politecnia, os professores entendem que o uso de termos do campo político à esquerda não é suficiente para uma ação docente revolucionária.

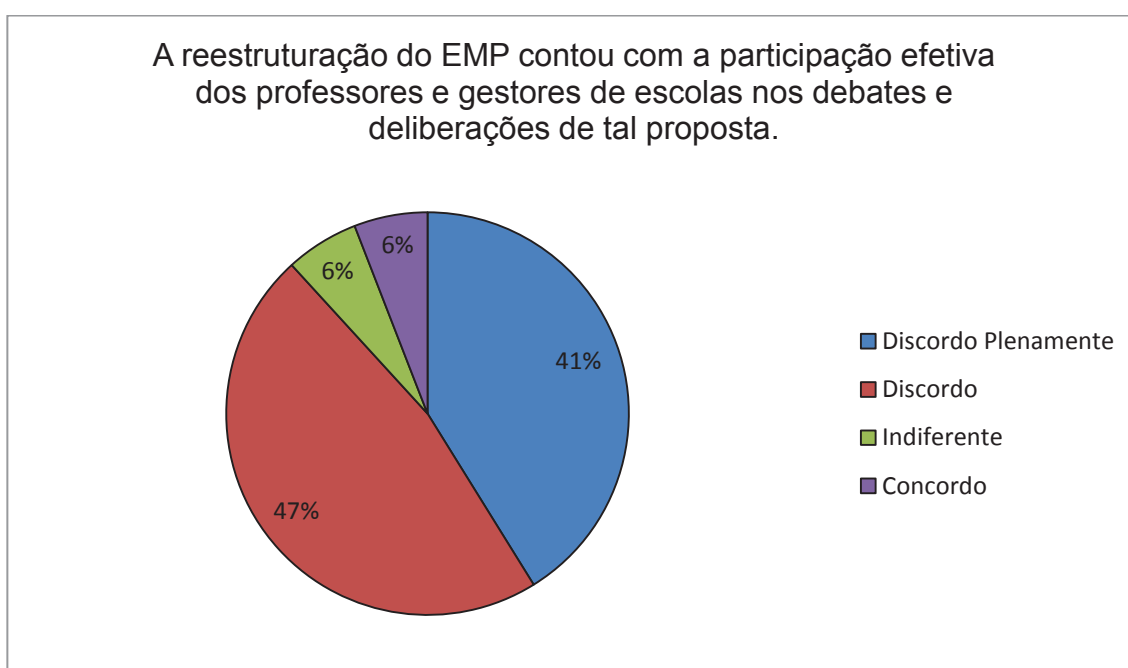
Fonte: elaborado pela autora (2016).

Conforme anunciado anteriormente, a assertiva nº1 foi elaborada com a intenção de verificar o grau de participação efetiva dos docentes na elaboração da Reforma. O pressuposto é o de que a implantação da Reforma do EMP não se deu

através de uma construção coletiva, que permitisse que todos participantes das comunidades escolares pudessem deliberar sobre o seu formato e conteúdo.

Ao fazer o levantamento das respostas a este item, obtivemos o seguinte escore: sete professores discordaram plenamente (corresponde a 41,2%), oito professores discordaram da afirmação (47,1%), um professor assinalou estar indiferente e/ou sem opinião formada (5,9 %), igualando em porcentagem ao professor que concordou com a afirmação (5,9%).

Gráfico 1 - Primeira Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

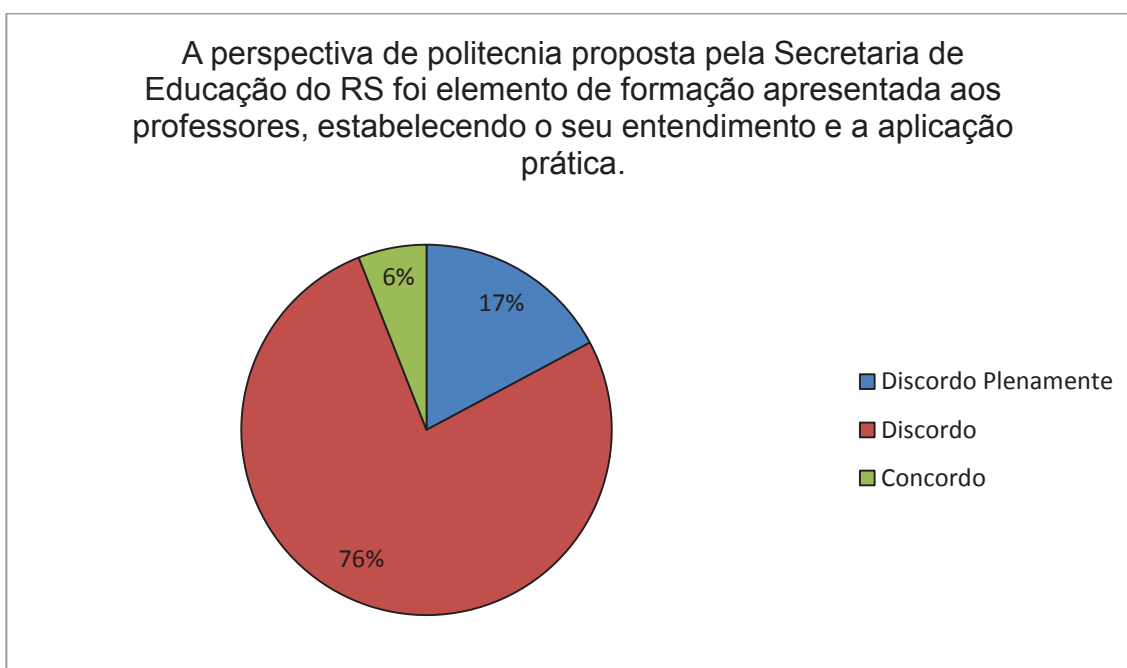
Percebe-se que em relação a esta assertiva, prevalece a discordância com 47%. Se somarmos o percentual dos professores que discordam plenamente, o grau de discordância atinge o percentual de 88%. Isso significa que o pressuposto anunciado se valida, corroborando com os resultados das pesquisas de Alves (2014), Araújo (2014), Roos (2016) e Marchetto (2016).

A assertiva nº 2 tinha por objetivo verificar o grau de concordância dos docentes em relação à realização de uma efetiva formação a respeito do EMP. O pressuposto levantado por nós era o de que a formação dos docentes, nos casos em que ocorreu se deu de modo conturbado, pouco dialógico e bastante diretivo,

muito mais pela necessidade de fazer com que os professores se adequassem às novas normas.

Em relação à assertiva nº 2, três docentes escolheram a opção discordo plenamente, configurando 17%. A alternativa discordo foi assinalada por 13 professores, com a correspondência de 76%. Entre os respondentes da pesquisa, nenhum destes mostrou-se indiferente e/ou sem opinião formada ou concordando plenamente com a afirmativa. Apenas um professor concordou, correspondendo a 6% da totalidade. Dos professores de História que contribuíram com a pesquisa, 93% apresentou a tendência de opinião discordante de que a perspectiva de politecnia proposta pela SEDUC/RS foi elemento de formação apresentada aos professores, estabelecendo o seu entendimento e a aplicação prática.

Gráfico 2 - Segunda Assertiva



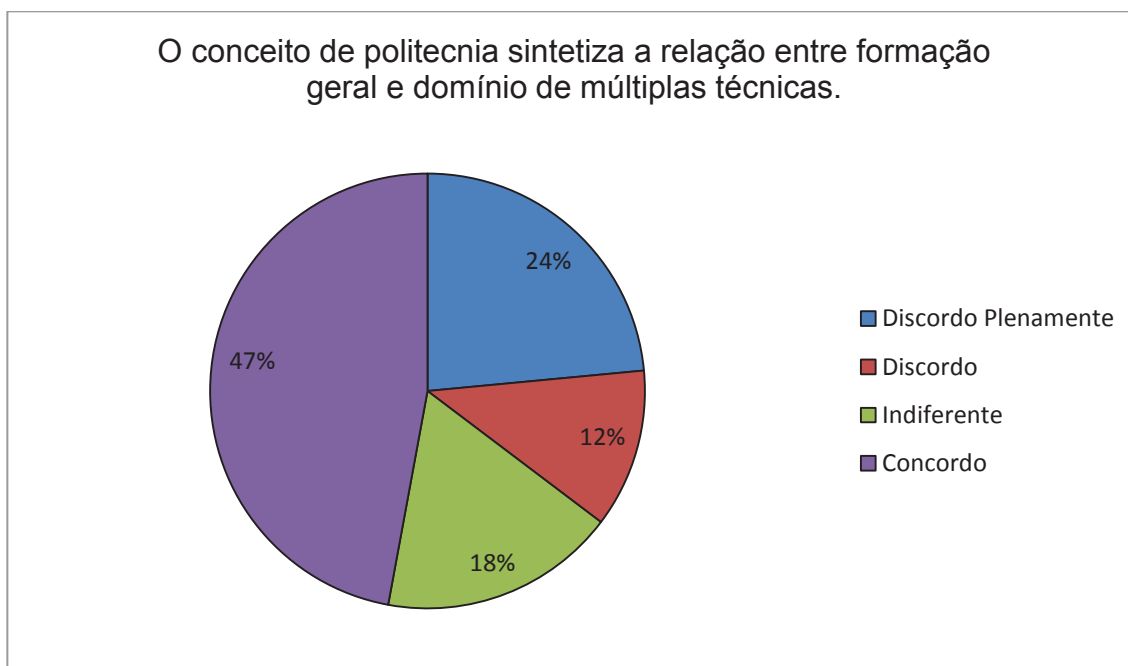
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Temos o pressuposto que, em relação à politecnia, os professores de História entendem que o uso de termos do campo político à esquerda não é suficiente para uma ação docente com real intencionalidade de mudança social em prol das classes trabalhadoras. Por isso, a assertiva nº 3 verificou se os docentes concordavam com o conceito de Politecnia proposto pela SEDUC/RS. O percentual de discordância à afirmativa de que, de um modo geral, o conceito de politecnia sintetiza a relação



entre formação geral e domínio de múltiplas técnicas, ficou na casa dos 12%, com a sinalização de apenas dois professores. Quatro docentes discordaram plenamente, com a correspondência de 23%; Três professores se expressaram pela Indiferença e/ou sem opinião formada (18%) e oito respondentes concordam com o entendimento da politecnia proposto pela SEDUC/RS, sinalizando o percentual de 47%. Nenhum deles concorda plenamente.

Gráfico 3 - Terceira Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Um percentual de concordância acima (47%) se comparado ao percentual de discordância (quando somados discordo e discordo plenamente) (35%), significa uma aceitação significativa dos docentes. O que não significa necessariamente que os professores tenham tido uma formação adequada.

Quadro 5 - Assertivas da subescala Qualidade da Educação e pressupostos básicos

Subescala	Assertivas “Tu concordas que:”	Pressupostos básicos
Qualidade da Educação	4) o EMP estimulou os professores a priorizarem temas do interesse do aluno, majoritariamente com ênfase no aspecto cultural, em detrimento da aquisição do conhecimento científico nos demais campos (sociopolítico-econômico).	4) É alta a correspondência entre o desenvolvimento de temas sugeridos pelos alunos e a queda na preocupação da aquisição do conhecimento científico sistematizado, correspondente às demais áreas do conhecimento..
	5) o EMP promoveu a diminuição do empenho individual do aluno.	5) O aluno apresentou maior tendência a desconsiderar o esforço intelectual.
	6) o EMP ambicionou a redução da distorção idade-série ao estimular o avanço do aluno, independente de sua aprendizagem.	6) O EMP ao propor inúmeras possibilidades de avaliação através dos PPDA's acarretou sobretrabalho ao professor.

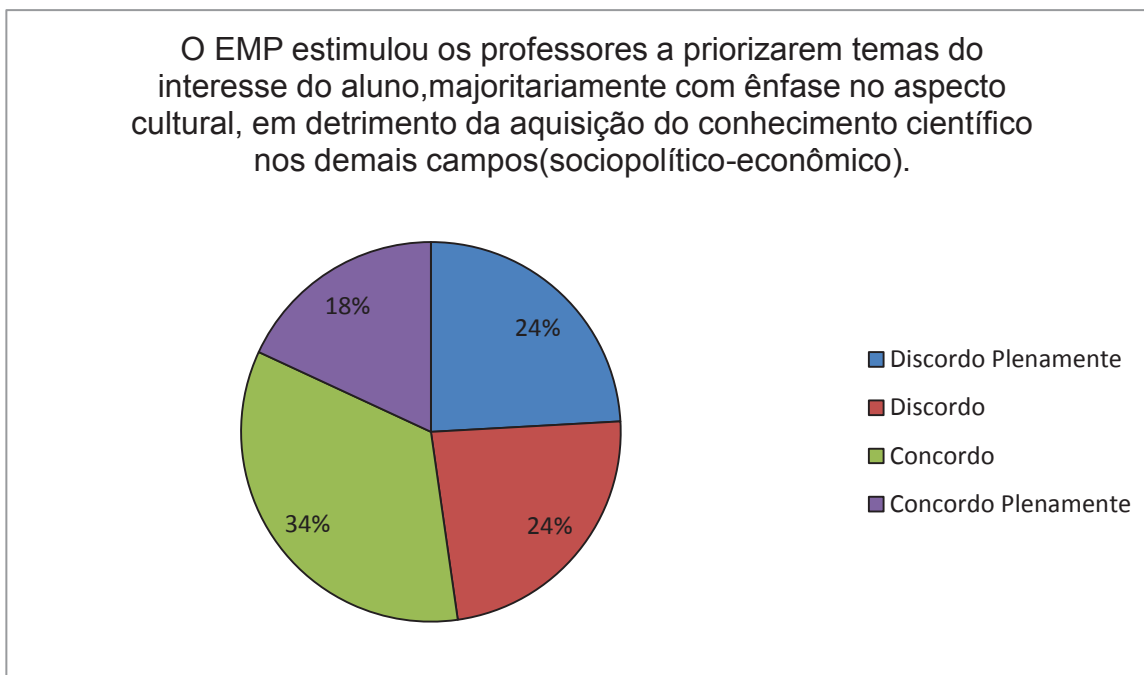
Fonte: Elaborada pela autora (2016).

A assertiva nº 4 foi elaborada para verificar se os docentes concordam que houve prejuízo do conhecimento científico das diferentes disciplinas curriculares, em prol de temáticas da escolha do aluno, que em sua maioria, estavam ligadas à gravidez na adolescência, drogas, prostituição. Neste sentido a afirmativa foi elaborada da seguinte maneira: o EMP estimulou os professores a priorizarem temas do interesse do aluno, majoritariamente com ênfase no aspecto cultural, em detrimento da aquisição do conhecimento científico nos demais campos (sociopolítico-econômico). O pressuposto considerou que os professores concordam que é alta a correspondência entre o desenvolvimento de temas sugeridos pelos alunos e a queda na preocupação e empenho da aquisição do conhecimento científico das diferentes áreas do conhecimento.

Esta assertiva obteve o seguinte escore: quatro professores discordaram plenamente (24%), outros quatro docentes discordaram (24%), nenhum mostrou-se indiferente e/ou sem opinião formada, seis respondentes concordaram com a

afirmativa, estabelecendo o percentual de 34% e três professores concordaram plenamente (18%). Mais da metade (52%) dos sujeitos que se posicionaram em relação à afirmação da escala likert corresponde àqueles que concordam com a ideia de que o EMP promoveu o desinteresse do aluno na aquisição do conhecimento sistematizado.

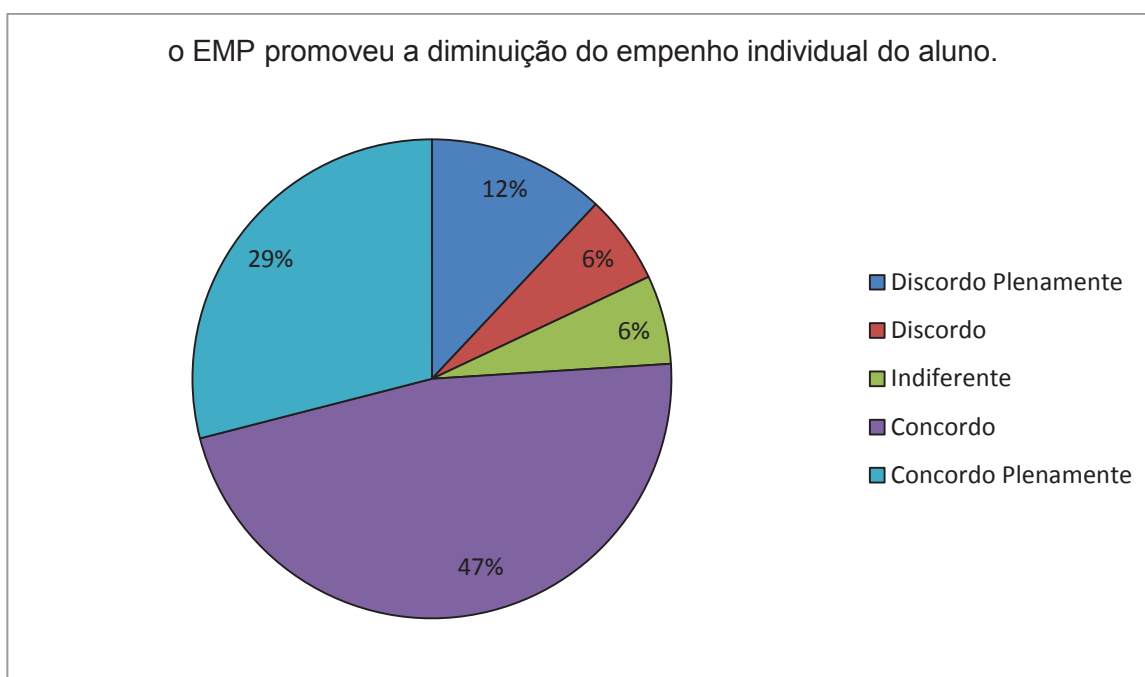
Gráfico 4 - Quarta Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A julgar pelas respostas assinaladas à afirmação nº 5, os professores concordam que o EMP promoveu a diminuição do empenho individual do aluno. Os percentuais ficaram assim expressos: dois professores marcaram a opção discordo plenamente (12%), dois professores se igualam em percentuais, sendo que, um professor assinalou a alternativa discordo (6%) e o outro é indiferente e/ou sem opinião formada. Mas o percentual torna-se alto com o somatório dos oito docentes que concordam (47%) e dos cinco que concordam plenamente (29%), chegando à casa dos 76% dos professores que colaboraram com a pesquisa. Este índice comprova a suposição de que o aluno apresentou maior tendência a desconsiderar o esforço intelectual pois estava ciente das inúmeras possibilidades que os professores disponibilizariam caso não atingissem a proficiência necessária em sua área do conhecimento

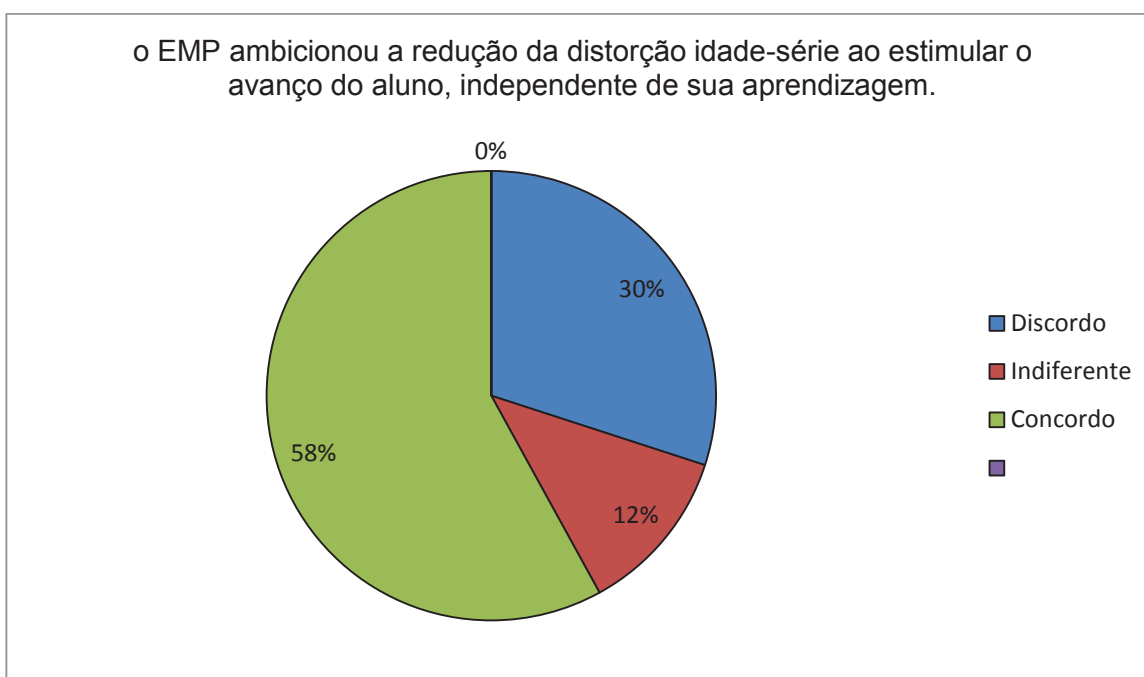
Gráfico 5 - Quinta Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No que se refere à assertiva nº 6, a ideia levantada como pressuposto é a de que o EMP estimulou as escolas a encaminharem as certificações de conclusão do ensino médio aos alunos se confirmou com as assinaladas dos professores. Então, frente à assertiva de que o EMP ambicionou a redução da distorção idade-série ao estimular o avanço do aluno, independente de sua aprendizagem, nenhum professor discorda plenamente, outros cinco professores discordam, construindo o percentual de 30%. Dois sujeitos são indiferentes e/ou não possuem opinião formada (12%), E dez docentes concordam que deva ter havido a redução da distorção idade-série (58%), uma vez que os professores eram orientados a “facilitar” nos instrumentos de avaliação para que os alunos pudessem avançar para o nível seguinte e assim, se desvincular da escola no prazo correspondente aos três anos do EMP.

Gráfico 6 - Sexta Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Quadro 6 - Assertivas da subescala Postura Docente e pressupostos básicos

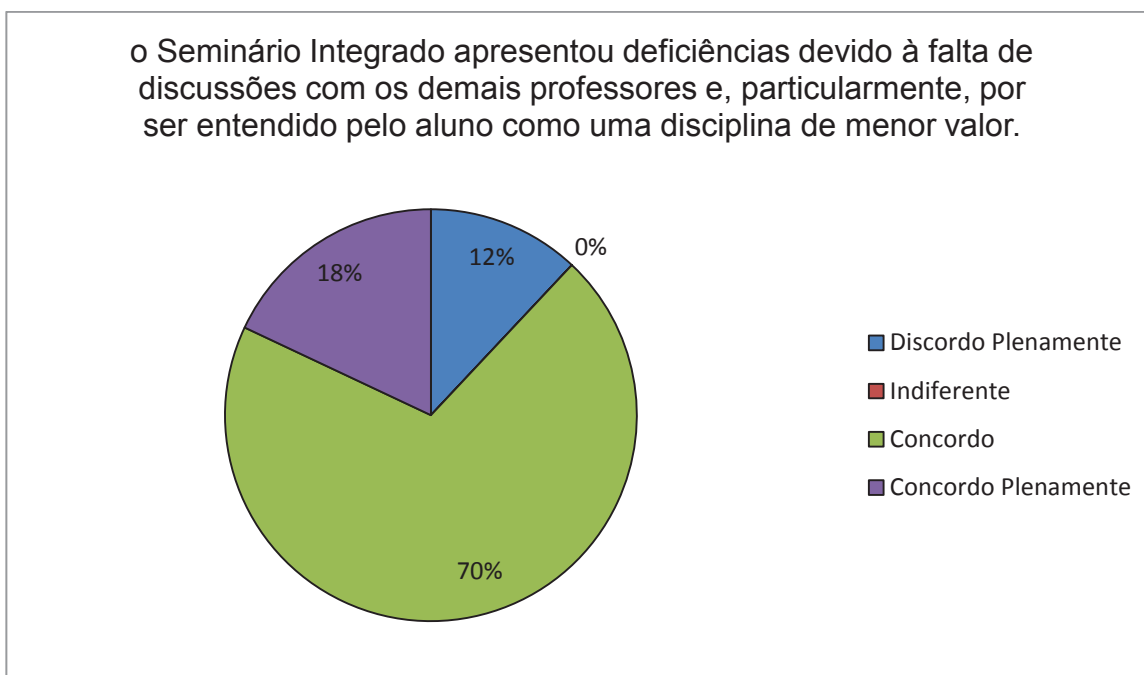
Subescala	Assertivas “Tu concordas que:”	Pressupostos básicos
Postura Docente	7) o Seminário Integrado apresentou deficiências devido à falta de discussões com os demais professores e, particularmente, por ser entendido pelo aluno como uma disciplina de menor valor.	7) O Seminário Integrado, elemento importante na Reforma do EMP mostrou a sua incapacidade de suscitar o envolvimento do aluno.
	8) o professor percebeu o EMP como uma política disfuncional.	8) O EMP não foi capaz de contemplar a formação do novo jovem trabalhador tal como a proposta dizia requerer.
	9) A Reforma do Ensino Médio Politécnico estabeleceu o convencimento do conjunto dos docentes ao determinar a inclusão do Seminário Integrado como disciplina curricular.	9) O EMP não convenceu os professores pela maneira impositiva com que incluiu o SI, principalmente porque atividades que envolvem interdisciplinaridade e pesquisa já eram

		desenvolvidas na escola.
	10) Durante a implementação do EMP, o professor se sentiu desmerecido e desprestigiado por visualizar a disseminação de um discurso que o apontava como o responsável pelo desinteresse do aluno.	10) O EMP contribuiu com a desvalorização do professor ao atribuir-lhes a prática de uma pedagogia anacrônica, alheia às grandes mudanças do século XXI.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No que diz respeito à afirmação de nº 7, a saber: o Seminário Integrado apresentou deficiências devido à falta de discussões com os demais professores e, particularmente, por ser entendido pelo aluno como uma disciplina de menor valor. A probabilidade do Seminário Integrado, elemento importante na Reforma do EMP de mostrar a sua incapacidade de suscitar o envolvimento do aluno se confirmou com a contagem das opções assinaladas referente àqueles que concordavam com este viés do S.I. que estabeleceu o índice de 70%, totalizando 12 professores que concordaram com a frase. Mais três concordaram plenamente (18%). Tais percentuais se acumulados atingem o índice de 88% de tendência concordante frente aos 12% que corresponde aos dois professores que discordam plenamente. As opções discordo e indiferente e/ou sem opinião formada não foram eleitas.

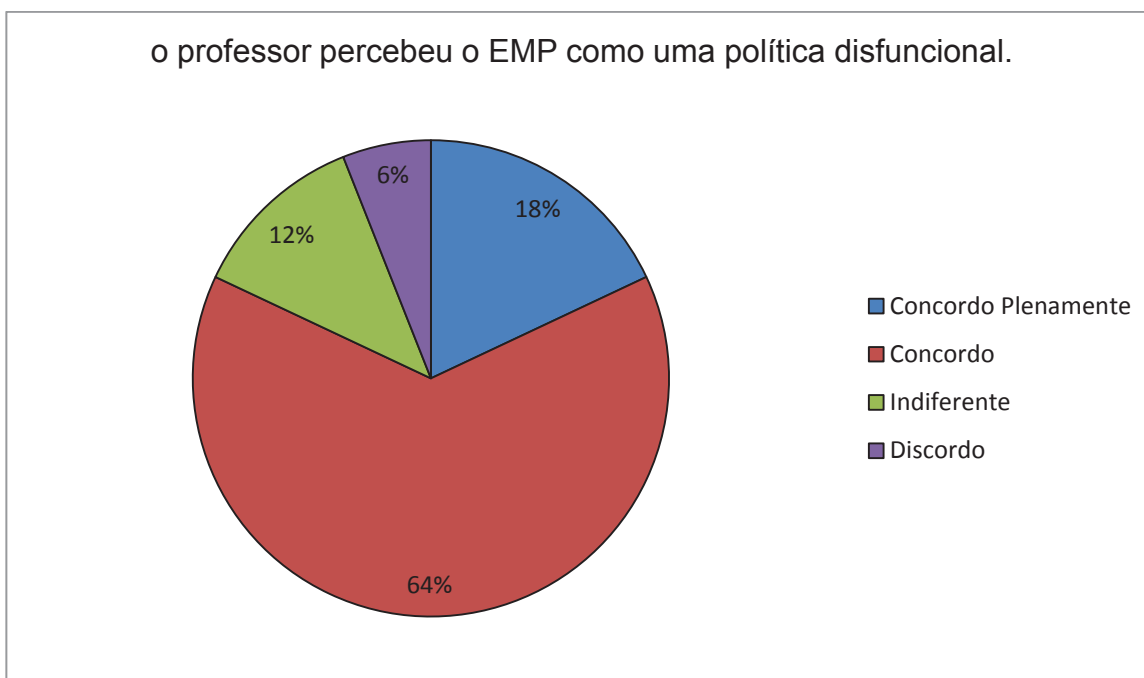
Gráfico 7 - Sétima Assertiva



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

No que concerne à assertiva de nº 8, o pressuposto básico indicava que o EMP não foi capaz de contemplar a formação do novo jovem trabalhador tal como a proposta requeria. Isso porque 11 docentes perceberam o EMP como uma política disfuncional; três concordaram plenamente (17,6%), onze docentes concordaram (64,7%), dois professores foram indiferentes e/ou não tinham opinião formada (11,8%) e apenas um profissional da educação discordou (5,9%). A adição dos dois primeiros percentuais totaliza 82,3% dos docentes que apresentam uma concordância com a característica disfuncional do EMP.

Gráfico 8 - Oitava Assertiva

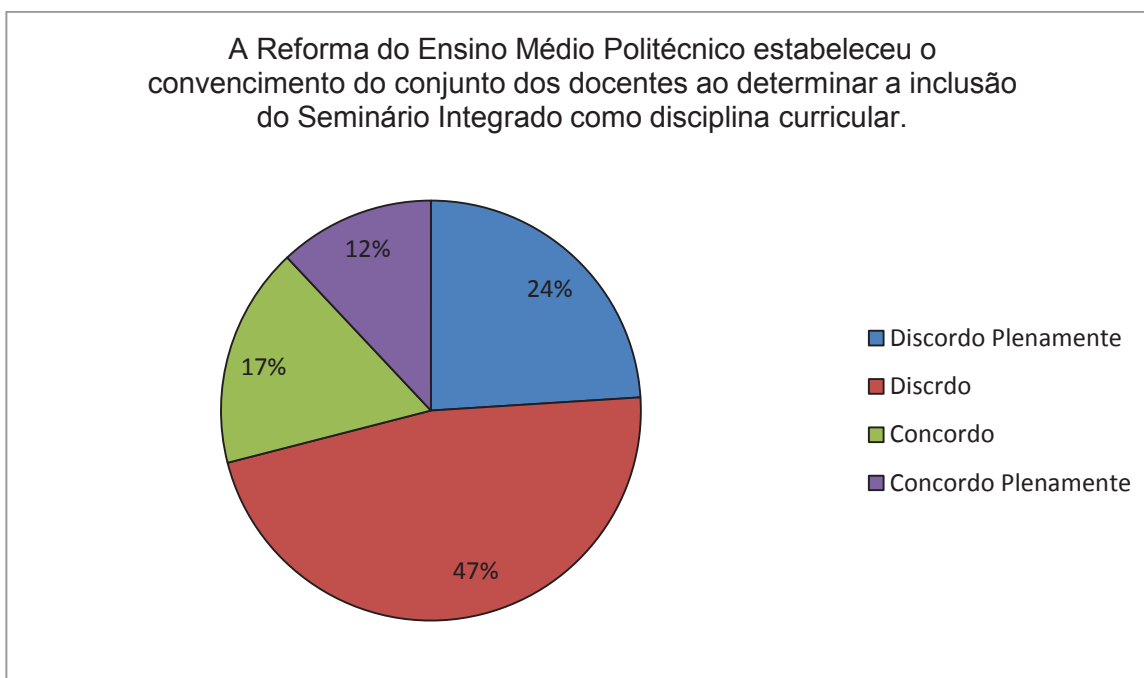


Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Relativo à assertiva nº 9 que afirma que a Reforma do EMP estabeleceu o convencimento do conjunto dos docentes ao incluir o SI como disciplina curricular, um total de quatro professores discordaram plenamente (24%), oito docentes discordaram (47%), nenhuma pessoa assinalou a alternativa indiferente e/ou sem opinião formada, três professores concordaram (17%) e outros dois concordaram plenamente (12%). O percentual chega à 71% de professores que concordam que o EMP não convenceu os professores pela maneira impositiva com que se apresentou. Além disso, as atividades interdisciplinares e de pesquisa já eram desenvolvidas na escola, não sendo, portanto, adotado apenas a partir do EMP.



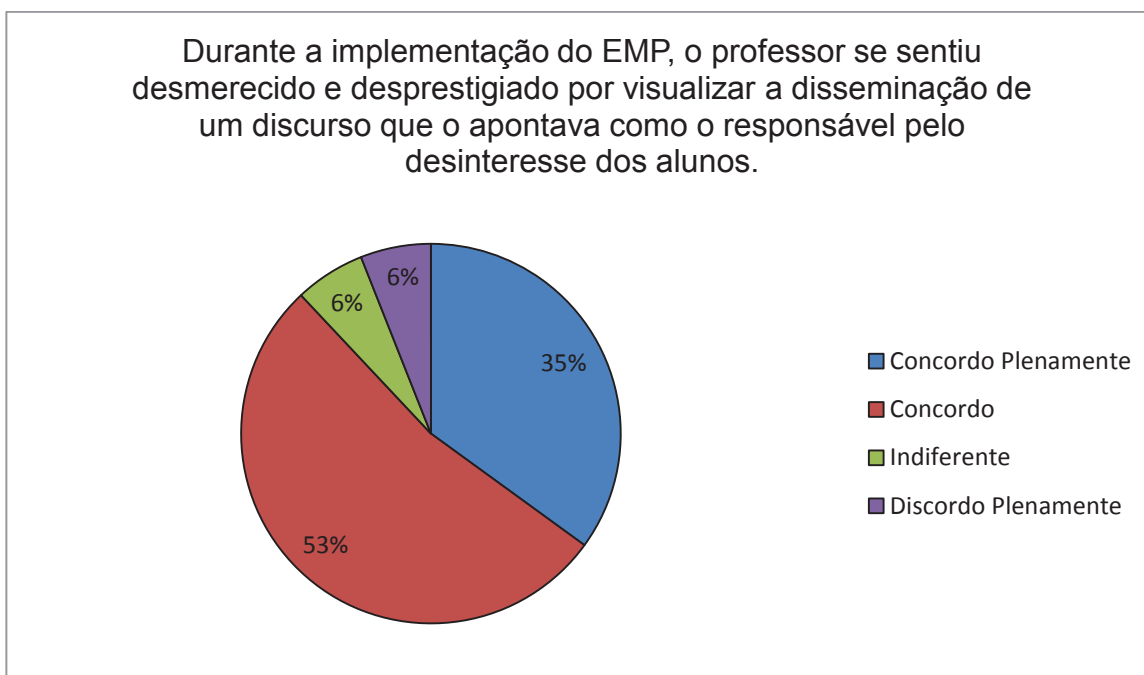
Gráfico 9 - Nona Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

No tocante a última assertiva de nº 10 que afirma que com a implementação do EMP, o professor se sentiu ainda mais desmerecido e desprestigiado por visualizar a disseminação de um discurso que o apontava como o responsável pelo desinteresse do aluno, os professores demonstraram estar de acordo já que a opção concordo foi assinalada por nove professores, correspondendo a mais da metade dos respondentes (53%). Mais seis professores optaram por marcar a alternativa concordo plenamente (35%), e igualmente tivemos as opções discordo plenamente e indiferente e/ou sem opinião formada assinaladas uma única vez, cada uma demonstrando o percentual de 6%. A opção discordo não foi marcada em relação a esta assertiva. Neste sentido, com o percentual de 88% de professores que concordaram com esta assertiva, podemos inferir que o EMP contribuiu com a desvalorização do professor ao atribuir-lhes a prática de uma pedagogia anacrônica, alheia às grandes mudanças do século XXI.

Gráfico 10 - Décima Assertiva



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, mais do que possível, é muito provável que inúmeros professores não tenham tido acesso (ou por desinteresse ou, por sobreposição e acúmulo de tarefas) ao texto base da Reforma do EMP. De outra forma, talvez possam ter se distraído durante as formações e orientações aligeiradas, em meio a tantas correções de provas e trabalhos. É igualmente provável que, o cotidiano escolar das escolas públicas não permaneça ileso, diante do fato de que, parte considerável dos alunos e professores que vivenciam, em parceria ou não, este mesmo espaço, sofram semelhantes condições precárias de sobrevivência e tenham os seus processos de humanização reduzidos cotidianamente pela pressão de atender suas necessidades mais básicas à custa da venda de sua força de trabalho. Isto, quando há, de fato, alguém que a queira comprar. Do contrário, o esforço para a garantia de sobrevivência torna-se redobrado. Todo esse repertório influencia a forma como estes sujeitos interagem e estabelecem relações entre si e, no caso dos professores, do mesmo modo estabelecem relações com a sua mantenedora.

Entendemos que é impossível que a vida no intramuros da escola possa se dar distanciado ou alheio às determinações oficiais. Estamos convictos que os documentos oficiais sofrem interpretações diversas e, por vezes, geram apatias, resistências e/ou adaptações a partir do entendimento de cada professor, do grau de convencimento de tal orientação e, mesmo das condições concretas disponibilizadas para a execução destas.

Desconsiderar a força da ação política-pedagógica dos professores para o sucesso ou fracasso de qualquer reforma educacional é, no mínimo ingênuo. E, temos certeza, que a presença dessa característica não acomete os sujeitos que elaboram as políticas de cunho oficial.

Acreditamos que o governo Tarso esteve empenhado em difundir estratégias que estimulassem o desenvolvimento de determinadas mudanças curriculares, orientadas pela Reforma do EMP, com o intuito de conduzir a produção de um conhecimento escolar específico. No entanto, além da necessária gama de recursos indispensáveis para a tentativa de buscar o cumprimento de tal proposta também julgamos que é indispensável buscar a legitimidade de tal reforma. Essa legitimidade pode ser fundada a partir do convencimento da comunidade escolar no que se refere aos valores presentes na concepção de tal reforma, apoiando-se

inclusive de estudos e modelos internacionais O convencimento legitima à medida que, faz com que os professores se apropriem dos princípios e conceitos incutidos em tal reforma.

O estudo das políticas públicas educacionais requer a análise sobre os documentos que orientam e sugerem a adoção de práticas como soluções para os problemas apontados por estes mesmos relatórios e regimentos. Por certo, muitos professores não se debruçam sobre estes estudos e, quando o fazem, por vezes, podem elaborar reinterpretações desses ofícios e desencadear ações de resistência ou intolerância diante de textos que parecem desconsiderar uma série de fatores que agem sobre o cotidiano escolar.

Não completamente alheios ou entorpecidos pela alta carga de trabalho, os professores analisam o processo das reformas, a despeito de todos os mecanismos de difusão institucional que anunciam uma retórica sobre a necessidade delas, a partir da denúncia do quadro desfavorável em que a educação pública se encontra.

A escola, neste sentido, mesmo que precarizada pode, em certa medida, desempenhar um papel relevante na transformação dessa mesma realidade que sobre ela se insinua. Todavia, isso não significa acreditar na solução ilusória de que ela, por si só, é capaz de inverter e determinar a condição da sociedade. De qualquer forma, comungamos com as palavras de Kuenzer (2013):

O nosso desejo, reconhecidamente ingênuo, tem como objeto uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positivities presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formasse os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade. (KUENZER, 2013,p.72).

Ao finalizarmos esta tese, o que temos presente é a ideia comungada com colegas professores, de que é sempre possível agir dentro de uma margem de manobra com o intuito claro de romper com a lógica perversa que coloca os seres humanos como inimigos, através da imposição da competitividade, ao mesmo tempo em que cria a ilusão de uma harmonia coletiva alcançável dentro dos limites deste sistema. O desejo de Kuenzer (2013) pode ser adjetivado como ingênuo, mas nem por isso, menos desejável.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **A Redefinição do papel do Estado e as políticas educativas - Elementos para pensar a transição.** Revista Sociologia: Problemas & Práticas, n. 37, 2001, pp. 33-48.
- AFONSO, N. A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. In **Avaliação das escolas: modelos e processos.** (pp. 223-228). Lisboa: CNE, 2007.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais – transformações e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática.** Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2014.
- ALVES, Wanderson Ferrera. **A formação continuada e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio.** Tese de Doutorado. USP, 2009.
- 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.** Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Faculdade de Física. UFRGS, 2014.
- ARON, Raymond. **O marxismo de Marx.** 2ª edição. São Paulo: Arx, 2005.
- AZEVEDO, José Clóvis de. REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **O ensino médio e os desafios da experiência – movimentos da prática.** São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.
- BACCIN, Ecléa Vanessa. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico.** Dissertação de Mestrado. Educação Física. Pelotas: UFPel : ESEF, 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial.** Washington, D.C: editora do Banco Mundial, 1996.
- BARBETTA, P.A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais.** Florianópolis: Editora UFSC, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 1977.
- BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (org). **A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização.** Porto: Edições ASA, pp. 19-47, 2003.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005a.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26,n.92, p.725-751, Especial. Out/2005b.

BARROSO, João & CARVALHO, Luís Miguel & FONTOURA, Madalena & AFONSO, Natércio. **As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 4, pp. 5-20, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. RJ: Jorge Zahar, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Ciências Humanas e suas tecnologias. PCN + Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos PCN's**. Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n.02 – Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 2012.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. Mestrado em Educação. UFPE, 2011.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes nacionais para a formação da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. Tese de doutorado em Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

CARMINATTI, Bruna. **A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul**. Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. UFRGS, 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: editora Ática, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª edição. São Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **CPERS questiona reajuste de mais de 120% para futuros coordenadores de educação.**

17/12/2010. Disponível em: <http://www.cnte.org.br> Acesso em:13/04/2016.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração.**

Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 2003. P. 75-124.

CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. D., & STOER, S. R. **A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal.** Cad. de Ciências Sociais, n.12, 1993, pp. 169-193.

CORSETTI, Berenice. **Avaliação e gestão da educação entre o global e o local: um estudo em município do Rio Grande do Sul/Brasil.** In: ANPAE: III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012> Acesso: janeiro/2016.

COSTA, Claudia Estevam. Políticas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo discursivo da prescrição institucional e do trabalho. Doutorado em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 01/08/2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política – a dualidade de poderes e outros ensaios.** SP: editora Cortez, 1994.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **Estado e Escola Nova na História da Educação Brasileira.** Estado e Políticas educacion/ais na História da Educação Brasileira. Vitória: EDUFES, 2010, p. 251-280.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?** In.: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em:05/02/2014.

DEPLAN – Departamento de Planejamento. Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010. DEPLAN/SEDUC: Porto Alegre, 2012.

DESSOY, Ana Paula. **Resolução de problemas: uma abordagem a partir de projetos interdisciplinares.** Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Centro Universitário UNIVATES, 2015.

DIAS, Fernanda Vasconcelos. **Sem querer você mostra o seu preconceito!Um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio.** Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas

Gerais, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-99JK48>> Acesso em: 30/11/2015.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007

DÜHRING, Karl Eugen, verbete. In: DICIONÁRIO Político: Marxists Internet Archive. [S.l., 2013?]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/d/duhring.htm>>. Acesso: 10 set. 2013.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: filosofia, economia política, socialismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Dialética da Natureza**. 6ª ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 12ª edição. SP: Globo, 1997.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 2edição. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O ensino médio nas escolas de tempo integral**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Amazonas. 01/09/2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, v.23, n.79, p.257-272, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. RJ: Paz& Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 13ª ed. RJ: Paz& Terra, 2006.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. SP: brasiliense, 2004.

FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes de. **As rosas por trás dos espinhos: discursos e sentidos na formação de professores em face do debate da homofobia**. Dissertação de mestrado. UFPE. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5ª ed. SP: Editora Cortez, 1999.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. SP: Editora Cortez, 1995.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

FRITSCH, Rosângela. Uma política educacional em contestação: o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. **IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 2014. Anais Porto: Anpae/Fpae, 2014. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/RosangelaFritsch\\_GT01\\_resumo.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RosangelaFritsch_GT01_resumo.pdf). Acesso em: 08/05/2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GENRO. Tarso. **Programa de Governo – caderno de propostas**. Coligação: unidade populr pelo Rio Grande, POA/RS, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. SP: Atlas, 2008.

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**.RJ: Paz & Terra, 1967.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. RJ: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. v.1, 3ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. v.3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 4ª Ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. RJ: Civilização Brasileira, 2011.

GRUPO RBS. **Diário Gaúcho coloca empreendedorismo em pauta na segunda edição dos Debates Metropolitanos**. Disponível em: <http://bit.ly/2aDakuq> Acesso em: 31/07/2016.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX:1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMEM, Cléber Fernando. **A reforma da educação e a dimensão da politecnicia aplicada no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti - São Leopoldo/RS**. Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, UFRGS, 2015.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Lisboa: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **@Cidades-IBGE**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM Escolas 2011**. Brasília, DF, 2012. Documento em PDF.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM Escolas 2012**. Brasília, DF, 2013. Documento em PDF.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM Escolas 2013**. Brasília, DF, 2014. Documento em PDF.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **ENEM Escolas 2014**. Brasília, DF, 2015. Documento em PDF.

Janela Afonso, Almerindo, **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares**. Revista Lusófona de Educação [on line] 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395002>> Acesso em: jan/2016.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ªed. SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. edição. São Paulo: Cortez, 2013.

LEHER, Roberto. **Um novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. São Paulo: Outubro Revista, 1999, v.1, nº 3, p.19-30.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade do estado do Mato Grosso. 01/02/2012.

MACIEL, Marcelo Gonçalves. **O mosaico processo de constituição do sujeito por meio de sua individualidade linguística: as contribuições da teoria bakhtiniana para a análise de textos escolares de espanhol**. Dissertação de mestrado em Letras. UFRGS, 2015.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCHETTI, Suellen. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNISINOS, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1981.

MARX, Karl & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, 1845-46. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap1.htm#i7>> Acesso em: 23 de setembro de 2015 . Conforme publicação das edições Avante!.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro**. SP: Abril Cultural. Coleção: Os economistas, 1982.

MATOS, Olgária C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. SP: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

MELLO, Elena M.B. & LUCE, Maria Beatriz. **Avanços na descontinuidade? A política de valorização dos professores na rede estadual do Rio Grande do Sul**. Políticas Educativas. Porto Alegre: v.4, n.2, p.32-45, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. & MAUES, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. In. Revista Educação e Realidade. [online]. 2014, vol.39, n.4, pp.1137-1152

MORAES, Alice Ferry de. & OLIVEIRA, Telma Maria de. **Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações**. In. Revista Informação e Sociedade: Estudos. v.20, n.1. p. 73-81, Jan./Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/4001/3421>> Acesso em: 09 de janeiro de 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. SP: EDUSP, 1974.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. RJ: Jorge Zahar, 2004.

NUNES, Letícia Bastos. **Ambientalização e Ensino Médio: um estudo das provas do novo ENEM - 2009**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3682>> Acesso em: 30/11/2015.

OCDE. **Equidade e qualidade na educação. Apoio às escolas e aos alunos desfavorecidos**. Paris: OCDE, 2012. Texto original em inglês: Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools. Publishing: OECD, 2012. Disponível em: <[www.oecd.org/rights](http://www.oecd.org/rights)>

OLIVERIRA, Francisco de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. Revista reportagem, n. 41, fev. 2003.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Queiroz de. **Juventude, Tecnologia e Educação: perspectivas para o ensino médio**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2k9fvrn>> Acesso em: 30/11/15.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (PT). **Cartilha do balanço eleitoral do PT – 2012**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://portal.pt.rs.org.br/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

PEREYRA, Miguel. **La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación**. Madrid: Revista de Educación, 1990, p.23-76.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de segundo grau: propondo a formação de professores**. 2ª edição. SP: CORTEZ, 1992.

PIRES, Itaara Gomes. **A implantação do projovem no município de Porto Alegre/RS, sob a perspectiva dos jovens participantes**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

PMPA. **Lei 11.380, de 29 de novembro de 2012**. Oficializa como evento de caráter político, econômico, ambiental, social, cultural e turístico a Semana do Fórum Social Mundial, a ser realizada anualmente. 2012.

PRESOTTI, Karine. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na Revista Veja (1998-2011)**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 01/08/2012.

PROGRAMA DE GOVERNO. **Unidade Popular pelo Rio Grande. Rio Grande do Sul do Brasil do mundo**. Porto Alegre: 2010. 60p. Disponível em: <<http://bit.ly/2a91o0F>> Acesso em: 30/10/2015.

RANCIERE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RESENDE, Maria Liliana do Amaral. **Evasão Escolar no primeiro ano do ensino médio integrado do IFSUL de Minas – campus Machado**. Mestrado Acadêmico em Política Social. Universidade Federal Fluminense. 01/07/2012.

RIO GRANDE DO SUL. Programa de Governo Tarso Genro governador – Beto Grill vice. RS, 2011. Disponível em <<http://bit.ly/2a91o0F>> Acesso em: maio/2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação (SEDUC/RS). **Estado terá 232 escolas no programa Ensino Médio Inovador**. Porto Alegre, 22 fev. 2012e. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?ID=8286](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=8286)>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual**. RS: SEDUC, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º156/2012**. Conselho Estadual de Educação. Comissão de legislação e normas.RS: SEDUC, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 310/2012. Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico**. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Médio e Educação Superior. RS: SEDUC, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Programa Básico de Necessidades de Obras para as Escolas Estaduais**. RS: SEDUC, 2012c.

ROBALLO, José Henrique Machado. **Cultura política, socialização política e internet: um estudo de caso com os estudantes de ensino médio de Rio Pardo/RS**. Dissertação de Mestrado de Ciência Política. UFRGS, 2011.

RODRIGUES, Talissa Cristini Tavares. **O ensino de óptica em física: repensando as ações pedagógicas com enfoque na teoria das inteligências múltiplas**. Faculdade de Física. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS, 2014.

ROMÃO, José E. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985 - 2005). In: TEODORO, A. (org.). **Tempos e andamentos nas políticas de educação**. Estudos Ibero-Americanos. Brasília: Liber Livro, 2008, p.163-185

ROOS, Míria Maria de Souza. **O ensino médio politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNISINOS, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomas Tadeu e GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional no regime militar. In: SAVIANI, Dermeval(org.). **Estado e Políticas educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, pp.317-342.

SANTANA, Alessandra Barbosa. **Análise comparativa da competência em informação focada na abordagem digital: o contexto da escola pública e privada na cidade de Salvador**. Mestrado Acadêmico em Educação. UFBA,

2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7843>> Acesso em: 30/11/2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. de S.(org.) **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto:Afrontamento, 2001.p.31 – 106.

SANTOS, Fabiano Antônio. **Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460, Jul./Dez. 2014.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** 4ª ed. SP: Nobel, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **O Congresso Nacional e a Educação Brasileira. Significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das leis nº 4024/61, 5540/68 e 5692/71.** Tese apresentada para a obtenção do título de livre-docente em História da Educação. Campinas: UNICAMP, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** Coleção Educação Contemporânea (edição comemorativa), Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Estado e Políticas educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

\_\_\_\_\_. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D. & DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** SP: Autores Associados, 2012.

SCHOSSLER, Daniela Cristina **Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores".** Mestrado profissional em Ensino de Ciências Exatas.Centro Universitário UNIVATES, 2013.

SCHU, Angela Maria Pacini. **Ensino Médio Politécnico e a relação dos alunos com o saber.** Mestrado em Ensino de Matemática. UFRGS, 2015.

SCHULTZ, Theodore W. **Investindo no povo.** Tradução: Elcio Cerqueira. RJ: Forense Universitária, 1987.

SEDUC. **Proposta Pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio. 2011 – 2014.** RS: SEDUC, 2011.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Cia das Letras, 1979.



SERRA, Glades Miquelina Debei. **Contribuições das TIC's no ensino-aprendizagem de ciências: tendências e desafios**. Mestrado Acadêmico em Educação. USP, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05012010-142158/>> Acesso em: 30/11/2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. Contrapontos – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Ano 1, nº 1, p.11-22. Jan-jun.2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 22ª ed. SP: Cortez, 2002.

SILVA, Denson André Pereira da. **Desvelando o discurso das competências no ideário educacional brasileiro: uma abordagem discursiva do ENEM**. Mestrado Acadêmico em Letras. Universidade Federal de Sergipe. 01/02/2011.

SILVA, Iraci Pereira da. **Escola e relações de gênero: visões de mundo do jovem do ensino médio de Taguatinga**. Mestrado em Educação. UNB, 2010.

SILVA, Maria Euzimar B.R. **O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci**. Campinas: 4º colóquio Marx e Engels, 2005.

SILVA, Maria Gabriella Pinheiro. **A formação de trabalhadores de nível médio na perspectiva da politécnica: a contribuição da proposta de educação do Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2014)

SILVA, Rita Acacia Dalberto da. **Potencialidades e limites da situação de estudo para a formação pela pesquisa no ensino de física**. Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e da Saúde. UFRGS, 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, 2002.

SIQUEIRA, Ângela C. de. **A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS**. Revista Brasileira de Educação, nº 26, 2004.

TAMANINI, Tiago Amador. **A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza**. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS, 2014.

TEODORO, Antônio. **As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade**. EccoS. Revista científica, n.4, 2002.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Líber Livros, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

UNESCO. **Educación secundaria. Um camino para el desarrollo humano**. Santiago/ Chile: UNESCO. 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**. Série Debates. Nº 1. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

VAZ, Cláudia Patrícia Schutz. **O referencial curricular lições do Rio Grande e os discursos coletivos dos professores de uma escola estadual**. Mestrado em Educação em Ciências. FURG, 2012.

VIANA, Clarice do Rosário Rocha Alves. **Educação profissional e absorção no mercado de trabalho: um estudo com egressos do curso técnico em metalurgia no Instituto Federal Minas Gerais – IFMG**. Mestrado Acadêmico em Administração. Universidade FUMEC. Biblioteca Depositária: FACED/FUMEC. 01/05/2012.

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital UFMG.30/03/2009.

WERLE, Flávia Obino Correa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. [S.l.], v.19, nº. 73, p. 769 – 792, outubro, 2011.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAMBON, Luciana B.; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Pesquisas sobre o Ensino Médio no Brasil: Panorama dos estudos recentes publicados em periódicos da área de Educação**. X ANPED SUL: Florianópolis, 2014.

ZANON, Rosana. **Educação Matemática, formas de vida e alunos investigadores: um estudo na perspectiva da Etnomatemática**. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Centro Universtário UNIVATES, 2013.



## APÊNDICE A - RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES EMP

### TESE EMP (BEDIN, Everton, 2015).

Dados de Identificação:	BEDIN, Everton. A emersão da interdisciplinaridade no ensino médio politécnico : relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. 2015. Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFRGS. Orientador: Profº Drº DEL PINO, José Cláudio. Biblioteca Depositária: Instituto de Ciências Básicas da Saúde/UFRGS.
Disponível em:	< <a href="http://hdl.handle.net/10183/126836">http://hdl.handle.net/10183/126836</a> >
Objetivo:	Investigar de que maneira as relações que se estabelecem de forma colaborativa nas interações professor-aluno à luz das TIC'S podem influenciar para a emersão da interdisciplinaridade em prol da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem no EMP. Em síntese, o autor objetiva entender a questão da interdisciplinariedade por meio do uso das TIC's.
Quadro Teórico:	Pesquisa de natureza netnográfica, como uma ramificação do cunho etnográfico. Tem por base a teoria do desenvolvimento e aprendizagem de Piaget e Vygotsky e entende que a apropriação do saber se dá pela interação consigo mesmo, com o outro e com o objeto de conhecimento.
Campo de Investigação:	Esc.Est.de Ens.Médio Antônio Stella, única escola pública do município de Ibiraiaras, no norte do estado do RS
Instrumentos:	Diário de bordo, observação participante, di'slogo discente virtual, memórias de aulas, questionário virtual e escala likert
Resultados:	Entende que o EMP fez surgir uma nova forma de ensinar e aprender, com a participação íntegra de toda a comunidade escolar , que viabiliza um ensino qualificado através da interdisciplinaridade e o uso das TIC's.
Resumo:	A presente tese constitui-se em uma pesquisa de natureza netnográfica, considerando-se uma ramificação de um estudo de caso de cunho etnográfico qualitativo, já que utilizaram-se os meios social e virtual para a coleta de dados. A pesquisa contou com a participação dos estudantes dos segundos anos do Ensino Médio Politécnico e dos professores que trabalhavam nas diferentes disciplinas que compuseram o currículo para o referido ano, durante os anos de 2013 e 2014, em uma escola estadual do município de Ibiraiaras, norte do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). A pesquisa apresentou como objetivo geral a ação de investigar e refletir de que maneira as relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) favorecem a emersão da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico. A tese está organizada em artigos, os quais se encontram ramificados por semelhança e afinidade de pesquisa, considerando as ramificações desta modalidade e o uso das tecnologias. Assim, na etapa de coleta de dados, utilizou-se ferramentas variadas, tais como: diálogo discente virtual, escala de Likert, memórias de aula, questionário virtual, questionário impresso, observação, análise documental e interação professor-estudante. Estes dados coletados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, utilizando-se para estes processos a Análise Textual Discursiva, matrizes e softwares como UCINET e WORDLE. Dentre várias observações realizadas no fim da pesquisa, pode-se averiguar que os estudantes, por meio da pesquisa sócio-antropológica, estão tendo oportunidade de participar da escolha e elaboração do currículo escolar, participando ativamente dos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, pode-se constatar que os estudantes compreendem a necessidade do trabalho docente estar pautado no uso das redes sociais e a necessidade de compromisso e dedicação por parte dos mesmos frente ao trabalho docente vinculado às TICs. Quanto aos processos

	<p>avaliativos, aponta-se como alternativa o processo de avaliação emancipatória e formativa para o trabalho pedagógico em prol da construção ética e sociocultural dos sujeitos, além de sugerir às escolas e, especialmente, aos professores a consideração, participação e valorização do estudante no processo avaliativo, empregando vários instrumentos, técnicas e métodos para avalia-los em todas as suas vertentes. No fim, pode-se perceber que os professores desenvolvem trabalhos avaliativos que se configuram de forma emancipatória e formativa, pois compreendem a importância destes trabalhos para os processos de ensino e aprendizagem; à efetivação de cognição de saberes significativos; à ressignificações de conhecimento e, dentre outras ações, à evolução pessoal e social do educando. Outrora, a iniciativa deste trabalho aponta para atividades que indicam a superação na fragmentação do processo avaliativo, na relação professor-estudante e, dentre outros aparatos, na formação da identidade docente e discente, fazendo com que as práticas avaliativas voltem-se para um porto seguro, tradicionalmente conservado na qualificação e maximização dos processos de ensino e aprendizagem. Não obstante, ainda aponta iniciativa e estímulo aos docentes para buscarem a qualificação e a atualização dos processos ensino e aprendizagem via uso das redes sociais.</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015.

**DISSERTAÇÃO EMP (ALVES, ALINE, 2014)**

Dados de Identificação:	ALVES, Aline Aparecida Martini. A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática. 2014. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Orientador: Profª Drª Berenice Corsetti. Biblioteca Depositária: Depositório Digital da Biblioteca da UNISINOS .
Disponível em:	< <a href="http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3673">http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3673</a> >
Objetivo:	Analisar o impacto preliminar dessa política no Ensino Médio no contexto da prática, observando a forma como está ocorrendo a implementação da proposta de reestruturação curricular da SEDUC(2011-2014) a partir de um estudo de caso aplicado a uma escola no município de Gravataí/RS.
Quadro Teórico:	Perspectiva histórico- crítica, dialogando com obras de Antonio Gramsci, Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Mônica Ribeiro da Silva, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, David Harvey, Antonio Teodoro, Vera Peroni, dentre outros. Referencial da pesquisa-ação, de Michel Thiollet.
Campo de Investigação:	Estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha, situada no município de Gravataí/RS
Instrumentos:	Entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, questionários mistos com os professores dos Seminários Integrados, participação da pesquisadora em reuniões de formação de professores e observação do cotidiano escolar.
Resultados:	A pesquisa aponta que, no contexto da prática, novas visões e interpretações podem alterar os rumos da política.
Resumo:	Esta dissertação tem como tema a reforma do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), no período de 2011 a 2014. Na pesquisa, tentamos evidenciar as implicações e contradições da reestruturação curricular no contexto da prática, considerando o processo tenso e conturbado observado em toda a rede estadual de ensino. Para tanto, realizamos um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio Emília Viega da Rocha, situada no município de Gravataí/RS, por entender que esta realidade é um exemplo significativo e explicativo das contradições geradas no chão da escola, a partir da implementação da reforma. Como instrumentos metodológicos, servimo-nos de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, questionários mistos com os professores dos Seminários Integrados, participação em reuniões de formação de professores e observação do cotidiano escolar, a fim de detectar a forma como a escola organiza, sistematiza e ressignifica sua prática a partir das orientações da reestruturação curricular proposta. Utilizamos como referencial a perspectiva histórico- crítica para a retomada da história deste nível de ensino, o entendimento da proposta da SEDUC/RS e a compreensão e explicação do contexto da prática, dialogando com obras de Antonio Gramsci, Acácia Kuenzer, Demerval Saviani, Mônica Ribeiro da Silva, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, David Harvey, Antonio Teodoro, Vera Peroni, dentre outros. Constatamos que o contexto da prática escolar, ao mostrar as resistências, ressignificações, reconfigurações da política, permite evidenciar as contradições geradas a partir da sua implementação. Disso decorre que a proposta apresenta limites e possibilidades para a construção de uma escola com qualidade social para todos. Ao mesmo tempo em que a reestruturação curricular traz em seus marcos teórico-metodológicos a perspectiva do trabalho como princípio educativo, a pesquisa científica como princípio pedagógico e a avaliação emancipatória, numa perspectiva inclusiva, a pesquisa aponta que, no contexto da prática, novas visões e interpretações podem alterar os rumos da política. Ou seja, pela proposta inicial, referenciada na pedagogia socialista de Gramsci, o trabalho é tido como constituidor do ser humano na sua interrelação com a natureza, no seu valor de uso. No entanto, a realidade hegemônica da sociedade atual (e a escola analisada não foge disso) tem o trabalho como valor de troca, tende a reproduzir os

	<p>ditames do mercado capitalista, de avaliação como poder/dominação/competição e de preparação simplista para o mercado de trabalho. A pesquisa oportunizou perceber que a proposta em implementação apresenta um conjunto de limites, dentre os quais a questão da falta de compreensão da proposta, o despreparo dos professores, a tendência à formação dos jovens para o mercado de trabalho, as dificuldades infraestruturais e a resistência à forma como a avaliação emancipatória foi colocada pela SEDUC/ RS. Concomitantemente, ficaram evidentes alguns avanços na autonomia da gestão escolar e de professores para a construção de um currículo mais próximo ao que julgam serem as necessidades dos estudantes, a formação pedagógica de professores na escola, a metodologia de trabalho com pesquisa científica, possibilitando o repensar de questões historicamente postas como verdades absolutas. Mesmo com tamanhas contradições, defendemos que uma reforma educacional não resolve os problemas da educação, mas aponta para novas possibilidades de repensar este nível de ensino.</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015.

**DISSERTAÇÃO EMP (ARAÚJO, IONE, 2014)**

Dados de Identificação:	<p>ARAÚJO, 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.</p> <p>Mestrado em Educação em Ciências e Matemática.</p> <p>Orientador: Dr. João Batista Siqueira Harres</p> <p>Biblioteca Depositária: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/ Faculdade de Física, 2014.</p>
Disponível em:	< <a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3475">http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3475</a> >
Objetivo:	A pesquisa apontou desafios à implantação dos Seminários Integrados, devido à necessidade de formação dos docentes e falta de autonomia dos alunos.
Quadro Teórico:	Pedagogia Crítica, apoiada em autores como Chassot, Pedro Demo,
Campo de Investigação:	A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas (não-identificadas) no município de Porto Alegre/RS.
Instrumentos:	Grupos focais com os alunos e questionário com os professores de Seminário Integrado. Entrevistas estruturadas, gravadas e transcritas.
Resultados:	Segundo os sujeitos pesquisados, a implantação do Ensino Médio Politécnico não aconteceu como deveria. Entretanto, houve mudanças na forma de ensino na rede estadual de educação do RS por meio dos Seminários Integrados.
Resumo:	<p>A presente dissertação constitui-se em uma pesquisa de cunho qualitativo no qual duas escolas estaduais do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (Brasil), foram selecionadas para serem investigadas a respeito da implantação do Ensino Médio Politécnico. Essa modalidade de ensino foi implantada no estado em 2012, como projeto pioneiro no país, e fundamenta-se na politecnia. Esta proposta apresenta o trabalho como princípio educativo, articulando entre as disciplinas e suas tecnologias. Foram feitas entrevistas estruturadas com professores, coordenadores pedagógicos e alunos que vivenciam o Ensino Médio Politécnico. Os dados foram analisados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa análise emergiram três categorias: percepção sobre a reestruturação curricular; novas práticas pedagógicas e desafios para os Seminários Integrados. Derivadas dessas categorias também emergiram seis subcategorias. Da categoria percepção sobre a reestruturação curricular, as subcategorias emergentes são: percepção dos docentes e percepção dos alunos; da categoria novas práticas pedagógicas, as subcategorias: pesquisa na escola e trabalho interdisciplinar; e da categoria desafios para os Seminários Integrados: falta de formação dos professores e falta de autonomia dos alunos. Segundo os sujeitos pesquisados, a implantação do Ensino Médio Politécnico não aconteceu como deveria. Entretanto, houve mudanças na forma de ensino na rede estadual de educação do RS por meio dos Seminários Integrados. Assim, aos poucos, vem-se transformando a rotina das aulas. Os alunos estão tendo oportunidade de escolher o que querem pesquisar e dessa forma participar do processo de aprendizagem.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015.

**DISSERTAÇÃO EMP (CARMINATTI, BRUNA, 2015)**

Dados de Identificação:	CARMINATTI, Bruna. A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais : a realidade de duas escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul. 2015. Mestrado em Educação em Ciências. Orientador: Profº Drº José Cláudio Del Pino. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFRGS. Biblioteca Depositária: Instituto de Bioquímica Traz contribuição importante sobre o histórico do EM no RS.
Disponível em:	<a href="http://hdl.handle.net/10183/114669">http://hdl.handle.net/10183/114669</a>
Objetivo:	Entender, refletir e contextualizar como se dá a construção da interdisciplinariedade no Ensino de Ciências no Ensino Médio Politécnico.
Quadro Teórico:	O conceito de interdisciplinariedade e saberes docentes foi embasado em autores como Tardif(2012) e Pimenta(1999). Teoria Crítica.
Campo de Investigação:	Duas escolas estaduais nos municípios de Casca e Santo Antônio de Palma/RS
Instrumentos:	Pesquisa efetivada a partir de entrevistas semi-estruturadas com nove professores da área de Ciências da Natureza Utilizou a escala likert e o registro escrito das observações.
Resultados:	A pesquisa aponta que a política do ensino médio politécnico foi efetiva e, mesmo com alguma resistência inicial, os educadores trabalharam construindo novos saberes experienciais e interdisciplinares no ensino de Ciências da Natureza.
Resumo:	O Ensino Médio Politécnico trata-se de uma proposta de mudança curricular oriunda da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, sugerida frente à demanda de melhoras neste nível de ensino, que foi implantada no Estado a partir do ano de 2012 e que está alicerçada em diversos pressupostos, dentre os quais se destacam a interdisciplinaridade, o currículo integrado e a criação de áreas do conhecimento, pelo agrupamento de disciplinas afins. Na área das Ciências da Natureza, por exemplo, foram unidas as disciplinas de química, física e biologia e os docentes de cada componente precisam, de acordo com a proposta, trabalhar de forma integrada e interdisciplinar. Portanto, considerando estas mudanças decorrentes da chegada desta proposta nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio, esta pesquisa se propôs a investigar de que maneira a interdisciplinaridade passou a estar presente na prática dos educadores da área das Ciências da Natureza e, também, averiguar de que forma esta prática interdisciplinar poderia ser construída a partir da interação dos saberes destes docentes. Para tanto, foi utilizada a metodologia de pesquisa etnográfica que, através de questionários, entrevistas, observações e análises de documentos, permitiu coletar dados contendo as percepções e opiniões dos sujeitos investigados acerca dos temas da pesquisa. Nove educadores da área das Ciências da Natureza, de duas Escolas Públicas Estaduais de nível médio do norte do Rio Grande do Sul, participaram da pesquisa e os dados foram tratados sob o viés da Análise Textual Discursiva que possibilitou identificar entraves e alternativas para que a prática interdisciplinar seja viabilizada por meio dos saberes docentes. Assim, a tomada de consciência trazida pela proposta foi efetiva e, mesmo com alguma resistência inicial, os educadores trabalham construindo novos

	saberes experienciais para, aos poucos, construírem a prática interdisciplinar no Ensino de Ciências da Natureza, com opções teórico-metodológicas adequadas para uma ação pedagógica contextualizada com a realidade da comunidade escolar.
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015.



**DISSERTAÇÃO EMP (DESSOY, ANA PAULA, 2015)**

Dados de Identificação:	DESSOY, Ana Paula. Resolução de problemas: uma abordagem a partir de projetos interdisciplinares. 2015. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS Orientadora: Prof <sup>ª</sup> . Dra. Maria Madalena Dullius Biblioteca Depositária: Centro Universitário UNIVATES
Disponível em:	< <a href="http://hdl.handle.net/10737/806">http://hdl.handle.net/10737/806</a> >
Objetivo:	Investigar qual é a influência de projetos interdisciplinares na formulação e resolução de problemas matemáticos.
Quadro Teórico:	Apoia-se nas ideias de Dante (2010), Polya (1978) e Smolle e Diniz (2001), que discorrem sobre a resolução de problemas e, Fazenda (1994) e Cascino (2000), autores que enfatizam a interdisciplinaridade
Campo de Investigação:	Duas turmas do 3º ano do Ensino Médio Politécnico de uma escola localizada no interior do município de Cruzeiro do Sul – RS.
Instrumentos:	Os instrumentos utilizados para realizar o estudo de cunho qualitativo com foco no estudo de caso foram diário de campo e filmagens dos 13 encontros realizados.
Resultados:	A pesquisa aponta que ao utilizar a metodologia de resolução de problemas, contribui-se para o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, desenvolvendo a criatividade, a argumentação e a autoconfiança, aspectos essenciais à formação.
Resumo:	O presente estudo é decorrência da pesquisa realizada com base em uma intervenção pedagógica desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino médio politécnico de uma escola da 3ª Coordenadoria Regional de Educação do Vale do Taquari - RS/Brasil. Ao longo dos encontros buscou-se compreender “Qual a influência de projetos interdisciplinares na resolução e formulação de problemas matemáticos?”. O objetivo central desta pesquisa foi analisar e explorar a formulação e a resolução de problemas matemáticos a partir de projetos interdisciplinares. O referencial teórico segue pressupostos que se apoiam nas ideias de Dante (2010), Polya (1978) e Smolle e Diniz (2001), que discorrem sobre a resolução de problemas. Além destes, foram contempladas as ideias de Fazenda (1994) e Cascino (2000), autores que enfatizam a interdisciplinaridade presente nas aulas para a elaboração da intervenção pedagógica. A metodologia utilizada para atingir os objetivos deste estudo foi de caráter qualitativo. A coleta de dados foi realizada através de diário de campo, dos projetos de pesquisa dos estudantes, de um questionário inicial e final e de filmagens dos treze encontros realizados com os sujeitos da intervenção. Nestes encontros exploramos a formulação e a resolução de problemas, a matemática existente nos temas de pesquisa de cada aluno, a resolução dos problemas formulados pelos mesmos e a socialização das atividades. Fundamentados nas respostas e nos relatos dos alunos envolvidos na pesquisa, foi possível averiguar que a resolução de problemas pode ser explorada através de projetos e de temas interdisciplinares. Os resultados que emergiram através da pesquisa realizada foram analisados, sendo possível verificar que as atividades propostas na intervenção pedagógica contribuíram para a produção de novos conhecimentos. Os alunos se aproximaram da matemática presente em sua realidade a partir de momentos de reflexão e diálogo.

Fonte: Elaborada pela autora, 2015.



**DISSERTAÇÃO EMP (HOMEM, CLÉBER FERNANDO, 2015)**

Dados de Identificação:	HOMEM, Cléber Fernando. A reforma da educação e a dimensão da politecnicidade aplicada no ensino médio : estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti - São Leopoldo/RS. Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde Orientador: Souza, Diogo Onofre Gomes de Biblioteca Depositária: UFRGS, 2015.
Disponível em:	< <a href="http://hdl.handle.net/10183/129926">http://hdl.handle.net/10183/129926</a> >
Objetivo:	Investigar o nível de apropriação dos principais conceitos da proposta de ensino médio politécnico, implantada pela SEDUC no ano de 2011, a partir da identificação da forma como atuam os docentes do ensino médio da Escola Estadual CAIC MADEZATTI, de São Leopoldo/RS.
Quadro Teórico:	A fundamentação teórica desta pesquisa perpassa por autores que estudam reformas educacionais, politecnicidade e a liberdade no processo de aprendizagem
Campo de Investigação:	Pesquisa de campo realizada na Escola Estadual CAIC MADEZATTI, em São Leopoldo/RS.
Instrumentos:	Aplicação de questionários junto aos técnicos da SEDUC e aos docentes da Escola Estadual CAIC MADEZATTI
Resultados:	Os resultados indicam que a interdisciplinaridade, enquanto prática, e a pesquisa, como princípio fundamental para a apropriação de saberes, constitui-se no maior obstáculo a concretização do ensino médio politécnico.
Resumo:	Este estudo teve por objetivo investigar o nível de apropriação dos principais conceitos da proposta de ensino politécnico, implantado pela Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC) no ano de 2010, a partir da identificação da forma como atuam os docentes do ensino médio da Escola Estadual CAIC MADEZATTI, de São Leopoldo – RS. Os procedimentos metodológicos adotados referem-se à abordagem quali-quantitativa, ou mista, sob a forma de um estudo de caso, que incluiu a aplicação de questionários junto aos técnicos da SEDUC e aos docentes da Escola Estadual CAIC Madezatti de São Leopoldo/RS que atuam no ensino médio politécnico. Os dados foram analisados estatisticamente, possibilitando identificar padrões de comportamento, além da compreensão da proposta implantada pela SEDUC, por parte dos docentes. A fundamentação teórica desta pesquisa perpassa por autores que estudam reformas educacionais, politecnicidade e a liberdade no processo de aprendizagem. Os resultados indicaram que os sistemas educacionais são equivalentes aos sistemas sociais e, portanto, recebem fortes influências advindas da compreensão individual de seus atores, de aspectos legais, estruturais, ideológicos e políticos, dentre outros. Conclui-se o estudo destacando o desafio de promover mudanças nos sistemas educacionais, respeitando os princípios da liberdade e da democracia, e, ainda, realizando a necessária adequação do currículo e a superação da especialização disciplinar.

**Fonte:** Elaborada pela autora, 2015.

**DISSERTAÇÃO EMP (SCHOSSLER, DANIELA CRISTINA, 2013)**

Dados de Identificação:	SCHOSSLER, Daniela Cristina "Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores". Mestrado profissional em Ensino de Ciências Exatas. Orientador: Profº Drº Claus Haetinger Biblioteca Depositária:: Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS.2013.
Disponível em:	< <a href="http://hdl.handle.net/10737/336">http://hdl.handle.net/10737/336</a> >
Objetivo:	Verificar se e como o Seminário Integrado, que tem foco em trabalhos com projetos interdisciplinares, pode contribuir para a formação de alunos pesquisadores.
Quadro Teórico:	A autora procurou desenvolver a pesquisa a partir das orientações da UNESCO presentes no Relatório Jaques Delors – Educação: um tesouro a descobrir, bem como na teoria da educação libertadora de Paulo Freire.
Campo de Investigação:	Pesquisa de campo realizada em uma escola do município de Lajeado. Caracterizando-se como estudo de caso realizado em uma única turma a partir de intervenções pedagógicas com vista a desenvolver o hábito da pesquisa entre os alunos.
Instrumentos:	Por tratar-se de um mestrado profissional, a professora/pesquisadora fez intervenções consideradas relevantes para os alunos como a busca de temáticas a partir do uso do laboratório de informática. Coleta de depoimentos anônimos sobre o trabalho desenvolvido na disciplina de Seminário Integrado.
Resultados:	Sinaliza que a iniciação à pesquisa contribui no processo ensino-aprendizagem, contudo aponta lacunas no que se refere à formação dos professores.
Resumo:	Esta pesquisa aborda um estudo desenvolvido no Seminário Integrado com uma turma de 1ª série do Ensino Médio Politécnico noturno, da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, implantado no início de 2012. O objetivo foi verificar se o Seminário Integrado, que tem foco em trabalhos com projetos interdisciplinares, contribui para a formação de alunos pesquisadores. Apoiamo-nos em autores que tratam sobre Politécnica, Interdisciplinaridade e Iniciação a Pesquisa. A pesquisa é de caráter qualitativo, exploratório e descritivo. Para coleta de dados, realizamos as aulas no laboratório de Informática da escola, para que cada versão dos projetos feitos pelos educandos fosse devidamente salva. Para acompanhar suas evoluções no decorrer do ano letivo, também filmamos as apresentações dos projetos. Para analisar as versões atualizadas dos projetos e trocar ideias a respeito das mesmas, cada grupo criou um e-mail que serviu de meio de comunicação com o professor. Podemos destacar como resultados uma evolução por parte dos estudantes na desenvoltura, escrita, participação e relação das disciplinas com os temas escolhidos por eles, contribuindo assim para formação de alunos mais autônomos, seguros e preparados para realizar novas pesquisas nos anos seguintes do Seminário Integrado.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015.

**DISSERTAÇÃO EMP (SCHU,Angela Maria Pacini, 2015)**

Dados de Identificação:	SCHU, Angela Maria Pacini. Ensino Médio Politécnico e a relação dos alunos com o saber. Mestrado em Ensino de Matemática Orientador:Profª Drª Elisabete Zardo Búrigo Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2015.
Disponível em:	< <a href="http://hdl.handle.net/10183/119751">http://hdl.handle.net/10183/119751</a> >
Objetivo:	Identificar que matemática os alunos aprendem a partir ou por meio de seus projetos de pesquisa desenvolvidos no Seminário Integrado.
Quadro Teórico:	Pesquisa Etnográfica
Campo de Investigação:	Pesquisa de campo realizada em duas turmas durante o período de um ano em que a pesquisadora foi professora de matemática e de Seminário Integrado.
Instrumentos:	Entrevistas com treze alunos com o objetivo de relatar e analisar o cotidiano das aulas na disciplina de Seminário Integrado. Registros disponíveis no grupo da turma na rede social – facebook, de cotidianos das aulas e das reuniões com os professores.
Resultados:	No que se refere à disciplina de matemática, pouco conhecimento se produziu nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos durante a disciplina de Seminário Integrado. Em relação ao saber, a liberdade de produzir por parte dos alunos, fez com que se produzisse o mínimo necessário, afetando o conhecimento adquirido.
Resumo:	Esta dissertação apresenta reflexões relativas a uma experiência de orientação de pesquisas desenvolvidas por alunos do chamado Ensino Médio Politécnico, em implantação na rede estadual do Rio Grande do Sul. Os registros, coletados em 2013, integram um estudo etnográfico que enfoca o cotidiano dos encontros do componente curricular Seminário Integrado em duas turmas de Ensino Médio - uma de primeiro ano diurno, outra de segundo ano noturno – de uma escola do interior do Estado. Os instrumentos de coleta de dados são registros de observação de aulas, reuniões de professores e outros eventos escolares, gravações em áudio, extratos de diálogo através do Facebook, produções dos alunos, entrevistas semiestruturadas com um professor de Seminário Integrado e com treze estudantes das duas turmas. Procurou-se analisar como os alunos se mobilizaram em situações em que podiam escolher o tema de pesquisa e sua abordagem, o que os ajudou nessa produção e também o que os entrouvou, e a presença da Matemática. Buscou-se refletir sobre a relação dos alunos com a escola e com o saber, considerando suas vivências e sua relação com o trabalho. Nas pesquisas dos alunos, foi observado que evitaram usar Matemática e que a Matemática utilizada foi trivial. Suas aprendizagens, no Seminário Integrado, estiveram mais relacionadas às atividades de escrever, pesquisar, entrevistar e apresentar do que ao conteúdo de suas pesquisas.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2015.

**DISSERTAÇÃO EMP (TAMANINI, Tiago Amador, 2014)**

Dados de Identificação:	TAMANINI, Tiago Amador. A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza. Mestrado em Educação em Ciências e Matemática Orientador: Profº Drº. Maurivan Güntzel Ramos Biblioteca Depositária: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 2014
Disponível em:	< <a href="http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3480">http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3480</a> >
Objetivo:	<b>Compreender o modo como a pesquisa na escola, como estratégia educativa, é percebida por professores da Área de Ciências da Natureza, que atuam no Ensino Politécnico.</b>
Quadro Teórico:	Abordagem sociocultural aplicada em Estudo de Caso.
Campo de Investigação:	Pesquisa de campo realizada em 10 escolas. Destas, a metade localizada no município de Porto Alegre e a outra metade no município de Canoas.
Instrumentos:	Questionário aplicado a docentes da área de Ciências da Natureza de escolas com ensino médio politécnico.
Resultados:	Aponta que o princípio orientador da pesquisa no Ensino Médio Politécnico é um veículo de interação entre professor-aluno e qualifica a atuação pedagógica do educador como mediador. No entanto, conclui que a falta de comunicação entre os setores responsáveis pela implantação da proposta, gerou uma falta de entendimento entre os docentes sobre a atividade ligada à prática de pesquisa.
Resumo:	A pesquisa relatada nesta dissertação abordou uma significativa mudança pedagógica iniciada no período de 2011-2012, no cenário do Estado do Rio Grande do Sul: a Proposta da Secretaria de Educação do Estado, para a implantação do Ensino Médio Politécnico. Neste cenário, a pesquisa, como princípio pedagógico, ocupa espaço privilegiado. No entanto, é necessário avaliar como os professores se situam nessa realidade. Por isso, na investigação, buscaram-se respostas para o seguinte questionamento: <b>Como a pesquisa na escola, como estratégia educativa, é percebida por professores da Área de Ciências da Natureza do Ensino Médio Politécnico de Porto Alegre?</b> Os pressupostos da pesquisa são didático-pedagógicos, alicerçados na abordagem sociocultural, pois são esses os que fundamentam a proposta da Secretaria da Educação. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário, cujas respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva – ATD, com vistas a compreender os entendimentos dos docentes envolvidos na implantação da Proposta de Ensino Médio Politécnico. Como principal conclusão, é possível fazer uma leitura em relação à falta de comunicação entre os setores responsáveis pela implantação da proposta, gerando uma falta de entendimento entre os docentes e orientadores escolares e, por consequência, um entendimento não integral da atividade pesquisadora nas escolas pesquisadas, em que pese os professores concordem com os princípios da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.