

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Materialização do Ensino Médio Politécnico em
uma Escola Pública do Rio Grande Do Sul

MARIA DO CARMO LOPEZ BALADO

Pelotas, 2016

MARIA DO CARMO LOPEZ BALADO

Materialização do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Cóssio

Pelotas, 2016

MARIA DO CARMO LOPEZ BALADO

Materialização do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 05 de Agosto de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dra. MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. CONCEIÇÃO PALUDO
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. MARIÂNGELA SILVEIRA BAIROS
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dra. NAIRA LISBOA FRANZOI
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dra. VALDELAINE DA ROSA MENDES
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

AGRADECIMENTOS

Normalmente quando alcançamos conquistas realmente importantes em nossas vidas foi porque algumas pessoas estiveram conosco nos auxiliando e estimulando ao longo do percurso. Comigo não foi diferente, foram e são tantas pessoas que me acompanharam nestes dois anos que temo não lembrar de todas no momento de agradecê-las.

Primeiro agradeço a Deus e a todos os amigos espirituais que com suas bênçãos me ampararam nas longas horas de trabalho e me deram forças para cumprir com minhas responsabilidades e alcançar meu sonho.

Com o coração transbordando de amor agradeço às pessoas que dão sentido e norte a minha vida: a minha mãe, sempre presente e amorosa; a meus filhos Nicolás e Amanda, os grandes motivos para me tornar melhor; as minhas queridas primas Begssie e Luciana que tem o hábito de acreditar muito em mim, e com isso, de me comprometerem! E, de todo coração, quero agradecer a meu marido pelo bom humor, a paciência, a espera e o carinho com que acompanhou tantos meses de trabalho. “Só desejo que a vida me dê a oportunidade de retornar-te tanto cuidado e compreensão, só assim poderei demonstrar tudo o que fostes para mim neste tempo”.

À Universidade Federal de Pelotas – UFPEL - e ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação a minha gratidão pela oportunidade dada. De maneira especial agradeço à minha orientadora, professora Fátima, que esteve sempre comigo, incentivou meu desenvolvimento e conduziu meu processo de escrita de maneira muito cuidadosa e positiva e também aos colegas do grupo de pesquisa por todas as experiências que compartilhamos, reconhecendo-nos em ideais comuns em meio a um bonito sentimento de camaradagem e muitas risadas! Muito obrigada professora e colegas! Sentirei saudades.

Encerrando, quero agradecer a todos os professores/colegas da escola campo de minha pesquisa pela generosa contribuição para com o meu trabalho. Principalmente expressei minha gratidão às amigas do peito: Melba, Antônia, Clecy e Ana Néri. Exemplos de humanidade e profissionalismo.

RESUMO

O estudo aqui desenvolvido analisou o processo de materialização do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública do estado do RS. Em seus capítulos foram consideradas as particularidades dos cenários nacional e estadual e as concepções político-ideológicas em que a política se fundamenta, suas bases e princípios norteadores. A pesquisa procurou responder ao problema assim definido: “De que maneira se materializou a política do Ensino Médio Politécnico em uma escola central do município de Porto Alegre sob o ponto de vista de seus professores e grupo gestor?”. Para isto foram selecionados três eixos investigativos: 1. A maneira como a política foi recebida na escola pesquisada; 2. Como foi interpretado o texto da política e compreendidos os conceitos bases; 3. De que maneira ocorreu o processo de materialização. Após a análise de conteúdos destes eixos emergiram, pela ordem, três categorias de análise: Entre a resistência e a resignificação do currículo; O texto da política: recontextualizações; Reestruturação curricular: análise da prática. A investigação seguiu uma abordagem qualitativa e utilizou uma metodologia de estudo de caso que foi desenvolvida em dois estágios: o primeiro, um grupo focal com a equipe gestora e a aplicação de um questionário aos professores; o segundo, através de três grupos focais divididos entre as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática e C. da Natureza juntas e, Ciências Humanas. A fundamentação teórica ocorreu a partir dos referenciais dos campos de estudo em políticas públicas, da história e da sociologia da educação, principalmente. As análises e interpretações dos dados trouxeram alguns resultados que cabem destacar: evidenciaram-se as resistências à proposta devido ao desconhecimento de seus fundamentos e, principalmente, à maneira impositiva com que foi apresentada às escolas; o processo de recontextualização da política assegurou uma escolha coletiva e consciente de trabalho (ainda que não fosse unânime) a qual vinculou concretamente o E.M. Politécnico ao Projeto Político Pedagógico da escola. Por fim, talvez a principal causa para o fortalecimento do Politécnico nesta escola, o trabalho coletivo e, nele, a certeza de que o Ensino Médio precisava de mudanças, quais fossem, e que cabia aos professores e grupo gestor da escola fazer seu melhor para que isso acontecesse. Concluindo, o Ensino Médio Politécnico representou para as escolas públicas estaduais do RS, uma oportunidade real de fazer o movimento de mudança. Esta escola o fez. No entanto, há dúvidas sobre o que dele ficou: o nome e a estrutura curricular permanecem, de fato, mas não a sua alma. Por que? Talvez porque outros ventos trouxeram novas ou não tão novas concepções ou, talvez porque sua alma nunca fora vislumbrada.

PALAVRAS- CHAVE: Políticas Públicas; Ensino Médio; Politecnia.

ABSTRACT

The study developed analyzed the materialization process of the Polytechnic in a public High school in the state Rio Grande do Sul, Brazil. In its chapters, it was considered the particularities of the national and state scenarios as well as the political-ideological conceptions in which the politic is based, its basis and guiding principles. The research sought to answer the problem defined as: "How to materialize the policy of the Polytechnic in the High School in a central school in the city of Porto Alegre from the teachers' point of view?" It was selected three investigative areas: 1. The way the policy was received in the researched school; 2. How was interpreted the policy text and how understood its basics concepts; 3. In which way occurred the materialization process. After the content analysis of these axes emerged, in order, three categories of analysis: Between resistance and reframing the curriculum; The text of the policy: recontextualizations; Curricular restructuring: analysis of practice. The research followed a qualitative approach and used the case study methodology which was developed in two stages: the first stage, a focus group with the management team and application of a questionnaire to the teachers; at second, through three focus groups according to the areas of knowledgement : Languages, Mathematics and Natural and Human Sciences. The theoretical fundamentation occurred mainly from the reference fields of study in public policy, history and sociology of education. The analyzes and the data interpretations brought some results that deserve highlight: the resistance to the proposal due to the lack of knowledge about its grounds and especially by the imposing way it was presented to the schools; the process of the policy recontextualisation ensured a collective and conscious choice of work (although it was not unanimous) which linked the High School Polytechnic to the school pedagogical political Project. And finally, perhaps the main reason for the strengthening of the Polytechnic in this school was the collective work and, with it the sure that the High School needed changes, whatever they were, and it was up to the teachers and school management do their best to that to happen In conclusion, the Polytechnic High School represented to the RS public schools, a real opportunity to move forward changes. And this school did. However, there are doubts about what still remained: the name and curriculum in fact remained, but not its soul. Why? Perhaps because other winds brought new, or not so new, conceptions, or perhaps because its soul was never envisioned.

KEYWORDS: Public Policy; High School; Polytechnic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	International Finance Corporation
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
MTE	Ministério do Trabalho e do Emprego
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PACTI	Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PCN	Pareceres Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa de Iniciação a Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PRC	Projeto de Redesenho Curricular (ProEMI/2014)
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Estado do RS
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SMED/PoA	Secretaria Municipal de Educação / Porto Alegre
TPE	Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I. POLÍTICAS PÚBLICAS	17
1.1. Algumas conceituações	17
1.2. Contextos e Ações	25
II. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	34
2.1. O cenário educacional	35
2.2. Impactos na política educacional brasileira: a reforma	41
2.3. Políticas educacionais para o Ensino Médio.....	45
2.4. O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul	49
III. POLITECNIA	53
3.1. A Escola Politécnica na Rússia após a Revolução de 1917.....	57
3.2. A Educação Politécnica no Brasil	60
3.3. Concepção de Politecnia na Proposta do Ensino Médio no RS	64
IV. CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE CURRÍCULO	68
4.1. Concepção de Conhecimento	70
4.2. Concepção de Currículo	74
V. METODOLOGIA	79
5.1. Dos procedimentos metodológicos	79
5.2. Do campo empírico	80
5.3. Caracterização da Pesquisa	81
5.4. Produção e Análise de Dados	82
5.4.1. Detalhamento dos instrumentos de coleta de dados	83
5.4.2. Metodologia de Análise	86
VI. ENTRE A RESISTÊNCIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO	89
6.1. A Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional	90
6.2. O primeiro embate na Etapa Escolar (1) e a elaboração de um manifesto	92
6.3. Os primeiros passos	96
6.4. A possibilidade de ressignificar o currículo do Ensino Médio	99
VII. O TEXTO DA POLÍTICA: RECONTEXTUALIZAÇÕES	101
7.1. Recontextualizando os conceitos base e os princípios norteadores da proposta	106

VIII. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA PRÁTICA	114
8.1. Reestruturação Curricular	115
8.1.1. Primeiro ano do Ensino Médio Politécnico	115
8.1.2. Segundo ano do Ensino Médio Politécnico	117
8.1.3. Terceiro ano do Ensino Médio Politécnico	119
8.2. Apoio Técnico e Financeiro	120
8.2.1. Projeto Jovem de Futuro – Instituto Unibanco	120
8.2.2. Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI	124
8.3. O ano de 2015 e o Ensino Médio Politécnico	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	136
APÊNDICES	145
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

Esta introdução tem por objetivo apresentar os motivos que me impulsionaram a pesquisar o Ensino Médio Politécnico proposto às Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul, no governo Tarso Genro, a partir do ano letivo de 2012.

Em termos profissionais o meu vínculo com a educação pública ocorre há dezesseis anos, período em que tive a oportunidade de desenvolver atividades em todas as etapas da Educação Básica, ora como coordenadora pedagógica, ora como docente de turmas do Curso Normal em nível médio e supervisora de estágio, ora como diretora.

Creio que, como docente, as pequenas vitórias que conquistei aconteceram no cotidiano da sala de aula, geradas na relação professora - alunos. Quando se tratava de potencializar o trabalho em ações coletivas, a situação ficava mais complexa, pois era recorrente o sentimento de frustração originado pela ausência de um norte comum que servisse de caminho para o grupo de professores. Tratava-se, portanto, de um trabalho solitário.

Como coordenadora pedagógica, e até mesmo como diretora, busquei construir com os professores uma relação de respeito para com as diferenças individuais, enquanto insistia na necessidade de superar a fragmentação de concepções e propósitos pedagógicos visando a que, através do trabalho coletivo, pudessem ser superados problemas comuns à realidade escolar. E, em meio às diversas concepções atribuídas à educação e ao papel do professor, busquei estimular os colegas a entender o contexto social em que os alunos, suas famílias e nós, professores, estávamos inseridos almejando superar esse sentimento de pretensa despolitização que tem sido impresso nos discursos e práticas educacionais.

Como é sabido, a cada quatro anos os processos eleitorais no Rio Grande do Sul têm escolhido projetos políticos diferentes. Tal dinâmica promove o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas que devem ser implantadas nas escolas da rede estadual, o que as leva a passar por processos mais ou menos

profundos de mudanças e bastantes dolorosos na sua materialização, visto que desestabilizam o trabalho existente, imprimindo novas formas de organização curricular, sem, muitas vezes, considerar as opiniões dos seus protagonistas: alunos e professores.

Nesta conjuntura, o problema que dá origem a este trabalho é que tais projetos não conseguem passar por todos os estágios de desenvolvimento, e portanto não chegam a ser avaliados em seus impactos. No caso desta pesquisa, não pretendo avaliar a política curricular empreendida pelo governo estadual para o ensino médio em toda a sua extensão, mas analiso as formas como foi concebida e executada no âmbito de uma escola estadual que, em que pese as críticas à proposta, na escola objeto deste estudo, acredito que provocou mudanças importantes. Considero como perspectiva analítica a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (Ball&Bowe, *apud* Mainardes 2006), o que deixa em aberto a possibilidade de ser realizada uma análise mais aprofundada do impacto da política em questão uma vez materializada. Isto posto, o problema desta pesquisa foi assim elaborado: De que maneira se materializou a política do Ensino Médio Politécnico em uma escola central do município de Porto Alegre sob o ponto de vista de seus professores e grupo gestor?

Com isso se pretendeu realizar uma avaliação dos impactos da política na escola, tanto no processo de apresentação da proposta quanto nos estágios posteriores de estudo e materialização propriamente dita, tendo como foco a reestruturação curricular e considerando a análise de uma realidade específica de escola, sem pretender fazer generalizações.

O governo de Ieda Crusius (2007-2010), apresentou para a educação básica a proposta curricular: “Lições do Rio Grande”, o governo de Tarso Genro (2011-2014), o “Ensino Médio Politécnico”. Em comum elas têm as bases legais definidas para a Educação Nacional pelas regulamentações atuais, o que lhes dá legitimidade. No entanto, guardam peculiaridades que correspondem aos respectivos projetos educacionais sintonizados às perspectivas ideológicas de cada governo.

Nesse sentido, convém destacar que, embora se saiba que a formulação de uma política pública é permeável a influências, concorda-se com Souza (2006) quando afirma que cada governo, governa, na medida em que por mais regulatórias que se pretendam as influências, há sempre um projeto político de um dado governo que com maior ou menor ênfase, é colocado em ação. Por isso, é possível

reconhecer diferenças entre as opções e ações de cada tempo/governo, sem deixar de considerar os contextos.

Neste trabalho, não pretendi realizar uma análise comparativa entre governos. O objeto deste estudo esteve centrado no ensino médio politécnico, as argumentações anteriores serviram para reafirmar a ideia de que a educação pode ser considerada uma das áreas de atuação dos governos que mais impactos sofre a cada mudança de gestão (executivo), pela abrangência e relevância na vida das pessoas e na construção de projetos de sociedade, embora esse reconhecimento não se traduza, necessariamente, em valorização da carreira e em outros aspectos que propiciem a ampliação da qualidade educativa, socialmente referenciada.

É possível identificar, por exemplo, no contexto da produção do texto (BALL, 1992), a ausência das falas de segmentos que são importantes na efetivação de uma dada política: professores, diretores e coordenadores pedagógicos, e ainda, pais e alunos, considerando tratar-se de uma gestão democrática que tem por princípio a participação daqueles diretamente envolvidos.

Os projetos de governo têm chegado às escolas de educação básica para serem viabilizados, referendados por programas de apoio técnico e financeiro oriundos da União e, em alguns casos, com recursos complementares do Estado, precisando apresentar resultados de avanço nos processos de avaliação e gestão escolar no período de quatro anos, mas, antes mesmo que possam ser concluídos, são substituídos e completamente esquecidos.

Uma das questões que mais afeta o processo de “reestruturação curricular” no Ensino Médio está na dificuldade de estabelecer-se um significado para esta etapa da Educação Básica que, historicamente, dividiu-se entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. Esta falta de identidade tem levado a uma discussão que resulta relativamente nova, se comparada ao Ensino Fundamental, assim são novas também as políticas que definem suas diretrizes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394) de 1996, que prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade da educação básica até o nível médio considera o ensino médio como uma etapa de aprimoramento humano do educando, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Não pode ser ignorado o valor deste compromisso do poder público no

processo de fortalecimento do Ensino Médio, visando à garantia da formação básica completa para todos os jovens em idade escolar, ainda assim, há um longo caminho a ser percorrido, principalmente se tratando das intencionalidades que, de fato, orientam o currículo do Ensino Médio.

As várias transformações nas relações sócio-econômicas, trabalhistas, culturais e tecnológicas percebidas na contemporaneidade exigem mudanças substanciais nos currículos escolares, mas para que aconteçam, é necessária a busca por um norte comum de todos e uma consciência política do que se pretende construir em termos de formação no Ensino Médio, a superação da dualidade propedêutico– técnica é essencialmente a maior discussão que precisa acontecer, e para isto é necessário que sejam percebidos e considerados os lugares em que se encontram todos os envolvidos no processo, desde seus promotores/idealizadores e com eles suas concepções ideológicas até os professores que, nas escolas, são os que dão sentido e vida a essas mudanças.

O que tenho percebido neste tempo de vivência profissional é que os trabalhadores da educação que atuam nas escolas têm clareza dessas situações e estão extremamente cansados de se sentirem manipulados e menosprezados e, como forma de resistência, às vezes, adotam um comportamento passivo, em que alguns fazem de conta que imprimem a seu trabalho às características das propostas e outros se negam abertamente a participar dos processos de mudança.

Tenho feito parte desses processos há tempo suficiente para saber que não ficam satisfeitos com isso, mas é a forma que encontram de se fazerem notar. Esta fala pode parecer incoerente, mas representa o movimento mais usual, por assim dizer, em qualquer escola pública.

Ainda assim, sinto orgulho de pertencer a essa categoria, porque apesar das dificuldades, a maioria dos professores está lá preparando aulas, discutindo projetos nos corredores, pensando em como auxiliar o aluno que não está bem no colégio porque não enxerga o quadro e sente vergonha de pedir ajuda. Há também os professores que trabalham em seis turmas diferentes, cinco dias por semana para preencher a sua carga horária de 40 horas, ficam para as reuniões de estudo e, ainda que reclamem, e reclamam, contribuem muito com as discussões.

E, para concluir, como se isso fosse pouco, quando os alunos os chamam para ir aos sábados não letivos para um campeonato de futebol, sessões de cinema ou viagem de final de ano, lá estão eles com o maior sorriso no rosto, fazendo o

melhor que podem.

Foram esses os colegas que me impulsionaram a propor a realização de um projeto de Ensino Médio Politécnico que valesse a pena.

Como coordenadora pedagógica do Ensino Médio, quando propus ao grupo de professores trabalharmos a fundo para construirmos um projeto que tivesse a cara da escola, expliquei que para isso deveríamos mudar muito nossos comportamentos no coletivo, estudar semanalmente, trabalhar em equipe, unindo as áreas de conhecimento, e revisar algumas concepções individuais a respeito de ensino, aprendizagem e avaliação.

Eles disseram sim, aceitaram o desafio. Em troca, eu afirmei que mesmo trabalhando muito, o trabalho seria mais prazeroso, menos pesado, e daria resultados reais para a vida dos alunos.

Que ousada! Não sabia se daria certo e, de certa forma, após todo este processo, ainda não sei. Continuo buscando seus sentidos. E, no entanto, este estudo que tem por objetivo analisar os processos de interpretação e materialização do Ensino Médio Politécnico a partir da observação do alcance dos princípios que os nortearam, assim como dos fundamentos que embasaram a proposta, trouxe algumas respostas que poderão subsidiar novos estágios de análise desta política pública, ainda que tenha deixado muitas interrogações em aberto, posto que, mais uma vez o projeto perdeu lugar para uma outra concepção de educação a partir de 2015, com a eleição do novo governador José Ivo Sartori, do PMDB.

Seguindo as orientações gerais apresentadas no documento-base (2011), o Ensino Médio Politécnico na escola pesquisada adotou o seguinte formato:

- Curso com duração de 3 anos letivos distribuídos em 200 dias letivos cada um;
- Curso com 1000h/a anuais e um total de 3000h/a;
- As horas/aula são de 50 minutos e foram organizadas em 5 dias letivos e 6 períodos diários de trabalho, totalizando 30h/a semanais.

Neste formato que foi dado ao novo Ensino Médio, o papel da direção foi fundamental, uma vez que precisava haver um rearranjo dos professores e suas atividades para que o projeto conseguisse manter o formato que foi pensado para ele. Considerando que um professor de 40h, deve desenvolver 30h de atividades em sala de aula, praticamente todos os professores do Ensino Médio deveriam atuar

somente com as turmas da manhã, o que criava outras dificuldades para os gestores com o restante da escola.

Ainda, devido a necessidade de haver reunião por áreas de conhecimento e o fato de que os seminários integrados aconteciam com todos os professores da área, juntos, o horário elaborado pela direção deveria contemplar não mais as necessidades individuais dos professores, mas as necessidades do projeto em que o professor estava envolvido.

A base da organização e continuidade do planejamento do trabalho idealizado, estava na manutenção das atividades teórico-práticas e na avaliação dos projetos desenvolvidos, manutenção que se dava nas reuniões de estudo semanais e que eram obrigatórias para todos os envolvidos, já que era nestes espaços em que se discutiam os encaminhamentos do trabalho: planejamento dos seminários integrados em articulação com os componentes curriculares das áreas; processo de avaliação (com a alteração das notas por conceitos) e reformulação das ações, assim como a formação continuada dos professores, sob a responsabilidade da supervisão.

Para atender os objetivos desta pesquisa os primeiros dois capítulos fazem uma revisão dos contextos em que emergem as políticas educacionais: o primeiro capítulo discute as conceituações de políticas públicas e as contextualiza nos cenários mundial e local e o segundo capítulo realiza uma breve historicização das políticas educacionais a partir do período da redemocratização até a atualidade, com foco no Ensino Médio. Os dois capítulos posteriores discutem as bases epistemológicas em que se baseia a política aqui estudada: as concepções de Politécnica, Trabalho como Princípio Educativo, Conhecimento e Currículo. O quinto capítulo apresenta a metodologia adotada no bojo da pesquisa. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: primeiro o desenvolvimento de uma entrevista no formato de grupo focal com o grupo gestor e o envio de um questionários aos professores e, o segundo; o desenvolvimento de três grupos focais, por área de conhecimento. A análise de conteúdos ocorreu mediante o estudo do documento-base da proposta, do manifesto elaborado pelos professores (Anexo 1) e dos instrumentos coletados no campo empírico. Como resultado, os três capítulos finais desenvolvem a análise de conteúdo das categorias que emergiram e que são: Entre a resistência e a resignificação do currículo; O texto da política: recontextualizações e Reestruturação Curricular: Análise da Prática.

I. POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1. Algumas conceituações

Entende-se como oportuno iniciar este capítulo com algumas conceituações sobre políticas públicas, considerando que este trabalho tem por objetivo o estudo e análise da materialização de uma política educacional. Para tal fim, o conceito base desta discussão é respaldado pelos estudos de Celina Souza (2003, 2006) e, para ampliar a discussão, são referenciados, Shiroma (2007), Faria (2003) e Martins (1993), entre outros. Decorrente da análise conceitual sobre política pública, o subtítulo que encerra este capítulo desenvolve um breve histórico do cenário em que estas políticas emergem e são efetivadas, seja no contexto global, seja no contexto local.

Souza (2003/2006) trata da importância ressurgida¹ do campo de conhecimento denominado Política Pública, argumentando que existem alguns fatores que, combinados, valorizaram a área, dando-lhe maior visibilidade e, conseqüentemente, adicionaram interesse ao campo de conhecimento a ser estudado.

Alguns fatores permitem identificar os pontos principais que dão sustentação e determinam o formato que as políticas vem se desenvolvendo e ainda, permitem visualizar atores e interesses que se vinculam de uma forma ou de outra com estas, tanto no nível local quanto no global.

O primeiro fator assinalado pela autora trata da adoção de políticas restritivas de gastos, sobretudo nos países em desenvolvimento, visto que, os Estados nacionais passaram por processos de reconfigurações de seus papéis e formas de atuação, transferindo, em muitos casos, as responsabilidades com as políticas sociais para a sociedade civil, no quadro do reordenamento capitalista.

O segundo fator, decorrente do anterior, trata da proposta em ação de superação da concepção keynesiana na forma de atuação do Estado, dando lugar ao ajuste fiscal e ao livre mercado como regulador das relações econômicas,

¹ *ressurgida* – termo utilizado pela autora (SOUZA, 2006) para demarcar o novo contexto em que a política pública se encontra, enquanto campo de conhecimento a ser investigado.

mercantis e sociais. Refere-se a uma agenda que encontra seus maiores redutos em países que, como os da América Latina², convivem com: “longas e recorrentes trajetórias inflacionárias” (SOUZA, 2006, p.20).

O terceiro e último fator discutido envolve principalmente os países da América Latina com democracias recentes, os quais não têm conseguido equilibrar a equação entre a adoção de medidas que impulsionem o desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que promovam a inclusão social da maioria de sua população.

Complementa Souza (2006) a este respeito:

Embora as políticas públicas não tenham, obviamente, capacidade para enfrentar sozinhas os desafios acima referidos, seu desenho e regras, assim como os mecanismos de gestão, contribuem para o enfrentamento ou agravamento dos problemas para os quais a política pública é dirigida. (SOUZA, 2003, p.12)

Do ponto de vista da gestão pública, a exemplo do sistema educacional brasileiro na atualidade, a autora argumenta que por situar-se em meio a uma complexa estrutura política que representa setores sociais antagônicos, cujas concepções de mundo e educação tendem a ser conflitantes, senão, opostas, é no embate entre estas forças que as políticas vêm a ser desenvolvidas e materializadas.

Para tanto, a autora aponta para dois procedimentos essenciais que devem ser realizados pelo pesquisador no estudo de uma política pública: 1. registrar o tempo em que ela é desenvolvida.; 2. situar o local em que acontece.

No primeiro ponto, o olhar temporal que orienta o estudo da política em questão (Ensino Médio Politécnico), visando esboçar o cenário em que emerge, tem como ponto de partida a segunda metade da década de 1980 com o período de redemocratização e prolonga-se até a atualidade.

Este período demarca o momento em que novas formas de fazer política têm início nos países latino-americanos, especificamente no Brasil, após um longo período de silenciamento, em decorrência dos anos de ditadura militar.

No segundo ponto evidenciado, Souza (2006) incumbe o pesquisador de situar o *lócus* de onde fala, quando se propõe a estudar uma determinada política pública. Assim, é essencial considerar o lugar/ponto de vista do qual se analisa

² A América Latina engloba 20 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

determinada medida educacional ou intervenção estatal, seja a partir de um espaço micro ou através do macro já que tal “lugar” oferecerá únicos e importantes subsídios para sua análise.

Apple (2006) contribui com esta reflexão ao trazer o conceito que denomina “ato de situar” em que discute a difícil tarefa do pesquisador de entender épocas/tempos e lugares que não os seus, e sugere: “para ter um maior *insight*, para entender a atividade de homens e mulheres de determinado período histórico, devemos começar por questionar o que, para eles, é inquestionável” (APPLE, 2006, p.47). Para o autor, a forma de fazer esse movimento exigirá que o pesquisador situe estas atividades em um âmbito maior de conflito econômico, ideológico e social, e ainda, que se oriente por uma visão de justiça social e econômica.

Reis (2003) reitera a importância do papel do pesquisador neste contexto e insiste que cabe a ele (o pesquisador) garantir a presença de todos os elementos que estão imbricados: Pois bem, a nós cientistas políticos, sociólogos e antropólogos caberia o empenho de analisar *polícies* como práticas políticas, práticas essas onde a interação entre interesses, valores e normas merece tanta consideração quanto os critérios técnicos e as restrições orçamentárias” (REIS, 2003, p.13).

Uma vez discutida a importância de contextualizar o cenário em que a política se origina e se desenvolve, cabe definir o que se entende por Política Pública. Nesse sentido, recorre-se novamente à Souza (2006):

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Na definição, Souza (2006) assenta que a política pública representa um campo de conhecimento em que se dão, ao mesmo tempo, dois movimentos a considerar: o primeiro é aquele que dá vida as ações do governo acompanhando os impactos dessas ações no plano concreto de sua materialização; ao segundo cabe propor mudanças aos rumos da política sempre que entender necessário. Tais movimentos são representados por duas variáveis: a variável dependente que representa a própria existência da política (a exemplo da política posta em ação) e a variável independente que, ainda que sempre presente, pode adotar formatos

diferentes.

Neste estudo, a variável independente que prevalecerá é o “conhecimento”, entendida como sendo a representação daquilo que Faria (2003) indica:

Se o campo da análise de políticas públicas se institucionaliza com a definição das políticas como variáveis dependentes, as variáveis independentes na interpretação da produção das políticas passam a ser, inicialmente, quase exclusivamente aquelas relacionadas ao poder (FARIA, 2003, p.22).

A variável independente aqui selecionada, ou seja, o “conhecimento” é definido como “a instrumentalização de dados, ideias e argumentos” (FARIA, 2003, p.22). Faria (2003) entende que, no Brasil, a variável independente que se destaca, e que vem concedendo maior poder é o “conhecimento” e é categórico ao afirmar que a análise das políticas precisa aprofundar o olhar sob esta variável pois representa o caminho para a compreensão mais exata de uma outra questão importante no estudo da política que é a questão da formação da agenda, entendida como os programas e ações que serão desenvolvidos no mundo real.

O estudo deste tema poderá auxiliar o pesquisador a responder questões como: Que conhecimento é esse? Quem se beneficia desse conhecimento? Quem está representado por ele?

Faria (2003) contribui:

em um momento como o atual, em que há uma crescente tecnicização dos processos de formulação e gestão das políticas, muitas vezes influenciada drasticamente por atores internacionais, o que com frequência implica um considerável grau de despolitização desses processos, parece imprescindível considerar como a variável conhecimento tem sido articulada nas novas vertentes de análise, tão pouco exploradas no Brasil (FARIA, 2003, p.23).

Apple (2000) auxilia a entender a importância da vertente “conhecimento” nas políticas públicas da atualidade, sobretudo a partir do conceito de Hegemonia.

Hegemonia em Gramsci, corresponde ao processo em que um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, vem a adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática.

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir [...] ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode, inclusive, atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. (GRAMSCI, 1987, p.21)

Acrescenta que o problema fundamental de toda concepção de mundo é de conservar a unidade ideológica do bloco social que esteja sedimentado por determinados fundamentos; assim, como forma de garantir tal unidade deve dar-se à “ideologia” o significado mais alto de uma concepção de mundo uma vez que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas (GRAMSCI, 1978, p.16)

Apple (2000) utiliza o conceito de hegemonia como uma ferramenta que lhe permite revelar as formas através das quais os grupos dominantes se organizam criando um “guarda-chuva ideológico” sob o qual se abrigam outros grupos com concepções político-ideológicas diferentes, firmando alianças (acordo/compromisso), que visam a obtenção do consenso.

Desta forma, as lideranças, dentro desses guarda-chuvas garantem sua posição estratégica frente aos demais grupos, definindo os princípios e as tendências que regem a sociedade.

Essa nova aliança teve muito êxito em parte porque está conseguindo ganhar a batalha contra o senso comum, isto é, tem costurado criativamente diferentes tendências sociais e concessões mútuas e as tem organizado sob sua liderança geral em questões relativas à providência social, à cultura, à economia e à educação. (APPLE, 2003, p.43)

É neste estágio em que o “conhecimento” assume seu papel de vertente indeterminada nas políticas públicas. Segundo o autor, a aliança é formada por grupos políticos de concepções notadamente diferentes (neoliberais ou de terceira via, neoconservadores, populistas autoritários e por membros da nova classe média de profissionais qualificados e gerentes) que, no entanto, precisam definir linhas de pensamento e atuação comuns para alcançarem seus objetivos, isto é, precisam construir o consenso, ainda que este consenso seja renegociado periodicamente.

O maior impacto do “conhecimento” como representação de poder, é sofrido, neste caso, pelos grupos de menor força política, os profissionais da classe média, que tem o papel de colocar seus conhecimentos a serviço de um determinado campo ideológico e com o qual se beneficiam. Apple (2003) nos auxilia na análise: trata-se de uma fração da nova classe média de profissionais qualificados que conquista sua mobilidade no interior do Estado e da economia, graças à aplicação de conhecimentos técnicos especializados. (APPLE, 2003, p.70)

Para o autor, os membros desta nova classe média de profissionais qualificados e gerentes não necessariamente acreditam nas posições ideológicas da

aliança hegemônica da qual fazem parte, porém, visto que se beneficiam enquanto especialistas em administração, eficiência, provas e avaliação, acabam por apoiar estas ações como “instrumentos neutros”, ainda que sejam utilizados com outros objetivos por aqueles que representam o grupo dominante desta aliança.

Complementa que, quando se relaciona conhecimento à economia, uma economia corporativa requer a produção de altos níveis de conhecimento técnico para manter-se em bom funcionamento; portanto, em vistas dessa necessidade “técnica” faz-se necessário, dentro de limites, promover a distribuição desse conhecimento ao qual chama de “alto status” para algumas esferas da população.

E alerta Apple (2000):

Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). (APPLE, 2000, p.68)

Uma vez apresentados os conceitos essenciais para a análise de políticas no cenário atual, assim como a complexidade dos elementos que as compõem, como forma de auxiliar no estudo da política de que trata este trabalho, foi escolhido o referencial analítico desenvolvido por Ball e Bowe (1992), entre outros colaboradores, conhecido como “Ciclo de Políticas”.

Em entrevista realizada por J. Mainardes e M.I. Marcondes à Stephen Ball, (2009), quando questionado sobre a abordagem do “Ciclo de Políticas”, o referido autor, realiza alguns esclarecimentos pertinentes a este estágio do trabalho.

Começa por destacar que o “Ciclo de Políticas” não tem por objetivo a explicação das políticas, mas é uma forma de orientar o pensamento do pesquisador para saber como elas são feitas. Acrescenta também que rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, argumentando que se assim fosse tratar-se-ia de “um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) o que, de fato, não acontece. Ball (2007) indica que as políticas ao chegar ao contexto da prática, passam por um processo de interpretação do texto, em que as experiências, motivações e histórias pessoais interferem na leitura que é feita desses textos a partir de contextos concretos, mais precisamente o que ele chama de “contextos materiais”.

Assim, sob esta perspectiva, neste trabalho será utilizado o conceito de materialização da política.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática a política tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2009, p. 305).

Mainardes (2006) diz que o “Ciclo de Políticas” permite ao pesquisador destacar a natureza complexa e controversa da política educacional, apontada por Ball anteriormente, visto que enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local indicando a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p.49).

E, corroborando com as ideias de Souza (2003), Mainardes (2006) afirma ser bastante útil no estudo das políticas educacionais brasileiras, pois trata-se de um campo relativamente novo, que ainda não se encontra consolidado no que se refere a referenciais analíticos que sejam consistentes.

A seguir são caracterizados, mais detalhadamente, cada um dos ciclos propostos:

- O Contexto da Influência:

Representa o surgimento da política. É o contexto em que são apresentados os discursos político-ideológicos e é disputada a prevalência de um sobre outro. Neste contexto estão integrados os interesses locais, nacionais e internacionais que exercem influência nas arenas públicas de ação, identificando aqueles interesses vinculados ao Estado e suas responsabilidades e, aos que representam os grupos da sociedade civil.

- O Contexto da produção do texto:

Corroborando Ball, Mainardes (2006) destaca que o contexto da produção do texto está articulado com a linguagem do interesse público em geral, ou seja, ainda que corresponda a textos legais e oficiais, assume uma forma de linguagem cuja interpretação dependerá dos leitores, dependendo do contexto em que se encontrem. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam

limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais (MAINARDES, 2006, p.53).

- O Contexto da prática:

Este contexto corresponde ao momento em que a política passa a ser materializada. Bowe; Ball (1992) defendem que a questão principal neste estágio é que a política é interpretada e recriada.

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

- O Contexto dos Resultados:

Este contexto tem como objetivo analisar os impactos da política nos âmbitos aos quais se destina (ex: políticas educacionais para o ensino médio) ampliando-se para efeitos sociais mais abrangentes. Segundo Ball, distinguem-se em efeitos de primeira e de segunda ordem. No primeiro caso, trata-se dos resultados estruturais ou de mudanças na prática, no segundo caso, trata-se dos efeitos dessas mudanças estruturais no sistema social mais amplo:

Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos, alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho a outras formas de aprendizado (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306)

Conforme citado na introdução deste projeto, esta pesquisa não pretende analisar os efeitos na formação dos estudantes, em termos de melhoria da qualidade, e na sociedade em geral, mas as formas de efetivação da política na prática dos professores e na organização da escola, portanto, não se chegará ao contexto dos resultados. Esta escolha se deve ao fato de que esta política é recente e, embora alguns dados sobre ingresso, aprovação, reprovação, IDEB possam ser utilizados, não são suficientes para uma análise desta envergadura.

- O Contexto da Estratégia Política:

Uma vez analisados os efeitos da política, o último estágio é essencialmente

propositivo. Segundo Mainardes (2006), neste contexto “buscam-se identificar um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p.55). O ponto é analisar se as estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política e que aspectos da política deveriam ser repensados ou redimensionados.

Em síntese, este referencial permite fazer o exame dos contextos em que a política é produzida (contextos de influência e da produção do texto), em que é materializada (contexto da prática), e onde são produzidos os resultados e desenvolvidas novas estratégias de atuação (contexto dos resultados e das estratégias políticas).

Shiroma (2007) contribui com a discussão dizendo que “na modernidade, o termo política pública, reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA, 2007, p.7); atividades que tem o papel de definir e organizar um projeto de sociedade específico em um determinado lugar e época. Dada a questão a autora conclui:

[...] uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do movimento histórico em questão. (SHIROMA,2007, p.9)

A análise desses fatores impele a mapear este novo contexto em que as políticas públicas são produzidas no Brasil e no mundo e o quanto estão ligadas às profundas mudanças que as sociedades capitalistas vêm sofrendo nas últimas décadas; características do projeto social de Estado a que se refere Shiroma (2007), cujas mudanças implicam em novas formas de regulação e controle a partir da relação gerada entre Estado, Mercado e Sociedade.

1.2. Contextos e Ações

No Brasil, assim como nos demais países da América Latina³, o momento histórico que define o formato dado à estrutura político-social adotada até a

³ O período de abertura política se deu na década de 1980 em vários países da América Latina, tais como: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Brasil.

atualidade, inicia no período de redemocratização, que embora tenha ocorrido em uma ambiência de euforia democrática, acabou por consolidar um acordo de forças políticas conservadoras, cujo papel era o de defender os interesses sociais do capitalismo global.

Esse contexto foi caracterizado pelo recuo da ação do Estado em contraste com as características de Estado forte do Keynesianismo e que deu lugar à abertura de mercado, caracterizada pela criação de um inconsciente coletivo particularmente danoso aos interesses das massas, ainda que muito bem disfarçado através de discursos de liberdade de escolha e democracia. Paralelamente, ocorreu o fortalecimento da presença dos organismos internacionais que, em uma nova relação com os Estados nacionais dos países em desenvolvimento, orientam a definição de suas agendas, alegando atuar como representantes dos interesses de grupos sociais cuja voz não é ouvida ou considerada. Entre eles: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

A neoliberalização brasileira, ocorrida de forma relativamente tardia, se comparada a outros países, como a Inglaterra, por exemplo, em que este fenômeno ocorreu nos anos 1970, teve início com a posse do presidente Fernando Collor de Mello que nas palavras de Shiroma (2011), “fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências para os brasileiros”. (SHIROMA et al, 2011, p.46).

Nesse processo foram fortalecidos os laços do estado brasileiro com as forças do mercado, dando início aos ajustes da economia às exigências da reestruturação global. Segundo Shiroma et ali (2011) tratou-se de um processo prematuro de abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, visto que a indústria brasileira ainda apresentava as características fordistas de produção e não tinha condições de competir com os mercados internacionais que já estavam desenvolvendo tecnologias mais avançadas (p.47).

Os efeitos desse processo repercutiram rapidamente nas relações de trabalho; na medida em que, devido à falta de capacitação dos trabalhadores, a produção nacional não conseguiu concorrer com os produtos do mercado internacional. A solução encontrada foi a adoção de medidas competitivas, que, conseqüentemente, levaram à retomada da Teoria do Capital Humano: “muito em voga nos anos 1970 – com forte presença nas políticas educacionais do regime

militar – afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países”. (SHIROMA et all, 2011, p.47), ponto que será retomado no próximo capítulo deste trabalho.

No entanto, a materialização desse ideário adquiriu seu ponto alto a partir do ano de 1995 e se aprofundou nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha como plataforma eleitoral a educação como sendo uma das cinco metas prioritárias do seu programa de governo.

Frigotto e Ciavatta (2003) corroboram:

Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do Consenso de Washington, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 105)

Tal projeto se fundamenta na doutrina neoliberal, a qual “se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil”(FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 105)

Harvey (2011) ao definir neoliberalismo afirma que:

Minha opinião é que se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. (HARVEY, 2011, p.16)

O neoliberalismo baseia-se na tese do estado mínimo vinculado a uma visão própria de sociedade civil, em que as funções do Estado são descentralizadas abrindo novo espaço aos mercados. A sociedade civil é apresentada como redentora dos erros cometidos pelo Estado dilatado que deixou de atender as demandas das populações pelas quais é responsável. Giddens (1999) expressa:

Os pequenos pelotões da sociedade civil deveriam ter permissão para florescer, e o farão se não forem impedidos pela intervenção estatal. Diz-se que as virtudes da sociedade civil, se esta fosse deixada por sua própria conta, incluiriam: “Bom caráter, honestidade, dever, dedicação, honra, serviço, autodisciplina, tolerância, respeito, justiça, autoaperfeiçoamento, confiança, civilidade, firmeza, coragem integridade, diligência, patriotismo, consideração pelos outros, frugalidade e reverência. Para o ouvido moderno, diz o autor, essas coisas “ têm uma ressonância de encanto antigo” - mas isso porque o poder estatal as reprimiu ao sabotar a sociedade civil. (GIDDENS, 1999, p. 21-22)

Clarke e Newman (2012) apontam para um fator preponderante do ideário neoliberal: a redefinição do papel do Estado. Em um contexto em que as

organizações de mercado precisam se libertar do controle do Estado é necessário que sejam definidas estratégias com características flexíveis e adaptativas que permitam a competição e respondam as condições sempre cambiantes (CLARKE E NEWMAN, 2012, 363), características próprias do Estado Gerencialista.

Para isto, os autores falam da “dispersão do papel do Estado” como sendo a estratégia encontrada para realinhar as relações de poder e incorporar os novos agentes (sociedade civil e mercado) ao cenário global.

Como estratégia de reconstrução do estado, a dispersão serviu para realinhar relações de poder de maneiras complexas. Disciplinou o exercício da forma de poder tanto profissional como burocrática ao introduzir a organização como o lócus primário de agenciamento e responsabilidade: tanto profissionais como gestores ficaram sujeitos às exigências de missões organizacionais, estratégias comerciais e normas de desempenho. Na medida em que os vínculos com o estado eram (seletivamente) afrouxados, as organizações estavam cada vez mais situadas em um campo competitivo onde sobrevivência e sucesso dependiam de sua capacidade para assegurar financiamento e atrair clientes, recentemente franqueada com algumas formas de escolha entre múltiplos prestadores. (CLARKE e NEWMAN, 2012, p. 363)

Neste processo de reestruturação do papel do Estado, o gerencialismo institucional passa a ocupar um lugar de destaque. O gerencialismo, segundo Newman e Clark (2012), em seu primeiro estágio, correspondia:

a uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais [...] é uma *estrutura calculista* que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las [...] Contudo, o gerencialismo também é uma série de *discursos superpostos* que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e o que deve ser gerido. (NEWMAN e CLARK, 2012, p. 359)

Na década de 1990, o gerencialismo passou por algumas modificações, tendo ficado, a sua ação, mais centrada nas pessoas e reorientado seus objetivos para o desenvolvimento de habilidades de “qualidade” e “excelência”. Os autores citados complementam: “No **novo gerencialismo** os programas de mudança de cultura procuram deixar a força de trabalho livre para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora”. (NEWMAN e CLARK, 2012, p.361)

Tais modificações indicaram um novo rumo para a relação capital e trabalho. Neste processo, novas abordagens foram sendo incorporadas nas relações com o mercado através do surgimento de uma **economia mista** que trouxe consigo profundas alterações caracterizadas pela intensificação do trabalho e busca

constante pela qualidade e excelência.

Teoricamente, converte-se na resposta para o desenvolvimento de um novo projeto de sociedade a partir da implantação de mudanças radicais na condução política dos governos, das influências a que se viam submetidos e ainda, aos papéis que cada agente deveria desempenhar para que os países atingissem os estágios de competitividade, em âmbito global, fortalecendo os princípios que sustentam o capitalismo da atualidade.

Segundo Harvey (2011), o Neoliberalismo primeiramente, e a Terceira Via na atualidade, correspondem a modelos sistêmicos que dão manutenção e sentido social ao sistema capitalista. Para o autor, o capital é um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro (Harvey, 2011, p.41) e, desta forma, a classe capitalista é aquela que coloca esse processo em constante andamento. Uma vez esgotado um mercado, o sistema capitalista precisa encontrar novos meios de superação, já que “As reservas de trabalho existem em toda parte e há poucas barreiras geográficas ao acesso capitalista” (HARVEY, 2011, p. 61).

No Brasil, com a ascensão ao poder do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o neoliberalismo ortodoxo, como modelo político e econômico, perde força. Por um lado, em decorrência das concepções do grupo político que assume o poder e, por outro lado, em virtude de que o neoliberalismo já estava sendo questionado por seus próprios idealizadores (EUA e Inglaterra), por seus reflexos sociais devastadores.

O que se percebe a partir de então, é o aparecimento de um rearranjo de estratégias através da manutenção de várias medidas econômicas e acordos internacionais, firmados em governos anteriores, e a inserção de programas sociais, notadamente voltados para os grupos mais vulneráveis da população.

O novo formato se identifica em vários aspectos com a chamada “Terceira Via” ou “Nova social democracia”, ou, ainda, como nomeia Neves (2010), com o “Neoliberalismo da Terceira Via”, na medida em que os princípios/práticas neoliberais não foram abandonados. Cabe notar que, embora o governo FHC anunciasse que a base do seu governo estaria identificada com a Nova Social Democracia, o que de fato ocorreu foi a concretização da ortodoxia neoliberal, com algumas ações voltadas ao comunitarismo e incentivo à solidariedade. A social democracia, originariamente, é uma ideologia política de esquerda que tem em suas bases o entendimento que o modelo socialista deveria ser construído a partir de uma reforma política do sistema capitalista: “O neoliberalismo é uma abordagem

profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas consequências sociais das decisões baseadas no mercado”. (LIMA e MARTINS, 2005, p.45)

Antony Giddens, sociólogo britânico da contemporaneidade e pioneiro da “Terceira Via”, desenvolve ideias políticas de centro-esquerda com que pretende contribuir para a renovação da social-democracia. Segundo o autor (1999) o socialismo enquanto doutrina começou como um pensamento que se opunha ao individualismo, tendo desenvolvido sua crítica ao capitalismo em momentos posteriores. E encerra: “O socialismo foi antes de mais nada um impulso filosófico e ético ao qual Marx deu uma teoria econômica elaborada na qual se sustentar” (GIDDENS, 1999, p. 13).

Argumenta que “a teoria econômica do socialismo se apoia na ideia de que, deixado por sua própria conta, o capitalismo é economicamente ineficiente, socialmente divisório e incapaz de se auto-reproduzir a longo prazo” (GIDDENS, 1999, p.13) e defende que o capitalismo pode ser humanizado mediante uma administração econômica socialista em que as riquezas conquistadas pelo capitalismo sejam distribuídas de maneira mais equitativa.

O neoliberalismo de terceira via, também denominado de “caminho do meio” ou “novo centro”, caracteriza-se por atualizar o papel do Estado, restaurá-lo e renová-lo. O Estado terá como principal função garantir a justiça social, promovendo o consenso como mecanismo de fazer política em um novo ambiente sociológico em que “a indução pelo mercado funciona como centro ético-político a partir do qual se redefinem as relações correspondentes ao mundo do trabalho [...] é como se o “novo ambiente” econômico exigisse um “novo ambiente” sociológico, e nele, como se verá, o fator fundamental será o conhecimento (SAUL, 2003, p.146).

Desta forma, o “novo ambiente” ao qual se refere Saul (2003), passa a ser protagonizado por três forças ou áreas que emergem como decisivas na esfera do poder. São elas: o Governo/Estado, a economia e as “comunidades” da sociedade civil.

Giddens (2007), no trecho abaixo, atribui as características desta relação:

O Estado não deve dominar o mercado, nem a sociedade civil, embora precise regular e intervir em ambos. O governo e o Estado devem ser fortes o bastante para proporcionar um direcionamento efetivo para a promoção do desenvolvimento e da justiça social [...] Um Estado forte, contudo, não é um Estado grande. Onde o Estado é superdesenvolvido, o governo efetivo torna-se difícil, e o poder estatal pode começar a se sobrepor aos desejos e

liberdades dos cidadãos (GIDDENS,2007, p.24).

Afonso (2010) auxilia a discutir o formato dessa relação questionando a distinção que, historicamente, é dada a “mercado e comunidade”. Argumenta que, ainda que sejam conceitos distintos, ambos estão implícitos na designação mais genérica de sociedade civil, o que demarca uma oposição a tudo o que não é Estado. Assim, para o autor, a crise do estado-providência e a redefinição do papel do estado, provocaram uma nova reconfiguração na relação do setor público com o setor privado, representado pela sociedade civil.

...num contexto de crescente exacerbação da ideia e importância do mercado e de mudanças profundas em termos de valores e visões do mundo, resignificaram a importância cultural e social das iniciativas não estatais e induziram uma espécie de representação *light* de sociedade civil [...] No discurso neoliberal (ou mesmo no discurso da chamada *terceira via*), trata-se, antes, de uma acepção de sociedade civil que, consoante as *nuances* político-ideológicas ou as delimitações mais pragmáticas, ora significa mercado, ora significa comunidade, ora significa a mobilização simultânea e a interação dos dois – agora chamados a ser parceiros, mediadores ou mesmo protagonistas em processos (supostamente não conflituais) de articulação com o Estado.(AFONSO, 2010, p. 1142)

No projeto de Giddens, o novo cenário da justiça social é promovido em um regime político democrático permeado por relações consensuais entre Estado e mercado/sociedade civil, que têm como base o controle do conhecimento.

A este novo cenário, corresponde a necessidade de acontecerem mudanças na vida cotidiana das pessoas, constituindo um novo estilo de vida, moldado por novos padrões e valores, e que faz notar na Sociedade do Conhecimento, diretamente vinculada à Economia do Conhecimento, o aparecimento de um novo individualismo, ao qual Giddens chama de “individualismo institucionalizado” que, com o papel de produzir uma nova sociabilidade, vincula estreitamente o “capital financeiro” ao “capital social”.

Reforçando a ideia que, no campo econômico, a variável conhecimento assume destaque como produto de redes e projetos realizados em processos de colaboração entre firmas. Diz o autor: “a base é constituída fundamentalmente por trabalhadores polivalentes, cujo saber é a propriedade mais valiosa que as empresas dispõem” (SAUL, 2003, p. 160).

Em torno deste vínculo, Estado e Mercado, sob a ideia de economia mista, assumem conjuntamente o risco e as responsabilidades tanto na esfera econômica como na esfera não econômica da vida social.

Risco para Giddens representa que “a condição do jogo político e o sucesso

depende das capacidades emocionais e reativas dos indivíduos e dos grupos. A confiança é o suporte deste arranjo de riscos e responsabilidades, cuja regra é “não há direitos sem responsabilidades” (GIDDENS, 1999, p.75).

Nesta perspectiva, pode-se inferir a associação feita por Giddens entre capital financeiro e capital social, quando diz que tanto um quanto o outro podem ser expandidos-investidos e reinvestidos e define “Capital Social” da seguinte forma:

o capital social refere-se às redes de confiança que indivíduos podem estabelecer para apoio social, como o capital financeiro pode ser acumulado para investimento. Como capital financeiro, capital social pode ser expandido-investido e reinvestido (SAUL apud GIDDENS, 2003, p. 161).

O capital social ou as redes de confiança de apoio social, deslocam para a esfera social os encargos que, originariamente, caberiam à esfera econômica e invocam a população a se tornar de maneira voluntária, responsável pelos resultados da efetivação dos projetos públicos, ou seja, das reformas propostas pelo Estado. Se a reforma fracassou foi por que não houve empenho e flexibilidade suficiente por parte do trabalhador para conquistar o êxito. “Se na população está a causa dos problemas, na população também poderiam estar suas soluções” (MELO, 2005, p.80).

Neves (2005) reforça esta ideia quando diz que o risco atinge primeiramente a este trabalhador “polivalente” que é quem ocupa a posição mais frágil na cadeia produtiva do capital e que, para garantir sua permanência no posto de trabalho, assume todas as responsabilidades e acaba por abrir mão de sua militância, calando sua indignação para com as mazelas que configuram sua vida e a vida de seus pares.

O trabalhador contemporâneo vai paulatinamente abdicando de sua função militante e transmutando-se em voluntário. Ele vai, no seu próprio ambiente de trabalho, transfigurando-se em um colaborador, que abdica espontaneamente do enfrentamento ao patrão na defesa de seus direitos e das condições de trabalho [...] Sua indignação frente ao aumento da miséria, do desemprego, da precarização das relações de trabalho e do achatamento da massa salarial não o encaminha à porta do sindicato, ao partido político, mas à porta do setor de pessoal da empresa, em um gesto que pode assegurar sua manutenção no posto de trabalho, ou mesmo garantir sua progressão funcional e, ao mesmo tempo, melhorar a situação da empresa no ranking nacional e internacional (NEVES, 2005, p.90).

Eis aqui onde surge de maneira explícita a necessidade de analisar o papel da educação enquanto mediadora do processo de formação do novo “capital humano”, considerando como centro da análise a vertente “conhecimento” anteriormente citada.

No próximo capítulo, o objetivo é analisar o desenvolvimento das políticas brasileiras para o Ensino Médio e aprofundar o estudo sobre a política foco deste trabalho: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (SEDUC/RS, 2011).

II- POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Neste capítulo, dando continuidade ao estudo sobre políticas públicas, o foco da análise recai nas políticas educacionais brasileiras da contemporaneidade e seus respectivos contextos, com início na década de 1980 até os dias atuais.

No primeiro momento, com o intuito de complementar as possíveis lacunas deixadas pelo capítulo anterior, far-se-á referência ao período que encerra a Ditadura Militar no Brasil, posteriormente será inserida a discussão sobre os movimentos que acompanham as discussões e mudanças relativas à redemocratização, através da apresentação cronológica das políticas educacionais que foram sendo produzidas a partir dos projetos de governo dos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luís Inácio Lula da Silva (LULA), cuja continuação se dá na atual gestão da presidenta Dilma Rousseff.

O capítulo encerra com a apresentação geral do documento que deu origem ao Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul no ano de 2012 e, nos capítulos posteriores complementa com a discussão das bases epistemológicas em que se sustenta conceitualmente.

À década de 1980 corresponde o período em que ocorrem as quedas dos governos autoritários na América Latina; momento em que organismos internacionais e empresas multilaterais afirmam que os estados latino-americanos devem reconstruir suas democracias a partir da assimilação das concepções neoliberais, já consagradas nos modelos adotados pelos Estados Unidos e Inglaterra.

O ponto chave é a adoção da ideia de “Estado mínimo”, em que o papel do Estado é reduzido nos processos de produção, circulação e distribuição das riquezas econômicas, priorizando a abertura de seus mercados para o capital estrangeiro e dando lugar para o fortalecimento da representatividade política da sociedade civil em todas as esferas do setor público.

No âmbito da educação brasileira, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se infiltraram

no sistema educacional brasileiro influenciando sobremaneira as reformas educacionais no período da pós-ditadura.

Sob este prisma, o recém recuperado estado democrático, acabou por conduzir a formulação e execução das políticas sociais a partir das diretrizes definidas por estes organismos, através de um discurso reformista com vistas à modernização e desenvolvimento da capacidade competitiva do mercado interno brasileiro no mundo globalizado. A base ideológica destes organismos se sustenta na ideia “do mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva” (LIBÂNEO et ali, 2007, p.54).

2.1. O cenário educacional

Segundo Martins (2009) “no limiar do século XXI, intelectuais e organizações do capital assumiram um papel decisivo no processo de estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar a configuração mais recente do capitalismo em nosso país” (MARTINS, 2009, p. 21), com a finalidade de garantir o lugar correspondente a classe dominante/dirigente e resolver alguns dos problemas deixados pelas políticas neoliberais.

Como consequência natural o cenário educacional brasileiro vem sofrendo significativas alterações, tanto nos processos da elaboração (papéis e protagonismos das diferentes forças políticas), quanto naqueles de efetivação das políticas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Martins (1993), ao tratar sobre política educacional afirma que: “A política educacional não pode receber uma definição terminal. Como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos” (Martins, 1993, p.08).

Segundo o autor, a política educativa apresenta uma dinâmica própria, que a impulsiona e estabelece relações com as demais esferas do mundo social (Martins, 1993). Desta forma, por tratar-se de uma ação social, embora a política educacional tenha autonomia relativa para adaptar-se aos “lugares” em que estiver inserida, precisa ser continuamente recontextualizada e, ainda, citando Souza (2006), exige que o estudo da política sintetize teorias de outros campos de conhecimento tais

como da Sociologia, Ciência Política, Economia, entre outros.

Neves (2005) diz que, no Brasil, estamos vivendo momentos de uma nova pedagogia da hegemonia, fruto da solidificação do projeto da Terceira Via, cujo propósito é difundir uma nova concepção de sociabilidade a partir da reeducação da própria classe burguesa, com iniciativas que visam fortalecer os papéis dos novos protagonistas da sociedade capitalista da atualidade, sejam eles: mercado, sociedade civil e Estado.

Apple (2003) indica que a educação é um espaço de luta e conciliação, a qual “Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões” (APPLE, 2003, p.42). Isto, com base nos princípios que permeiam os discursos presentes das políticas educacionais da atualidade e que imprimem uma racionalidade de origem econômica, em que as normas dominantes são a eficiência e uma ética da análise custo-benefício que tem como suporte principal a defesa de uma classe popular eficiente e competitiva. Apple (2003) considera ser “uma visão dos alunos como capital humano”. (APPLE, 2003, p.45)

Segundo o autor, variadas iniciativas da nova aliança hegemônica passaram a girar em torno da criação de ligações mais íntimas entre educação e economia com a intenção de subordinar as escolas à disciplina da competição de mercado. Alguns exemplos: o forte estímulo dado à “educação profissionalizante”, ênfase em competências e habilidades, avaliações externas e standardizadas, parcerias público-privadas, entre outras.

Parte deste processo hegemônico, com soluções de “quase-mercado”, corresponde à despolitização dos discursos sociais o que inclui os processos educacionais que envolvem tanto a formação inicial dos profissionais da educação, quanto a formação de seus alunos.

Neste enquadramento, Shultz (2005) aponta para uma das estratégias principais do capital na formação do consenso. Trata-se da afirmação da aliança hegemônica que, alicerçada pela significativa presença de alguns organismos internacionais e suas agências, tem emoldurado as pautas das agendas político-sociais, não somente do Estado brasileiro, mas também dos demais países da América Latina com históricos semelhantes, através da criação de alguns movimentos que foram constituídos nas últimas décadas, visando assegurar o desenvolvimento do novo projeto de sociabilidade, e enfatiza que a globalização e

as políticas de redes transnacionais utilizam-se da autoridade dispersada do estado para legitimar conhecimentos políticos e interesses.

Instituições globais, tais como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE, nomeiam a educação formal como a instituição chave para provocar as mudanças necessárias na sociedade. Da mesma forma que as sociedades colonizadas receberam as suas políticas e objetivos educacionais do exterior, comunidades locais ao redor do mundo estão mudando suas políticas e propósitos educacionais com o intuito de combiná-las com aquelas das instituições globais (SHULTZ, 2012, p.28-29).

No campo da educação, a presença destes organismos adquire destaque a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, no ano de 1990. Voltada para discutir e propor soluções para os problemas crônicos dos países em desenvolvimento, atrela o cumprimento das metas da educação básica à diminuição da pobreza⁴ extrema mediante a implantação de amplas reformas educacionais que afetariam definitivamente o novo papel que a relação “educação e trabalho” passaria a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal.

A pobreza adquiriu nova centralidade no discurso quando o Banco Mundial (BM) difundiu seu informe de 1990, no qual alertava para a necessidade de promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres: o trabalho. Para tanto, era necessário prover-lhes serviços sociais básicos. O caminho aventado para aumentar tal recurso foi o investimento em educação. (EVANGELISTA, SHIROMA, 2006, p. 46-47)

O foco então era o de definir os caminhos da educação para os pobres, as bases políticas e estruturais nas quais se assentariam as reformas. Para isso, em novembro de 1992, após a Conferência de Jomtien, conhecida também como Conferência Geral da Unesco, foi organizada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que, presidida pela UNESCO, reuniu quatorze personalidades de setores acadêmico-políticos diversos, de todas as regiões do mundo. O texto final, organizado por Jacques Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” foi divulgado pela UNESCO contendo as diretrizes que deveriam orientar a educação no século XXI.

Ainda, com o objetivo de aprofundar os debates originados em Jomtien, em 1993 foi promovido um novo encontro em Nova Delhi. Na oportunidade, de acordo com a defesa de uma estratégia integrada, esta conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica,

⁴ Pobreza era definida como baixo consumo e baixo aproveitamento em educação e saúde. O desenvolvimento econômico (...) era tido como fundamental para reduzir a pobreza (BANCO MUNDIAL, 2000/2001, p.31)

ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais, principalmente nos processos de avaliação e regulação por parte do Estado.

Por fim, dez anos após a Conferência de Jomtien, aconteceu o Fórum de Dakar (2000) que contou com a participação de cento e oitenta países e cento e cinquenta ONGs que avaliaram os processos de reformas nos países envolvidos e reiteraram o papel da educação, não apenas como um direito humano fundamental de todos, mas também, como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido.

No ano de 1995, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (Pacti) e do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP) foi organizada uma comissão que, presidida por Nassim Mehedeff (MTE), desenvolveu o documento: *“Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade”*. Esta comissão contou com representações da esfera pública do governo (Ministério da Ciência e da Tecnologia), do Banco do Brasil e de associações de empresários que discutiram as bases do que viria a ser uma proposta de reforma educacional, a qual atingiria todos os níveis e modalidades dos sistemas de ensino.

Posteriormente, no ano de 2006, em um encontro proporcionado pelas Fundações Lemann, Jacobs e Grupo Gerda, e que contou com a presença de personalidades e representantes das empresas brasileiras que discutiram propostas e ações para a melhoria da educação, foi assinado o documento intitulado: *“Compromisso Todos pela Educação”*.

Rapidamente o compromisso ganhou novos adeptos (organizações da sociedade civil, intelectuais, sindicalistas, mídia), incluindo o governo federal que assimilou suas proposições no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na medida em que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como programa estratégico do PDE. O site do governo federal, assim o apresenta:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da

demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. (BRASIL, 2016)

Tal compromisso é apresentado como a expressão de um pacto social que tem por principal objetivo uma mudança cultural na relação Estado e Sociedade Civil que é sedimentada a partir do princípio de que o Estado por si só não pode atender e solucionar todas as demandas educacionais. O discurso contido neste documento, orienta a sociedade/comunidade a assumir a responsabilidade de monitorar e colaborar para que as ações estatais evoluam, alcançando o objetivo maior da melhoria da Educação.

O documento estimula a participação do setor privado e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação. Shiroma *et all* (2011) apontam: “Os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (SHIROMA *et all*, 2011, p. 226).

Inegavelmente vinculado à concepção gerencialista de administrar, assim como ao ideário do Neoliberalismo de Terceira Via, o movimento “Todos pela Educação” vem estabelecendo as diretrizes da educação nacional desde então. Segundo Shiroma, *et all* (2011): “A meta maior do documento é criar uma nova consciência, uma nova sensibilidade, novas atitudes com relação à educação orientadas por uma “cidadania exigente” dando a forma pretendida a nova sociabilidade anteriormente discutida.

Melo (2005) indica que público e privado, indivíduo e coletividade, movimentos de socialização da política e de trabalho, confundem-se em um novo projeto de sociabilidade:

Os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países. As “novas funções do Estado” envolvem desde a gestão das pequenas reformas para implantar as grandes reformas até a formulação de uma nova conformação social (MELO, 2005, p.73).

Ainda analisando a influência dos organismos internacionais neste processo de reforma, o Banco Mundial, lança no ano de 2011 o documento intitulado

“Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial”, em que assume a missão de incrementar seu apoio aos países para ajudá-los a alcançar a “Aprendizagem para Todos” dentro e fora dos muros das escolas, em duas direções: de reformar os sistemas educacionais e de construir uma base de conhecimento de grande qualidade em três áreas de atuação: geração e intercâmbio de conhecimento, apoio técnico e financeiro e parcerias estratégicas.

Considerando estas iniciativas, sob a ótica da formação de capital humano, Neves (2005) afirma que:

Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes, corroborando a tese gramsciana de que a escola tem, no mundo contemporâneo, a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis.(NEVES, 2005, p. 104)

Cóssio (2015) complementa que o BM, como banco que é, tem interesses econômicos específicos e que ao orientar os países a concentrarem suas atenções na reforma dos sistemas com vistas à aprendizagem para todos, sobretudo da população vulnerável, atende ao fortalecimento do capital, na medida em que a qualidade proposta, baseada em resultados, torna-se adequada para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para formar novos trabalhadores e consumidores.

O próximo ponto a ser revisado trata da área “das parcerias estratégicas”. Neste ponto o BM se compromete a estimular a atuação do setor privado, tanto no contexto de influência no momento da formação da agenda política, quanto na execução da política.

o Grupo Banco Mundial, o Banco Mundial e a IFC trabalharão em conjunto para aumentar o conhecimento sobre o papel do sector privado na educação e ajudar os países a criar ambientes de política e estruturas normativas que alinhem os esforços do sector privado por meio de parcerias estratégicas nos níveis tanto internacional como dos países, a fim de melhorar os sistemas educacionais.(BM, 2011, p. 9)

Segundo Robertson e Verger (2012) as parcerias público-privadas são ferramentas importantíssimas de governança no campo da educação, uma vez que surgem como “promessa em resolver alguns dos problemas de difícil abordagem, enfrentados pela comunidade relacionada à temática do desenvolvimento”. (ROBERTSON, VERGER, 2012, p.1143).

Assim, seus defensores consideram que o setor público deve assumir a

responsabilidade de regulamentação e financiamento da educação, cabendo ao setor privado resolver os problemas de qualidade, investindo na formação dos professores e na reestruturação do modelo de gestão com a participação (responsabilização) de toda a comunidade escolar (professores, pais e alunos).

Novamente Cossio (2015) ressalta a determinante influência do BM e de seus documentos que, embora não criem políticas de maneira concreta, orienta a formulação das agendas locais.

Os documentos produzidos pelo Banco Mundial, notadamente os direcionados aos países em desenvolvimento, como é o caso do documento “Aprendizagem para Todos: Estratégia de Educação 2020 do Grupo Banco Mundial/2011”, entram neste campo de disputas pela hegemonia discursiva. Embora não seja um texto da política, ele recomenda a elaboração de políticas. (COSSIO, 2015, p. 628)

Para este organismo como para outros (FMI, OCDE, Nações Unidas) a ele vinculados o estímulo às “parcerias” se faz necessário para que os países em desenvolvimento consigam alcançar as metas de desenvolvimento do milênio “como mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação (ROBERTSON, VERGER, 2012 ,p.1141).

2.2. Impactos na política educacional brasileira: a reforma

Shiroma et ali (2005) expressam que o “vocabulário da reforma” têm funcionado como um instrumento eficaz já que “consegue 'colonizar ' o discurso, o pensamento educacional e se espalha no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade”(SHIROMA et all, 2005, p. 429) e complementam que alguns teóricos chamam este fenômeno de “globalização das políticas sociais” já que, vistas as similitudes das reformas políticas materializadas nos diferentes estados nacionais, tem se propalado, mais especificamente, nos países em desenvolvimento como uma “epidemia política”.

Conforme prevê a Constituição Federal de 1988 as reformas educacionais a serem materializadas deveriam visar a uma efetiva participação social, com respeito às diversidades, valorização dos profissionais em educação e a efetivação da gestão

democrática nas escolas, porém, ao contrário do esperado, as reformas educacionais brasileiras foram embasadas nos discursos da diversificação, flexibilidade, competitividade, produtividade, eficiência e qualidade dos sistemas educativos adequando-se aos princípios gerencialistas.

Nas duas gestões do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo o Brasil um dos países signatários com as taxas mais elevadas de analfabetismo do mundo, o MEC desenvolveu uma proposta educacional composta de ações e programas educacionais que, para sua materialização, incluíram além da escola, a família, a comunidade e os meios de comunicação, sob o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO.

Diferentemente das políticas educacionais anteriores, que faziam reformas em alguns pontos da educação escolar, o governo Fernando Henrique Cardoso elaborou políticas e programas de forma sistêmica, com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino. Analistas e pesquisadores educacionais chegavam a enfrentar dificuldades para acompanhar todas as ações, que aconteciam em ritmo acelerado, ignorando as considerações das entidades organizadas e das pesquisas educacionais realizadas nas universidades. (LIBÂNEO ET ALI, 2007, p.164)

Destaca-se a criação do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, que possibilitou a transferência de recursos da união diretamente às escolas, e que atende as exigências da Conferência Mundial “Educação para Todos” de descentralização da gestão educacional. Da mesma forma, a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que eximiu a aplicação de ações que não fossem aquelas voltadas para o Ensino Fundamental.

No campo pedagógico o MEC desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s com a intenção de organizar os níveis escolares da educação brasileira através de uma proposta de reconfiguração curricular.

Os PCNs, aprovados no ano de 1998 para as três modalidades de ensino da educação básica, foram organizados a partir da concepção de currículo por áreas de conhecimento, cujos objetivos gerais demarcam as capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da sua vida escolar, visando a construção de uma nova forma de cidadania.

Falleiros (2005), tratando desta questão, faz referência ao conceito de “novo homem” como sendo o perfil humano a ser formado pelas escolas e devidamente alinhado ao projeto de sociabilidade capitalista:

O “novo homem”, nessa visão de mundo, deve: sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo. (FALLEIROS, 2005, p.211)

No ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação – baseado no Parecer CEB n.15/98 – aprova a Resolução CEB n.3 de 26/6/98, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em fins de 1999 o Ministério divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, versão mais elaborada de conceitos e princípios políticos e pedagógicos que aparecem anteriormente em documentos preliminares do Ministério, no Parecer CEB n. 15/98 e na própria Resolução CEB n. 3/98 e que fazem referência a conceitos, procedimentos, valores, normas/attitudes e indicam critérios de avaliação da aprendizagem e orientações didáticas.

Embora o texto refute tratar-se de um modelo curricular homogêneo a ser imposto, identificam-se nele indicativos de conteúdos e metodologia que propõem um desenho específico de currículo escolar. Tal modelo tem como base o documento Prioridades y estratégias para la educación que foi desenvolvido pelo Banco Mundial no ano de 1995 com o objetivo de orientar as ações dos países signatários para alcançarem as metas estabelecidas em Jontiem.

Nas gestões de FHC, apesar dos programas criados, não foi alcançada a tão almejada melhoria da qualidade da educação brasileira. Um fator preponderante foi a falta de recursos suficientes para atender as demandas para além do Ensino Fundamental, nas modalidades de ensino da Educação Infantil, do Ensino Médio e do Ensino Técnico, da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Outro fator que se pode destacar é a perspectiva de qualidade, voltada para a formação do “capital humano”, como já referido, em sintonia com a lógica capitalista, percebida na implantação de currículos que privilegiaram a formação de competências e habilidades, avaliações em larga escala, aligeiramento da formação de professores, entre outras medidas.

Em 2003 teve início a primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. No âmbito social de maneira geral, esta gestão teve como foco a definição de políticas que atendessem as demandas das populações mais pobres. “ Podem ser consideradas em grande parte como assistenciais ou compensatórias[...] muitos

programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza” (OLIVEIRA, 2009, p. 203)

No campo educacional, especificamente, novas reformas foram propostas, as quais abrangeram todas as modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior embora, vários modelos, legados do governo FHC, permaneceram intrincados nas propostas do projeto do governo Lula.

Cita Oliveira (2009) a esse respeito:

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 198)

No governo Lula foi proposta a implantação de outros/novos programas que visavam atender as reivindicações dos grupos sociais marginalizados os quais se encontram abaixo da linha da pobreza.

No ano de 2006 o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o qual amplia o alcance dos benefícios do fundo às demais modalidades de Ensino da Educação Básica: a Educação Infantil e o Ensino Médio.

No entanto, a referência política no campo da educação durante o governo Lula e posteriormente nas duas gestões da presidenta Dilma Rousseff tem sido o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que faz parte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Instituído no ano de 2007, é constituído de mais de quarenta programas e medidas e apresentado pelo MEC como um “plano executivo”. Este plano está organizado em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, sob uma “visão sistêmica”.

A visão sistêmica da educação é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais: sistema nacional de avaliação; sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração.(BRASIL, 2007,p.39)

Saviani (2007) sustenta que o PDE representa um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) e que se encontra estreitamente vinculado a estratégias políticas do governo que visam a aceleração do crescimento econômico do país.

Em síntese, se pode afirmar que a reforma tem conduzido a educação brasileira por um caminho que referenda o fortalecimento do ideário neoliberal de terceira via, garantido pela presença dos organismos internacionais, mais especificamente do Banco Mundial na definição das políticas públicas, assim como do empresariado brasileiro, reforçando princípios e propósitos alheios aos interesses públicos.

2.3. Políticas Educacionais para o Ensino Médio

Conforme afirmam Frigotto e Ciavatta (2011), as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas na ampliação dos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram nos governos Fernando Henrique Cardoso ou no governo Lula, e se pode acrescentar que nem na atualidade no governo Dilma Rousseff, embora se reconheçam alguns avanços neste sentido, se considerados os períodos anteriores. Os autores afirmam que:

Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação, como um projeto universalizado para toda a população, que esperávamos ser apropriado pela política pública do Estado brasileiro, o que tem se revelado é um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações, entraves e omissões no exercício do poder. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 623)

Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que a única forma de analisar os cenários em que se dá este “percurso controvertido entre diferentes setores da sociedade” é detendo especial atenção nos planos estruturais e conjunturais que definem a sociedade na atualidade. Acontecendo da mesma forma no âmbito da educação.

Desse modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio, ganham sentido histórico quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto ((FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621).

No projeto de sociedade do governo FHC as bases em que foram assentadas

as diretrizes para a educação básica orientaram para uma lógica unidimensional de mercado que foi explicitado tanto no âmbito administrativo como pedagógico, deixando de lado as ideias de um projeto de desenvolvimento “nacional popular” que tinha como base uma perspectiva de educação básica omnilateral, politécnica (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.108).

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 108).

Simões (2011) aponta que, no Brasil, é no Ensino Médio em que se encontram as maiores dificuldades de enfrentamento devido a sua natureza e a sua dupla função: de preparar os jovens para o seguimento de seus estudos e para o mundo do trabalho e que devem ser desenvolvidas “dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade”(SIMÕES, 2011, p. 114).

No Ensino Médio estas dificuldades evidenciam-se através dos altos índices de evasão e reprovação, passíveis de verificação nos censos escolares, fruto da falta de identidade desta modalidade de ensino que, tanto na concepção das políticas educacionais, quanto nos processos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas, deixou em aberto seu objetivo formativo:

É preciso que o ensino médio defina sua identidade como etapa final da educação básica. O trabalho deve ser compreendido não como adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo, onde as dimensões constituintes de sua identidade sejam o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação na sociedade, com seus símbolos, representações e significados. (SIMÕES, 2011, p. 115)

Em âmbito internacional, no ano de 2001, a UNESCO realizou em Pequim, República Popular da China, a Conferência intitulada O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: desafios, tendências e prioridades, com a intenção de redimensionar o papel do Ensino Médio para o século XXI enfatizando: “a responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais” (UNESCO, 2003, p.7).

Esta conferência desenvolveu um processo de discussões pautadas no

ideário que vinha sendo estabelecido em nível mundial e teve como foco estabelecer um consenso em relação ao papel da educação em nível médio, a partir das profundas transformações que estavam acontecendo nos mercados de trabalho com uma demanda gerada pelo aumento do desemprego.

Segundo o documento, a reforma na educação deveria ter como foco a preparação dos estudantes para a vida em sociedade, o que levaria à articulação de outros saberes na construção de seus currículos.

Frigotto e Ciavatta (2011) acrescentam que modificar o currículo escolar do Ensino Médio visando a assimilação de novas habilidades que transcendam a aprendizagem de conhecimentos significava atender não só as demandas do mercado mas a incorporação e afirmação de um novo projeto de sociabilidade.

Uma das principais ações definidas pelo Estado brasileiro para atender a demanda crescente por acesso à educação foi a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estende a obrigatoriedade escolar para crianças e jovens entre 4 e 17 anos completos e garante a ampliação de financiamento suplementar para as três modalidades de ensino contempladas pela educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, articulados pelo regime de colaboração.

Como forma de resolver e organizar de maneira sistêmica os problemas conjunturais do Ensino Médio brasileiro, o MEC desenvolveu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O ProEMI foi oficializado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro no ano de 2009 e visa, segundo seu documento orientador, à expansão do atendimento escolar, incentivando os jovens a retomar seus estudos e à melhoria da qualidade de ensino; ao desenvolvimento e à reestruturação curricular do ensino médio não profissionalizante, à criação de uma rede de escolas de ensino médio públicas e privadas que inovem nos seus projetos pedagógicos; ao fortalecimento das parcerias com instituições afins (IFES e Sistema S) e à prestação de apoio técnico e financeiro sob o monitoramento e avaliação das secretarias estaduais de educação que tiverem aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Art. 4).

O documento orientador para a materialização do ProEMI nas Secretarias de Estado e instituições escolares de nível médio aponta para o papel do Ensino Médio não profissionalizante como etapa final da Educação Básica da seguinte forma:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e

utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p.4).

Com vistas a superar a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, a reestruturação curricular desenvolvida pelo programa em questão propõe um modelo que assuma a diversidade de formas e contextos que representam a realidade brasileira, articulando aos conhecimentos científicos as contribuições tecnológicas aliadas às características próprias da cultura e do trabalho produtivo.

Gramsci (1968) caracteriza o papel da educação para além do caráter instrumental:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quiser destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 1968, p. 87).

O ProEMI, que incorpora a sua proposta às diretrizes curriculares nacionais definidas para a Educação Básica e para o Ensino Médio pelas Resoluções nº 4/2010 e nº 2/2012, as quais preveem que o Ensino Médio garanta ao aluno egresso do Ensino Fundamental a consolidação dos conhecimentos já adquiridos em vias de prosseguir com seus estudos, reafirma a necessidade de enfatizar a preparação básica para o exercício da cidadania e para o trabalho, envolvendo a formação ética e estética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, bem como define uma base unitária em que possam se assentar os eixos: do trabalho (como princípio educativo), da cultura (garantindo as peculiaridades locais), da ciência e da tecnologia.

Cita o documento a esse respeito:

Esta perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. [...] Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p.7).

Uma vez que o ProEMI auxilia as escolas a articular estes eixos nos macro

campos que o compõem, presume-se o início de uma oportunidade real de significação do Ensino Médio, a partir das concepções articuladas de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Simões (2011), diz que o programa em questão faz o papel de estimular as secretarias de educação dos estados brasileiros a construir seus próprios projetos e conclui que talvez corresponda ao momento da história em que o Ensino Médio definirá, por fim, a sua identidade.

2.4. O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul

A proposta para o Ensino Médio Politécnico foi desenvolvida durante o primeiro ano de gestão do governador Tarso Genro pela equipe do departamento pedagógico da SEDUC e alguns especialistas em Educação especialmente convidados para tal fim.

Fundamentado nas disposições da LDB Nº 9394/96, na Resolução CNE/ CEB nº 4/2010 que define as diretrizes curriculares para a Educação Básica apresenta suas prioridades e motivações da seguinte forma:

O Plano de Governo 2011-2014, no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional. No entanto, a realidade que se apresenta está a exigir, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio e para Educação Profissional. A qualidade cidadã da educação está ancorada em três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio (SEDUC, 2011, p. 3).

Os formuladores da política apontam a urgência em propor uma mudança de paradigma em relação à formação do nível médio da educação básica, ancorando seu discurso na necessidade de qualificar a educação a partir do fortalecimento do modelo de gestão, propiciando aos jovens o acesso à escola e valorizando o conhecimento com um sentido formativo que vise “a qualidade cidadã do educando”. Desta forma, assinala para mudanças específicas no campo da gestão – institucional e escolar- e na composição ideológico/estrutural do currículo escolar do Ensino Médio, aliado a uma nova concepção de conhecimento.

Sob este viés, Ferreira (2011) coloca em questão a efetivação prática desta concepção sistêmica de educação. Indica ainda que não bastam proposições de reestruturação curricular apenas para o Ensino Médio pois isto descaracteriza o que, por definição, representa a “educação sistêmica” propagada pela legislação atual:

O ensino médio pode ter uma concepção em separado das etapas/níveis de ensino ou necessita possuir e desenvolver a mesma concepção de homem, de mundo e de sociedade no que concerne à formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, a fim de atender os princípios exarados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? Um sistema de ensino existe para formar seres humanos que se tornem cidadãos, com capacidade de ir e vir, de decidir sobre sua vida e sobre os destinos da nação. Esta compreensão inclui, como não poderia deixar de ser, a preparação para o mundo do trabalho. Para isso, deve fornecer todos os “instrumentos” necessários, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, a essa formação, para sujeitos históricos em uma dada sociedade. (FERREIRA, 2011, p. 128)

Concorda-se com Ferreira que a mudança de concepção somente para o ensino médio não atende a noção sistêmica de formação, entretanto, esta etapa de escolarização se apresenta com maior fragilidade do que as anteriores, na medida em que, ao lado de outros fatores, sobretudo sociais que afastam os jovens da escola, há a indefinição de seu papel formador e, portanto, a existência de currículos fragmentados, desarticulados e dissociados da realidade dos estudantes.

Nascimento (2013), no entanto, aponta como positivo o respaldo do MEC aos Estados no processo de definição e materialização de suas próprias políticas a partir do conceito de educação sistêmica: “novas tarefas vão sendo construídas de forma cooperativa entre os entes federados, em especial com os estados, cuja tarefa de universalizar o Ensino Médio seria redobrada de dificuldades, se realizada de forma isolada” (NASCIMENTO, 2013, p.18). Tal afirmação permite inferir a relação intrínseca entre as políticas educacionais originadas no MEC para o Ensino Médio, sistematizadas a partir das DCNs e traduzidas pelo ProEMI e a política desenvolvida pelo governo do Estado do RS: o Ensino Médio Politécnico.

Outro importante ponto a ser trazido neste momento inicial de análise do documento trata da necessidade assinalada de instalar no processo de efetivação da proposta uma relação democrática e participativa entre todos os envolvidos (SEDUC/CREs/ Comunidade Escolar). Com tal fim, a proposta foi colocada para análise - em diferentes estágios - nas Conferências que aconteceram nos meses de setembro a dezembro de 2011.

Como característica de governo, a prática democrática se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar... o objetivo é

socializar, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de governo (SEDUC, 2011, p. 4).

O processo de socialização, esclarecimento e aperfeiçoamento da proposta foi estruturado em cinco etapas, conduzidas pela SEDUC/RS e as CREs: Etapa Escolar, Etapa Municipal, Etapa Regional, Etapa Inter-regional e Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional que aconteceram em seus devidos tempos e apesar dos conflitos, oficialmente, encerrou com a sua aprovação.

Fritsch (2014) explana o processo de legitimação da política, a partir da realização das conferências e evidencia um ponto comum em todos os estágios. Trata-se da sistemática solicitação das escolas de postergar o início da materialização da proposta devido à enorme insegurança teórico-metodológica em que se encontravam os professores e as equipes gestoras e ainda, pela falta de estrutura física e humana que permitisse atender a nova rotina escolar.

A questão central do debate foi quanto à viabilidade de implantação em curto tempo do EM Politécnico. Nesta oportunidade, foi sugerido por todas as escolas presentes o adiamento da implantação, pois não havia o entendimento necessário sobre a execução e operacionalização da proposta. Esse tempo, entretanto, não foi atendido e as plenárias municipais, regionais e inter-regionais; estratégias de divulgação definidas pela SEDUC tiveram sequência. (FRITSCH, 2014, p. 11)

Em que pese se reconheça o papel do governo de formulador de políticas e, neste caso, o seu protagonismo em apresentar uma proposta a ser discutida com a comunidade, entende-se que o período para o debate foi exíguo, não oportunizando o aprofundamento das discussões e ainda, que a própria negativa de postergar o início da materialização da proposta potencializou os efeitos da resistência à política, efeitos que se propagam nas escolas até a atualidade.

Uma vez que a proposta foi legitimada nas conferências, fez-se necessária a elaboração de um Regimento Referência Padrão, também elaborado pela SEDUC/RS, a ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação para efetivação imediata, o qual viria a regulamentar o funcionamento dos estabelecimentos escolares de Ensino Médio no Estado do RS.

O regimento aprovado mediante o Parecer nº 156/2012, foi emitido pelas Comissões de Ensino Médio e Educação Superior, Comissão Especial de Educação Profissional e Comissão de Legislação e Normas do CEED e autoriza a aplicação “emergencial e transitória” dos Regimentos Referência no ano letivo de 2012. Este Regimento teve validade apenas para o ano de 2012, período no qual cada escola

precisou apropriando-se da proposta e elaborar seu próprio regimento.

Visto que este trabalho tem como centro de estudo o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, cabe retomar brevemente alguns dos conceitos chaves em que a política se sustenta.

Resolução Nº 04/2010 (CNE), Art. 26 § 1º:

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

Como citado anteriormente, conceitos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura aparecem vinculados com certa regularidade nos diversos documentos legais gerados no processo de afirmação das políticas para a Educação Básica. Da mesma forma, constituem as dimensões nas quais recai a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

Esta concepção evidencia uma profunda articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Esta articulação deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador. Nessa perspectiva, pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam. Isso significa que, antes de aprender algum ofício nos seus aspectos práticos e imediatos, é fundamental a mediação política para sua contextualização como fenômeno histórico e suas perspectivas futuras (SEDUC, 2011, p. 9-10).

A articulação destas dimensões na proposta do Ensino Médio Politécnico evidencia-se na análise que será realizada nos próximos capítulos, que tem como objetivo aprofundar o estudo dos conceitos chaves da proposta os quais podem ser considerados seus fundamentos: a politecnia, o trabalho como princípio educativo e as concepções de conhecimento e currículo.

III – A POLITECNIA

Este capítulo tem o propósito de discutir o conceito de “Politecnia” e a sua relação com o “Trabalho como princípio educativo” a partir das suas primeiras alusões em Marx, Engels e Gramsci e, posteriormente, nas mais recentes análises teóricas e diferentes apropriações dadas a eles. Os dois últimos subtítulos de abordagem teórica, apresentam, sucintamente, as concepções de politecnia e trabalho como princípio educativo no contexto educacional brasileiro a partir da década de 1980, levando em consideração as novas diretrizes da educação nacional. Por fim, o último ponto aborda a proposta objeto de estudo deste trabalho: “Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), no ano de 2011 e materializada nas escolas a partir do ano de 2012.

Inspirado pela experiência promovida pelo socialista utópico Robert Owen⁵, que adotou medidas inovadoras em relação ao trabalho e à educação das crianças que trabalhavam em suas fábricas, Karl Marx, sob a perspectiva do materialismo histórico, ao analisar o desenvolvimento do capitalismo e as propostas burguesas de união escolar, fez incisivas críticas às condições de escolarização e de trabalho que atingiam as famílias dos operários e que eram determinadas pela estrutura da produção fabril da época.

O termo Politecnia aparece pela primeira vez nos escritos de Marx⁶ no ano de 1866, ao discutir a importância da educação do “novo homem” e referir-se à “educação tecnológica” como sendo a união entre trabalho intelectual e trabalho produtivo. A fala, retirada das Instruções aos Delegados do Conselho Central

⁵ Rico industrial nascido no País de Gales montou uma fiação no centro de uma comunidade operária em New Lanark, Lanarkshire, Escócia (1817), com Jeremy Bentham e William Allen, e promoveu a organização de serviços comunitários de educação, saúde e assistência social. A comunidade passou, então, a se autogerir com todos os integrantes pertencendo à mesma classe. No lugar de dinheiro circulavam vales correspondentes ao número de horas trabalhadas. Rico e influente empenhou-se junto aos poderes públicos para melhorar as condições de trabalho, reduzir a jornada e regulamentar o trabalho de menores, pregou a formação de cidades-cooperativas, ou comunidades autônomas de trabalhadores, como solução para a questão social. (www.brasilecola.com)

⁶ Em *Instruções aos Delegados*, texto específico para o Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, escrito em 1866.

Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, de 1868, ilustra o pensamento de Marx a este respeito: “ afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”(MARX&ENGELS,1983,p.60).

Segundo Marx (1983), a “educação tecnológica” somada a exercícios corporais e ensino intelectual, configura a combinação ideal para o desenvolvimento multilateral das crianças da classe operária; desenvolvimento que, em última instância, deveria elevar a referida classe acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (1983, p.60).

Tal compreensão é expressa na definição dada por Marx e Engels (1991) à Educação:

Por ensino entendemos três coisas: primeira: ensino intelectual, segunda educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares e terceira o adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento **politécnico** elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MARX APUD MANACORDA, 1991, p.26).

A citação acima preserva os princípios da tradição socialista no que tange às visões de mundo e educação, ou seja, a necessidade de relacionar e promover o desenvolvimento das potencialidades humanas às transformações e as bases que constituem a vida e o trabalho, os processos de produção e o controle coletivo sobre o produto final (a mercadoria), como forma de superar a ordem do sistema capitalista e as práticas hegemônicas de exploração da força de trabalho e alienação econômica, política e social das camadas populares da sociedade.

O conceito de “tecnologia” utilizado pelo autor transcende o conhecimento do ponto de vista manual, pois carrega em sua construção elementos intelectuais capazes de produzir outros e novos conhecimentos que, uma vez aplicados no processo de trabalho devem dar ao trabalhador a compreensão necessária de seu papel e de seu poder neste processo.

Saviani (2007) argumenta que em Marx, o “ensino tecnológico” e o “ensino politécnico” se confundem como sinônimos até o momento em que se deu a apropriação do termo “tecnológico” pelo discurso capitalista. Desde então, definiram-se duas vertentes: uma delas que representava ideologicamente os grupos

dominantes do sistema capitalista e a outra que preservava a concepção socialista, como reitera Saviani (2002):

Assim, a concepção de politecnicidade foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2002, p.144-146).

Tanto Manacorda (1991) como Nosella (2007) defendem que o termo “tecnologia” explicaria de maneira mais precisa a complexidade da formação dos trabalhadores e que o termo “politecnicidade” enfatiza a prática, o que provoca maior confusão entre os conceitos.

No entanto, ao tratar das várias nomenclaturas utilizadas por Marx ao referir-se à Educação Politécnica, na palestra de abertura do I Ciclo de Estudos em Educação: contemporaneidade e interdisciplinaridade, Frigotto (2013) esclarece: “O que parece claro é que as diferentes denominações dadas por Marx para qualificar a educação ou instrução que interessa à classe trabalhadora e que se contrapõe à educação/formação humana burguesa, se forjam no plano histórico real e contraditório das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2013, p. 30). Assim, a educação politécnica, na perspectiva de Marx, foi pensada em um contexto social e econômico capitalista, com as contradições inerentes ao sistema, visando a formação de um sujeito novo, capaz de romper com a lógica burguesa dominante.

Na relação com o trabalho, Marx e Engels (1974) partem do princípio que trabalho e educação são atividades especificamente humanas, visto que para sobreviver na natureza o ser humano, precisa adaptar-se a ela e ajustá-la a suas necessidades e que os meios de que dispõe para isto são o trabalho e a educação:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX&ENGELS, 1974, p.19)

A consolidação da relação “trabalho e educação” como processo fundante para a aprendizagem e o desenvolvimento humano na sua integralidade, exige, segundo os autores, que o trabalho como manifestação das potencialidades humanas apareça integrado à escolarização e não fragmentado, visto que, no processo de construção de uma nova ordem social, para além da sociedade capitalista, o “novo homem” deve possuir os conhecimentos e habilidades necessários ao controle dos processos de produção em toda sua extensão e, cabe a

escola promover, junto com outros segmentos da sociedade, o desenvolvimento de tais conhecimentos e habilidades.

Gramsci (1981), propõe a **escola unitária** como forma de dar unidade entre a “instrução” e o “trabalho”, visando a formar homens capazes não somente de produzir mas também, de serem dirigentes e governantes. A escola unitária em Gramsci é a escola de trabalho intelectual e manual, técnico-industrial – cujo objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo: a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão (MANACORDA, 2013, p.184).

Shulgin(2013) colabora com esta discussão:

Precisamos de sapateiros, serralheiros, torneiros e bons camponeses que saibam bem o seu ofício. Mas isso é pouco. Isso não é suficiente. Eles precisam construir a sociedade comunista, devem lutar por ela. E, se hoje são torneiros, agricultores, amanhã poderão ser diretores de fábricas, chefes de fazendas coletivas, presidentes de comitês executivos provinciais etc. Devem ser preparados para isso. Eles devem ser preparados pela escola. Para isso, precisam conhecer não apenas o seu trabalho, não apenas um estreito círculo de problemas associados a este trabalho; não, eles devem conhecer “na teoria e na prática todos os principais ramos da produção”(SHULGIN,2013,p.157)

Assim, Shulgin (2013) insere uma nova característica à categoria trabalho. Para o autor, **o trabalho como princípio socialmente necessário** transcende a articulação do ensino com o trabalho produtivo, pois permite que se pense um sistema politécnico para a escola de massas desde a educação infantil através da definição de programas escolares próprios. Expressa:

Parece-me que seria correto incluir na definição de trabalho social os seguintes pontos básicos: antes de tudo, é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico, pois não é segredo nenhum que o trabalho pode ser muito necessário, muito útil para a sociedade, mas pedagogicamente pode não ter nenhum valor ou até mesmo ser pedagogicamente prejudicial. (SHULGIN,2013, p. 89)

Sob este viés, Shulgin (2013) argumenta que a escola deve ensinar na perspectiva da experiência das crianças e dos jovens, visto que eles vão para a escola munidos de conhecimentos decorrentes de influências educativas e de processos informais, o que lhes permitem elaborar julgamentos e avaliações do seu entorno. Afirma que ignorar estes processos representa um grande erro, pois não se pode subestimar o poder dos processos de formação informal; a escola deve buscar nas crianças esses conhecimentos e aprofundar na experiência que elas têm, expandindo de maneira intencional, através da educação formal, seja nas cidades

ou no campo e ainda, oportunizar experiências diversas nas cidades e no campo, já que só dessa forma o aluno poderá entender como se dá todo o processo de produção.

Para Shulgin (2013) somente assim poderia encontrar-se o caminho para o Ensino Politécnico que garantiria a formação do “novo -homem” com base nos princípios humanistas defendidos por Marx (2010) e a quem caberia *lutar e construir* a Sociedade Comunista tão almejada.

O comunismo como a supressão positiva da propriedade privada - como autoalienação humana – e, por conseguinte, como autêntica apropriação da essência humana pelo e para o homem; o comunismo, pois, como um retorno completo do homem para si mesmo como ser social (isto é, humano) – retorno consciente e realizado no interior de toda a riqueza do desenvolvimento anterior [...] é a solução verdadeira do conflito entre o homem e a natureza e entre o homem e o homem – a verdadeira solução da luta entre existência e essência, entre objetivação e autoconfirmação, entre liberdade e necessidade, entre o indivíduo e o gênero. O comunismo é o enigma da história resolvido e sabe que é esta solução (MARX&ENGELS, 2010, p.165).

3.1. A Escola Politécnica na Rússia após a Revolução de 1917

Pode-se dizer que a primeira tentativa concreta para desenvolver a educação politécnica em todos seus níveis de escolarização ocorreu após a Revolução de 1917, quando o proletariado e seu partido político romperam com a unidade burguesa do mundo moderno e instauraram um Estado Socialista.

Destaca Abreu (2011):

A guerra civil produziu um quadro de fome, miséria e destruição que se espalhou em todas as regiões [...] o enfrentamento dessa realidade exigiu, além de uma luta armada com a construção do exército vermelho, composto pelos revolucionários, um trabalho paralelo de *esclarecimento das massas*, um trabalho de formação que incluiu os ideais fundamentados nos objetivos que respaldaram toda a revolução socialista que exige a construção de homens vinculados ao presente, desalineados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca de bens comuns supere o individualismo e o egoísmo. (ABREU, 2011, p.68)

Liderados por Lenin e imbuídos de construir a nova sociedade russa, os professores revolucionários iniciaram o processo de organização de um novo sistema educacional criando o Comissariado Nacional da Educação, o NarKomPros, que substituiria o antigo Ministério da Educação e que assumiu a incumbência de “experimentar na prática a implantação das ideias socialistas na educação”

(GADOTTI,1993, p.121-122) . Fizeram parte deste comissariado nomes importantes como o de N.C. Krupskaya (companheira de Lenin) e os autores que darão embasamento a este trecho do trabalho: Moisey M. Pistrak e Viktor Shulgin, entre outros.

O NarkomPros deveria enfrentar a difícil tarefa de dar formação ao magistério para erradicar o analfabetismo, organizar a juventude, superar a escola antiga e introduzir novos conteúdos de ensino que deveriam ligar a vida à escola e aproximá-la da população. Tratava-se de construir a escola do trabalho.

A escola do trabalho deveria assumir duas tarefas: a primeira era a de educar jovens lutadores que defendessem os ideais da classe trabalhadora; a segunda tarefa, decorrente da primeira, era de construir “o edifício da sociedade proletária” (PISTRAK,2009, p.24)

Não é a vida para a escola, mas é a escola para a vida. A escola não é um objetivo em si mesma. A escola não é um valor absoluto. Se ela ajuda-nos a resolver os nossos problemas é boa, é necessária; se não, se ela não prepara os organizadores da vida, os construtores e lutadores, mas os patetas, pequeno-burgueses, eremitas, não é necessária. (SHULGIN, 2013, p. 187)

Sob esta concepção, a escola e o aluno precisavam estar articulados com as situações de “vida” da sociedade da época, vivenciar a atualidade e analisá-la politicamente, como forma de se compromissar com a classe trabalhadora no processo de transição, visando a construção de uma sociedade sem classes. Romper com um mundo burguês até então vivido.

E que “atualidade” era essa? Nessa atualidade a escola não poderia ser isolada da prática social da criança no seu meio, pelo contrário, a criança deveria se desenvolver em seu meio enquanto um sujeito histórico - um lutador e construtor – capaz de se auto- dirigir e se auto- organizar. “São sujeitos em luta, luta que também ensina. Não no sentido capitalista do individualismo e da competição, mas no espírito da organização coletiva para a consecução das grandes tarefas” (Pistrak, 2009, p.28).

Lutar e construir são os dois movimentos característicos que a educação da atualidade devia seguir.

Lutar significava a atitude que educadores e estudantes deveriam adquirir no processo educativo para salvaguardar os ganhos da revolução. Outra atitude que estudantes e professores deveriam apresentar era a de serem *construtores* do novo modo de produção – o socialismo – que não estava dado. (ABREU, 2011, p.74)

Foi através deste caminho que surgiu a concepção de trabalho como princípio educativo, o qual, por sua vez, representa o elo necessário à construção da escola politécnica.

Qual é a ação que marca a continuidade entre a escola e o meio? O que torna a escola viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a auto direção? O Trabalho. E como estamos no âmbito da formação, então, trata-se de examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo (PISTRAK, 2009,p.33).

Nesse novo contexto de sociedade, a partir do entendimento de que a escola serviu historicamente como um instrumento de poder nas mãos das classes dirigentes, minorias que subordinavam as maiorias a seus interesses, o ponto de partida era o de redefinir o papel da escola e do trabalho no seu contexto, bem como o compromisso com a educação das massas, como condição para a consolidação dos ideais revolucionários, o que exigia a compreensão do que representam os interesses de classe e as questões que derivam da luta de classe. “A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é uma arma ideológica da revolução” (PISTRAK, 2011, p.24).

Tanto o vínculo concreto com a realidade do momento, quanto os processos que estimulem a capacidade de auto-organização das crianças e jovens da escola do trabalho, os estudantes precisam compreender obrigações e responsabilidades em meio aos problemas que, como membros da sociedade, se veem envolvidos, notadamente por estarem ligados à vida dos adultos, da família e das comunidades das quais fazem parte. É neste contexto que o trabalho encontra seu lugar na escola.

No processo de ampliação do conceito de “trabalho” na escola, inicialmente assumia a conotação de trabalho manual, através de escultura, desenho, modelagem e outros. Poucos anos depois, associou-se o trabalho físico, ao qual se deu o caráter produtivo com a criação de algumas oficinas nas escolas. Até esse momento, o trabalho não apresentava unidade com o processo pedagógico, mantendo a dualidade trabalho manual e trabalho teórico.

Ciência e Trabalho não conseguiam dialogar, essa era uma questão que devia ser superada:

Não se trata somente nem da ciência em si mesma, nem do trabalho em si mesmo, mas de algo mais geral, de exterior à ciência e ao trabalho no sistema geral da educação. Trata-se dos objetivos gerais que a educação do ser humano deve-se propor alcançar em favor do novo regime, do regime soviético. Considerando esses objetivos, definiremos o trabalho como uma

participação ativa na construção social, no interior e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente essa atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. (PISTRAK, 2011, p.93)

Foi a partir do entendimento de que é através do trabalho que o homem aprende a se organizar, valorizando as relações de coletividade e solidariedade, fortalecendo-se e fortalecendo o grupo e, ainda, desenvolvendo habilidades para resolver problemas concretos que foram desenvolvidos novos programas escolares que tiveram como eixo central o estudo do trabalho humano.

3.2. A Educação Politécnica no Brasil

Para Rodrigues (2009), o conceito de Politécnica no Brasil foi (re) introduzido por Saviani e acompanhado por Frigotto, Machado e Kuenzer a partir de 1980, com base em seus estudos sobre Marx e Gramsci, assim como pela referência às obras de Manacorda. Nesse processo, Saviani optou por retornar às fontes com o objetivo de superar as limitações conceituais deixadas por alguns autores que simplificam/minimizam a teoria marxista.

Nosella (2007) em seu texto: “Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica”, concorda com Saviani (2007) e chama a atenção para o sentido polissêmico do termo **politécnica**. Sua discussão parte das significações dadas ao termo em um contexto diferente daquele que o originou.

Para o autor, as diferentes leituras dos escritos de Marx e suas traduções através do tempo, têm gerado uma diversidade de “nuances semânticas dos termos e expressões mais importantes da linguagem marxiana” (NOSELLA,2007, p.139), gerando interpretações equivocadas, distantes do contexto em que foram pensadas.

Quanto à natureza semântica do termo “politécnica”, Nosella (2007) argumenta que, para que a palavra seja compreendida, deve estar harmonizada com o sentido e faz uma crítica aos intelectuais brasileiros que, segundo ele e à exceção do professor Saviani, conferem ao termo “educação politécnica” um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições

escolares (NOSELLA,2007,p.141) e que, na atualidade, confunde-se, por exemplo, com o conceito de “polivalência”.

Complementando a análise realizada por Nosella(2007), Machado(1992) ao tratar do sentido dado ao termo “qualificação”, adentra também na discussão dos sentidos de “polivalência” e “politecnicia”. E define Polivalência como sendo:

[...] simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa de tarefas[...] Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo, tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. (MACHADO, 1992, p. 19)

Segundo a autora, o conceito de polivalência dos trabalhadores tem sido colocado como “o novo” em termos de qualificação profissional, dado o teor das novas tecnologias emergentes na sociedade capitalista.

Em contraposição, a Politecnicia:

Representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. [...] Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento [...]A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo. (MACHADO, 1992, p. 19-22)

Contraopondo-se ao conceito de polivalência, que ocupa um lugar de destaque no ideário capitalista, o princípio da educação politécnica é o de dar formação integral às crianças em um projeto que deve estar engajado com o desenvolvimento social das massas, ou seja, um projeto em que escola e professores visem ao desenvolvimento de processos educativos em que socialização e trabalho, economia e política se interliguem uns com outros, reciprocamente, proporcionando, de fato, ao “novo homem”, as condições de gestar sua vida individual, associada à vida coletiva, de maneira autônoma e consciente. Seria o domínio dos saberes que o mobilizam, em um meio social próprio, com base na consciência da verdadeira responsabilidade social para com o mundo do trabalho e para consigo mesmo.

Tal discussão tem relevância neste estágio do trabalho, visto ser o elemento crucial que diferencia as propostas que, no Brasil dos anos 1980-1990, entraram em debate no cenário educacional visando à formulação das políticas que deram o norte

à sociedade democrática emergente.

Embasados na concepção de Politécnica acima desenvolvida, os autores brasileiros anteriormente citados enfrentaram o desafio de (re) introduzir o debate no momento em que, a partir da abertura política, todos os setores da sociedade passavam pelo processo de repensar as bases em que seria alicerçada a democracia recém, conquistada.

O ponto de partida desses debates se deu a partir das Conferências Brasileiras de Educação que, em um total de cinco, discutiram e elaboraram propostas para políticas educacionais voltadas para as classes populares. O ponto alto ocorreu no final dos anos 1980 no debate e promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual, posteriormente, demandou a elaboração de um conjunto de Leis Complementares e, criou a necessidade de elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Cita Rodrigues (2005):

Os educadores, organizados em diversos sujeitos coletivos, tinham como preocupações centrais, de um lado, o debate sobre o significado social e político da educação, particularmente a questão da escola pública, e, de outro, a preocupação em torno dos problemas relativos à “questão salarial” do magistério. (RODRIGUES, 2005, p. 269)

Nesse momento se teve a oportunidade de discutir um novo projeto de educação que, engajado na construção de uma nova sociedade, propusesse a superação definitiva da dualidade: educação propedêutica & formação profissional, em prol de uma educação de cunho humanista que tivesse como centralidade o ser humano e não o mercado (MALHÃO, 1990, p.3).

A partir do debate gerado pela Assembleia Nacional Constituinte, cabe reafirmar que as leis formuladas durante o regime militar foram amplamente discutidas e questionadas; discussões que foram sendo sistematizadas e que, posteriormente, serviram de subsídios para a formulação de uma proposta de Lei embasada nos princípios da Politécnica e da Escola-Única articuladas ao Trabalho como princípio educativo.

Tal concepção aparece na primeira versão do anteprojeto da LDB, de 1988, encaminhada pelo então deputado Octávio Elízio (PMDB/MG). No processo, e a partir do forte embate de forças contrárias, por um lado professores, instituições educacionais públicas, sindicatos e movimentos sociais e, por outro lado, representações de empresários e instituições educacionais do setor privado, o

projeto sofreu inúmeras modificações.

Em 1989 surgiu o primeiro substitutivo de Jorge Hage e no ano seguinte surgiu o segundo substitutivo com mais de 900 emendas e 2000 sugestões da sociedade civil. Em 1991 o substitutivo voltou ao plenário da câmara recebendo novas emendas e voltou às comissões de Educação, Justiça e Finanças.

Ainda, neste contexto, findando a década de 1980, inicia-se um período de estagnação econômica no Brasil, que origina uma nova fase política com a introdução do modelo neoliberal, processo que foi inaugurado no governo Fernando Collor de Mello e consolidado nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

Tal configuração política trouxe rapidamente seus impactos para a educação nacional. No ano de 1993 o Senador Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo do projeto de LDB que, entrando na contramão do processo de discussão até então vivenciado, acabou por ser aprovado no plenário do Senado pelo Parecer nº30/1996 de Darcy Ribeiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 foi promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 20 de Dezembro de 1996.

Do período 1980-1996, cabe salientar que o primeiro curso embasado na concepção politécnica no Brasil se iniciou em 1988 com a colaboração teórica de Saviani, entre outros. Era o Curso Técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/ Fiocruz, que foi criado com o objetivo de estimular o potencial de formação e difusão científica da Fiocruz.

A escola surgiu em meio ao debate sobre a reformulação do Sistema Nacional de Saúde, junto a Assembléia Nacional Constituinte, discussão esta iniciada com a VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em março de 1986, em Brasília. A Conferência resultou na elaboração de um projeto de Reforma Sanitária, que defendia a criação de um sistema único de saúde, mais tarde incorporado, com algumas alterações, no texto constitucional (GOMES⁷)

Em 1989, tornou-se uma unidade técnico-científica da Fiocruz, com o objetivo de promover a Educação Profissional de Nível Básico e Técnico em Saúde em âmbito nacional, priorizado para os trabalhadores de Nível Médio do Sistema Único de Saúde (SUS), com a oferta de atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnico-científica.

Na atualidade, a escola é sede da Estação de Trabalho Observatório dos Técnicos em Saúde, que faz parte da Rede de Observatórios de Recursos Humanos

⁷ Arquivo retirado do site: ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/proep/relatorio_politecnica_joaquim_venancio.pdf, de Ana Elizabeth de Almeida Gomes - Jornalista – Consultora Pnud, sem registro da data de publicação na web.

em Saúde, do Ministério da Saúde e da Organização Pan-americana de Saúde (Opas). O Observatório tem a finalidade de conduzir estudos e pesquisas sobre o trabalho técnico, a educação profissional e as políticas sociais de educação e saúde, e, com isso, disponibiliza um conjunto de dados e informações relevantes relativas aos trabalhadores de nível médio e ao mercado de trabalho em saúde. O propósito é que as informações sirvam como subsídios para as ações governamentais na elaboração e materialização de políticas de gestão e de educação na saúde.

3.3. Concepção de Politecnia na Proposta do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

A política educacional do Estado do RS para o ensino médio foi explicitada pelo documento intitulado: “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” para o período de 2011-2014, tendo como prioridade promover processos democráticos de gestão, garantir o acesso à escola a todos os jovens em idade escolar, assim como ao conhecimento com qualidade e à construção de uma identidade do Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania (SEDUC/RS,2011,p.4).

Cita o documento base:

O documento base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o 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, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. (SEDUC/RS, 2011,p.3-4)

Com o foco da formação em nível médio voltado à superação de uma proposta pedagógica de escola fragmentada, descontextualizada e descompromissada com uma população até então excluída dessa modalidade de ensino, o modelo aqui estudado traz a Politecnia como fundamento teórico que visa uma nova forma de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento em um currículo sustentado sob quatro eixos: ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Cita o documento a esse respeito:

A politecnia se traduz por [...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI apud SEDUC/RS, p.14).

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Na relação politecnia e trabalho como princípio educativo indica:

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (SEDUC/RS,2011, p.4)

Seguindo esta linha de pensamento, a reestruturação curricular proposta pelo Ensino Médio Politécnico, sua estrutura e os conhecimentos selecionados e explorados, precisam estar articulados de maneira ativa com o mundo do trabalho e com os princípios da ciência adotando um caminho único, sem bifurcações desnecessárias no âmbito da educação básica. O trabalho, neste contexto, precisa ser visto como o eixo centralizador da proposta. Precisa ser percebido através dos saberes oferecidos pela ciência para se explicar e se superar em que a ciência, por sua vez, assuma o compromisso de buscar e investigar constantemente, na intenção de alcançar novos e mais avançados estágios de compreender e atuar no mundo. Permeando esta relação devem estar a cultura e o uso das tecnologias.

Segundo o documento-base, a concepção politécnica enraizada na proposta de reestruturação do Ensino Médio deve se articular ao mundo do trabalho e às relações sociais, para promover o desenvolvimento das capacidades de compreender e transformar a realidade.

Da mesma forma, o currículo escolar deverá passar por um profundo processo de reformulação em que os conteúdos sejam revistos, as áreas de conhecimento passem a ser contempladas e que o protagonismo do aluno seja priorizado tanto na seleção dos conteúdos quanto no desenvolvimento dos projetos de trabalho dos seminários integrados.

Teoricamente, a proposta construída pela SEDUC/RS converge com a concepção de Politecnia e de Trabalho como princípio educativo que vem sendo discutida até aqui, ainda que alguns pontos apontados pelo documento-base deixem dúvidas a respeito do foco real da mesma e os objetivos a que pretende atingir.

Uma dessas ausências/lacunas no documento está na necessidade de discutir o conceito de politecnicidade no contexto capitalista em que se encontra o Brasil na atualidade; não para negar a possibilidade de existir a educação politécnica, mas elencando os princípios que orientam a politecnicidade e os fins aos quais se propõe, problematizar o processo a ser materializado, recuperando o sentido político e ideológico que traz consigo.

Rodrigues colabora com esta discussão:

A politecnicidade tem por objetivo: por um lado pensar um “projeto socialista, revolucionário de uma nova sociedade (...) e, por outro, impedir a sua ‘naturalização’, isto é, impedir o equívoco de se entender que a formação politécnica seria o caminho ‘natural’ demandado pelo modo de produção capitalista” (RODRIGUES, 1998, p.117).

Do ponto de vista do autor, sem o devido cuidado e contextualização, corre-se o risco de confundir politecnicidade com o aumento de polivalência, ponto discutido anteriormente neste capítulo.

O que deve ser garantido, segundo Saviani (2007), é uma formação de homens totais em contraposição à formação de homens parciais, esvaziados e alienados e que, no âmbito da escola, quer seja pela terminologia “unitária, omnilateral ou politécnica” (FRIGOTTO, 1993, p.41), tenha como horizonte de luta uma escola “unitária, universal, pública e laica” para todos (FRIGOTTO, 1988, p, 455).

Fazendo referência à escola unitária defendida por Gramsci, Frigotto (2013) levanta duas questões que, sob seu ponto de vista, podem fragilizar o processo de materialização do Ensino Médio Politécnico no RS, ainda que se entenda tratar de uma proposta positiva, se analisada a partir da perspectiva do grupo que a idealizou.

A primeira questão, a qual identifica como sendo de ordem conceitual, trata do propósito do governo do estado do RS de caracterizar o nível médio da educação pública com base na politecnicidade e excluir as demais etapas e modalidades de ensino que configuram a educação básica. Esta divisão, para o autor, retira da proposta a sua concepção de escola unitária, necessária para a construção da politecnicidade, e conclui: E até onde percebo, na mudança curricular em curso entra como uma opção ou modalidade. Se assim é, trata-se de um equívoco de compreensão. (Frigotto, 2013, p. 32).

Segundo o autor, a educação politécnica deve acontecer em todos os estágios da escolarização, desde a educação infantil até o ensino médio. Questão

defendida e complementada por Shulgin (2013), quando discute o conceito de “trabalho socialmente necessário” como o caminho que conduz a reforma educacional russa para a politecnicidade. Tal concepção aparece exemplificada na citação abaixo:

As crianças leem jornais para a população adulta analfabeta. As crianças ensinam seus familiares a ler e a escrever. As crianças ajudam a organizar creches, a escrever organizadamente cartas na escola, requerimentos, fornecem informações, etc., organizam “cantos de educação sanitária” nas casas de leitura, ajudam a organizar bibliotecas, etc. Vê-se uma enorme onda de trabalho cultural-educativo. (SHULGIN, 2013, p.94)

A segunda questão apontada por Frigotto, de ordem estratégica, trata da oportunidade dada pela proposta da educação pública do RS assumir a educação integrada, mediada pelos eixos da ciência, trabalho e cultura, como caminhos para atingir a educação politécnica, superando, enfim, a dualidade histórica na formação dos jovens do Ensino Médio do RS e de todo o Brasil. Oportunidade que, segundo o autor, não foi devidamente explorada.

No plano estratégico, considerando o fato de que não só o ensino médio tem sido historicamente dual, mas apresenta dentro da dualidade, diferenciações, inclino-me a pensar que o Rio Grande do Sul teria dado uma enorme contribuição ao ensino médio público no Brasil se tivesse encampado como horizonte de sua proposta curricular o ensino médio integrado, sob os eixos da ciência, trabalho e cultura como travessia para a educação politécnica. Uma perspectiva que engendra a concepção de escola unitária e do trabalho como princípio educativo e de combate, portanto, da dualidade educacional que se caracteriza pelas diferentes modalidades de ensino médio para diferentes grupos sociais (FRIGOTTO, 2013, p.32).

O tema aqui desenvolvido, ao contrário de qualquer esgotamento, voltará a ser discutido a partir da análise do material coletado em campo, o que permitirá esclarecer alguns pontos nebulosos da proposta ou do processo de sua interpretação.

À continuação, como forma de encerrar a análise dos fundamentos que dão sustentação a esta proposta, tratar-se-á da concepção de conhecimento e currículo a ser adotada no novo contexto do Ensino Médio Politécnico.

IV- CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE CURRÍCULO

O ponto de partida para a análise deste capítulo recai em uma breve apresentação do contexto em que se encontrava o Ensino Médio no RS no momento em que a proposta aqui estudada foi lançada pela SEDUC. Considerando os dados coletados no Censo Escolar de 2010, cabe citar trechos do documento-base:

O Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/MEC– Educacenso –Censo Escolar da Educação Básica 2010). Ao mesmo tempo, constatam-se altos índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio [...] Por outro lado, quanto às condições da infraestrutura das escolas, algumas requerem atenção em relação à implantação, à implementação e à construção ou reforma de quadra de esportes (139); laboratório de ciências (103); laboratório de informática (87); biblioteca (9); cozinha (9); acessibilidade ao espaço escolar para pessoas com mobilidade reduzida (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011).

No registro acima, a proposta do governo parte da premissa de que a solução para os problemas historicamente presentes da educação básica – especificamente no ensino médio em relação aos altos índices de abandono, reprovação e defasagem idade –série, deve partir de duas abordagens a serem promovidas simultaneamente: a primeira, que corresponde à reestruturação física das escolas, com a recuperação dos diversos espaços de aprendizagem, o que inclui as demandas de acessibilidade e, a segunda, a pauta principal desta pesquisa, que corresponde à reestruturação pedagógica das escolas de nível médio, embasada na Politécnica, no Trabalho como princípio educativo (apresentados no capítulo anterior) e nas concepções de Conhecimento e Currículo, foco de reflexão deste capítulo.

Ainda que a legislação educacional vigente esteja embasada em uma concepção de conhecimento e currículo que oportunize a formação integral do ser humano em todas as dimensões necessárias para sua ação produtiva no caminho da sua realização pessoal e no compromisso com o coletivo e que os discursos de teóricos e espaços acadêmicos construam seus programas embasados nessas

teses, a escola ainda não encontra a direção a seguir para construir o projeto que, efetivamente, promova tal formação.

Segundo Nascimento (2013), a superação destes problemas não é de responsabilidade apenas do poder público, dos governantes. Para a autora,

Dentro das diferentes atribuições, todos os profissionais que atuam nas instâncias do Estado são responsáveis por garantir o direito que foi consolidado na alteração da Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 2013. As escolas, seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades. (NASCIMENTO, 2013, p.15)

Conforme cita a autora, governo e comunidades escolares de ensino médio do Estado do RS precisam comprometer-se a contribuir para a reestruturação curricular sob outros paradigmas, em que novas práticas recolocam a escola como um espaço instigante e de mediação, intencionalmente planejada para novos patamares de aprendizagens e inserção-cidadã dos alunos, em especial da escola pública (NASCIMENTO,2013, p.17).

Abaixo são citadas as concepções de conhecimento e de currículo, apresentadas no documento base, nesta ordem:

[...] um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório; a produção do conhecimento tem origem na prática do homem e nos seus processos de transformação da natureza (SMED, 1999, p.34).

Em decorrência, o currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo (SEDUC, 2011, p. 15).

Tal abordagem anuncia uma forma de equacionar o ensino a partir da organização de um currículo voltado para a definição de conhecimentos que visem à emancipação do educando, em que este possa vir a ser sujeito da mudança pretendida. Para que isto se dê, o olhar de quem ensina precisa estar voltado para quem é esse aluno e do que ele precisa no seu processo único de emancipação.

Neste contexto, cabe trazer alguns elementos do documento-base que servirão como apoio para a discussão do tema.

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

As estruturas curriculares, de forma geral, mantêm suas características fragmentadas, reforçadas pela falta de discussão e reflexão sobre o que se faz e se aprende, mantendo processos didático-pedagógicos dissociados das ferramentas que movem o mundo atual, principalmente para os jovens além de atitudes autoritárias que não respondem mais às formas de relação que estão sendo construídas, ou, requeridas para século XXI.

Silva (2013) discute o conceito de juventude e diz que não se trata de uma juventude, mas de juventudes⁸; conceito que é entendido pela autora como uma categoria histórica e social à qual abrange a diversidade de fatores histórico-culturais dos sujeitos jovens que estão no ensino médio da atualidade e que são os principais interlocutores das políticas e práticas educacionais (SILVA, 2013, p. 65).

Devido a isto, as concepções sobre conhecimento e currículo são essenciais para a construção desse novo paradigma.

4.1. Concepção de conhecimento

O conhecimento a ser selecionado e definido por esta proposta deve vir ao encontro da concepção de currículo anteriormente expressa, a qual indica uma necessidade de considerar a construção de uma “cultura própria”. Não se trata de uma visão única de cultura, pois isto levaria a definir um modelo padrão similar ao tradicionalmente constituído e, ainda, a ignorar a multiplicidade de “juventudes” que compõem o cotidiano das instituições escolares, mas, pelo contrário, a uma concessão tácita, não sempre explícita, para a existência de campos de conflito e contradições.

Afirma Silva (2013):

O conhecimento é a “matéria-prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de produto histórico – cultural, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se aos mais variados interesses. (SILVA, 2013, p.72)

⁸ Juventude : [...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (Dayrell, 2003, p. 24)

Devido a isto, o conhecimento selecionado para tal fim precisa encontrar os conteúdos da cultura coletiva a que representam. A escola precisa fazer escolhas conscientes para poder se reconhecer em seu papel mesmo que, por vezes, os mais prejudicados com esse currículo vazio, neutralizado propositalmente e academicista, o vejam como necessário e importante para a sua mobilização social: as famílias, os alunos e os próprios professores.

Sacristán (2000) auxilia a entender o importante papel do conhecimento:

Numa sociedade avançada, o conhecimento tem um papel relevante e progressivamente cada vez mais decisivo. Uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua possessão que as instituições escolares proporcionam é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção.[...] O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Com base na análise do autor, a posse do conhecimento representa a possibilidade de status e poder que os jovens poderão ou não alcançar na sua vida produtiva a partir do trabalho com eles desenvolvido nas instituições escolares. É o ponto de partida para uma participação diferenciada nos processos culturais e econômicos da sociedade.

Sacristán (2013) constata que a existência da sociedade do conhecimento é consequência do capitalismo avançado e isso tem provocado profundas mudanças, as quais deveriam ser consideradas no momento de analisar o comportamento dos alunos, quando são elaboradas políticas educacionais e, mais especificamente, quando é pensado o currículo escolar a ser desenvolvido já que, segundo o autor: “As transformações mais importantes afetam características como a educação, a cultura, a comunicação, os estilos de vida, as relações humanas, o lazer, assim como a psicologia dos sujeitos e suas identidades”. (SACRISTÁN, 2013, p. 160).

Saviani (1989) corrobora este argumento exemplificando-o e acrescenta que, uma vez que fazemos parte de uma sociedade que modificou suas concepções de mundo e identidade a partir da lógica do “capital” assim como das relações de trabalho, dá-se uma contradição de interesses, já que os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores compõem o centro do processo produtivo. Assim, ainda que os grupos dominantes não quisessem ter que dividir um determinado tipo de

conhecimento com os trabalhadores, devem fazê-lo em benefício da própria produção de que são os maiores beneficiados. Para isto, sistematizam os conhecimentos necessários para a capacitação deste trabalhador e os devolvem de forma parcelada.

Na sociedade capitalista a Ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Mas a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a Ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir e, por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada”. (SAVIANI, 1989, 13)

Apple (1999) colabora com esta discussão e avança na abrangência e relevância desta questão apontando que, na atualidade, não importa o partido político que esteja governando já que, sob a prevalência de uma concepção de direita conservadora, as transformações na educação têm sido baseadas na capacidade destes partidos de convencer a população de que o privado é bom e o público é mau, estimulando a inserção das instituições do setor privado nas diferentes esferas da vida pública.

Desta forma, ainda que este convencimento se dê a partir de acordos e compromissos entre os diferentes grupos de poder, cabe ressaltar que os grupos dominantes buscam sistematicamente novas formas de criar situações nas quais saiam favorecidos. No campo da educação, na disputa pela validação de uns conhecimentos em detrimento de outros, estes grupos dominantes, quase sempre, têm mais poder para definir aquilo que é considerado necessário, um problema ou uma solução apropriada para ele.

A esfera da educação tem sido uma das áreas na qual a direita tem alcançado maior ascendência. A meta social democrata de expandir a igualdade de oportunidades (em si uma reforma bastante limitada) perdeu muito de sua força política e de seu poder para mobilizar as pessoas. O “Pânico” no que diz respeito a padrões em declínio de analfabetismo, os receios com a violência nas escolas, a preocupação com a destruição dos valores da família e da religiosidade, todos tem tido os seus efeitos. Estes medos são exacerbados e usados pelos grupos que dominam na economia e na política e que conseguiram mudar o debate sobre a educação (e outros temas sociais) para o seu próprio terreno da “tradição”, da produtividade e das necessidades industriais. Uma vez que os pais estão justificadamente preocupados com o futuro econômico de seus filhos, numa economia crescentemente condicionada por salários decrescentes, desemprego, fuga de capitais e insegurança, o discurso direitista articula-se com as

experiências de muitas pessoas da classe trabalhadora e da classe média baixa. (APPLE, 1999, p.43)

O autor oferece uma expressão útil para a análise a que este capítulo se propõe, trata-se do conceito de **tradição seletiva**. Este conceito compreende a ideia de que o que se considera conhecimento legítimo a ser multiplicado deve estar envolvido com complexas políticas de controle simbólico do conhecimento público. Ou seja, por ser público, precisa se sujeitar ao escrutínio dos órgãos oficiais assim como ao controle e às tendências do mercado. Na maioria dos países, isto significa que algum nível do governo é encarregado oficialmente de criar uma tradição seletiva. (APPLE, 1999, p.102)

No entanto, Apple (1999) explica que o Estado não atua apenas como uma arena para conflitos e negociações entre os grupos de poder, mas serve como um espaço de conflitos e compromissos intraclasses, que tende a equilibrar os interesses opostos de diferentes segmentos dos grupos dominantes podendo, em alguns momentos da história, representar concepções progressistas.

Complementa o autor:

Isso ocorre por ser ele (o Estado) a arena na qual o conflito envolvendo os direitos de propriedade versus os direitos da pessoa, nas ações de governo, vem à tona, conflito este cuja conclusão não pode jamais ser conhecida previamente. Em razão deste papel do Estado, como um sítio de conflito, ocorrerão compromissos ou acordos que significarão, algumas vezes, vitórias ao menos parciais para os grupos progressistas ou menos poderosos. (APPLE, 1999, p. 103)

Assim, a definição dos conhecimentos que, sistematizados, definirão o programa curricular a ser adotado, não resultam de um ato de dominação inferido por uma força dominante, pelo contrário, o “capital cultural” que será assumido como conhecimento oficial passa por um complexo conjunto de acordos políticos, que é modificado pelas regras políticas em diferentes tempos e cenários.

Neste caso, na materialização do Ensino Médio Politécnico, por se tratar de um projeto de governo que surge em um cenário nacional e internacional, configurado pelos princípios ditados pelo sistema capitalista, Saviani (1989) levanta a questão fundante deste trabalho: é possível inserir os conceitos de politecnicidade e trabalho como princípio educativo em meio aos eixos da ciência, da cultura e da tecnologia, como sendo as bases curriculares de uma proposta educacional de formação para jovens de nível médio **neste** contexto de sociedade?

E, ainda, de que forma dar ao conhecimento e ao currículo o viés necessário

para a construção deste projeto e o alcance de seus objetivos?

4.2. Concepção de currículo

Segundo o documento base (2011) já referenciado, a proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico, está constituída sob as bases: epistemológica⁹, filosófica¹⁰, sócioantropológica¹¹ e psicossocial¹² e, tem como meta a superação da fragmentação e o esvaziamento de sentido dos currículos escolares do ensino médio.

Para tal fim, o currículo do Ensino Médio Politécnico estabelece como seus princípios norteadores:

- A Relação Parte- totalidade, apresenta a ideia de que é no ir e vir do uso dos saberes que se dá a assimilação e construção do conhecimento. Para isso, deter a atenção em parte de um objeto de estudo ou na sua totalidade para fazer o movimento contrário logo a seguir, deve ser prática recorrente do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- O Reconhecimento dos Saberes dos alunos, em que o protagonismo do educando não fica limitado a sua presença ativa na sala de aula produzindo saber/saberes, mas oferecendo os saberes produzidos pela sua experiência como ferramentas de estudo a serem considerados. Centrando as práticas sociais como origem do processo de conhecimento da realidade, o diálogo é o elo capaz de mediar os saberes e suas contradições, reconhecendo que o saber popular é o ponto de partida para a produção de conhecimento

⁹ A base epistemológica refere-se à compreensão do modo de produção do conhecimento, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas; em decorrência desta relação, o homem é produto das circunstâncias, ao mesmo tempo em que as transforma. A transformação social é fruto da coincidência entre transformação das consciências e das circunstâncias. Em decorrência, não há aprendizagem sem protagonismo do aluno, que constrói significados pela ação. (SEDUC/RS, 2011 ,p.15)

¹⁰ A escola será compreendida e respeitada em suas especificidades temporais e espaciais, ou seja, históricas; currículo será organizado para atender, consideradas essas especificidades, as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o trabalho pedagógico será flexível para assegurar o sucesso do aluno. (SEDUC/RS, 2011, p.16)

¹¹ O currículo deverá considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem. (SEDUC/RS, 2011, p.16)

¹² O currículo deverá considerar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; promover o desenvolvimento intelectual na relação com o mundo; compreender a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo.(SEDUC/RS, 2011, p.16)

científico;

- A Teoria e Prática é imposição necessária para a vida em sociedade; representa um processo contínuo de ação e reflexão e que, neste caso, oferece suporte na articulação dos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura;
- Interdisciplinaridade se origina na integração entre as disciplinas, em uma relação dialética que busca a interação do objeto de conhecimento com a intenção de desvelar a realidade ou as realidades possíveis, para isso exigindo uma atitude colaborativa. Partindo do pressuposto que o Ensino Médio Politécnico deve ser materializado através da organização das disciplinas em suas áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade ocupa um lugar diferenciado no processo de enraizamento da proposta.
- Avaliação Emancipatória propõe a prática de ações emancipatórias na esfera educacional, como forma de amadurecimento de professores e alunos, gerado pela oportunidade de refletir e rever comportamentos e práticas evidenciadas ao longo do processo e só pode ser vista quando outros elementos do currículo estão devidamente articulados. Assim, práticas autoritárias não geram emancipação, práticas individualizadas e egoístas não geram emancipação, práticas esvaziadas de reflexão não geram emancipação.
- A Pesquisa vem se somar à politecnicidade, como meio de integrar os saberes do cotidiano à pesquisa científica que, sob a orientação dos professores, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades reflexivas próprias às exigências da vida adulta.

Silva (2013), ao discutir as possibilidades do currículo escolar politécnico, situa-o já no início da sua fala, como sendo um processo intencional que, fundamentado em pressupostos e finalidades, tem por base uma visão de mundo que orienta a reflexão, bem como as decisões sobre o que e por que ensinar, e que, portanto, não é neutro. (SILVA, 2013, p.71).

Em nossa sociedade, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, a formação humana voltada para a emancipação deve tomar como objetivo uma educação que se volte para a reflexão e a crítica. Deve-se pensar, assim, na possibilidade de uma educação que leve em consideração a capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente -, ou seja, ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo

autonomia, a suas próprias ações e pensamentos. (SAILVA, 2013, p.71)

Dadas as características apresentadas por esta etapa da educação básica, em termos de organização curricular no momento em que a proposta é desenvolvida pela equipe da SEDUC, o que se propõe é a superação do que Azevedo e Reis (2014) associam ao conceito de “educação bancária”, em que os jovens passam por processos formativos, pautados na reprodução de conteúdos de forma estanque e estandardizada, na pura transmissão e reprodução de informações, muitas vezes descontextualizadas, destituídas de significado para os estudantes (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 25).

Tal intento deve encontrar formas alternativas de articular uma formação geral sólida a uma parte diversificada, que esteja vinculada a atividades próprias da vida moderna e do mundo do trabalho, evitando reduzir este compromisso à concepção de “capital humano”, base do ideário neoliberal e útil ao sistema capitalista.

Argumentam os referidos autores:

Esse modelo escolar não possibilita que o educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social. É um padrão escolar que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas à conformação com os supostos “destinos”, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica acerca das ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica. (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 25)

Santomé (2013) reafirma e amplia a questão, ao inserir a discussão da influência dos organismos internacionais (BM, FMI, OCDE, entre outros), os quais assumem, para si, o papel de elaborar diagnósticos e assessorar os governos na elaboração das políticas educacionais que vem sendo definidas, com o objetivo de fortalecer, na maioria dos países do mundo, as bases do neoliberalismo de terceira via.

Para o referido autor, os objetivos destes organismos é o de convencer as classes dirigentes, e também uma parte dos cidadãos, de que as instituições escolares devem ter como principal meta, formar e conscientizar o corpo discente para competir por postos de trabalho no atual mercado capitalista (SANTOMÉ, 2013, p. 73)

É o avanço das ideologias neoliberais e conservadoras que explica o grau de aceitação das políticas de forte reorientação mercantilista e de um maior controle autoritário dos sistemas educacionais. Essas políticas se apoiam em uma manipulação das palavras elegantes como “eficácia, excelência, qualidade, competência, etc ... ou *slogans* com os quais se possam disfarçar medidas de reorientação dos conteúdos curriculares, das metodologias e

modalidades de avaliação a utilizar. (SANTOMÉ, 2013, p. 73)

Sob este viés, Llavador (2013) discute a relação entre política, poder e controle do currículo, como sendo indissolúveis, ao determinar o papel que o currículo tem, e/ou deve vir a ter, nos processos políticos, ações de poder e mecanismos ou dispositivos de controle (LLAVADOR, 2013, p.38).

Para o autor, o currículo teve, e continua a ter, um papel passivo nessa relação, estando submetido ao jogo dessas forças ainda que, possua na sua gênese capacidades de reverter tal condição, passando a ser agente ativo, convertendo-se em uma instância de política, de poder e de controle.

... ainda que, a meu ver, necessária introdução anterior, cabe sintetizar que a formação peculiar do currículo, relativa aos processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, faz dele um âmbito privilegiado para que possam ser realizadas, por meio do currículo, ações de poder, cuja realização ou êxito político possa ficar submetido a alguns dos múltiplos procedimentos de controle. (LLAVADOR, 2013, p.40)

Apple (2006) reforça a afirmativa de Llavador (2013) e avança na discussão. Para Apple (2006), o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou de um determinado conjunto de comportamentos formais que são ensinados de maneira explícita ou oculta, mas, principalmente, através das formas de significação atribuídas ao conhecimento escolar. Com isto, as escolas auxiliam a definir um determinado conhecimento, dando-lhe legitimidade juntamente a outros mecanismos de preservação e distribuição cultural; e ainda, as escolas tem contribuído para o que se tem chamado de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas. (APPLE, 2006, p. 103-104).

Enguita (2013), ao discutir a relação Escola e Estado - Nação, reafirma o papel da escola como instrumento da produção e reprodução da comunidade política; tanto as comunidades existentes, que agem por simples inércia quanto as comunidades que poderiam existir. Para isso propõe analisar duas questões fundamentais: 1. Quem compõe a comunidade? 2. Como se organiza essa comunidade?

Segundo o autor, estas duas questões, têm imensa relevância para as escolas, e mais precisamente para o currículo expresso e oculto, pois sempre que houver concepções contrapostas sobre qual comunidade deve prevalecer, ou inclusive sobre quais devem ser as relações entre sucessivos âmbitos comunitários

sobrepostos, a escola se converterá no cenário de um conflito político, administrativo, profissional e ideológico. (ENGUIA, 2013, p. 57)

Outro aspecto importante, salientado pelo autor, trata da socialização política da escola que está no conteúdo do currículo e na ideologia dos professores.

Programas e livros didáticos podem exaltar a ditadura ou a democracia, a submissão pessoal ou a independência, a homogeneidade e a unanimidade ou a diversidade e a pluralidade, o respeito às minorias ou a sua marginalização, etc. Os professores, por sua vez, podem ser mais ou menos conservadores, liberais, moderados, radicais, de esquerda, ou de direita, independentes ou submissos, críticos ou conformistas ...e podem ser um grupo ideologicamente mais ou menos selecionado, homogêneo ou heterogêneo, etc.(ENGUIA, 2013, p.59)

Neste contexto, para Azevedo e Reis (2013), a escola pública se vê desafiada a romper com os laços de submissão e dependência ideológica com que tem estado parceirada, visto que vem demonstrando ser uma forma predatória de organização social e econômica que ameaça a humanidade (AZEVEDO; REIS, 2013, p.33) e deve se comprometer com uma nova concepção de Ensino Médio que priorize a formação de comunidades reflexivas e críticas, capazes de romper com estes processos. A contraproposta, no plano educacional, passa necessariamente por um modelo escolar que forme coletividades em uma sistemática pedagógica afeita à emancipação, à formação cidadã e à conscientização social. (MÉSZÁROS *apud* AZEVEDO; REIS, 2013, p.33)

V. METODOLOGIA

5.1. Dos procedimentos metodológicos

Considerando que as pesquisas podem ser classificadas de maneiras diferentes e que esta delimitação garante ao pesquisador uma melhor possibilidade de conferir racionalidade ao seu trabalho, para dar início a este capítulo, como forma de ilustrar o caminho que foi seguido, cabe realizar uma breve contextualização, demarcando o campo empírico e apresentar sua classificação a partir do objetivo definido para esta pesquisa, produção e, posterior análise dos dados.

Originalmente, antes de inserir qualquer dado de análise, cabe registrar que a escolha desta escola, campo da pesquisa, é devido à relação profissional que a pesquisadora teve com ela ao longo dos dois primeiros anos de realização da proposta visto que, no período de 2012 e 2013 atuou como coordenadora pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola de Porto Alegre, fazendo parte da equipe que pensou o modelo curricular a ser adotado para o Politécnico, juntamente com toda a equipe (grupo gestor e professores).

Conforme dito anteriormente, a escolha desta escola está filiada a intimidade já estabelecida entre pesquisador e pesquisados ainda que alguns autores entendam que esta intimidade pode influenciar e alterar os dados coletados retirando da pesquisa seu caráter científico. A proposta é utilizar essa relação pré-existente e construída a partir do compromisso coletivo com o trabalho, em meio a conflitos gerados pelas diferenças de opinião, confronto intelectual e humano e fortalecimento dos laços de colaboração, para avaliar o processo desenvolvido.

Por ter conhecimento prévio dos grupos e das maneiras como estes grupos se relacionaram e relacionam com o trabalho, assim como da capacidade de expressar-se entre seus pares, o que envolve a pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica da escola, não há temor de que o grupo possa sentir-se constrangido e possa sentir a necessidade de encobrir resultados mas, pelo

contrário, oferece uma oportunidade importante de expressar livremente sua opinião, de olhar o que foi feito ao longo dos três anos, separar do campo da experiência vivida os conceitos teóricos definidos pela política e analisar, quanto e de que maneira, a organização curricular definida trouxe o enriquecimento previsto pela proposta e se não o fez, os por quês disso não ter acontecido.

5.2. Do campo empírico

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino médio do RS, localizada no centro urbano do Município de Porto Alegre. Localizada no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, recebe pouco mais de mil alunos, incluídos aqueles do Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico e Curso pós-médio em Contabilidade.

O Ensino Médio Politécnico é oferecido integralmente no turno da manhã e atende um total de 525 alunos matriculados. Estes alunos são distribuídos nas turmas da seguinte forma: seis primeiros anos; cinco segundos anos e quatro terceiros anos.

Pela sua localização geográfica privilegiada no município, dado o acesso via transporte público, a escola recebe alunos de todas as comunidades locais, inclusive alunos de municípios limítrofes como Viamão e Alvorada, não se caracterizando por ter uma comunidade escolar centrada em seu entorno. Na sua maioria, os alunos trabalham no turno da tarde, seja com carteira de trabalho ou através de estágios encaminhados pela própria escola, o que torna especialmente atrativa a oferta do Ensino Médio Politécnico no turno da manhã.

Em relação aos professores, cabe fazer uma breve análise em relação à vida funcional do referido grupo. No ano de 2012, em que teve início o Ensino Médio Politécnico, 85% dos professores titulares eram contratados; no período de 2012-2013 em que foram realizados dois concursos públicos, três destes professores ocuparam sua própria vaga na escola e chegaram dois novos professores, já nos anos de 2014 e 2015 houve mobilidade de professores devido as aposentadorias, exonerações e solicitações de licença interesse para formação em nível de pós-graduação ou para o cuidado de questões pessoais. Cabe registrar que até o

momento final da pesquisa houve significativa mudança de professores no grupo que trabalha com o Ensino Médio Politécnico.

O Grupo Gestor é representado por uma diretora geral, três vice-diretoras de turno, três supervisoras, uma para cada turno, sendo que a supervisora do Ensino Médio Politécnico assumiu 40h para atender a formação semanal obrigatória das áreas de conhecimento (atividade que acontecia no turno da tarde), e duas orientadoras educacionais uma de 40 h semanais e uma de 20 h). Tendo havido eleições no ano de 2015, o grupo volta a sofrer modificações visto que a supervisora foi eleita diretora e um dos professores passou a atuar como vice-diretor.

5.3. Caracterização da pesquisa

Conforme citado na introdução deste trabalho, a partir do referencial do ciclo de políticas de Ball & Bowe (1992), o problema que justificou a pesquisa resulta de um contexto político em que os projetos de governo uma vez materializados não alcançam o momento de análise dos resultados. Assim, fica definido o problema da forma a seguir: De que maneira se materializou a política do Ensino Médio Politécnico em uma escola central do município de Porto Alegre sob o ponto de vista de seus professores e grupo gestor?

Os eixos investigativos definidos são:

- 1. A maneira como a política foi recebida (se houve ou há resistências individuais/coletivas e quais as possíveis causas);
- 2. Como foi interpretado o texto da política e compreendidos os conceitos básicos que sustentaram a proposta (politecnicidade, trabalho como princípio educativo, concepção de conhecimento e currículo);
- 3. De que forma se deu o seu processo de materialização.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa que adota como metodologia o estudo de caso pois permite um delineamento mais adequado para a investigação proposta em um contexto específico.

Segundo Gil, a pesquisa pode ser classificada como “estudo de caso” pois, assim como exige a ocasião, “seus resultados, de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões (GIL, 2010 ,p.37) e ainda, favorece a intenção da pesquisadora de não fazer generalizações .Conforme Gil(2010):

A análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2010, p.38).

5.4. Produção e Análise dos Dados

O estágio da **coleta de dados** foi realizado em quatro etapas:

1ª etapa: Análise documental da “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC, RS, 2011);

2ª Etapa: Realização de Entrevista no formato de grupo focal com a diretora geral, vice-diretora do turno em que é oferecido o E.M.Politécnico , coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professora responsável pelo departamento financeiro da escola;

3ªEtapa: Aplicação de questionários aos professores do Ensino Médio Politécnico (material enviado por e-mail para os referidos professores)

4ª Etapa: Aplicação de entrevista no formato de Grupo focal com os professores, organizados por área de conhecimento (grupo 1 -Linguagens; grupo 2 – Matemática e Ciências da Natureza e grupo 3 – Ciências Humanas).

A 1ª etapa, que correspondeu a análise documental da proposta, teve por objetivo identificar os eixos preliminares do trabalho. Uma vez selecionados, com base neles, foram elaborados os instrumentos de coleta necessários para a realização da 2ª e 3ª etapas definidas para a pesquisa: a entrevista, que foi aplicada com a equipe gestora da escola e os questionários aos professores que foi enviado aos professores através de e-mail para acelerar o período de envio e devolução.

Cabe registrar que, no período reservado para o envio dos questionários aos professores acontecia uma greve no Estado do RS, fator que atrasou o processo de devolução dos mesmos e a conseqüente análise dos resultados; o que por sua vez, alterou a data prevista para a realização da última etapa da coleta dos dados: os grupos focais como as três áreas de conhecimento.

Quanto ao uso da informática e dos computadores para pesquisa Laurence Bardin (2011) afirma que só é possível fazer análise de conteúdo por computador se três níveis forem observados: o tratamento de texto, que corresponde de certo modo à função “cortar, colar”; as operações de análise do texto propriamente dito, como a categorização; a análise dos dados obtidos, ou seja, as operações estatísticas sobre os resultados. (BARDIN, 2011, p. 173)

Neste caso, especificamente, o objetivo era de fazer uma análise inicial a partir das unidades de contexto e registro evidenciadas pelos questionários para poder dar continuidade à pesquisa na seguinte etapa da proposta. Esta análise deu origem ao roteiro de questões que foi utilizado na quarta e última etapa de coleta dos dados nos grupos focais.

5.4.1. Detalhamento dos instrumentos de coleta de dados

Análise Documental/ Documento Base

O documento base, elaborado pela Secretaria de Educação do RS no ano de 2011, que apresenta a proposta de reestruturação do Ensino Médio que fez parte do Plano de Governo – gestão 2011-2014 - e que, conforme citação do próprio texto, “estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional” (SEDUC/RS, 2011,p. 3), organizou um projeto que tem a Politecnia como concepção primeira articulada aos eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho como princípio educativo.

A análise deste documento permitiu à pesquisadora, a apropriação da proposta à luz dos princípios que definem a sua concretização e teve como foco aprofundar o estudo sobre os conceitos chaves que a sustentam e que interligam a

política educacional em relação às regulações nacionais e ao contexto em que foi produzida.

Em conformidade com Cellard (2008; p.299) esta análise exige usar de prudência e avaliar com olhar crítico o documento a ser analisado. A avaliação crítica compreende cinco dimensões a serem observadas: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos chaves e a análise propriamente dita.

Concluída a análise documental, os aspectos relevantes evidenciados passaram a integrar os indicativos para a continuação da pesquisa e a elaboração dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. O material analisado passou a ser utilizado ao longo de todo o trabalho, permeando as discussões teóricas e as análises das categorias.

- Entrevista semi-estruturada/ por pauta

Adotando a classificação de GIL (2010, p.120) a modalidade da entrevista que foi aplicada ao grupo gestor foi *por pauta*. Este formato de entrevista se caracteriza por orientar, através de uma relação de pontos de interesse, as falas dos entrevistados garantindo que questões chaves para o pesquisador não sejam esquecidas ou negligenciadas.

As entrevistas foram feitas com os gestores ao mesmo tempo para que possíveis lacunas de suas falas fossem estas por esquecimento ou proposital omissão, pudessem ser sanadas de maneira espontânea por um ou outro entrevistado.

- Questionários

O questionário foi encaminhado para todos os professores de Ensino Médio Politécnico da escola ao mesmo tempo através do e-mail pessoal de cada um com um período pré- definido para devoluções. Com a aplicação do questionário a pesquisadora pretendia levar o professor a um momento de volta ao passado, aliado a um confronto com o presente, acionando, então, um processo de avaliação do trabalho realizado até então

Segundo Gil a coleta de dados com o questionário:

é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas,

aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.(GIL,2010, p.121)

O estágio do trabalho em que se aplicou o questionário resultou ser crucial para a pesquisadora já que os dados coletados na sua aplicação definiram o norte da pesquisa após a 1ª análise de conteúdos.

- Os Grupos Focais

Foram organizados encontros com os professores distribuídos por área de conhecimento para a realização de entrevistas no formato de grupo focal. Estes encontros aconteceram no mês de dezembro de 2015, uma vez concluída a greve do magistério público estadual e encerradas as atividades docentes em atraso.

Foi levado um roteiro com questões que abordaram as unidades de contexto e registro que emergiram na análise de conteúdos dos questionários aplicados aos professores e do grupo focal com o grupo gestor, o qual foi aplicado aos grupos de professores reunidos por área de conhecimento. Salienta-se que foram três reuniões realizadas e não quatro visto que, em um primeiro estágio do trabalho, as áreas da matemática e das ciências da natureza trabalharam juntas.

O objetivo desta etapa de coleta de dados foi de aprofundar a discussão e melhor explorar as percepções do coletivo em relação aos temas que tiveram mais relevância nas respostas dadas nos questionários.

De acordo com Johnson (2000):

os usuários dessa técnica partem do pressuposto de que a energia gerada pelo grupo resulta em maior diversidade e profundidade de respostas, isto é, o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais (JONHSON, apud DIAS,2000, p.3).

No quadro abaixo é apresentada a organização dos grupos focais conforme o registro que aparecerá nos capítulos de análise. O quadro contém alguns dados úteis à pesquisadora: a estrutura de trabalho por área de conhecimentos; o número de professores por disciplina com que conta cada área de conhecimento na atualidade; a formação acadêmica dos professores e a indicação das falas durante a entrevista. Registra-se que não existe vínculo entre os dados da 4ª e 5ª coluna.

Quadro 1. Grupos focais - os sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE	Área de Conhecimento/ Cargo	Nº de Prof.	Formação Acadêmica (Licenciaturas)	Identificação na pesquisa (Prof. presentes nos G.F)
A	G.F. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	3 1 1 1 1 1	L. Portuguesa; Literatura; Arte; Ed. Física; L. Inglesa; L. Espanhola	Prof. 1 Prof. 2 Prof. 3 Prof. 4 Prof. 5 Prof. 6
	G.F. Matemática e Ciências da Natureza	3 2 2 2	Matemática Biologia Física Química	Prof. 1 Prof. 2 Prof. 3 Prof.4 Prof.5
	G.F. Ciências Humanas	1 2 3 2	Filosofia Sociologia História Geografia	Prof. 1 Prof. 2 Prof. 3 Prof. 4 Prof. 5
B	G.F Grupo Gestor	1 1 1 1 1	Química Química Pedagogia Pedagogia Contabilidade	Diretora Vice-diretora Orientadora Educacional Coordenadora Pedagógica Assistente Administrativa

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

5.4.2. Metodologia de Análise

- 1ª Análise de Conteúdos

Após coletados os dados dos questionários e entrevista do grupo gestor, se deu o estágio correspondente a sua análise.

Análise de conteúdo é definida por Bardin (2011) da forma a seguir:

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção

(variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Desta forma, tendo em mãos as entrevistas do grupo gestor da escola e os questionários dos professores, foi realizada a primeira análise de conteúdos seguindo os estágios que Bardin (2011) classifica como polos cronológicos, que são: pré-análise; exploração do material e, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise correspondeu à pesquisadora selecionar/sistematizar seu material de trabalho, formular hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação final.

Tais etapas não necessariamente precisam se dar de maneira sequencial. Bardin (2011) diz que se trata de um período de intuições importante para a definição do caminho a ser seguido em um plano de análise. Os documentos selecionados para estudo dependem dos objetivos do trabalho, as hipóteses enunciadas podem resultar de indicadores ou, pelo contrário, os indicadores das hipóteses.

Nesta primeira etapa de análise, especificamente, os indicadores que emergiram propiciaram a elaboração de novas hipóteses. Estes indicadores foram identificados pela quantidade de vezes que foram citados nos instrumentos de pesquisa. A fase de exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração a partir das regras que foram previamente definidas. Bardin (2011) define codificação como correspondendo a:

uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.(BARDIN, 2011, p.133)

A terceira e última fase é do tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. O propósito desta fase é tratar os resultados brutos de maneira que sejam significativos. Diz Bardin (2011): “O analista, tendo à sua disposição, resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN,2011, p.131). E pode, ainda, utilizar-se dos resultados obtidos como base para outra análise, praticada através de técnicas diferentes que é o que se pretendeu fazer neste caso.

- 2ª Análise de Conteúdos

Concluído o trabalho com os grupos focais por áreas de conhecimento e uma vez realizadas as transcrições das gravações feitas, deu-se início a segunda instância da análise de conteúdos que teve por finalidade organizar um processo de categorização.

Segundo Bardin (2011, p. 147) a Categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. O princípio para a classificação dos elementos por categorias exige que estes elementos tenham partes em comum entre si visto que o objetivo da categorização é de desenvolver uma representação simplificada dos dados brutos.

Conforme apresentado abaixo, no referido processo de análise e devidamente relacionadas aos eixos investigativos propostos na metodologia deste trabalho, três categorias emergiram para discussão e análise.

Eixo Investigativo / Categoria Emergente:

1. A maneira como a política foi recebida / Entre a resistência e a ressignificação do currículo;
2. Como foi interpretado o texto da política e compreendidos os conceitos bases do documento / O texto da política: recontextualizações;
3. De que maneira se deu o seu processo de materialização / Reestruturação curricular: análise da prática.

VI. ENTRE A RESISTÊNCIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

Dando início ao estudo desta categoria de análise, cabe fazer um breve relato das características físicas e humanas da instituição aqui analisada, como forma de mapear o contexto em que se encontravam professores, alunos e comunidade escolar, em geral, quando ocorreu a proposta do Ensino Médio Politécnico.

Conforme foi citado anteriormente, a escola pesquisada encontra-se situada em um ponto estratégico de Porto Alegre, fator que atrai jovens de praticamente todas as comunidades do município, assim como, os de Viamão e Alvorada. Desta forma, enquanto o Ensino Fundamental absorve somente os alunos das comunidades adjacentes à escola, no Ensino Médio acontece o contrário, o que resulta em uma comunidade escolar extremamente heterogênea.

A instituição que recebe pouco mais de mil alunos entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico em Contabilidade, é no Ensino Médio que tem o número mais expressivo de matrículas, com percentuais anuais acima de cinquenta por cento do total de matrículas ofertadas.

No ano de 2011, o Ensino Médio contava com vinte e três professores regentes e com o suporte de uma equipe gestora formada pela diretora geral, uma vice-diretora de turno, uma coordenadora pedagógica, que iniciara suas atividades nesse mesmo ano, e uma orientadora educacional que dividia suas funções entre o Ensino Médio e o Ensino Fundamental e que, até a chegada da coordenadora pedagógica, assumia, também, as atividades deste setor.

Tratando-se do primeiro ano da gestão do governo Tarso Genro, no Ensino Médio a SEDUC decidiu desconsiderar o “Projeto: Lições do Rio Grande”, que consistia na proposta curricular do governo anterior, e permitiu às escolas seu funcionamento sem maiores entraves em relação à organização curricular definida por elas. Foi a partir do mês de outubro do referido ano que teve início o conjunto de reuniões e atividades alusivas à apresentação e discussão da proposta aqui estudada.

6.1. A Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional

Segundo a diretora geral, a primeira referência ao Ensino Médio Politécnico na escola ocorreu através de um e-mail que, enviado pela 1ª CRE a todas as direções das escolas de Ensino Médio e de Educação Profissional, convocava os diretores e coordenadores pedagógicos para uma reunião com as equipes pedagógicas das Coordenadorias Regionais de Educação de Porto Alegre e dos municípios limítrofes, e a equipe do departamento pedagógico da SEDUC/RS.

Nessa ocasião, argumentando em favor da superação dos problemas do Ensino Médio existentes no Estado do RS, a equipe da SEDUC apresentou as bases teóricas e proposições práticas contidas no documento base do Ensino Médio Politécnico, e foram apontados os encaminhamentos que deveriam ser realizados a partir desse momento pelas escolas, em ações traduzidas como parte de um processo democrático, de acordo com os seus formuladores.

Como característica de governo, a prática democrática se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar. Essa discussão, iniciada na escola, demarca a etapa desencadeadora do processo que culminará na Conferência Estadual do Ensino Médio, envolvendo a sociedade como um todo, pois o compromisso com a educação é de todos. (SEDUC/RS, 2011, p.3)

A discussão ampliada estava programada para acontecer na Conferência Estadual de Ensino Médio e Educação Profissional que, organizada em cinco etapas, tinha como objetivo socializar, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de governo e como finalidade, contemplar a sistematização e eleição de delegados, que aperfeiçoaria o documento. (SEDUC/RS, 2011, p.3). A sistematização do trabalho prevista para as diferentes etapas da Conferência pode ser encontrada no Apêndice C deste trabalho.

Retomando o relato, tal encaminhamento teve como reação inicial um sentimento coletivo de imposição do projeto às escolas de Ensino Médio, visto que, ainda que a proposta expressasse um compromisso com a gestão democrática, as ações que nortearam os momentos posteriores à sua apresentação não se caracterizaram, participativas uma vez que a equipe idealizadora da proposta, no entendimento das equipes gestoras e professores das escolas, não soube ou não quis, abrir um espaço efetivo de discussão.

Tal atitude provocou um aumento nas tensões e conflitos já existentes que enrijeceram as relações entre os envolvidos, dificultando significativamente o diálogo, elemento fundamental para a propagação de um processo participativo/democrático.

Eu não participava no 1º, no ano que iniciou a proposta eu trabalhava com 2º e 3º anos, mas eu lembro que o pessoal que trabalhava com os primeiros batalhou no sentido de que houvesse algumas mudanças no que estava sendo proposto e, a partir disso, é que começou a participação da escola em seminários. Tanto é que várias vezes eu lembro que o pessoal ia nas conferências e acabava até se retirando porque não estava de acordo com aquilo. No início a CRE estava muito rígida, era aquilo e pronto e o pessoal aqui da escola, e acredito que das demais, resistiram. Houve essa insistência e solicitação de que fossemos mais flexíveis em relação à proposta. (G.F. LINGUAGENS – Prof. 1)

Sem ter a intenção de historicizar ou debater os vários conceitos de “gestão democrática”, cabe apontar brevemente as concepções que a envolvem, visto a necessidade de inseri-las no contexto analisado pela pesquisa.

O texto Constitucional (CF/1988) que faz referência no Art. 206, inciso VI, à gestão democrática como princípio a ser seguido na educação pública, resulta de um longo processo de debate em que, segundo Cury (1997), duas concepções foram manifestas: uma que compreendia a democratização no ensino como um processo voltado à expansão no número de vagas nas escolas, a gratuidade do ensino, garantia de qualidade e financiamento público e, a outra, que compreendia o processo de gestão democrática em ações que acentuavam tanto a valorização do trabalho docente, em novas estruturas internas das redes escolares, quanto a qualificação dos sujeitos do ato pedagógico” (CURY, 1997, p. 199).

Sobre o tema, Barroso (2001), em um estudo realizado em Portugal, adverte quanto a relevância da dimensão política (e não meramente administrativa) do processo de reforço da autonomia, bem como o seu caráter socialmente construído (BARROSO, 2001, p.12); o que envolve um momento específico de “crise de governabilidade” que é designada como a teoria do “governo sobrecarregado” e que tem como pano de fundo uma mudança significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração em educação (BARROSO, 2001, p.13), no contexto da sociedade capitalista.

Segundo Vieira (2002), qualquer conceito de democracia importa em grau crescente da coletivização de decisões (VIEIRA, 2002, p.12).

Nesse aspecto, no contexto inicial de materialização da proposta, o processo de participação foi caracterizado por fortes embates entre as escolas e a

mantenedora e, ainda que a participação de gestores e professores na análise da proposta estivesse limitada a “socializar, esclarecer e aperfeiçoar a proposta de governo” (SEDUC, 2011, p. 4), a dinâmica que adquiriu o processo das conferências levou à equipe da SEDUC/RS a repensar algumas estratégias, as quais envolveram estágios de formação específica, inicialmente com a presença de autores que referendavam o documento base, entre os quais, Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer e, ao longo dos anos de materialização, com formações preparadas pela equipe pedagógica da 1ª CRE.

Apple (1995) considera essencial a uma cultura democrática no campo da educação a formação dos professores. Segundo o autor, frente a ausência de uma análise séria do grau em que as forças populares poderiam se apoderar da ideologia democrática das escolas, assim como dos saberes escolares, a probabilidade de existir na comunidade escolar um comportamento efetivamente democrático e crítico vê-se sensivelmente diminuído devido à falta de formação dos/nos próprios educadores.

Nossa primeira tarefa como educadores/as, nessas circunstâncias, é a de educar a nós mesmos sobre essas condições. Para que as instituições de nossa sociedade sejam reconstruídas em torno dos princípios do bem comum e não da privatização e da ambição, as pessoas -incluindo os/as educadores/as – devem ser convencidas de que a organização atual e emergente de boa parte de nossas instituições econômicas, políticas e culturais não é igualitária, nem justa [...] Nossa habilidade, como educadores/as, para educar a nós mesmos/as – e, a partir daí, para educar nossos/as estudantes em todos os níveis depende muito, portanto, da proteção conferida à possibilidade de uma prática curricular e pedagógica mais democrática. (APPLE, 1995, p. 178)

Dourado (2007) ratifica a centralidade da formação docente para a prática democrática dizendo que devem ser problematizadas as condições de formação e profissionalização dos docentes, e deve ser colocada como uma questão interligada à gestão educacional, repensando os processos formativos de maneira que não sejam negligenciados de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem. (DOURADO, 2007, p. 924)

6.2. O primeiro embate na Etapa Escolar (1) e a elaboração de um manifesto

O primeiro contato entre os professores da escola pesquisada se deu

imediatamente após a reunião anteriormente citada e de maneira informal, na sala dos professores. Na oportunidade, a coordenadora pedagógica se comprometeu a fazer cópias do documento base para que os professores pudessem tomar conhecimento da proposta antes de acontecer a discussão na etapa escolar (1).

Cita uma professora entrevistada quando questionada sobre os encaminhamentos de estudo da proposta:

Sim, a proposta foi estudada em casa, cada um recebeu o documento, marcávamos o que era mais importante e depois todo o grupo se reuniu para discutir.(G.F. CIÊNCIAS HUMANAS – Prof.3)

Foi na reunião de trabalho organizada pela direção e coordenação pedagógica da escola, com o objetivo de aprofundar o estudo da proposta, que se deu a primeira, forte reação do grupo.

Uma vez realizadas as leituras individuais, sem o suporte conceitual necessário, preocupados com o pouco tempo para apropriação de um programa de trabalho relativamente complexo, e sentindo-se obrigados a aceitar a proposta, os professores chegaram a referida reunião extremamente chateados e indignados com o governo por entenderem que não havia, no processo da conferência, real interesse em ouvir as críticas e os questionamentos das comunidades escolares, mas que o objetivo era de legitimar a proposta dando-lhe, desta forma, um caráter participativo e democrático; devido a isto, resolveram escrever um documento ao qual deram o nome de Manifesto (ANEXO 1).

Este documento, que apontava para alguns pontos da proposta, que naquele momento foram considerados conflitivos, solicitava esclarecimentos de fundo teórico, algumas garantias nos aspectos de infraestrutura e de suprimento de recursos humanos. Foi lido na etapa (2) Etapa Municipal e encaminhado ao coordenador regional de educação da 1ª CRE.

Esse documento existiu, nós o criamos com a intenção de fazermos ouvir e de contrapor, queríamos estabelecer esse diálogo né, do que estava sendo proposto e de como nós exercávamos como profissionais da área todo o contexto. Esse documento foi elaborado por vários professores, escrito a cinco, seis mãos e depois foi enviado para a CRÊ. O retorno que tivemos foi de que ele foi lido, apreciado; parece que, em parte, ele foi considerado. Eles leram.(G.F. LINGUAGENS, Prof. 1))

No geral, os elementos que geravam maiores tensões giravam em torno de algumas questões pontuais:

- Que proposta é essa que não consultou, na sua elaboração, os segmentos

diretamente ligados a ela (professores, alunos e pais);

- Como pode se autodenominar participativa e democrática, se o espaço reservado para estes segmentos é apenas de "ampliar" e "aperfeiçoar" a proposta;
- Como é possível que os alunos, diretamente atingidos por esta mudança, não sejam chamados para a discussão (nas Conferências não poderiam participar alunos da 8ª série do Ensino Fundamental);
- Em que momento os professores realizariam uma formação que os capacitasse efetivamente para desenvolver a Proposta Politécnica;
- De que maneira poderia desenvolver-se um trabalho fundamentado, com vistas a organizar o currículo escolar do novo Ensino Médio Politécnico em um espaço tão escasso de tempo (novembro e dezembro de 2011).

Os professores encerram o referido documento da seguinte forma:

Queremos uma alteração do Ensino Médio e estamos dispostos a trabalhar por ela, mas queremos construí-la juntos, diagnosticando este momento histórico que vivemos, entendendo as exigências socioeconômicas no Brasil do Século XXI, problematizando as circunstâncias e nos atendo às diferenças em relação aos interesses dos nossos alunos e suas necessidades pessoais e coletivas.

Queremos ser chamados para elaborar essa proposta, e por esse motivo solicitamos, respeitosamente, que a Secretaria de Educação, através de sua equipe pedagógica, reflita sobre ela e proponha outra forma de estudo, formatação e implementação partindo de uma prática efetivamente democrática e participativa. (ANEXO A)

Tal atitude gerou uma animosidade recíproca entre a mantenedora e a equipe escolar que só perdeu força a partir dos encontros de formação que a 1ª CRE organizou a partir do ano de 2012 e o entendimento por parte da coordenadoria que a equipe de professores e gestores estava, de fato, preocupada em desenvolver um trabalho sério e comprometido com seus alunos e que sua resistência inicial fora por não ter domínio teórico dos conceitos-base da proposta.

Assim indica a fala de alguns professores entrevistados:

Nossa interpretação sobre o que era politecnia foi dada de maneira muito rasteira ... total...o medo de ficarmos a mercê de prepará-los para o mercado de trabalho... por isso escrevemos o manifesto e por isso o enviamos para a SEDUC, para o coordenador da CRE e levamos na conferência lá no Parobé (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 1)

Quando a gente entendeu um pouco melhor.... quando o Frigotto explicou o que era o projeto, para nós, pelo menos, caiu a ficha ... e acho que o projeto não andou ainda por falta de conhecimento e mais, a nossa formação é pífia... o trabalho interdisciplinar não é para qualquer um e o que a gente nota ainda é a dificuldade das pessoa de sair da sua zona de conforto. (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 2)

Compreende-se que se trata de uma proposta fundamentada por princípios que se contrapõem ao modelo de sociedade vigente.

Em meio a estes novos paradigmas econômicos e socioculturais, o princípio educativo pelo E.M Politécnico proposta, tem como norte a formação de um trabalhador capaz de dominar toda a dinâmica da produção, com autonomia suficiente para resolver questões não só de ordem prática mas capaz de reorientar o trabalho para novos fins pessoais e sociais, de maneira contrária ao que se vê acontecendo no modelo de sociedade capitalista da atualidade no qual, segundo Kuenzer (2001), é reforçada cada vez mais a tese da proletarianização das competências já que oferta oportunidades de uma educação científico-tecnológica sólida para um número mais reduzido de trabalhadores, promovendo um aumento significativo de estratificação social entre eles (KUENZER, 2001, p.38)

Nesse contexto explorado por Kuenzer (2001), Azevedo (2013) complementa que o Ensino Médio Politécnico é proposto para fazer frente à nova ênfase dada a educação como meio de garantir a formação de capital humano para a sociedade capitalista, dados os efeitos devastadores que já provocaram em nível mundial.

Para o autor, a escola, que lida essencialmente com a formação humana dos trabalhadores, deve garantir uma organização curricular flexível e dialógica, e do real enlace teórico e prático no trabalho com os conteúdos, posto que é isto que dá a base necessária para a superação das resistências dos alunos ao mundo escolar (AZEVEDO, 2013, p. 31) e a consequente apropriação de uma formação escolar emancipatória e desalienadora que os prepare para fazer frente a tentativa de exploração de seu trabalho.

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

Em sua abordagem, Azevedo (2011), retomando sua análise de contexto em que discute a contradição entre a mercoescola e a escola-cidadã, indica que a escola para a cidadania ganhou força no processo de resistência das forças populares contra a perpetuação da ordem neoliberal no Estado brasileiro e que só através dela é que professores e gestores deixarão de sofrer a indefinição do que é e para que deve servir o Ensino Médio.

Esse mal da financeirização capitalista aprofunda a precarização do trabalho. Demonstra, mais uma vez, ser o capitalismo uma forma predatória de organização social e econômica. Ela ameaça a existência da humanidade. (AZEVEDO, 2011, p.33).

No contexto da prática, parece que esta interpretação da nova perspectiva de currículo e de formação não chegou a ser apropriada pelas equipes escolares, fator que dificultou e, em alguns casos, travou o desenvolvimento do trabalho, ainda que tivesse sido resguardada a autonomia de cada escola para pensar a organização curricular adotada para o Ensino Médio Politécnico. Pode-se inferir que, mesmo havendo sérios questionamentos e críticas à participação dos professores na elaboração ou, ainda, na modificação da proposta, isto não ocorreu no processo de planejamento e materialização da mesma.

6.3. Os primeiros passos

Uma vez que o processo de conhecimento da proposta foi iniciado, algumas mudanças se deram na atitude dos professores, o que não se apresentou como um comportamento padrão/ homogêneo mas, que propiciou ao grupo um novo olhar sobre seu objeto de trabalho.

Fator ressaltado por Michael Apple (1995) que aponta que os interesses do dia a dia de uma posição ocupacional (magistério) nem sempre vão ao encontro dos interesses mais amplos do Estado em relação a uma produção eficiente e, por esse motivo, não pode ver-se o Estado como uma entidade homogênea, situada acima dos conflitos diários. Este espaço que se dá nas escolas e que também funciona como uma forma de resistência, se origina no pequeno grau de autonomia que os professores têm em relação ao seu trabalho.

Uma vez que as escolas são aparatos do Estado, deveríamos esperar que estivessem sob intensa pressão para agir de certas formas, especialmente em épocas de crises, tanto fiscais quanto ideológicas[...]no entanto, não significa que as pessoas nelas empregadas sejam seguidoras passivas das políticas estabelecidas a partir de cima [...] Então, o simples fato de que o Estado deseja encontrar formas “mais eficientes” de organizar o ensino não garante que isto será realmente aplicado sobre um professorado que tem uma longa história de práticas de trabalho e de auto-organização assim que as portas de suas salas se fecham.(APPLE, 1995,p.37-38)

Cabe, no entanto, esclarecer que apesar das diferenças no entendimento do papel e significado do Ensino Médio Politécnico, os professores trabalharam em prol da reestruturação curricular que foi definida pelo grupo.

Conforme algumas citações dos professores entrevistados, o Ensino Médio Politécnico passou por momentos de maior ou menor rejeição, conforme as dificuldades de ordem pedagógica, conceitual ou física que iam se apresentando no decorrer de sua materialização.

A coordenadora pedagógica que assumiu a escola a partir do 3º ano de materialização da proposta e que na época de sua apresentação era coordenadora pedagógica na 1ª CRE, faz menção às reações ainda existentes entre os professores:

Professores antigos mas que, no entanto, não oferecem resistência ao trabalho... Hoje, quando a Carina chegou eu chorava na reunião, de impotência porque se criou um sentimento de fracasso, de que assim não dá, de que nada está certo, de que o seminário não pode continuar a ser feito como está, porque estamos fazendo de conta que fazemos pesquisa, outros dizendo que nós estamos trabalhando mais do que devemos, outros que nós não conseguimos nos orientar porque tem muita gente, falta estrutura de pessoal, e criou um clima tão pesado de tudo está ruim, tanto que as pessoas que não acham que está tudo ruim e que estão produzindo um bom trabalho não se manifestaram, acho que em respeito aos colegas, mas não sei o que foi que aconteceu e um dos argumentos que foi usado para lembrar das dificuldades desse projeto foi o fato dele ter sido implantado de forma impositiva. (G.F. GRUPO GESTOR - COORDENADORA PEDAGÓGICA)

O grupo que questionava a proposta por desconhecer os fundamentos teóricos na qual se apoiava, uma vez que se apropriou destes conceitos e esclareceu suas dúvidas, ainda que de maneira cautelosa e insegura, passou a colaborar com o processo de reestruturação curricular e buscou colaborar com a equipe gestora na resolução de problemas de fundo estrutural.

Foi aí que começou a mudar a posição da escola em relação à proposta. O nosso medo era de que houvesse um retrocesso no papel da escola, questionávamos até aí, o risco do retorno de uma escola tecnicista. Escrevemos isso no ... no manifesto, lembra? Então, foi que procuramos o coordenador da primeira CRÊ, lembro que dois professores me acompanharam. Fomos lá dizer que revimos a nossa posição, explicar que nós tínhamos entendido a proposta e que a gente estava aberto para sentar e conversar porque não tinha como trabalhar no clima que tinha se criado entre a escola e a CRE/ SEDUC. O coordenador não foi receptivo, a princípio, nem um pouquinho conosco, voltamos bem frustrados de lá mas começamos a trabalhar. Aí a supervisora que eras tu, se apropriou da proposta e montou a forma de trabalho que acabou sendo a primeira e única escola em Porto Alegre que construiu um projeto com essas características, aí a CRE também nos deu condições de trabalho. (G.F. GRUPO GESTOR-DIRETORA)

E os professores, o que eu ia colocar é isso, não houve uma negação de trabalhar. Foi a forma como a proposta foi colocada que deixou o grupo muito inseguro, pois não entenderam a teoria e a ideologia da proposta e temeram que fosse contrária a ideologia do grupo. Uma vez entendido, se engajaram na proposta e fizeram com que crescesse. O trabalho em grupo, nas condições que foram dadas, propiciaram melhores resultados ao trabalho

deles. (G.F. GRUPO GESTOR-ORIENTADORA EDUCACIONAL)

A fala da orientadora educacional, que até o início do ano de 2011 auxiliava os professores na coordenação pedagógica pois não havia o profissional para este cargo na escola, manifesta a posição do grupo de professores que, já tinha em sua atuação, o cerne do trabalho colaborativo, o qual buscavam externar através de projetos interdisciplinares, antes da apresentação do Ensino Médio Politécnico. Era próprio deste grupo o trabalho coletivo ainda que nem sempre houvesse uma estrutura formal previamente definida.

Como era característico do grupo gestor, os professores tinham ampla autonomia para decidir o formato do trabalho articulando, nas propostas, os componentes curriculares daqueles professores que quisessem participar. Os professores pensavam a escola em todos seus espaços, discutiam os projetos nos corredores e na sala dos professores na hora do intervalo. Nas reuniões pedagógicas eram sistematizados os momentos em que os projetos aconteciam.

Normalmente um grupo liderava a proposta e articulava as ações (planejamento e orientação de alunos) mas, todos os professores eram envolvidos nos momentos finais, os quais aconteciam em Mostras de Trabalhos e/ou Feiras de Ciências.

Exatamente isso, a nossa impossibilidade de construir um projeto curricular para a escola no primeiro momento foi devido à imposição. No momento em que a gente conseguiu construir, dar o nosso estilo, a escola dar a sua cara para o projeto, as coisas ficaram mais acomodadas e conseguimos iniciar o trabalho de maneira mais tranquila. (G.F. LINGUAGENS, Prof. 2)

Outros professores, no entanto, mantiveram suas posições contrárias ao Politécnico por entenderem que a proposta não dava resposta para a formação dos jovens da atualidade, tanto para sua inserção no mercado de trabalho, quanto para sua preparação para a continuação dos estudos, e mantiveram suas críticas ao que eles chamaram de empobrecimento do programa escolar (conteúdos), em detrimento de atividades mais práticas.

É verdade, quando a gente pensa no que tem que formar no ensino médio fica confusa: é para o ENEM, é para o vestibular, é para o mercado de trabalho? E eu, faço o que? Aí fazem as formações para ajudar mas acabam não acontecendo como deveriam ou como a gente gostaria que elas acontecessem. Porque a gente fica ouvindo coisas que não quer ouvir e que não servem para nada no final das contas o que nos deixa frustrados porque tem coisas que são realmente necessárias para o nosso trabalho e que quando vem são impostas. A gente não consegue processar direito mas temos que aplicar porque o aluno está na nossa frente e aí fazemos acontecer

sem pensar muito. (G.F. LINGUAGENS, Prof. 3)

Em contraposição, outro colega da mesma área de conhecimento, argumenta:

Essa questão que o colega coloca sobre os conteúdos é um equívoco porque eu acho que faz parte ter menos conteúdos. Inclusive eu acho que tu te aparelhas melhor dos conhecimentos que precisas para estar no mundo se tens uma visão mais sistêmica. Porque o conteúdo poderia se enriquecer muito mais; não é a questão de conteúdo deixado de lado mas somado na área de conhecimento, aí tu consegues contextualizar o que aprendes. Agora, o que acontece se ficas só no conteúdo, fica vazio porque nem sempre aluno consegue entender ele isolado e fica sem sentido. (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 2)

6.4. A possibilidade de ressignificar o currículo do Ensino Médio.

Em meio aos conflitos que se davam dentro e fora dos muros da escola e, uma vez entendido que esse processo avançaria, e que no ano de 2012 a escola precisaria receber seus alunos com um mínimo de organização, foram tomadas algumas decisões em reuniões de trabalho/planejamento pedagógico que coordenadas pela supervisora responsável, contava sempre com a presença da maioria dos professores de Ensino Médio, da diretora e da vice-diretora do turno da manhã (turno em que funcionava o ensino médio) e da assistente financeira.

Ainda no ano de 2011, em meio as etapas da Conferência, o grupo de professores da escola resolveu dar início à reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico, tendo como pauta as questões a seguir: estudo e reestruturação da matriz curricular; funcionamento do curso na escola; organização didático – pedagógica embasada nos fundamentos da proposta.

O ponto entendido como positivo pelos professores em relação ao Ensino Médio Politécnico foi a possibilidade de dar um novo rumo ao trabalho que até então vinha sendo desenvolvido e que, comprovadamente, fracassara enquanto projeto educacional.

Entendimento este que foi manifestado no documento elaborado pelo grupo de professores, anteriormente citado neste capítulo.

Entendemos urgente e necessária a reformulação do Ensino Médio atual; somos críticos a ele por vivenciarmos no nosso cotidiano o desencontro entre as propostas político pedagógicas que lhe dão sustento e as expectativas dos alunos perante as exigências sociais e de trabalho a que se vêm expostos. Em nenhum momento a equipe de professores e funcionários desta escola está em desacordo com a possibilidade de mudança; pelo contrário, buscamos, isto sim, projetá-la em um quadro mais real, ao alcance da escola

que temos. Por essa razão é que percebemos as limitações que a circundam.
(ANEXO 1)

Imbuídos com o compromisso de organizar uma estrutura curricular que fosse viável de desenvolver no ano de 2012, considerando os recursos físicos e humanos disponíveis, a equipe de trabalho foi definindo passo a passo as características do funcionamento do Ensino Médio Politécnico e, para isto, precisou fazer sua leitura e interpretação da política educacional em questão.

VII - O TEXTO DA POLÍTICA: RECONTEXTUALIZAÇÕES

A segunda categoria analisada tem como objetivo abordar a interpretação dada à política, mais precisamente: a organização curricular proposta, as bases e os princípios em que se embasa, à luz do que Ball chama de contexto de produção do texto.

Como citado no capítulo anterior, este processo de estudo teórico e projeção prática da política aqui estudada foi encaminhada, na escola pesquisada, ainda no ano de 2011 a partir do momento em que ficou claro para os professores e a equipe gestora que o governo faria a implementação em 2012, ainda que, como visto anteriormente, as escolas tivessem solicitado um prazo maior para a apropriação dos conceitos que dariam norte ao trabalho.

Para Ball (2009), o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo já que a modalidade primária é textual mas a prática envolve fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática a política tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (BALL, 2009, 304)

Mainardes (2006) exemplifica o processo:

Os autores¹³ indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50)

Segundo Ball (2001), a política é considerada um produto e um nexos de influências e interdependências que resultou numa interconexão, multiplicidade e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL, 2001, p. 102) Assim, propõe que com a abordagem do ciclo de políticas seja feita uma análise engajada e crítica do processo multifacetado e complexo de produção de políticas. Trata-se de um método de análise que não diz respeito às explicações

¹³ Mainardes faz referência a formulação inicial do ciclo de políticas desenvolvida por Ball e Bowe (1992), entre outros colaboradores.

teóricas das políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para Ball (2009) o contexto da produção de texto é o momento de atuação dos professores na materialização das políticas projetadas pelos governos, momento em que os professores podem ou não exercer o poder de efetivar estes projetos, utilizando suas concepções pessoais e sociais e suas experiências no contexto material.

E eles trazem suas experiências para este processo ou não. Em alguns casos, pode se tratar de um professor muito inexperiente, que acha muito difícil apropriar-se desse processo de atuação. Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (BALL, 2009, p. 305).

No contexto de escola aqui analisado, no primeiro estágio do estudo e interpretação da política, com um grupo bastante dividido em relação a aceitação da proposta, as maiores preocupações dos professores nas áreas de conhecimento foram de ordem prática.

As questões primeiras que surgiram no grupo buscavam responder “o que” e “como” deveria ser pensado o Politécnico: O que temos que fazer? Do que nós pensamos: como saberemos se é o caminho certo ou errado? O que devemos fazer nos Seminários Integrados? Que papel ocupa esse Seminário Integrado se não é avaliado como disciplina? Em consequência disto, o primeiro estágio de leitura do documento base foi direcionado a encontrar respostas para essas questões.

A análise aqui realizada é respaldada em Ball (2009) que explora, no contexto da produção do texto, o conceito de recontextualização do discurso de Basil Bernstein¹⁴ (1996), o qual utiliza como ferramenta para a captação do processo em que ocorre a transformação da palavra escrita para a prática.

Para discutir tal processo foram incluídos na análise os conceitos de “discurso pedagógico” e “dispositivo pedagógico” desenvolvidos por Bernstein (1996).

Segundo Lopes (2011) o foco do estudo de Bernstein está nas relações de

¹⁴ Basil Bernstein nasceu em 1924 e morreu em 2000, tendo iniciado sua carreira acadêmica na Universidade de Londres na década de 60. Ocupou a cátedra Karl Mannheim, foi chefe do Departamento de Sociologia da Educação e, quando se aposentou, recebeu o título de professor emérito. (SANTOS, L. L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. Cadernos de Pesquisa, n. 120, novembro/2003, p. 18)

classe, entendidas como as relações estabelecidas socialmente em função de ser desigual o poder entre os grupos sociais. (LOPES, 2011, p.100). Para Bernstein, o sujeito está sempre atravessado pela ordem discursiva no meio em que está inserido e no qual insere seus enunciados, devido a isto, o discurso é uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem sendo que cada discurso, é um mecanismo de poder (LOPES, 2011, p.102).

No campo da educação, Bernstein desenvolveu uma teoria sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico, argumentando que a gramática interna desse discurso é fornecida pelo aparelho pedagógico, através de regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. (MORAIS; NEVES, 2007, p.121)

As regras de distribuição são aquelas que definem o caminho a ser pensado, ou seja, delimitam o que é pensável/impensável e as práticas respectivas; as regras de recontextualização que são determinadas pelas regras de distribuição, têm a função de controlar quais discursos que devem ser transmitidos e como devem ser transmitidos e, por fim, as regras de avaliação, reguladas pela recontextualização, representam os princípios que ordenam qualquer discurso pedagógico através da regulação das práticas e da relação entre a transmissão e aquisição dos discursos pretendidos.

Tal aparelho funciona como uma importante ferramenta para a reprodução cultural e, através das suas três regras, controla a distribuição do poder.

O aparelho pedagógico, ao regular a relação entre as regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação, estabelece a relação entre poder, conhecimento e consciência e, desta forma, constitui um instrumento crucial de reprodução cultural. É o aparelho pedagógico que, através das regras de distribuição, distribui o poder. Este embebido no conhecimento educacional, de acordo com os princípios de recontextualização do discurso pedagógico, é inculcado nos sujeitos quando, através das regras de avaliação, são diferencialmente posicionados, adquirindo uma consciência específica. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121)

Segundo as autoras, o discurso pedagógico, encontra-se diretamente vinculado aos campos da economia (relacionado à produção de bens e serviços, circulação de capital econômico) e do controle simbólico (relacionado à criação e distribuição de novas formas de consciência).

Lopes (2011) complementa a análise argumentando que o discurso pedagógico em Bernstein não tem um conteúdo próprio, é, na realidade, um conjunto de regras de apropriação dos discursos que são produzidos fora do contexto pedagógico, fator que o caracteriza como um princípio recontextualizador,

já que desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle.

Na recontextualização, os diferentes textos são simplificados, condensados e reelaborados. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em contextos outros, que permitam sua ressignificação (LOPES, 2011, p. 104).

O princípio recontextualizador do discurso pedagógico permite a criação de agentes aos que Bernstein denomina de campos recontextualizadores. Segundo Lopes (2005) estes campos são categorizados da seguinte forma:

Bernstein diferencia o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é criado e dominado pelo Estado; o segundo, é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa. No complexo quadro da recontextualização, Bernstein ainda situa o campo internacional, as relações deste com o Estado, os campos de produção material e controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas (LOPES, 2005, p. 54).

Isto posto, analisar o processo educacional em que as relações de poder são “transportadas” pelo sistema não é suficiente, precisa ser analisado também o “transportador” a quem ele denomina de dispositivo pedagógico e quem é responsável por conduzir a mensagem pedagógica e regular seu conteúdo.

O dispositivo pedagógico é o que regula o controle suscetível de ser pedagogizado, restringindo ou reforçando sua realização. Não importa qual seja esse conteúdo, ele é sempre introduzido em regras contextuais do dispositivo pedagógico que limitam os possíveis significados transmitidos. Do amplo conjunto de ideias, conhecimentos, saberes teóricos e práticos já produzidos ou a serem produzidos socialmente, com toda a carga de valores éticos e morais que lhe estão associados, o dispositivo pedagógico é que regula a seleção e distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, por meio de uma comunicação pedagógica, regulando também o para quem, para quê, por quem, como, quando e onde dessa comunicação. (LOPES, 2011, p.101)

Leite (2004, p.38) afirma que este dispositivo carrega limitações de caráter interno e/ou externo visto que, enquanto reproduzidor das relações dominantes de poder, em sua estrutura, transporta ordens de possibilidades, criando com isto, espaços potenciais para a contestação ou a oposição daquele conteúdo estabelecido para ser reproduzido.

Esses espaços, embora não explícitos, podem ser identificados neste caso estudado, pelas particularidades da organização curricular materializada, quando comparadas com as decisões tomadas por outras escolas.

Os papéis assumidos em cada grupo de trabalho (gestores, professores distribuídos por área de conhecimento, coordenadores pedagógicos e orientadores

educacionais), definiram uma leitura própria, fundamentada pelos conhecimentos teóricos existentes, ainda que não aprofundados, e pelo profundo conhecimento empírico da instituição escolar e dos alunos, suas necessidades e potencialidades.

Cabe fazer um breve relato das decisões que foram sendo tomadas no processo de interpretação da política.

O papel do grupo gestor foi fundamental, visto que participou ativamente de todos os estágios da materialização do Ensino Médio Politécnico, tornando possível a organização de trabalho proposta pelos professores em termos de recursos humanos disponíveis na escola, a busca por respostas junto à CRE daqueles recursos que faltavam e a facilitação do uso dos espaços físicos, necessários ao desenvolvimento do projeto. E, principalmente, o grupo gestor garantiu a manutenção da proposta elaborada pelo grupo, fazendo frente a resistências isoladas de alguns professores, manifestadas nas ausências às reuniões de trabalho ou em discursos aos alunos nas salas de aula.

O que a gente fez? Tivemos que refazer a base curricular e aumentar a carga horária, a gente organizou grupos de trabalho por área de conhecimento, em três momentos (1º, 2º e 3º) em horários diferenciados. Foi um trabalho bem árduo, porque organizar o horário de forma que tu dê a tua aula e estejas no seminário e fazer com que a outra professora da área, que atende também 2º e 3º anos esteja livre para estar no seminário também, não foi fácil mas se conseguiu. A gente conversava, trocava, fazia e acontecia porque depois de encontrar o caminho a gente conseguiu permanecer com a mesma organização até o final do ano. O colega que chegava novo já era inserido ali. A escola deixava claro que havia exigências que deviam ser obrigatoriamente cumpridas: a participação dos profs nos seminários integrados e as reuniões semanais de planejamento e estudo, principalmente. (VICE-DIRETORA)

Os horários em que aconteciam os grupos de trabalho por área de conhecimento eram organizados pela coordenadora pedagógica e aconteciam semanalmente. Uma vez resolvida a questão da estrutura do curso, o propósito foi de readequar os planos de estudos já existentes ao novo Ensino Médio Politécnico, visto que a escola teria um ano para redefinir e elaborar um novo plano de estudos e precisava ter um ponto de partida para iniciar o ano letivo, com um mínimo de segurança.

Neste ponto, o início do estudo teve como abordagem principal, a relação teoria-prática, mais especificamente, a articulação entre os conteúdos desenvolvidos pelos professores em suas salas de aula, isoladamente, e a produção nos seminários integrados, de maneira articulada.

A gente tentou discutir, como disciplina, o que poderíamos trabalhar como

transversalidade e como isso se refletia no S.I.; estudar um pouco da teoria. Lembro que a gente lia alguns textos e discutíamos muito. No primeiro ano eram reuniões de muita conversa de teoria do conhecimento inclusive, pelo menos no meu grupo. (G.F. LINGUAGENS, Prof.1)

A gente discutia o que a gente podia fazer de link entre as disciplinas, ou seja, em que o conteúdo x se conectava com o conteúdo y de outra disciplina e organizávamos um planejamento articulado. Isto fazíamos nas reuniões. (G.F. LINGUAGENS, Prof. 2)

Nessas reuniões nos discutíamos nosso trabalho na sala de aula e pensávamos o que seria feito no S. I. Nessa época o trabalho rendia.(G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 2)

Foi um período repleto de tensões e inseguranças, posto que já começava a ser delineado o grupo que estava começando a acreditar na proposta e o grupo que não a aceitava. No entanto, os professores, na sua grande maioria, entendiam importante o que estava acontecendo com o trabalho deles, gostavam muito de sentar com os pares e planejar o trabalho, começavam a sentirem-se fortalecidos pelo planejamento coletivo. Para aqueles mais céticos, representava, pelo menos, uma chance de qualificar seu trabalho em benefício dos alunos. Mais uma vez cabe lembrar, que mesmo havendo tal divisão, os professores não se negaram a trabalhar pelo e no politécnico.

Estrutura física e humana da escola; contexto social em que se insere; formação dos profissionais envolvidos, entre outros, representam o conjunto de fatores que compõem o cenário específico em que acontece o processo de transformação de palavras em ação e que emergem nas respostas dadas pelos professores pesquisados.

7.1. Recontextualizando os conceitos base e os princípios norteadores da proposta

Nos capítulos 3 e 4 deste trabalho foi desenvolvido o referencial teórico que dá suporte ao Ensino Médio Politécnico: Politécnico e Trabalho como princípio educativo; Concepções de Conhecimento e Currículo e os princípios norteadores.

Neste tópico, o foco é resgatar o que ficou do estudo destes conceitos, após quatro anos de trabalho.

Conforme mencionado pelos professores entrevistados no tópico anterior, a

política foi estudada de maneira aprofundada e todos os conceitos foram explorados. Acontecendo o mesmo fenômeno quando questionados a respeito dos princípios norteadores. No entanto, na etapa dos questionários individuais, alguns conceitos não foram elencados pelos professores, o que chamou a atenção da pesquisadora que, na etapa dos grupos focais voltou a questioná-los a respeito.

Na tabulação de dados retirada dos questionários emergiu que todos os professores mencionaram o estudo de, pelo menos, um dos fundamentos da proposta, no entanto, deu-se uma significativa disparidade nas respostas, evidenciada pelos resultados: 77% enfatizaram o estudo da Politecnia, 54% indicaram o trabalho como princípio educativo e 50% mencionaram o estudo dos conceitos de conhecimento e currículo.

Sendo que no início do grupo focal em cada área de conhecimento, quando questionados como se deu o estudo da proposta, os grupos foram unânimes em dizer que foi feita de maneira aprofundada; com a intenção de sanar a dúvida que surgira na pesquisadora a esse respeito, os grupos foram questionados da seguinte forma: Considerando os dados originados dos questionários respondidos por vocês, o que pode ter ocasionado percentuais tão distantes entre si? (APÊNDICE A)

Os grupos reagiram com surpresa aos dados acima apresentados pois, mesmo que não lembrassem com exatidão o passo a passo do trabalho, sabiam que tinham feito essas discussões. De forma geral, entenderam que o estudo da politecnia ficou mais destacado porque está no próprio nome da proposta e por ter sido o conceito que provocou as maiores dúvidas e resistências.

Penso que a questão da politecnia, mais pelo próprio termo, porque fazia parte do nome da proposta. O termo em si não seria mais válido hoje mas na proposta e devido ao desconhecimento do que era a politecnia, isso levou a gente a discutir mais sobre ele... (G.F. MAT e C. NATUREZA, Prof.1)

Da mesma forma, entenderam que os princípios norteadores que foram destaque nas respostas, ocorreu pela ênfase dada a alguns deles na prática pedagógica adotada.

Acho que a interdisciplinaridade e a pesquisa aparecem tanto pelo formato do nosso seminário integrado, porque são turmas mistas com professores diferenciados. E a ideia que a gente tem é que temos que fazer pesquisa, claro que aí há muita divergência do que é pesquisa. (G.F. LINGUAGENS, Prof.4)

Quanto à interpretação dada às concepções de Politecnia e Trabalho como princípio educativo cabe ressaltar que alguns professores retornaram a questionar o

politécnico trazendo ao grupo a discussão sobre a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e a divisão do trabalho pedagógico com foco na preparação para o trabalho ou na formação para a continuidade dos estudos.

A partir da concepção de Marx e Engels (1974) na qual trabalho e educação são atividades especificamente humanas e, retomando Gramsci (1981), que propõe que a escola (única) dos trabalhadores assuma o compromisso de formar líderes e governantes, o que envolve um profundo processo de formação política, pode-se inferir que este questionamento evidencia que não houve uma apropriação teórica precisa da relação educação e trabalho produtivo existente na perspectiva politécnica assim como da concepção de conhecimento a ser utilizada no processo de materialização do projeto.

Dado o contexto, tratando-se o “conhecimento” como vertente independente no estudo desta política, duas concepções específicas irromperam na interpretação do texto: uma que compreendia o projeto como resposta a um desejo dos professores de politizar o processo educativo e introduzir a vida extra muros nos “conteúdos” escolares; outra que rejeitava a abrangência do projeto pois retirava dos professores o controle individualizado de sua sala de aula e a continuidade de um programa específico de conteúdos, expondo-os, através da prática coletiva, a discutir e negociar as estratégias de trabalho que seriam adotadas.

O primeiro grupo comprometia-se com a proposta do governo de romper com processos pedagógicos fragmentados e descontextualizados reestruturando o currículo escolar em uma visão de emancipação, não sem deixar de questionar alguns pontos dela, e a segunda, encontrava-se vinculada a uma visão lincada à formação de capital humano.

Lopes (2005) afirma que uma vez que aconteça a movimentação do texto da política em contextos diferentes, com o passar do tempo, o fator ideológico dos discursos atua por meio de influências em torno das finalidades educacionais disputadas. Desse modo, uma política está sujeita a interpretações discursivas a que se atribuem modificações, simplificações, acréscimos e/ou associações de vertentes de diferentes matizes teóricas e ideológicas (LOPES, 2005).

Mainardes (2006), afirma ainda que para Ball, os textos da política além de ser contraditórios, podem não ser essencialmente coerentes e claros, uma vez que são resultados de diferentes influências discursivas e de tarefas ou ações a serem realizadas em um determinado tempo e lugar. (MAINARDES, 2006, p.52). Assim,

entendido o forte impacto que as disputas de discurso produzem ao longo do processo, é necessário analisar o desenvolvimento discursivo dos textos inseridos em processos de recontextualização ao longo do tempo.

Para isto torna-se imprescindível considerar na análise quando, em que contexto, como, por que, para que, por quem e com que valores os textos foram produzidos e/ou reelaborados. E encerra:

A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. (MAINARDES, 2006, p. 55).

Da mesma forma, Mainardes (2006), citando Ball e Bowe (1992), afirma que, considerando a abordagem do ciclo de políticas, o processo de recontextualização da política é essencial para uma análise sólida de materialização das políticas no contexto da prática.

De acordo com Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p 53)

Sob esta perspectiva, Lopes (2005) aponta que a recontextualização e a ideologia a ela associada tendem a ter, para Bernstein (1996), um sentido negativo, já que a alteração dos significados e mudança dos fins sociais dos discursos é interpretada como uma deturpação daquilo que originalmente o texto pretende reproduzir (LOPES, 2005, p. 55), no entanto, Lopes (2005) defende sua importância dizendo que é através desse conceito que se faz possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis. (LOPES, 2005, p. 55)

Outro fator que emergiu nas respostas dadas pelos entrevistados, ainda que não tivessem sido feitas perguntas diretas sobre o assunto, foi a formação e qualificação dos docentes que atuam nas escolas.

Segundo eles, este pode ser um dos fatores mais significativos ao analisar as dificuldades de assimilação da proposta; os professores entendem que este despreparo pode ter sido uma das causas para os problemas que se deram nos

anos de materialização da proposta nas escolas do RS, na medida que faltaram elementos conceituais suficientes para que fosse feita uma leitura e interpretação adequada dos seus fundamentos e, ainda, como negação a um projeto com ideologia diferente da sua.

São pessoas despreparadas que não conseguem perceber sua importância no projeto. Na minha opinião 90% delas estão despreparadas, e olha que estou lá no PIBID convivendo com outras escolas e nós fizemos uma coisa que está à frente, que contempla o projeto. Por exemplo, as escolas têm um professor de seminário, não existe a interdisciplinaridade quando um professor se torna responsável pelos seminários, vira uma disciplina. Penso que isso tem a ver com o projeto ou tem a ver com a leitura, a percepção que foi feita dele e acontece também, na maioria das vezes, se utilizam de todas as desculpas possíveis para não buscar o entendimento. (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 2)

Há a questão do despreparo mesmo que o colega falou. Tu não estás acostumado a trabalhar assim. Como vamos trabalhar as áreas e ampliar a questão dos conteúdos, se o conteúdo é cobrado deles fora da escola, se o ENEM também cobra conteúdos? (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 3)

Aí é que eu digo, mas isso está lá nos PCNs, contempla o que tem de legislação em educação. Vem ao encontro do politécnico, a gente deveria ter percebido a importância da proposta, agora a gente fica pensando, por exemplo: como explicar este objeto na história do mundo (assinala uma cadeira), não dá, mas quando a gente começa a fazer as pontes entre as disciplinas é que o objeto de estudo fica claro para os estudantes. (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 2)

Os professores acrescentam que, por vezes, esse despreparo acaba sendo uma desculpa para que esses professores não tenham que mudar a si próprios para poder mudar seu trabalho. Ou mesmo, porque não acreditam mais nos projetos de governo que, a cada troca, têm lançado suas propostas sem considerar opiniões, interesses dos alunos e professores.

Kuenzer (2013), ao discutir as políticas e programas de formação inicial, afirma que no contexto de produção capitalista não existe um consenso que contemple uma concepção mínima que ofereça um adequado enfrentamento às propostas que vêm sendo implementadas a partir dos PCNs, no sentido de sinalizar para um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população.

A autora acredita como necessário que exista um empenho para entender os problemas reais de forma radical, delineando suas possíveis causas e suas delimitações estruturais como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico (KUENZER, 2013, p.82). E avança em sua discussão, ao defender que o primeiro desafio a ser enfrentado é o de superar a

falsa consciência da neutralidade das políticas e propostas de formação.

Mesmo considerando que o espaço de formulação e implementação de políticas é um campo de disputas, o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe. (KUENZER, 2013, p.83)

Na opinião de uma professora entrevistada, que chegou recentemente na escola pesquisada, o elemento ideológico, anteriormente citado por Lopes (2005), está presente na rejeição ao projeto do governo,

Bom, eu cheguei este ano na escola mas já atuava em outra escola do Estado na época em que o projeto foi apresentado às escolas. Eu acho que a rejeição ao politécnico não foi somente pela maneira, digamos, impositiva com que foi apresentado, o que houve foi uma rejeição a um projeto político-ideológico; para mim a rejeição foi essencialmente político-ideológica em relação ao politécnico. Sabe? Com certeza! E se não fosse essa imposição, não aconteceria nada porque as escolas têm autonomia para decidir uma série de coisas mas não decidem. (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 5)

Sem ser manifestado de maneira explícita, uma vez que houve uma relação de trabalho muito próxima entre a pesquisadora e o grupo de professores nos dois primeiros anos da materialização da política, pode-se inferir que os grupos com concepções sócio- políticas mais aproximadas com o teor da proposta não só se apropriaram de seus fundamentos com mais rapidez, como buscaram referenciar seu trabalho nestes fundamentos.

Na atualidade, duas questões se destacam no discurso dos professores quando aparecem problemas no politécnico: a referência a ter sido imposto pelo governo e o propósito de superar a fragmentação das disciplinas trabalhando nas grandes áreas. Para alguns professores o trabalho em áreas desqualificou o ensino de conteúdos nas disciplinas.

Eu fiz técnico no colégio, tudo bonitinho Ensino regular, e eu acredito que eu estou, comparando idade, na mesma idade, muito mais preparada do que os alunos do politécnico. Eu não acho melhor, é só tu olhares as redações, é só tu olhares o ENEM, o nível baixo que é, e aqui, a dificuldade que é aprovar determinados alunos.(G.F. LINGUAGENS, Prof.1)

Em relação a conhecimentos, aprendizagens, domínio de conteúdos, caiu muito, eu acho que a quantidade de chances que esse novo método dá para aprovação está desqualificando o trabalho das escolas e dos professores, Os alunos pegaram a manha, eles sabem que o que vale é o terceiro trimestre (G.F. MAT E C. NATUREZA, Prof. 2)

Na visão da equipe gestora, pelo contrário, o politécnico conseguiu avançar em relação ao Ensino Médio anterior, superando a histórica fragmentação entre as disciplinas; os seminários integrados oportunizaram o fortalecimento da

comunicação e o vínculo entre os professores e os alunos, assim como a avaliação emancipatória trouxe a mudança de notas para conceitos e auxiliou a romper com a cultura das notas vistas como um fim em si mesmas, que garantiria a aprovação do aluno e não como ferramenta de inestimável valor para que professores e alunos pudessem repensar seus processos e práticas pedagógicas.

Acho que algo muito importante que o politécnico trouxe foi a superação do conteúdo pelo conteúdo, trouxe o conteúdo discutido de maneira mais interrelacionada. Antes cada um era uma caixinha separada, ele facilitou a interdisciplinaridade. Para o aprendizado dos alunos foi muito melhor. E mudou também aquele entendimento que o conteúdo tinha que ser aprendido para tirar uma boa nota na prova. (G.F. GRUPO GESTOR – Orientadora Educacional))

Na minha opinião ele é melhor mesmo na tentativa, mesmo na imperfeição, porque ele tem uma concepção de conhecimento em todas suas possíveis interpretações. Se aproxima de uma visão de mundo dos alunos... minha sala de aula, eu vejo minha casa com meus filhos. Imagina se vou educá-los compartimentados, fragmentados, mas isso implica uma concepção de conhecimento diferente.(G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 3)

No entanto, e de forma geral, os professores apontam para problemas que surgiram com a nova reestruturação curricular do E.M. Politécnico que, com o passar do tempo e o aumento do número de turmas e alunos, ficaram mais evidentes e representam empecilhos para seu bom andamento: fatores de ordem física e de recursos humanos em setores chaves.

O insucesso de muitos pontos relacionados ao politécnico está muito vinculado a estrutura e recursos humanos. Quem trabalha em escolas particulares sabe da diferença que há. Problemas para dividir as salas de multimídia, monitores para ajudar a acompanhar os alunos que estiverem circulando na escola na hora dos S.I e que tratam de se esconder para não trabalhar, isso atrapalha(G.F. MAT E C. NATUREZA, Prof. 1)

Por tratar-se de questões que surgiram no contexto da prática, serão desenvolvidas no próximo capítulo. No entanto, antes de encerrar este capítulo, cabe trazer algumas reflexões originadas no bojo das respostas analisadas.

Pela narrativa dos professores, os processos de estudo que se davam nas reuniões semanais incluíam a organização curricular do trabalho pedagógico. Tendo priorizado em um primeiro momento a organização geral do novo curso, os momentos posteriores foram reservados para pensar o cotidiano da prática docente com uma perspectiva de trabalho coletiva, materializada nos seminários integrados e coordenados pelas áreas de conhecimento. Neste estágio do trabalho, eram discutidos os temas/conteúdos/saberes que seriam desenvolvidos nas disciplinas de cada professor da área em articulação prática com os projetos vivenciais

desenvolvidos nos seminários integrados, com base nos eixos da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia.

Pelo exposto, claramente os professores estavam embasando-se na concepção de conhecimento defendida pela proposta e pensavam o currículo norteando-se pelos seus princípios orientadores. Lá estava o protagonismo do aluno, a interdisciplinaridade e a pesquisa, lá estavam a articulação teoria & prática e a relação parte-totalidade embora não tenham sido mencionados nas repostas dadas em seus questionários.

VIII - REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DA PRÁTICA

A terceira e última categoria analisada neste trabalho alude, no ciclo de políticas de Ball e Bowe(1992), etapa denominada de contexto da prática. Conforme foi visto em Ball (2009), o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo no qual as políticas são formuladas e recriadas.

Não se trata de separar os contextos, afirma o autor, não é útil fazê-lo, pelo contrário, nas políticas eles podem estar “aninhados” uns dentro dos outros e podem haver disputas ou versões em competição no contexto da prática, dadas as diferentes interpretações de interpretações (BALL, 2009, p. 306), argumento que vê-se exemplificado em alguns segmentos do capítulo anterior.

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2009, p.305)

Conforme a reflexão retirada do estudo teórico-metodológico realizado por Mainardes, Ferreira e Tello (2011) sobre o ciclo de políticas, no contexto da prática os atores estão imersos em uma variedade de discursos, ainda que alguns sejam mais dominantes que outros, todos os contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e envolvem disputas e embates. (MAINARDES, *et all*, 2011, p.157)

As falas dos professores, dentro das áreas de conhecimento e fora delas, evidenciam este complexo processo de disputa originado por concepções de conhecimento, de mundo e/ou ideológicas divergentes e que se encontram sempre presentes, tanto no planejamento e estudo das propostas de trabalho, quanto nas etapas da execução, ou seja, nas salas de aula, nos seminários integrados ou nos projetos desenvolvidos nas áreas de conhecimento. Neste caso, este processo de disputa é bastante transparente para todos os envolvidos. Acontecia antes do advento do Ensino Médio Politécnico e manteve-se como característica do grupo ao longo de sua materialização.

Neste capítulo serão apresentadas as propostas de reestruturação curricular organizada pelos professores da escola ano a ano, à medida que o Ensino Médio Politécnico foi sendo materializado, evidenciando suas dificuldades e avanços práticos; o suporte técnico-financeiro originado pela parceria público-privada com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e com o Programa Ensino Médio Inovador e, posteriormente, serão problematizados os pontos de enlace a partir dos dados coletados.

8.1. Reestruturação Curricular.

8.1.1. Primeiro ano do Ensino Médio Politécnico.

No primeiro ano de realização da proposta foram abertas seis turmas de 1º ano no ensino médio politécnico e, ainda, havia quatro turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série do curso em extinção. Devido à necessidade de manter dois cursos paralelos, com carga horária e dinâmica de trabalho diferentes, mas com os mesmos professores, a escola ampliou a carga horária semanal obrigatória para seis horas/aulas diárias no turno da manhã, somando um total de trinta horas semanais de atividades curriculares, incluídos os três períodos de Seminários Integrados no Politécnico e manteve o curso anterior tal qual estava, distribuindo o grupo de professores entre os dois cursos e evitando, ao máximo, ter que dividi-los com o Ensino Fundamental.

Na organização do trabalho por áreas de conhecimento, cada área propôs o desenvolvimento de um Projeto Vivencial. Uma dificuldade inicial encontrada, mas rapidamente sanada, foi a orientação do documento base de organização do trabalho nas quatro grandes áreas de conhecimento.

Sendo que a área da matemática envolve apenas um componente curricular e que no primeiro ano de materialização do politécnico uma única professora assumiu as turmas, o grupo entendeu que deixá-la trabalhar sozinha enquanto área a isolaria do trabalho dos demais e romperia com o formato proposto pela escola com base na concepção de interdisciplinaridade que o grupo tem e que exige que os professores dialoguem entre si e com o todo em todos os estágios do trabalho.

Assim, resolveram fazer a junção da área da matemática com a área das ciências da natureza, decisão que foi comunicada à coordenadoria e aprovada pela equipe responsável.

Rocha (2013), ao discutir a importância da interdisciplinaridade nesses projetos, ressalta o papel dos componentes curriculares como sendo as partes de um todo, representadas pelos conhecimentos específicos de cada um dos professores envolvidos e com a função de alimentar o planejamento e a reflexão coletiva com conhecimentos úteis e válidos, com o intuito de pensar e recompor o todo, pois, do contrário, repetir-se-á o caráter fragmentário presente na escola (ROCHA, 2013, p. 145).

... na explicitação do todo, é preciso evitar o predomínio de um componente curricular em detrimento dos demais, mesmo sabendo que os conflitos sejam inevitáveis, pois eles são essenciais na elaboração interdisciplinar. (ROCHA, 2013, p. 145)

A organização dos projetos vivências em áreas de conhecimento foram estruturados da seguinte forma:

A área de Linguagens que inclui os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Inglesa e Língua Espanhola desenvolveu o **Projeto Grafite & Pixação**.

A fala de uma das professoras da área ilustra os primeiros momentos do trabalho:

No primeiro ano os seminários eram por área. E foi um trabalho muito bom. A gente trabalhava com produção textual, usava recursos temáticos (filmes, textos, imagens, ilustrações, músicas) e encerrávamos com discussões em sala de aula. Que eram nosso ponto alto! (risos). Atendíamos com isso os três princípios da área: ler, interpretar e produzir. No encerramento fizemos as oficinas de Grafite e a produção nas paredes da escola ... o resultado foi muito bom, até os alunos gostavam do trabalho. (G.F. LINGUAGENS, Prof. 3)

A área que unificou a Matemática e Ciências da Natureza é composta pelas disciplinas de Matemática, Biologia, Física e Química e organizou o seminário integrado com o **Projeto Horta Escolar**.

No primeiro ano com a horta nos organizávamos bem, fazíamos as reuniões, definíamos o que trabalharíamos na horta. Tínhamos os cadernos de registro e quando chegava a hora íamos todos para lá, alunos e professores das áreas, e trabalhávamos; primeiro estudamos como fazer a horta: material necessário, medição de canteiros, fizemos as mudas, a composteira, estudamos a localização do sol. E fizemos a horta. Depois tivemos um período que o foco foi alimentação (orgânicos, transgênicos, pirâmide alimentar e fizemos a ligação com hábitos de saúde). Sempre trabalhando na horta. Foi muito bom. (G.F. MATEMÁTICA E C. NATUREZA, Prof. 2)

A área das Ciências Humanas é formada pelas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História, Sociologia e Educação Física. Esta área já vinha desenvolvendo atividades integradas entre os componentes desde de 2011, e, considerando os bons resultados, optou por continuar seu trabalho com a mesma proposta. Esta área desenvolveu o **Projeto Mídias e Educação**.

Analisando a relação destes projetos com os eixos definidos pela proposta (ciência, cultura, trabalho e tecnologia) cabe resaltar a ausência do eixo “trabalho” nos projetos Grafite e Mídias. Uma ausência que não foi proposital mas decorrente do difícil processo de apropriação conceitual dos fundamentos centrais da proposta: Politecnicia e do Trabalho como princípio educativo.

8.1. 2. Segundo ano do Ensino Médio Politécnico.

No ano de 2013, com a proposta já no seu segundo ano de materialização, foram abertas sete turmas de 1º ano e cinco turmas de 2º ano. No encerramento do 1º ano de efetivação da proposta, foi possível perceber o aumento de alunos aprovados em relação a anos anteriores, o que gerou a necessidade de aumentar o número de turmas no 2º ano e foi solicitado pela CRE o aumento de uma turma no 1º ano, com garantia de recursos humanos, dado os bons resultados que a escola estava tendo com o projeto.

Um pouco mais seguros do trabalho mas, ainda com muitas dúvidas teóricas quanto aos fundamentos da politecnicia e do trabalho como princípio educativo, o propósito da equipe de trabalho foi de qualificar o trabalho desenvolvido e aprofundar o estudo e aplicação dos princípios norteadores da proposta, gerando ações que fossem ao encontro dos saberes trazidos pelos alunos; promovessem o fortalecimento da relação teoria-prática com um planejamento coletivo (inclusive dentro das disciplinas) e definissem temas geradores que potencializassem a relação parte-totalidade – momento significativo do seminário integrado; desenvolvendo a avaliação emancipatória, através da construção de uma relação dialética e estimulasse a pesquisa antropológica como forma de ação.

Para isto, a equipe de trabalho resolveu dar uma guinada na proposta que, até então, vinha sendo desenvolvida com os alunos nos projetos por área de

conhecimento. Foi pensado o **Projeto “Da pedra ao Chip”**, de duração trimestral que, além de integrar as áreas entre si, promovendo a Interdisciplinaridade na sua concepção mais ampla, incluiu os demais princípios em sua formatação e permitiu que os alunos das 3ª séries do Ensino Médio em extinção também participassem.

Assim, a organização e planejamento deste projeto envolveu mais uma vez as três áreas de conhecimento, mas avançou na proposta interdisciplinar, remodelando a dinâmica de trabalho em grupos de professores de áreas de conhecimento diferentes.

Para que a prática interdisciplinar ocorra há que se romper com a hierarquia de saberes e de componentes curriculares na escola, garantindo um espaço equitativo a todas as áreas e disciplinas na formação dos estudantes. Também há que se compreender a necessidade da articulação das áreas do conhecimento com seus conceitos fundantes, buscando uma aproximação com os projetos de pesquisas desenvolvidos nos Seminários Integrados, favorecendo, assim, um maior diálogo entre as áreas. O trabalho interdisciplinar é, sobretudo, um trabalho coletivo que pressupõe uma relação de diálogo, buscando sempre o planejamento participativo e criativo de ações coletivas no espaço escolar. (GONZAGA, et all, 2014, p. 106)

Visando garantir o espaço equitativo entre as áreas de conhecimento e buscando valorizar o protagonismo dos alunos foram definidos seis eixos investigativos de trabalho: para os alunos dos 1º anos foram selecionados: Comunicação; Saúde e Evolução Tecnológica e, para os alunos dos 2º anos e 3ª séries do Ensino Médio em extinção: Energia; Expressão e Relações de Poder. Dentro destes eixos os alunos escolhiam seus temas de pesquisa.

Por ser um número muito grande de alunos, em torno de quinhentos, a equipe de professores optou por sortear as vagas nos eixos. Desta forma, o aluno recebia uma ficha na qual registrava seu interesse de participação nos eixos, elencando-os em ordem decrescente. O sorteio foi realizado por uma comissão de alunos e contava com a presença da diretora e da supervisora do E.M. Politécnico.

Após o sorteio, uma vez preenchidas as vagas de cada eixo, foram publicadas as listas finais e dado aos alunos três dias para organizarem-se em grupos de cinco integrantes, por afinidade. Isto concluído, foram definidas as equipes de professores orientadores dos eixos e apresentadas aos alunos. Cada eixo teve como responsáveis três professores (um de cada área de conhecimento), que atendiam cerca de doze grupos de alunos por eixo.

Dispondo-se a atender a concepção de avaliação emancipatória definida pelo documento-base, no qual é entendida como sendo o eixo fundamental do processo

de aprendizagem porque parte da realidade do aluno, sinaliza o avanço dele em suas aprendizagens e aponta os meios para a superação das dificuldades (SEDUC/RS, 2011, p.20), a avaliação dos alunos foi pensada da seguinte forma:

1º-o planejamento: os alunos eram avaliados pelo grupo de professores orientadores e realizavam uma autoavaliação, no processo de definir o tema da pesquisa, investigar e sistematizar a proposta;

2º -a apresentação na feira do conhecimento: além da avaliação da banca de professores a quem era apresentado o trabalho de pesquisa, cada grupo era avaliado por outro grupo de alunos que faziam a visitação, discutiam entre eles e entregavam uma ficha preenchida com suas observações e conceito à supervisão;

3º -o relatório final: os alunos elaboravam um relatório com o passo a passo de seu trabalho, observações e sugestões e o entregavam a seu grupo de professores orientadores que faziam a correção.

Paralelamente ao trabalho realizado pelos grupos de alunos nos eixos, como forma de garantir o registro do processo ao longo dos trimestres, foi selecionado um grupo de alunos com a função de acompanhar o trabalho nos seminários integrados, recolher as impressões dos envolvidos em cada eixo – depoimentos, entrevistas, fotos- e, compilá-los para publicação no jornal da escola.

8.1.3. Terceiro ano do Ensino Médio Politécnico.

No terceiro ano de materialização da proposta houve novas modificações na estrutura do Ensino Médio Politécnico proposto pela escola. Mantendo a concepção de trabalho interdisciplinar, as atividades foram desenvolvidas nos seminários integrados em 3h/a semanais, com a orientação do grupo de professores escolhido (um professor de cada área de conhecimento) da mesma forma que no ano anterior;

A alteração mais significativa da proposta envolveu a organização de um projeto único pautado em sete eixos investigativos: Saúde; Mobilidade Urbana; Tecnologia; Comunicação; Conhecimento/Sobrevivência; Diversidade Cultural e Sustentabilidade, de livre escolha para todos os alunos do Ensino Médio Politécnico, sem a distribuição dos eixos por série/ano.

A organização do trabalho ficou distribuída da seguinte forma: no primeiro

trimestre os grupos de alunos deviam elaborar o projeto, no segundo trimestre o foco estava concentrado na pesquisa e execução e, no terceiro trimestre: foram feitas as apresentações à comunidade escolar (1 eixo por semana).

A fala de uma professora entrevistada indica que, uma vez concluído o trabalho, os professores avaliaram alguns equívocos na proposta de trabalho e a intenção do grupo de modificar o funcionamento no ano seguinte:

No final do ano, entendemos como equivocada a proposta de tratar do mesmo assunto durante o ano todo, pois foi exaustivo tanto para os alunos quanto para os professores. Tanto que decidimos que no próximo não faríamos mais neste formato. Apesar disso, como em seminários dos anos anteriores, em alguns casos, o trabalho apresentado pelos alunos e seus orientadores foram excelentes, apresentando qualidade e pesquisa surpreendentes. (G.F. CIÊNCIAS HUMANAS, Prof. 3)

Os processos de materialização da política, acima expostos, contaram com alguns aportes financeiros externos, o que foi muito importante para viabilizar a nova configuração curricular. A primeira e mais antiga foi a parceria público-privada firmada no ano de 2007 entre o governo do Estado do RS (na gestão da governadora Yeda Crussius) e o Instituto Unibanco com o Projeto Jovem de Futuro, da qual a escola pesquisada era beneficiária. A segunda foi a possibilidade de adesão ao Programa Ensino Médio Inovador que foi oferecida à escola no ano de 2012, último ano de parceria com o Instituto Unibanco.

Cabe fazer alguns registros a este respeito, visto que o desenho curricular do Ensino Médio Politécnico definido pela escola teve como base a possibilidade de uso do apoio financeiro oriundo destes dois projetos.

8.2 Apóio técnico e financeiro.

8.2.1. Projeto Jovem de Futuro- Instituto Unibanco

O Projeto Jovem de Futuro, criado em 2007, tinha como objetivo principal proporcionar as escolas parceiras a possibilidade de fortalecimento da gestão escolar, orientada para resultados, sob a perspectiva de que é através de uma gestão eficiente, participativa e com foco em resultados da aprendizagem que se desenvolve a qualidade da educação brasileira.

O Jovem de Futuro é uma tecnologia educacional, desenvolvida e testada pelo Instituto Unibanco, e validada pelo Ministério da Educação (MEC) para o aprimoramento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO¹⁵)

Na escola pesquisada o projeto teve início no ano de 2011, conforme tinha sido acordado entre o Instituto Unibanco e a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS. Nesse ano, o projeto atingiu apenas as turmas de primeiro ano do Ensino Médio, sendo gradativa a inserção dos demais adiantamentos ao longo dos três anos, e tinha como responsáveis na escola a diretora geral e uma coordenadora convocada pela SEDUC em 20h para cumprir tal função, ambas respondiam diretamente a uma supervisora geral do Instituto Unibanco.

Do ponto de vista da gestão, a parceria da escola com o “projeto Jovem de futuro” fomentou, essencialmente, a qualificação dos espaços físicos já existentes, tanto os espaços internos (sala dos professores remodelada; criação de uma sala de reuniões; salas de aula e multimídia , instalação de sistema de wi-fi em toda a escola), quanto os espaços externos (pátios; playground; portões; grades), entre outros.

Pedagogicamente, para os professores, o maior ganho esteve na aquisição de aparelhos de som e mídia (computadores, datashows, televisores, máquina fotográfica). No entanto, as propostas de ação orientadas/incentivadas pela equipe do Unibanco foram acontecendo em seus devidos tempos, sem, com isso, provocar uma integração efetiva com o projeto político pedagógico da escola, já que o grupo de professores posicionava-se resistente à presença da iniciativa privada na escola, questionando desde um princípio os limites da ação do Unibanco na escola.

No ano de 2012, no início da materialização do Ensino Médio Politécnico, com os professores e a equipe gestora voltados a promover desde o início do ano letivo um trabalho bem organizado, apesar das inseguranças conceituais já citadas, o “projeto Jovem de futuro” tornou-se peça chave para garantir que os projetos pensados nas áreas de conhecimento pudessem acontecer, visto o alto custo de sua manutenção.

Neste ano, a coordenadora pedagógica do Ensino Médio assumiu também a coordenação do “projeto Jovem de Futuro”, facilitando a integração do trabalho

¹⁵ Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro>

pensado para o Politécnico e o plano de ações exigido pelo Instituto Unibanco. Tal decisão qualificou o desenvolvimento dos projetos do Ensino Médio Politécnico, visto que tanto a Horta Escolar quanto os projetos de Grafite e Mídias e, em 2013, o projeto da Pedra ao Chip, exigiam a reposição constante de material.

Nestes dois anos, todo o planejamento desenvolvido para o Ensino Médio Politécnico teve como subsídio o recurso material que a escola recebia da parceria com o Unibanco.

É interessante salientar que a equipe do Unibanco que coordenava o trabalho valorizava a proposta, ainda que a escola em nenhum momento aparecesse no ranking de premiações (na competição entre escolas e alunos) que faziam parte de seu projeto, visto que a escola realizava as ações específicas do Projeto Jovem de Futuro sem, no entanto, dedicar muito tempo e trabalho a essas atividades.

As ações do Jovem de Futuro envolviam a organização de equipes de alunos e professores com diferentes atribuições. Os “agentes jovens”, por exemplo, representavam os alunos e nos encontros dos que participavam eram estimulados a desenvolver seu espírito de liderança, sua capacidade de comunicar-se com os colegas e multiplicar o projeto.

Cita o manual publicado após o 1º fórum de Agentes Jovens, promovido no ano de 2010 em São Paulo:

Cabe a eles mobilizar a comunidade escolar em gincanas, torneios, mutirões e outras atividades voltadas para o aumento da frequência, melhoria da qualidade do ensino e do clima coletivo. Como líderes, também representam os alunos, organizando atividades esportivas e culturais e sendo responsáveis pelo grêmio estudantil, blogs, rádio ou jornal da escola. Ao participarem dos encontros de capacitação do Jovem de Futuro, os estudantes recebem uma formação que contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e enriquecimento curricular. A partir desse processo, podem influir no planejamento estratégico da escola ou em projetos educacionais implementados pela instituição. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 7)

Já a campanha “Estudar vale a Pena”, considerada a maior campanha voluntária do Instituto Unibanco, tinha como objetivo estimular os alunos, professores e grupo gestor ao engajamento em um movimento visando reduzir o abandono escolar.

Esta campanha era organizada através de um concurso em que as escolas que atingissem o índice de 100% de permanência de seus alunos ao longo do ano recebiam premiações diversas: geladeiras, sofás, microondas; notebooks, projetore

e telas ou kits esportivos. As premiações envolviam individualidades também, tanto de professores como de alunos.

Para isso a escola deveria resgatar todos os alunos que deixassem de ir a escola, grupo gestor e professores deviam somar forças voluntariamente para buscá-los em suas casas e mostrar as vantagens de ser um aluno daquela escola.

E ainda, o sentido dado ao voluntariado relaciona-se a uma disposição pessoal de alunos e professores de compartilhar suas experiências educativas com outros jovens.

Por meio de dinâmicas, jogos e trocas de experiências, os voluntários estimulam a reflexão dos jovens sobre suas decisões de hoje e consequências futuras, os caminhos para dar continuidade aos estudos, a influência da educação na renda e empregabilidade e fatores relacionados ao mundo do trabalho, como comprometimento e dedicação (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Conforme citado anteriormente, o grupo de professores da escola tinha certa resistência ao projeto do Instituto Unibanco. Em termos de engajamento por parte dos professores pode-se dizer que não os moviam as premiações e estímulos dados pelo projeto. A crítica feita ao projeto era de ordem ideológica e, assim como foram desenvolvidas algumas estratégias isoladas de resistência no Ensino Médio Politécnico, desenvolveram também, e desta vez na sua grande maioria, resistências ao projeto jovem de futuro. Os professores percebiam a possibilidade de melhora dos espaços físicos e das condições materiais de trabalho mas rejeitavam o estímulo à competição entre alunos ou entre eles mesmos.

Neste estágio de análise, vista a necessidade dos professores e grupo gestor de transitar entre duas propostas com concepções de formação, educação e trabalho substancialmente opostas, percebem-se claramente os dois projetos de sociedade com que estavam comprometidos e, ainda, a opção realizada pela escola por um deles, mesmo que discussões de cunho político- ideológicas, poucas vezes tivessem acontecido nos momentos formais de estudo e planejamento.

Nesta escola, o viés emancipador da escola do trabalho encontrou seu germe: professores, gestores e alunos tornaram-se protagonistas de todo o processo pedagógico envolvidos por um forte sentimento de coletividade e colaboração rejeitando enfaticamente, com isso, qualquer estímulo a exclusão ou a competição entre alunos e professores ou a corrida por resultados.

8.2.2. Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI

Conforme a abordagem realizada no capítulo dois deste trabalho, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI,) que foi instituído em 2009 pelo MEC e que parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), teve como propósito incentivar as redes estaduais a desenvolverem propostas inovadoras nos currículos de suas escolas, através da oferta de apoio técnico e financeiro do governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio e torná-la mais atraente aos alunos. Para isso, coube às secretarias estaduais de educação propor a adesão voluntária de suas escolas.

As escolas devem formular um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) com o intuito de inovar na construção do currículo do Ensino Médio. Dessa forma, espera-se que a escola elabore um plano que atenda às suas reais necessidades, contemplando não apenas os conteúdos-base para essa etapa de ensino, mas também as especificidades do contexto local/regional. (CAETANO, 2015, p. 91)

No ano de 2013 a SEDUC/RS encaminhou à escola pesquisada o convite e as orientações para a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (MEC). Para a escola em questão, a possibilidade de receber recursos para a continuidade dos projetos foi a resposta a uma preocupação crescente de professores e equipe gestora, visto que era o último ano de parceira da escola com o Instituto Unibanco.

Assim, mais uma vez, o plano de ações, de formato semelhante ao do Projeto Jovem de Futuro e chamado de Projeto de Redesenho Curricular (PCR), foi direcionado para os projetos desenvolvidos no Ensino Médio Politécnico.

Conforme registra o documento orientador para elaboração do plano:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (SEB, 2013, p.13).

Respondendo as orientações para a elaboração do referido PCR, o foco do planejamento foi dado nos macrocampos: Acompanhamento Pedagógico que absorveu as necessidades de materiais de uso constante e algumas ações para aquisição de material permanente; Iniciação Científica e Pesquisa, Leitura e Letramento, Conhecimento, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil

que resguardaram as necessidades específicas dos projetos desenvolvidos na escola.

Observando as bases discursivas contidas no documento orientador do ProEMI (2013), percebe-se que o formato de currículo que já vinha sendo adotado pela escola desde 2012 no processo de reestruturação do Ensino Médio Politécnico, dialogava livremente com suas orientações.

As ações dentro de cada macrocampo deverão visar à interação direta com o estudante, podendo também, incluir ações de formação dos professores, de gestão escolar e adequação dos ambientes escolares. É essencial que as ações elaboradas para cada macrocampo sejam pensadas a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM, e envolvendo temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento (SEB, 2013, p. 14).

Retomando Nascimento (2013), para o Estado do RS a concepção sistêmica promovida pelo MEC resultou ser da maior importância pois sua presença, além de agilizar ações de reestruturação do Ensino Médio, promoveu também as experiências que vêm ocorrendo no país e coordenou a discussão e elaboração dos “Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”, priorizando não o que se espera do estudante mas o seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. (NASCIMENTO, 2013, p.18)

Ball (2006), ao analisar as políticas educacionais e os processos de reforma do papel do setor público, enfatiza que há um elemento que precisa ser lembrado: deve-se analisar de que maneira as mudanças na educação fazem parte de um processo mais profundo de transformação de sociedade, perpassando o setor público. (BALL, 2006, p. 18)

O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos... A idéia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso (BALL, 2006, p. 18-19).

Kuenzer (2013) pronuncia-se a respeito deste status neutro a que se refere Ball (2006) quando analisa a formação de professores no modo de produção capitalista a partir de duas categorias: capital e trabalho. Segundo a autora, na perspectiva do capital, a educação consiste em um processo de disciplinamento que visa a produção e a reprodução da mercadoria; já na perspectiva do trabalho se contrapõem as determinantes estruturais do capitalismo que, para serem superadas,

exigem não só a apreensão e compreensão desta estrutura mas o desenvolvimento de uma concepção de mundo contra hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência. (KUENZER, 2013, p.82)

Assim, embora a proposta do MEC (ProEMI) não se constitua propriamente em uma perspectiva contra hegemônica, na medida em que não implica em uma reforma curricular para a educação básica, mas somente para a última etapa, e, considerando que está em curso a proposta de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com formato e processo discutíveis e na contramão de uma abordagem emancipatória de formação, promoveu a necessidade de repensar o currículo do EM, e, ao propiciar aporte financeiro, permitiu que as escolas adquirissem equipamentos e materiais necessários para o trabalho pedagógico. Além disso, na escola investigada, constatou-se que “o EM Inovador” se alinhava aos princípios e estrutura do currículo que estava em andamento, decorrente do EM Politécnico.

8.3. O ano de 2015 e o Ensino Médio Politécnico.

Nos grupos focais, quando questionados sobre os avanços e as limitações do Ensino Médio Politécnico materializado na escola, os professores foram praticamente unânimes em dizer que o processo passou por “altos e baixos”, alguns momentos de maior realização e outros de extrema frustração e desencanto.

Segundo a direção da escola, os primeiros anos de materialização da proposta conseguiram avançar mais porque a escola tinha como dar suporte físico e material às demandas dos professores e dos alunos e auxiliava a conduzir os projetos que vinham sendo desenvolvidos. Cabe deixar o registro de um trecho da fala do grupo gestor:

DIRETORA: No primeiro e segundo ano a gente contou com o recurso do projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: A gente direcionou a verba para a implantação do Politécnico.

DIRETORA: Então, cada grupo recebeu uma verba para dar suporte a seu trabalho. No primeiro ano cabia a cada grupo de alunos uma determinada quantia em dinheiro para adquirirem o material necessário para o trabalho final da pesquisa, no segundo ano, nós compramos o material para eles. No

terceiro ano veio a verba do ProEMI e o plano foi todo construído encima dos projetos de trabalho do Politécnico e mais uma vez compramos todo o material. Este ano não tínhamos nada.

DIRETORA: Este ano zero de recurso, nem para xerox, ao ponto de termos que diminuir o uso de xerox na cota dos professores, sendo somente para as provas. Então o que aconteceu: em um momento oferecíamos todo o suporte e de repente tiramos tudo, foi bem difícil, principalmente para os alunos do 3º ano que estavam acostumados com esta forma de trabalho. (G.F. GRUPO GESTOR)

Na narrativa do grupo gestor, nos primeiros três anos de politécnico (2012 a 2014) as salas de trabalho preparadas, os recursos de mídias que foram sendo adquiridos, a possibilidade de ter dois laboratórios de informática com rede wi-fi, de poder dar manutenção para a horta, de fazer passeios educativos com as turmas, da ampliação do acervo de livros da biblioteca; tudo isto garantia aos professores a realização de um bom trabalho com suas turmas.

Os alunos, por sua vez, tinham direito a solicitar material de papelaria, elétrico, gráfico, entre outros, para montar seus projetos nas áreas. Utilizavam os espaços da escola no turno inverso para trabalharem, já que na sua maioria moravam longe da escola e tinham dificuldade de encontrar-se com seus colegas de grupo e contavam com o apoio do grupo gestor e dos professores que estivessem na escola nesses momentos.

Havia ainda, o forte apoio da CRE em relação ao suprimento de recursos humanos e apoio ao formato do seminário integrado que, único no Estado, reúne todos os professores da área nos encontros de trabalho.

ORIENTADORA EDUCACIONAL: Após ser implantado na escola, o pessoal da CRE era favorável a tudo o que a escola pedia, desde a adaptação de recursos humanos até a carga horária dos S.I. Foi um momento muito delicado porque pelo sistema de recursos humanos, para cada horário de uma turma tem que haver um professor e nós no seminário temos três, quatro, cinco professores para duas turmas! Mas foi isso que fez a diferença...

COORDENADORA PEDAGÓGICA: Esse diferencial de todos os professores participarem dos seminários, deu um ganho de qualidade e foi algo que vocês brigaram e conseguiram, né?

DIRETORA: Sim. Os (cita os nomes do coordenador e da coordenadora adjunta) foram fundamentais nesse início e depois daquela parte inicial terrível, nunca a gente passou pela situação de solicitar alguma coisa e ter uma negativa. (G.F. GRUPO GESTOR)

Segundo o grupo gestor, atualmente, as maiores dificuldades da escola na materialização da proposta são de origem financeira e falta de provimento de recursos humanos.

Pela ordem, com o encerramento do Projeto Jovem de Futuro, a suspensão do envio da segunda parcela do ProEMI, as dificuldades de negociação e o corte do

repassa da parcela autônoma proveniente do governo do RS, a escola perdeu as bases com que vinha desenvolvendo seus projetos, perdeu seu norte.

No grupo focal realizado com o grupo gestor no primeiro semestre do ano de 2015, a coordenadora pedagógica apontava para a dificuldade de organizar os seminários integrados devido ao elevado número de alunos participantes e o restrito número de salas ambientes.

Uma coisa que não está funcionando bem é a falta de espaço físico, principalmente no que se refere aos laboratórios de informática porque a pesquisa exige muito acesso à internet. Hoje discutíamos na reunião de professores sobre isso, alguns reclamavam que são sempre os mesmos nos laboratórios, no auditório, sempre os mesmos nas salas de multimídia... (G.F. GRUPO GESTOR- COORD- PEDAGÓGICA)

Nos grupos focais realizados no final do ano letivo com os professores, fica evidenciado que a situação tornou-se ainda mais difícil no segundo semestre.

Este ano foi terrível em relação a verbas, nem a verba do PIBID veio, não tínhamos folhas, toner, recursos mínimos para dar uma aula. Internet cortada por falta de pagamento...olha para essa escola, o que ela tem, nós temos certa estrutura para trabalhar, mas este ano não foi suficiente e, ainda, com o dinheiro da autonomia cortada. É deprimente, estamos tristes. (G.F. C.HUMANAS)

Há ainda o aumento considerável de lacunas no quadro de professores do Ensino Médio Politécnico e as difíceis condições de diálogo da escola com a mantenedora. No final de 2014, a vice-diretora do turno da manhã (turno de funcionamento do E.M. Politécnico) se aposentou e seu cargo continuou em aberto até o encerramento do ano letivo de 2015, em que houve nova eleição de diretores. O mais urgente, segundo o grupo gestor é a falta de professores nas turmas de 3º ano de Língua Portuguesa; de um funcionário para coordenar os laboratórios de informática, visto que não tem quem verifique o material após seu uso e isto gera problemas no funcionamento dos aparelhos, aumentando os custos de manutenção, e de um monitor que auxilie a direção a controlar os portões e os pátios internos da escola.

Analisando o processo prático de materialização da política descrito e considerando as mudanças ocorridas ao longo do período analisado, pode-se perceber o enorme esforço dos professores e gestores da escola em encontrar o melhor caminho para atender ao currículo do Ensino Médio Politécnico. Ainda que sem avaliações oficiais do trabalho realizado, o grupo manteve-se atento, crítico e ativo em relação ao trabalho que vinham fazendo e realizou mudanças na linha de trabalho sempre que sentiu necessidade.

“Brigamos muito ... eu briguei muito”, disse uma professora ao referir-se aos primeiros passos da materialização da política. E então, um *insight* para a pesquisadora: nós brigamos, nós trabalhamos, nós pensamos e nós organizamos... A constante presença do “nós” na fala dos professores, o protagonismo coletivo e suas decisões foram uma constante no trabalho desenvolvido pela escola.

Na dinâmica de conflitos, mediações e acordos, os professores e o grupo gestor assumiram juntos o compromisso de reestruturar o currículo do Ensino Médio e trabalharam sempre juntos utilizando as ferramentas que tiveram a seu alcance apesar das dificuldades/ limitações teóricas e físicas do grupo e a diversidade de concepções de mundo e educação. Talvez essas modificações a cada ano de materialização da proposta possam deixar dúvidas a respeito dos resultados finais alcançados com as turmas de Ensino Médio Politécnico, no entanto, o processo de ação, análise e retorno a ação fica claramente evidenciado neste projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a apresentação no capítulo introdutório deste trabalho de dissertação de mestrado, desde sua concepção primeira, o objetivo desta pesquisa foi de estudar os impactos do processo de materialização do Ensino Médio Politécnico a partir da análise do projeto de reestruturação curricular desenvolvido em uma escola estadual do RS.

Com base no referencial teórico-metodológico Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992) e foco no envolvimento do grupo gestor e dos professores, buscou-se responder ao problema de pesquisa: De que maneira se materializou a política do Ensino Médio Politécnico em uma escola central do município de Porto Alegre sob o ponto de vista de seus professores e grupo gestor?

Para dar suporte ao desenvolvimento da pesquisa foram elencados três eixos investigativos. O primeiro aponta a investigação para a maneira como o projeto de governo foi recebido na escola (reações de resistência e/ou aceitação); o segundo indaga sobre a interpretação do texto da política, apropriação dos fundamentos e princípios; e o terceiro eixo examina a materialização propriamente dita. Assim, três contextos do ciclo de políticas (Ball; Bowe 1992) direcionam o trabalho: os contextos da influência, da produção do texto e da prática.

Lembrando a afirmação de Ball (2009), os outros dois contextos: o contexto de resultados e da estratégia política, estão imbricados aos contextos da prática e da influência respectivamente já que os resultados são uma extensão da prática e o contexto da ação política faz parte do contexto em que as políticas são mudadas ou podem ser mudadas (Ball, 2009).

A fundamentação teórica exigiu que nos capítulos I e II fosse realizado um estudo que conceitua políticas públicas e examina o cenário sócio-político e econômico em que as políticas são materializadas. A seguir, caracteriza o campo educacional brasileiro com início no período da pós-ditadura até a atualidade e encerra contextualizando as políticas voltadas para o Ensino Médio, incluindo a proposta de Ensino Médio Politécnico do RS.

Os capítulos III e IV aprofundam os fundamentos da proposta estudada: Politécnica e Trabalho como princípio educativo e Concepção de Conhecimento e Currículo.

A metodologia adotada foi apresentada no capítulo V e nos três capítulos finais foram feitas as análises das categorias emergentes em cada eixo investigativo.

Com relação ao Ensino Médio Politécnico, adotado como projeto de governo, de início, ao ser anunciado às escolas, não gerou, por parte dos professores da escola pesquisada, reações exacerbadas, já que estava encerrando o primeiro ano do governo do PT e era notório que haveriam modificações.

No entanto, as resistências foram encontrando vários redutos ao longo da materialização da proposta. Se no início surgiram porque a proposta tinha sido imposta ou porque houve uma leitura/interpretação errônea do que propunha e defendia o politécnico, com o passar do tempo foram centralizadas em outros pontos a considerar.

Dentre elas: críticas às fragilidades que a própria mantenedora apresentava enquanto responsável por garantir suporte teórico; a exigência de reestruturação do currículo em áreas de conhecimento e seminários integrados; a modificação do processo de avaliação por conceitos que, segundo alguns professores, abrandam o processo de ensino-aprendizagem facilitando a aprovação dos alunos (inclusive os mais relapsos) e retira do professor sua autoridade para decidir sobre o que deve acontecer com esses alunos.

Se as resistências são ou foram de cunho político ideológico não é possível afirmar em razão de que em praticamente todas as falas este quesito não foi abordado diretamente porém, a partir de algumas considerações feitas nos grupos focais pode-se entrever algumas manifestações pessoais que questionam, ainda na atualidade, as motivações do então governo para implementar o politécnico.

Cabe ressaltar que, pelo relato dos professores e grupo gestor, as diferenças iniciais entre a escola e a mantenedora foram plenamente resolvidas ao longo do processo, sendo que a escola sempre conseguiu manter um bom diálogo com as lideranças da coordenação e, com isso, que suas demandas fossem atendidas. Portanto, se houve ou há resistências ideológicas foram isoladas e não afetaram diretamente o desenvolvimento do projeto.

Já no estágio mais recente da materialização da política as críticas apontam para dois pontos: um de ordem pedagógica em que as críticas não são vinculadas à

política propriamente dita mas as decisões tomadas pelo grupo de professores no direcionamento do trabalho didático-pedagógico adotado no último ano; outro em relação à mantenedora, vinculado ao governo do PMDB e não mais a quem idealizou a proposta, as maiores preocupações envolvem falta de recursos financeiros e humanos para o bom desenvolvimento do trabalho.

Entendo que o movimento inicial de resistências faz parte de um processo natural de estranhamento com o que é novo. Da mesma forma, dada a forma como a proposta foi introduzida nos processos de trabalho, os professores e grupo gestor em seu cotidiano escolar desenvolveram um profundo sentimento de impotência, sentimento que enrijeceu o grupo fechando-o para analisar as possibilidades e avanços que ela trazia em seu cerne.

Respeitado o direito e dever do Estado em apresentar suas propostas de governo, no momento em que é feita alusão a um processo democrático de gestão, a força que imprimiu a SEDUC/RS para dar início à proposta em 2012 e a dificuldade de negociação de alguns pontos da proposta que pareceram nebulosos ou difíceis de entender, ampliou a rejeição e os argumentos contrários a ela. Eis aqui o que entendo ter sido o primeiro equívoco da SEDUC/RS na apresentação da proposta: ter apontado para um projeto de governo com base na gestão democrática mas não ter sabido conduzir democraticamente o processo de construção da política.

Cabe ressaltar que, uma vez entendido que o projeto do governo começaria a vigorar já no próximo ano letivo e que isto significava menos de dois meses de trabalho efetivo, um dos passos mais significativos para os professores e grupo gestor da escola foi a decisão de preparar, minimamente, um plano de trabalho que lhes desse um norte a seguir. E ainda que as preocupações primeiras estivessem centradas em questões práticas, ficou claro para todos que a proposta deveria ser estudada a fundo.

Duas questões são evidenciadas aqui e penso que representam a base de tudo o que veio a ocorrer no Ensino Médio Politécnico desta escola: primeiro, o compromisso assumido de receber os alunos em 2012 com um projeto de trabalho já pensado e assimilado pelos grupos envolvidos; segundo, o fato de que todos os estágios do planejamento aconteceram com o coletivo dos professores e com o apoio e aval do grupo gestor. Enfim, pode-se dizer que este estágio do trabalho sim foi caracterizado por um processo democrático e participativo em que todos

trabalharam para o projeto pedagógico de Ensino Médio que passaria a vigorar.

Prosseguindo, cabe reaver um dos fatores que emergiu no contexto da prática e que considero ter sido fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Trata-se do apoio financeiro com que contou a escola nos primeiros anos de materialização do Ensino Médio Politécnico.

É interessante salientar que os projetos pensados pelos professores desde sua origem conseguiram ser desenvolvidos graças aos recursos financeiros recebidos através do Instituto Unibanco e do MEC: primeiro com os recursos do Projeto Jovem de Futuro e depois com o recurso do ProEMI. Recursos que foram facilmente distribuídos entre os projetos das áreas de conhecimento e que dialogaram sem maiores dificuldades com as exigências de suas agências financiadoras.

Pode-se inferir que, principalmente no primeiro caso, a facilidade de articulação dos dois projetos (Jovem de Futuro e Politécnico) se deu porque o grupo de professores tinha muito claro o propósito do projeto jovem de futuro e colocara limites a sua inserção nos espaços de sala de aula dando-lhe desde o início (antes do Politécnico) um viés mais utilitarista do que filosófico, ou seja, a escola não adotou a perspectiva de resultados, de competitividade sugerida pelo Instituto, mas utilizou os recursos disponibilizados para imprimir o currículo proposto pelo Politécnico, num processo de recontextualização evidente. O diálogo com o ProEMI resultou ser mais natural uma vez que os dois projetos (ProEMI e Politécnico) estavam articulados sob a mesma legislação em bases conceituais e objetivos semelhantes.

O uso destes recursos na materialização do Politécnico permitiu o enraizamento da proposta como projeto político pedagógico de escola. Os projetos nas áreas de conhecimento e depois, entre eles, deram vida e forma à reestruturação do currículo do Ensino Médio o que auxiliou os professores a ficarem mais seguros em relação às mudanças de seu trabalho e os alunos a vivenciarem os conteúdos em dinâmicas mais próximas da vida real.

Foi no estudo dos fundamentos da proposta em que ocorreram os confrontos mais acentuados porque, neste estágio do trabalho, foram manifestadas as concepções pessoais de mundo e educação dos professores. Deparamo-nos aqui com outro fator de bastante expressividade para a análise da materialização da política.

Pelos dados coletados nos grupos focais, que ainda evidenciam este conflito, as decisões que foram sendo tomadas priorizaram as concepções definidas na proposta e embasaram a prática nos princípios que a nortearam. Porém, ainda que a estrutura do trabalho para o grupo tenha sido pensada com base nas orientações da proposta do governo, há sempre o espaço em sala de aula que permite ao professor manifestar suas posições pessoais e definir, com certa autonomia, seu modo de trabalhar. É o momento em que o fator ideológico ganha força e se multiplica através das relações estabelecidas entre os professores e os alunos e que impactam nos resultados.

Em suma, considero relevante assinalar para este contexto forjado por concepções contrárias que, na mesma medida em que os professores buscam chegar a um consenso metodológico de trabalho, relutam em fortalecer um elo ideológico comum, dadas as peculiaridades de concepção pessoais já apontadas, que obstaculizam profundamente o caminho proposto pelo politécnico com vistas a construção de um “novo homem”, emancipado e dotado dos conhecimentos verdadeiramente válidos capazes de libertá-lo das alforjas da opressão.

Outro ponto que foi evidenciado nos grupos focais como transtorno para o entendimento da política foi a formação de professores nos cursos de licenciatura. Mais de uma vez os professores apontam em suas respostas para o despreparo deles próprios e dos colegas para trabalhar em um projeto com as características do politécnico considerando sua forma (interdisciplinar, articulando teoria e prática e parte -totalidade) e sua fundamentação teórica (domínio dos conceitos e concepções de conhecimento, educação e sociedade).

Sem ter a intenção de fazer generalizações dos resultados analisados nesta pesquisa, penso que, até aqui foi possível vislumbrar algumas questões pontuais que podem ser tratadas como possíveis indicadores das causas que favoreceram e/ou dificultaram o cumprimento das metas a que se propunha a política.

Concluindo, pretendo inserir um último argumento em favor desta política que tão importante se tornou para o fortalecimento dos princípios que movem minha vida pessoal e profissional.

Em meio a uma conjuntura nacional em que os mecanismos da política educacional tem ficado extremamente atrelados a acordos e interesses próprios do mercado/sociedade civil e às exigências das agências multilaterais que, em troca de financiamento tornam os países em desenvolvimento, reféns de seu ideário, penso

que o Ensino Médio Politécnico trouxe ao Rio Grande do Sul por um breve espaço de tempo uma possibilidade real para a emancipação de seus jovens educandos ao entender que a escola politécnica, como parte estratégica da formação, agrega à vivência escolar a alternativa de uma ação política explícita enraizada no trabalho como princípio educativo e como fonte da emancipação humana.

Concluindo, entendo que o maior ganho das escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul foi a oportunidade que tiveram de reformular efetivamente seus currículos, adequando-os às necessidades e interesses reais de seus alunos. Certamente, ao considerar a oportunidade devem-se associar as condições objetivas de materialização (recursos estruturais e humanos essencialmente). Neste caso, os recursos financeiros foram providos pelos Projetos Jovem de Futuro e ProEMI anteriormente citados e, os recursos humanos pela mantenedora.

As escolas tiveram a chance de mudar a si próprias, dar-se uma nova função social, uma nova identidade e de equipar os seus tão importantes alunos para a atualidade, para além da lógica capitalista, para serem lutadores e construtores de um mundo que, na contramão da história, possa de fato romper com os modelos vigentes e lhes permita uma vida de direitos e obrigações realmente justa e digna.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.G. **O PENSAMENTO PEDAGÓGICO SOCIALISTA**: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011. Disponível em: <www.tedebc.ufma.br/tde.../processaArquivo.php?...64...> Acesso em: 12 de janeiro de 2016.

AFONSO,AJ. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc, Campinas**, n.31, n 113, p.1137-1156, outubro, 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 2 /Fevereiro / 2016.

APPLE,M. **CONHECIMENTO OFICIAL**: A educação democrática numa era conservadora. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Educando à Direita. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **IDEOLOGIA E CURRÍCULO**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO,J.C; REIS, J.T. (Org.) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

_____. **O Ensino médio e os desafios da experiência : movimentos da prática**. São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

BANCO MUNDIAL.**Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, 2011, Disponível em: < www.worldbank.org/educationstrategy2020>. Acesso em: 7 /Fevereiro /2016.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Examen del Banco Mundial. 1996.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, dez. 2001,p. 99-116.

____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006,p. 10-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARROSO, J.O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso: 13/maio/2014.

____. Ministério do Trabalho. **Programa de apoio a Capacitação Tecnológica da Indústria – PACTI, Subcomissão de Educação e Gestão Tecnológica – Questões críticas da Educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade**. Brasília, 1995.

____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

____. **Parecer nº 11, de 30 de Junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Disponível em: <pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf> Acesso: 5/Dez/2014.

____. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial da União. Brasília, 13 out. 2009.

____. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso: 18/Dezembro/2014

____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. Brasília 2009.

____.Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. Brasília 2013.

____.Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. Brasília 2014.

CAETANO, M.R. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade** .ANDES-SN, agosto de 2015, p. 84-99. Disponível em: < www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf> Acesso em: 15 de Junho de 2016.

CEED/RS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 156, de 27 de Janeiro de 2012.** Aprova o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o funcionamento deste curso a partir do ano letivo de 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, Jean *et all.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008,p. 295 – 316.

CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, 2013, Frederico Westphalen. Anais [recurso eletrônico] [do] I ciclo de estudos em educação : contemporaneidade e interdisciplinaridade, departamento de ciências humanas, programa de pós-graduação em educação, 2013, frederico westphalen : URI, 2013. 726 p.

CÓSSIO, Maria de Fátima *et all.* **A nova gestão pública e a avaliação em larga escala: efeitos nas políticas locais.** 2016. 125p. Relatório de Pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda Transnacional e Governança Nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e- Currículum,** São Paulo, v.13, n.04, out./dez. 2015, p. 616-640.

CNE/CEB. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 02, de 30 de Janeiro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicada no D.O.U. de 31/01/2012 - Seção I – p. 20.

CURY, C. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DIAS, C.A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação&Sociedade.** v.10, n.2, 2000 p. 1-11. Disponível em: <www.ies.ufpb.br/>

Acesso em 12/Junho/2014

DOURADO, L.F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 921-946.

ENQUITA, M.F. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2013, p. 54-70.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W.(Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FARIA, C.A.P. Ideias, conhecimento e Políticas Públicas: Um inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 18 (51): 21-30. 2003

FERREIRA, N.S. Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 127-141.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2o grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. In: **Cadernos de Saúde Pública**, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.

_____. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. In: **Universidade & Sociedade**. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril 2003, p. 93-130.

_____. PERSPECTIVAS SOCIAIS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 619-638.

FRITSCH, R. UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONTESTAÇÃO: O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL. In: **Associação Nacional de Política e Administração da Educação/IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto. Anais Eletrônicos, Porto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014. Disponível em: < http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV> Acesso em: 18/ Março /2016.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GIDDENS, A. **A TERCEIRA VIA: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**, 2ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIDDENS,A.(Org). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010

GOMES,A. **Politécnica Joaquim Venâncio: excelência em saúde pública**.Disponível em:

< ftp://ftp.fnde.gov.br/web/proep/relatorio_politecnica_joaquim_venancio.pdf >
Acesso em: 18 de Janeiro de 2016.

GONZAGA, J.L. *et all*. A prática pedagógica na educação politécnica. In:AZEVEDO,J.C; REIS, J.T. (Org.).**O Ensino médio e os desafios da experiência : movimentos da prática**. São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. 9ªed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1991.

____. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara,1981.

____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, D. **O enigma do Capital e as crises do capitalismo**, São Paulo,SP: Boitempo, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. Projeto Jovem de Futuro : O que é? Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro>. Acesso em : 15 de Junho de 2016.

____. 1º Fórum de Agentes Jovens. Disponível em: < http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/forum_de_agente_jovem.pdf> Acesso em 22 de Junho de 2016.

____. Voluntariado - Estudar vale a Pena Disponível em: <-<http://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/voluntariado>> Acesso em: 22 de Junho de 2016.

LEITE, M.S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**, 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) , PUC-RIO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=especifico&nrSeq=5269@1> . Acesso em: 10 de Junho de 2016.

LIBÂNEO,J.C; OLIVEIRA,J.F; TOSCHI,M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LLAVADOR, F.B. Política, poder e controle do currículo. In: **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2013, p. 38-53.

LOPES, A.C. DISCURSOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

_____. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, jul./dez. 2005, p. 50-64.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27 n.94, jan./abr.2006, p.47-69.

MAINARDES,J; FERREIRA, M.S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.In: BALL, S. J.; MAINARDES, J.**Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES,J; MARCONDES, M.I. ENTREVISTA COM STEPHEN J. BALL: UM DIÁLOGO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL, PESQUISA E POLÍTICA EDUCACIONAL. **Educ. Soc**, Campinas, vol. 30, n. 106, jan./abr. 2009.p. 303-318. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 de Março de 2016.

MALHAO,A.P. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Niteroi: Faculdade de Educação -UFF,1190.

MANACORDA,M.A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Volume 5. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2ª ed.Campinas, SP:Editora Alinea, 2013.

MARTINS,A.S. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO SÉCULO XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan-jun. 2009, p. 21-28.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARX,K & ENGELS,F. **La ideologia alemana**. Montevideú. Pueblos Unidos, Barcelona.1974

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo. Moraes. 1983.

MELO.A.S. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco hegemônico.In: **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.69-82.

MELO,M.P; FALLEIROS,I. Reforma da aparelhagem Estatal: Novas estratégias de Legitimação Social.In: NEVES,L.M.W.(Org). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**.São Paulo: Xamá, 2005. p. 175-

192.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein : Sociologia para a Educação. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**; Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A.M; NEVES, I.P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, vol. 2, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 115-130.

NASCIMENTO, M.E. Apresentação. In: AZEVEDO, J.C; REIS, J.T. (Org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1.ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 15-23.

NEVES, L.M.W.(Org.). Pressupostos, princípios e estratégias. In:**A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.43-67.

_____. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In:**A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.85-125.

_____. A direita para o social e a esquerda para o : intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEWMAN, J; CLARKE,J. Gerencialismo. **Educação&Realidade**, Porto Alegre,v.37,n.2, maio/agosto, 2012, p. 353-381.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE – v.25, n.2, mai./ago. 2009, p. 197-209.**

PERONI, V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago. 2012, p. 19-31.

PISTRAK,M.M. **A escola comuna**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK,M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ed.São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REIS, E.P. Reflexões legais para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas.**RBCS**. Vol. 18, nº 51, fevereiro, 2003, p. 11-14.

ROBERTSON,S; VERGER,A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ.Soc.**, Campinas,v.33,n.121, out-dez. 2012,p. 1133-1156.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, 1998.

_____. **Educação Politécnica**. Brasil, 2009. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html> Acesso em: 12 out. 2015

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**. v.3 n.2, p.259-282, 2005.

ROCHA, S.J.S. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática escolar. In: AZEVEDO, J.C; REIS, J.T (Org) **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

RS/SEDUC. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Porto Alegre, 2011.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2013.

SANTOMÉ, J.T. Currículo, justiça e inclusão. In: **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda. 2013. p. 71- 86.

SANTOS, L.L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003, p. 15-49.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.34. p.153-165, Jan/abr.2007

SHIROMA, E; CAMPOS, R; GARCIA, R. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

_____. Decifrar textos para compreender a política: subsídios técnico-metodológicos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.23, n.02, jul/dez, 2005, p. 427-446.

SHIROMA, E; MORAES, C; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHULGIN,V.N. **Rumo ao Politecnismo(artigos e conferências)**.São Paulo: Expressão Popular,2013.

SHULTZ, L. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília, D.F: Universa: Liber Livro, 2012, p.25-40.

SILVA, M.R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das DCN. In: **Reestruturação do Ensino Médio**. Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 65 – 80.

SAUL, R.P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, no 9, jan/jun, 2003, p. 142-173.

SIMÕES, C.A. Políticas públicas do ensino médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 111-125.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa, **Caderno CRH** 39:11-24, 2003

_____. Políticas Públicas: uma revisão da literatura, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8,n 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

UNESCO. Ensino Médio para o Século XXI: desafios, tendências e prioridades. **Cadernos UNESCO BRASIL**. Série Educação, V. 9, dezembro 2003.

VÁRIOS AUTORES. **Trabalho e Educação (Coletânea CBE)**, 2ed, Campinas: Papyrus,1992.

VIEIRA. E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2007.

XX CICLO DE ESTUDOS HISTÓRICOS, 2009, Ilhéus/ BA. A escola dos annales e a produção do conhecimento histórico : heranças, tendências e novas perspectivas, 2009, Ilhéus,UESC,2009.Disponível em:

<www.uesc.br/.../aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf> Acesso em: 17 /Janeiro/ 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo de Entrevista para os Grupos Focais por área de conhecimento.

Originado dos resultados coletados nos questionários respondidos pelos professores do Ensino Médio Politécnico da escola pesquisada.

Total de Professores em 2015: 25 professores

Total de questionários enviados: 25

Total de questionários respondidos: 21

Total de questionários devolvidos sem responder: 3 - Justificativa: Professores novos que não se sentem preparados para responder aos questionários.

Total de questionários não respondidos nem devolvidos: 1 (professora em licença maternidade)

As questões abaixo elencadas correspondem a novos emergentes, decorrentes das respostas dadas pelos professores nos questionários (ANEXO B)

1. Questão relacionada às respostas dadas as questões nº 1,2 e 3.

Considerando que 90% dos profs pesquisados responderam que tomaram conhecimento da política do E.M.P na Escola e que a primeira reação foi de rejeição devido a maneira impositiva com que foi apresentada às escolas, além da falta de domínio dos fundamentos da proposta por parte das equipes da CRÊ/SEDUC, questiona-se:

O que ocasionou a mudança de atitude dos profs da escola em relação à aceitação da proposta do E.M.P.?

2. Questões relacionadas às respostas dadas as questões 4 e 5 relacionadas as Conferências:

2.a. Considerando que 50% dos profs pesquisados responderam que a

proposta foi estudada em todos seus detalhes antes das conferências e 50% que foi estudada de maneira ampliada, questiona-se ao grupo:

De que forma foi estudada a proposta? Em detalhes ou de maneira ampliada? Relatar a experiência.

2.b. Conforme a fala do grupo gestor, nesse período, foi elaborado um documento a respeito da posição da escola. Existiu esse documento? Com que finalidade foi criado? Quais foram os encaminhamentos realizados com ele?

2.c. Quais foram os segmentos da comunidade escolar que se fizeram presentes da discussão da proposta e, posteriormente das Conferências?

2.d. No entendimento do grupo: Qual era o propósito dessas Conferências? Melhorar e discutir a proposta, alterá-la, esclarecer dúvidas ou legitimar o processo de materialização do E.M.P como sendo democrático e participativo?

2.e. Qual foi a atitude da escola nas Conferências? Tal atitude trouxe alguma repercussão para a escola?

3. Questões relacionadas às respostas dadas as questões 6 e 7 relacionadas ao processo de organização interna da escola para materialização da proposta e participação da mantenedora CRE/SEDUC:

90% dos prof. pesquisados responderam que a organização pedagógica do politécnico se deu em reuniões semanais por área e os 10% restantes, responderam que se tratavam de reuniões semanais coletivas.

3.a. Quem coordenava e como aconteciam essas reuniões ? Citar: Horários, grupos, locais, pautas, tudo o que lembrarem a respeito.

3.b. Em que momentos eram discutidos os planejamentos relativos ao trabalho individual do professor e ao trabalho da área de conhecimento nos seminários integrados? Como aconteciam essas discussões?

4. Decorrente da questão 8 que trata da observação e seguimento dos fundamentos do E.M.P. (Trabalho como princípio educativo, politecnicia e concepção de conhecimento e currículo) na reconfiguração curricular elaborada pela escola. (Trata-se de uma questão de múltipla escolha)

Todos os professores mencionaram o estudo de, pelo menos, um dos fundamentos da proposta, no entanto, deu-se uma significativa disparidade nas respostas, evidenciada pelos resultados a seguir: 77% enfatizaram o estudo da Politecnia, 54% indicaram o trabalho como princípio educativo e 50% mencionaram o estudo dos conceitos de conhecimento e currículo.

Pergunta-se:

4.a. Ao ver dos professores, o que pode ter ocasionado percentuais tão distantes entre si?

4.b. De que forma foram sendo desenvolvidos estes conceitos na prática e inseridos no trabalho dos professores tanto nas suas disciplinas quanto no trabalho nas áreas de conhecimento?

5. Decorrente da questão 9 que trata dos princípios norteadores do documento – base do E.M.P e que são: Relação Parte-Totalidade, Reconhecimento de Saberes, Teoria-Prática; Interdisciplinaridade; Avaliação Emancipatória e Pesquisa.(Trata-se de uma questão de múltipla escolha)

Assim como na questão anterior, todos os professores marcaram pelo menos um dos princípios da proposta, no entanto, 40% dos professores pesquisados marcaram todas as alternativas, 30% marcaram quatro alternativas, 23% marcaram duas alternativas e os 7% restantes marcaram uma alternativa.

Os princípios norteadores estão listados por ordem decrescente de aparecimento nas marcações:

Interdisciplinaridade,
Pesquisa,
Teoria-Prática,
Reconhecimento dos Saberes,
Relação Parte-Totalidade,
Avaliação Emancipatória.

Questiona-se:

O que pode ter ocasionado tanta disparidade nas respostas dadas para a questão e, por quê motivo se deu o reconhecimento dos princípios nessa ordem e não em outra?

6. Questões relacionadas às respostas dadas as questões 10 e 11 que propõem uma avaliação parcial dos resultados da reconfiguração curricular adotada pela escola.

54% dos professores entendem que o E.M.P é melhor que o Ensino Médio regular anterior a ele mas que tem deficiências que precisam ser sanadas, 38% dos professores marcaram que é muito bom mas que precisa melhorar e apenas 8% responderam que é ótimo.

6.a. Com base em que critérios foi respondida esta questão?

6.b. Uma vez concluídas as primeiras turmas de E.M.P. no ano de 2014:foi possível identificar crescimento qualitativo na formação básica oferecida aos alunos? Quais elementos são utilizados para a realização desta análise? Resultados escolares ao longo dos três anos de curso? Resultados das avaliações institucionais (ENEM) ou em outros concursos classificatórios? Aumento de oportunidades no mundo do trabalho?

7. Na questão 11, especificamente, alguns pontos comuns nas falas dos professores foram identificados pela pesquisadora. Entre eles:

- Quanto as dificuldades na materialização da proposta: aspectos da estrutura física da escola, falta de recursos (funcionários) e de assistência técnica e pedagógica (ex: internet na escola);
- Quanto as vantagens: o ganho com o trabalho coletivo que qualificou a proposta desenvolvida pela escola e, por cada área de conhecimento especificamente e que compromissou a todos os prof.
- A preocupação com a formação que é dada aos futuros docentes nas universidades quanto a esta forma de trabalho. Visto que, esta forma de trabalhar, resulta mais difícil e dolorida porque os professores precisam reaprender a forma de ensinar e de aprender.

Solicito ao grupo que explore os temas.

Apêndice B – Modelo de Entrevista para o Grupo Focal com o grupo gestor.

Grupo gestor: Diretora; Vice-diretora do turno de funcionamento do E.M.P, Assistente administrativo; Orientadora educacional e Coordenadora pedagógica.

QUESTÕES:

1. De que forma a SEDUC comunicou às escolas sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico? Em que época?

2. Qual foi a reação inicial das escolas à proposta. Por quê?

3. Em relação às conferências internas (nas escolas) para estudo e aprovação da proposta:
 - a) Como a escola se organizou para a sua realização?
 - b) Como reagiram os segmentos que compõem a comunidade escolar à proposta do Ensino Médio Politécnico (prof, func, pais e alunos)?

4. Uma vez realizadas as conferências: de que forma a escola se organizou nos aspectos físicos e pedagógicos para dar início a implementação da proposta?

5. A SEDUC (CRE) auxiliava, de alguma maneira, à escola no processo?

6. Do ponto de vista do grupo gestor: quais foram as maiores dificuldades encontradas para implementar a proposta?

7. Quais os aspectos da proposta que tiveram maior relevância para esta escola: em que aspectos a escola cresceu e em que aspectos retrocedeu ou estancou, do ponto de vista da qualidade educacional?

8. Após 3 anos de implementação da proposta e uma vez formadas as primeiras turmas de E.M.P: como avalia os resultados do trabalho realizado em relação à configuração curricular anterior ao E.M.P?

Apêndice C– Quadro descritivo das etapas da Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional

ETAPAS	PERÍODO	DESCRIÇÃO	LOCAL
1a-ETAPA ESCOLAR DEBATE, APROFUNDAMENTO E AMPLIAÇÃO DA PROPOSTA COMO REFERENCIA O TEXTO BASE DA SEDUC	Final de Setembro e Outubro de 2011 – Primeira quinzena	Encontro de formação nas escolas para debate o Texto Base da SEDUC e escolher os delegados das escolas que participarão na Etapa Municipal. Essas reuniões deverão contemplar os quatro segmentos da comunidade escolar: Professores, Funcionários, Alunos e Pais/mães e/ou a comunidade em geral. O número de delegados que a escola terá direito dependerá do número de participantes no encontro. É necessário que sejam escolhidos delegados que representem cada um dos segmentos participantes.	Em todas as escolas de Ensino Médio; Coordenados pela Equipe Diretiva da escola e acompanhado pelas CRES.
2a – ETAPA MUNICIPAL DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DAS ESCOLAS SITUADAS NO MUNICÍPIO TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NAS ESCOLAS E O TEXTO BASE DA SEDUC	Outubro de 2011 – Segunda quinzena (usar um dos dias previstos para o seminário de outubro)	Nos municípios em que existem mais de uma escola Estadual ocorrerá um Encontro Municipal reunindo os delegados escolhidos nas escolas, representativos do conjunto dos segmentos da escola, que têm a responsabilidade de representar e apresentar as sistematizadas realizadas em suas escolas de origem. Nessa etapa serão escolhidos, dentre os participantes, os delegados por município contemplando sempre os diferentes segmentos da comunidade escolar.	Em cada município, em local a ser definido. Coordenado pela CRE.
3a ETAPA REGIONAL DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DOS MUNICÍPIOS DE UMA MESMA CRE TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NOS MUNICÍPIOS E O TEXTO BASE DA SEDUC	Novembro de 2011 – Primeira quinzena	Conferência, por Região de abrangência de cada CRE, com a participação dos delegados escolhidos na etapa municipal. Dessa etapa deverá ser elaborado um texto contendo a sistematização do debate. Escolha dos delegados Regionais para próxima etapa da Conferência, de acordo com o número de participantes com presença registrada em Ata.	Em cada CRE em local a ser definido e coordenado pela CRE.
4a ETAPA INTER- REGIONAL DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DE UM CONJUNTO DE CRES TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NAS REGIÕES E O TEXTO BASE DA SEDUC	Novembro de 2011 – Segunda quinzena	Conferência, reunido CRES do seguinte modo: Encontro Inter regional: Rio Grande (5a), Bagé (13a) e Pelotas (5a). Encontro Inter regional: Cruz Alta (9a), Santo Ângelo (14a), Santa Rosa (17a), Três Passos (21a), São Luiz Gonzaga (32a), Ijuí (36a). Encontro Inter regional: Estrela (3a), Santa Cruz do Sul (6a), Santa Maria (8a), Cachoeira do Sul (24a). Encontro Inter regional: São Borja, (35a), Uruguaiana (10a), Santana do Livramento (19a). Encontro Inter regional: Canoas (27a), São Leopoldo (2a) Gravataí	Coordenados pela SEDUC-órgão central com a participação das CRES envolvidas em cada encontro.

		(28a). Encontro Inter regional: Palmeira das Missões(20a), Passo Fundo (7a), Erechim(15a), Soledade (25a), Carazinho (39a). Encontro Inter regional: Bento Gonçalves (16a), Caxias do Sul (4a), Vacaria (23a). Inter regional: Encontro Inter regional: Osório (11a), Guaíba (12a) – Rever essa situação. Encontro Inter regional: Porto Alegre (1a). Rever essa situação.	
<u>5a ETAPA</u> <u>CONFERÊNCIA</u> <u>ESTADUAL</u>	Dezembro de 2011	Conferência Estadual com a participação dos delegados escolhidos na etapa inter regional. Podem participar convidados Representantes de outras instituições, Organizações, Entidades e Segmentos Sociais de representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, dos Sistemas de Ensino, de Empresários, de Órgãos Públicos, de Entidades e Organizações de Pais e Estudantes, da Sociedade Civil, dos Movimentos de Afirmação da Diversidade, do Conselho Municipal de Educação e de Organismos Internacionais. Esses deverão ser credenciados em separado.	Em Porto Alegre, em local a ser confirmado; Coordenado pela SEDUC/orgão central.
<u>6a ETAPA DE</u> <u>ELABORAÇÃO DO</u> <u>DOCUMENTO FINAL</u>	Janeiro 2012	Organização do documento final e do Regimento contendo a reestruturação curricular do Ensino Médio que servirão para a formulação das ações subsequentes e para implementação gradativa a partir de 2012, começando pelo primeiro ano.	No Departamento Pedagógico/SEDUC

Fonte: Seduc/RS; 2011

ANEXOS

Anexo 1 - Manifesto dos professores da escola pesquisada em resposta à proposta de implementação do Ensino Médio Politécnico (Novembro/2011)

O grupo docente desta instituição de ensino- vem através deste- manifestar publicamente a sua posição no que concerne à Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico da Secretaria de Educação do Estado, com vistas a ser, a mesma, implementada a partir do ano de 2012.

A nossa análise não tem caráter político partidário nem corporativo, uma vez que recai, fundamentalmente, na reflexão sobre o texto, sua fundamentação e formas de implantação sugeridas.

Tendo em vista o momento e as condições em que foi lançada dita proposta e, considerando os elementos que a condicionam, entendemos necessária uma análise mais aprofundada da mesma. Se a proposta do governo do estado recai na construção de um processo de alteração do Ensino Médio, de maneira democrática e participativa, em que as conferências darão legitimidade ao documento: como justifica ter ela definido de maneira unilateral a forma e a concepção que o mesmo haverá de ter? Em que instância será possível questionar os pontos conflitivos do texto, já que eles vêm, para os segmentos que efetivamente se envolvem nela, apenas para serem “debatidos”, “ampliados” e “aperfeiçoados”?

Entendemos urgente e necessária a reformulação do Ensino Médio atual; somos críticos a ele por vivenciarmos no nosso cotidiano o desencontro entre as propostas político pedagógicas que lhe dão sustento e as expectativas dos alunos perante as exigências sociais e de trabalho a que se vêm expostos. Em nenhum momento a equipe de professores e funcionários desta escola está em desacordo com a possibilidade de mudança; pelo contrário, buscamos, isto sim, projetá-la em um quadro mais real, ao alcance da escola que temos. Por essa razão é que percebemos as limitações que a circundam. Assim registramos abaixo alguns pontos que entendemos serem fundamentais e que, portanto, devem ser discutidos antes de qualquer outro encaminhamento:

Quanto à infraestrutura:

De que maneira a escola se organizará para atender nos seus **espaços físicos**, já reduzidos, os alunos no turno inverso?

E ainda, quais os espaços coletivos para o atendimento das turmas (6 turmas nos 1º anos diurno) nos seminários coletivos?

Quanto ao corpo docente:

O quadro de professores – atualmente insuficiente- assim como a falta de especialistas nas nossas escolas representam um elemento muito importante neste contexto. Considerando que o concurso público que prevê atender a essa demanda seja – efetivamente- realizado no mês de Janeiro de 2012, de que maneira será organizado o início do ano letivo se esses novos professores não forem nomeados até a data prevista?

Vários dos nossos professores cumprem a sua carga horária total em duas e até três escolas: estes professores serão remanejados para uma única escola?

Na carga horária dos professores será considerado o acompanhamento em “estágios” aos nossos alunos? Quem cobrirá os custos de transporte?

Quanto ao corpo discente:

- Quanto ao direito de escolha do aluno, ele não foi consultado se quer uma proposta politécnica para sua formação em nível médio;

- A obrigatoriedade do estágio não diminuirá a possibilidade de aprendizado do aluno, considerando que não daria a ele espaço para uma dedicação exclusiva pela qual ele e a família poderiam optar, contrariando as políticas públicas e educação?
- E o “protagonismo” dos segmentos que estarão envolvidos, efetivamente, neste novo formato de Ensino Médio- pais e alunos de 8ª séries - como ocorrerá?
- Em que situação fica o aluno que não tiver idade legal para fazer o estágio?
- Os alunos poderão escolher onde e com que estagiar, irão se identificar com a sua prática?
- Os alunos estarão aptos para enfrentar a concorrência em relação aos egressos da rede privada ou de outros estados? ENEM? Mercado de trabalho? Formação Humana?
- Quanto ao Ensino Médio Noturno – sabe-se que o perfil do aluno é diferenciado em relação ao Diurno – de que forma será operacionalizada essa proposta? Não gerará ainda mais evasão???

Quanto à proposta pedagógica:

- Diante do dinamismo das modificações atuais onde o aprender a aprender é uma prática pedagógica: uma preparação focada, não inviabilizaria a capacidade de adaptação, de reestruturação, de flexibilidade e de criticidade desses alunos fazendo com que em curto prazo tenhamos profissionais obsoletos? E ainda, não estaríamos assim reproduzindo e aprofundando as desigualdades já existentes na nossa sociedade?
- Serão iguais as condições no ensino público e privado?
- Qual mercado de trabalho é esse: formaremos “trabalhadores” e “dirigentes” na medida em que institucionalizamos as diferenças que já existem legitimando desta forma essa divisão do trabalho? Isto não representa – mais uma vez - estarmos formando cidadãos de 1ª ou 2ª classe?
- Entre as opções de mercado para dirigentes e trabalhadores, a igualdade de possibilidades para a escolha pelos alunos não seria precocemente descartada? Está sendo delegada à escola a responsabilidade por atestar essa diferença social institucionalizando a divisão do trabalho. É esse o nosso papel?
- Que conteúdo é esse? Pessoas com habilidades “apenas” técnicas serão pessoas melhores do ponto de vista ético, moral e intelectual?
- Esta proposta – na ausência de um processo coletivo de construção – não ficará esvaziada na sua práxis, traduzindo-se em reproduzir saberes superficiais e utilitários?

Diz Michael Apple no seu livro: Educação e Poder:

“...Que tipo de subjetividade, que tipo de ideologia, que tipo de indivíduo pode estar aqui sendo produzido? As características corporificadas nos modos de controle técnico embutidos na própria forma curricular são idealmente adequadas para reproduzir o indivíduo possessivo, uma visão de si mesmo que está no âmago ideológico das economias capitalistas.”

Precisamos analisar com profundidade esses papéis (de professores e de

alunos) que criamos e desempenhamos sistematicamente na nossa prática pedagógica.

Esta reflexão é necessária: que força ideológica é essa que aponta no meu trabalho?

A concepção de “emancipação” sugerida desconsidera algo anterior a ela, que é o entendimento do ser humano como um ser de múltiplas dimensões e que se constitui ao longo da sua história; e não a partir de determinado momento ou para cumprir um papel pré-definido por toda a vida.

Essa desconsideração para com quem está “na outra ponta”, atando diariamente os nós do trabalho na sala de aula, nos setores ou na administração dos espaços e suas dinâmicas é que causa desalento.

Queremos uma alteração do Ensino Médio e estamos dispostos a trabalhar por ela, mas queremos construí-la juntos, diagnosticando este momento histórico que vivemos, entendendo as exigências socioeconômicas no Brasil do Século XXI, problematizando as circunstâncias e nos atendo às diferenças em relação aos interesses dos nossos alunos e suas necessidades pessoais e coletivas.

Queremos ser chamados para elaborar essa proposta, e por esse motivo solicitamos, respeitosamente, que a Secretaria de Educação, através de sua equipe pedagógica, reflita sobre ela e proponha outra forma de estudo, formatação e implementação partindo de uma prática democrática e participativa.