

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

JOSIANE MACHADO ALEXANDRE

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS SOBRE A  
IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL.**

**Porto Alegre, 2015.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

JOSIANE MACHADO ALEXANDRE

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS SOBRE A  
IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa E. Baeta Neves

**Porto Alegre, 2015.**

### CIP - Catalogação na Publicação

Machado Alexandre, Josiane

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ESTUDO DE CASOS  
MÚLTIPLOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO  
POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL / Josiane Machado  
Alexandre. -- 2015.  
172 f.

Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,  
Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Reforma do ensino médio. 2. Ensino  
Politécnico. 3. Trabalho como princípio educativo. 4.  
Educação e Trabalho. 5. Currículo. I. Eckert Baeta  
Neves, Clarissa, orient. II. Título.

JOSIANE MACHADO ALEXANDRE

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS SOBRE A  
IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (PPG Sociologia/UFRGS)  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Marilis Lemos Almeida (PPG Sociologia/UFRGS)

---

Prof. Dr. Leandro Raizer (FACED/UFRGS)

---

Prof. Dr. Alexandre Silva Virgínio (Depto de Sociologia/UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo marca o fim de uma etapa formativa na qual muitas pessoas fizeram parte. Agradeço o empenho e a dedicação da Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves, minha orientadora.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, por todo seu carinho, compreensão e paciência. Aos colegas de mestrado, por todo o companheirismo, em especial aqueles que se tornaram grandes amigos como Fernando Gonçalves, Luciana Sieber, Agnes Santos e Diogo Schmidt. Aos professores que fizeram parte de minha jornada na graduação e pós-graduação, especialmente o Prof. Alexandre Virgínio por ter inspirado a minha escolha pela sociologia da educação.

Às escolas nas quais leciono, por serem ambientes que contribuíram para minha formação, aos meus colegas de trabalho, pela compreensão e pelas trocas.

Aos meus queridos amigos que sempre estiveram presentes e me incentivaram na busca de meus objetivos. À Vanessa Manvailer, que além de grande amiga é minha vizinha, ao Rodrigo Santolin, por todo o incentivo.

Agradeço também as escolas que foram objeto deste estudo, por sua contribuição e apoio.

## RESUMO

Esta dissertação analisa o processo de implementação da reestruturação curricular do ensino médio ocorrida no estado do Rio Grande do Sul entre os anos 2012-2014, pelo qual se instituiu o Ensino Médio Politécnico. A partir da perspectiva construcionista social do currículo sugerida por Ivor Goodson, se considera a análise curricular em três dimensões: pré-ativa, escrita e ativa. Apresenta-se, primeiramente, as principais reformas do ensino médio da Era Vargas até a atualidade. Ao longo da história, as reformas expuseram diversas disputas sociais que envolviam a relação entre educação e trabalho. Na dimensão pré-ativa do currículo, consideramos que a apresentação da proposta de reestruturação pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul gerou controvérsias e expectativas nos meios acadêmicos e na opinião pública. Na dimensão do currículo escrito, verificamos que as leis e documentos criados para subsidiar a reforma do ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul expressam uma tentativa de conciliar a histórica dualidade entre educação e trabalho no país. Na dimensão ativa do currículo se observou que os atores envolvidos no processo de reforma percebem a reestruturação de diferentes maneiras, persistindo uma visão positiva do processo, apesar da identificação de diversos problemas. A reforma do ensino médio ocorrida no Rio Grande do Sul é uma política de reestruturação curricular que se insere em um contexto maior de reforma deste nível de ensino abrangendo a esfera nacional. Todavia, a reforma se mostrou problemática, pois grande parte dos professores e gestores escolares não compreendem bem os conceitos e fundamentos estruturantes desta política, manifestando práticas pedagógicas organizadas sensorialmente, principalmente no que se refere a nova disciplina, Seminário Integrado, se diferenciando da organização referenciada no campo científico como a proposta da Secretaria Estadual de Educação se apresenta.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio, currículo, educação e trabalho, politécnico, trabalho como princípio educativo.

## ABSTRACT

This thesis analyses the process of implementation of the curricular restructuring of high school conducted in the state of Rio Grande do Sul between the years 2012-2014, by which the Ensino Médio Politécnico (Polytechnical High School) was implemented. Based on the social constructionist perspective of the curriculum suggested by Ivor Goodson, the curricular analysis is considered in three dimensions: pre-active, written and active. Firstly, the main high school reforms from the Vargas Age until today are presented. Throughout history, the reforms highlighted many social disputes involving the relation between education and work. On the pre-active dimension of the curriculum, we consider the presenting of the restructuring proposal by the Secretariat of Education of Rio Grande do Sul has generated controversy and expectation in the academia and in the public opinion. On the written dimension of the curriculum, we verified that the laws and documents created to subsidize the high school reform in Brazil and in Rio Grande do Sul express an attempt to conciliate the historical duality between education and work in the country. On the active dimension of the curriculum, it was observed that the actors involved in the reform process perceive the restructuring in different ways, maintaining a positivistic view of the process, despite the identification of many problems. It is believed that the high school reform which has taken place in Rio Grande do Sul is a curricular restructuring policy, inserted in a larger reform context of this level of schooling encompassing the national sphere. However, the reform has proven problematic, for the great part of teachers and school managers do not understand well the concepts and structuring fundamentals of this policy, manifesting sensorially organized pedagogical practices, chiefly concerning the new discipline, Seminário Integrado (Integrated Seminar), differing from the organization referred in the scientific field as the proposal of the State Secretariat of Education presents.

keywords: High School reform, curriculum, education and work, polytechnic, work as educational principle.

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1. Taxas de rendimento das escolas estaduais de ensino médio no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Cachoeirinha e Viamão - 2014.....	24
GRÁFICO 2. Taxas de rendimento do ensino médio no Brasil – 2000/2008. ....	59
TABELA 1. Taxas bruta e líquida de escolarização no Ensino Fundamental 1970/1996 - Brasil.....	55
TABELA 2. Taxa de escolarização líquida no ensino fundamental e médio 1995/2013 – Brasil. ....	56
TABELA 3. Distribuição da carga horária do Ensino Médio Politécnico .....	97

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Legislação educacional proveniente do MEC 1996-2012.....60

QUADRO 2. Notícias sobre a Reforma do Ensino Médio no RS disponíveis na internet.....82

QUADRO 3. Vídeos sobre a reforma do ensino médio no RS disponíveis no youtube.....84

## LISTA DE SIGLAS

ANEL – Associação Nacional de Estudantes Livre

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEED - Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPERS - Sindicato dos Professores do Estado do RS

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPDA - Plano Pedagógico de Apoio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem

PROEMI - Programa Ensino médio Inovador

PCR - Project Completion Report

RS – Rio Grande do Sul.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUCRS - Secretaria Estadual da Educação do RS

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PROBLEMA .....	17
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
1.3 OBJETIVOS.....	20
1.4 HIPÓTESES .....	20
1.5 METODOLOGIA .....	21
1.6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	27
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
2.1 TEORIAS CRÍTICA E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO.....	32
2.2 PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA SOCIAL DO CURRÍCULO .....	41
2.3 O CONCEITO DE CONFIGURAÇÃO E OS MODELOS DE JOGO.....	44
3. BREVE RETROSPECTIVA SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	49
4. DIMENSÃO PRÉ-ATIVA DO CURRÍCULO: AS CONCEPÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RS. ....	68
4.1 O DEBATE ACADÊMICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ANPED.....	68
4.2 A REFORMA CURRICULAR NO RS: O DEBATE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	73
5. DIMENSÃO DO CURRÍCULO ESCRITO: OS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O ATUAL PROCESSO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RS. .....	87
5.1 OS DOCUMENTOS DA REFORMA ORIUNDOS DO MEC .....	87
5.2 OS DOCUMENTOS DA REFORMA ORIUNDOS DA SEDUCRS .....	93
5.3 OS DOCUMENTOS DA REFORMA PRESENTES NAS ESCOLAS ANALISADAS.....	100
6. DIMENSÃO ATIVA DO CURRÍCULO: AS PERCEPÇÕES DOS ATORES E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA. ....	107
6.1 A PERCEPÇÃO DO SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO .....	107
6.2 SOBRE AS ESCOLAS ANALISADAS E AS ENTREVISTAS REALIZADAS .....	111
6.3 AS PERCEPÇÕES DOS ATORES (PROFESSORES E GESTORES) .....	113
6.4 A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA SEMINÁRIO INTEGRADO EM PRÁTICA NAS ESCOLAS.....	133
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	146

8. REFERÊNCIAS ..... 152  
9. ANEXOS ..... 166

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objeto o processo de implantação da reforma do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul/RS. Apresentada pela Secretaria Estadual da Educação do RS (SEDUCRS) para cumprir um ciclo de implementação de três anos, compreendidos entre 2012-2014, esta política se insere em um contexto nacional de mudanças neste nível de ensino.

A reforma do ensino médio brasileiro vem sendo discutida desde o contexto de formulação da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual começou a ser construída no mesmo ano em que foi publicada a atual constituição, em 1988 (SILVA E MACHADO, 1998). Após ter tramitado por oito anos, a LDB foi o passo inicial para um processo sistemático de mudanças neste nível de ensino, pois foi somente a partir desta lei que o antigo ensino de segundo grau passou a fazer parte da educação básica<sup>1</sup> (MAIA & CARNEIRO, 2000); (ZIBAS, 2005).

A participação brasileira na Conferência Mundial de Jomtien (Tailândia), em 1990, culminou na assinatura da Declaração Mundial de Educação Para Todos da UNESCO. Na ocasião, foram assumidos compromissos com uma série de mudanças a serem realizadas no sentido de universalizar o acesso à educação básica e garantir a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (UNESCO, 1998).

No ano 2000, em decorrência da Conferência de Jomtien, foi realizada uma nova reunião do Programa Educação Para Todos da UNESCO, em Dakar, Senegal. Novamente, foram assumidos compromissos para serem atingidos até o ano de 2015, entre os quais, ressaltamos:

“Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e as habilidades para a vida” (UNESCO, 2000).

Neste objetivo, o único que faz menção direta aos jovens, a UNESCO destaca o “acesso à aprendizagem apropriada e as habilidades para a vida”, o que sugere uma ênfase nas questões curriculares. No mesmo ano desta conferência (2000), o governo brasileiro

---

<sup>1</sup> O conceito de educação básica, utilizado pela Unesco foi apropriado pelo Brasil em sua legislação educacional. Esta é entendida como a instrução mínima dentro do processo de escolarização e é um dever do Estado. A educação básica é obrigatória atualmente dentro da faixa etária dos 4 aos 17 anos, ou seja, até a idade esperada para a conclusão do ensino médio.

apresentou o primeiro programa de reforma do ensino médio nacional, o qual se valia da legislação educacional do país. O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem, defendia que:

[..] a reforma do ensino médio foi preconizada pela LDB e orientada pelo Ministério da Educação, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Com a reforma, procedeu-se à separação das matrículas e cursos de formação geral e os da educação profissional, tornando-se esta complementar àquela (BRASIL, 2000, p. 2).

A reforma do ensino médio era entendida como decorrência da promulgação da LDB de 1996 e da apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM 1999)<sup>2</sup>. Cabe destacar que a LDB realizou a separação das matrículas do ensino profissional e geral, pois a versão anterior deste documento havia sido alterada pelos militares durante a ditadura. Nessa época, todo o ensino médio do país era profissionalizante, não havendo, portanto, separação entre matrículas do ensino geral e profissionalizante, o que foi alterado na LDB de 1996, atualmente em vigor.

Em relação aos indicadores educacionais, cabe lembrar que, na década de 1980, o ensino fundamental teve uma significativa ampliação de suas matrículas repercutindo na década seguinte. Em 1990, a taxa de escolaridade líquida<sup>3</sup> do ensino fundamental chegou a 96%, o que deveria gerar um aumento na procura pelo ensino médio, já que o número de concluintes do ensino fundamental teve um aumento significativo.

Houve melhora no acesso ao ensino médio na década de 1990, chegando a registrar um crescimento de 11,5% no número de matrículas ao longo dessa década, o que significou um fato inédito até aquele momento. Todavia, este crescimento era acompanhado por um baixo desempenho em termos de atendimento da demanda de jovens em idade esperada para cursar o nível de ensino. A taxa líquida de escolarização do ensino médio em 1995, por exemplo, demonstrava que se atingia somente 22,1% destes jovens.

Mais recentemente, tomando os dados oriundos do INEP/MEC referentes ao ano de 2013, o ensino fundamental apresentou uma taxa de escolarização líquida de 97,1%, enquanto o ensino médio atingiu 59,5%. Esta diferença de acesso nos dois referidos níveis de ensino caracteriza o ensino médio como o grande “gargalo” da educação básica. Não obstante, outros

---

<sup>2</sup> Publicado em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentam modelos de organização curricular. Em sua primeira versão, publicada em 1997, só havia menção ao currículo do ensino fundamental.

<sup>3</sup> A escolaridade líquida se refere a porcentagem de alunos matriculados com idade esperada para cursar o respectivo nível de ensino. No ensino fundamental se considera a faixa etária entre 7 e 14 anos. No ensino médio a faixa etária é de 15 a 17 anos.

indicadores como aprovação, reprovação, evasão e distorção idade-série também demonstram a existência de sérios problemas educacionais.

Nesse sentido, o governo brasileiro tem buscado alternativas para a melhora do desempenho do ensino médio através de políticas públicas voltadas, principalmente, para a mudança curricular. Os programas de reforma do ensino médio no país defendem que a escola deve ser mais atrativa para os jovens, bem como precisa dialogar com o mundo do trabalho.

Atualmente, o processo de articulação de mudanças para o ensino médio se encontra em ritmo bastante acelerado. Desde a LDB de 1996 até os dias atuais, foram criados diversos parâmetros, leis e diretrizes para orientar os princípios, o planejamento e a organização do ensino médio no Brasil. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) apresentou quatro programas nacionais de reforma deste nível de ensino para os estados da federação nas duas últimas décadas, quais sejam: Projeto Escola Jovem (2000), Programa Ensino Médio Nacional (2008), Programa Ensino Médio Inovador (2009) e mais recentemente, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014). Os dois últimos programas permanecem em vigência.

O conjunto dessas intervenções, as quais nós estamos denominando neste trabalho, por apropriação da linguagem oficial, de reforma do ensino médio, é compreendido como um processo complexo, permeado por uma série de debates travados no meio político e na sociedade civil.

A partir deste contexto nacional, a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS) apresentou uma proposta de reestruturação curricular de sua rede pública de ensino médio no final do ano de 2011. Orientada pela legislação federal, esta política pública iniciou seu processo de implementação no ano de 2012.

Segundo o documento orientador da proposta, esta reestruturação, que também é denominada de reforma do ensino médio pelo governo estadual, deveria cumprir um ciclo de três anos (2012-2014). As mudanças, às quais o documento alude, deveriam ser implantadas de forma gradual, sendo no primeiro ano da política reestruturados os currículos do primeiro ano do curso; no segundo ano de implantação, o segundo ano e o terceiro ano da etapa seria incluído em 2014, quando toda a rede deveria estar reestruturada.

O documento orientador da reforma apresentado pela SEDUCRS, intitulado “Proposta Pedagógica para O Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” resgatou o conceito de politecnia para aplicá-lo ao ensino médio regular. Consideramos que o uso deste conceito representa uma tentativa de acomodação da histórica tensão entre educação e trabalho no ensino médio brasileiro.

A apresentação da proposta de reforma no final de 2011 pela Secretaria da Educação do Estado do RS (SEDUCRS) foi acompanhada de grande movimentação social, midiática e acadêmica. Houve muitos protestos por parte de membros das comunidades escolares, bem como do Sindicato dos Professores do Estado do RS (CPERS), o qual se colocou enfaticamente contrário à proposta.

As principais críticas provenientes do CPERS, das comunidades escolares e de alguns membros da comunidade acadêmica, giravam em torno, principalmente, da denúncia sobre a existência de um comprometimento da proposta com os setores econômicos em detrimento dos interesses de alunos e professores.

Neste estudo, analisamos os três anos de implementação desta reestruturação curricular (2012-2014), entrevistando professores e gestores de três escolas, abrangendo Porto Alegre e a Região Metropolitana. Ademais, verificamos os documentos produzidos nestas escolas para a adequação aos parâmetros exigidos pela reforma.

A referida reforma do ensino médio no RS é um programa de reestruturação curricular ligado a um contexto maior de mudanças presentes no país. Para darmos conta da análise da reforma estadual do RS, considerando a sua relação com o contexto nacional, adotamos a perspectiva de estudo curricular construcionista social de Ivor Goodson.

Esta perspectiva considera o estudo histórico imprescindível para a análise curricular, assim como compreende a análise de três dimensões ligadas ao currículo, quais sejam: a dimensão pré-ativa que se refere às negociações e controvérsias ligadas ao currículo em mudança, a dimensão do currículo escrito que diz respeito aos documentos criados para a efetivação de uma política de reestruturação, bem como a dimensão ativa do currículo, no qual são analisadas as percepções e as interações entre os atores no cotidiano escolar.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro, realiza-se uma apresentação da temática de pesquisa, assim como as hipóteses, metodologia e revisão bibliográfica. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico adotado. O terceiro capítulo apresenta uma breve retrospectiva histórica das reformas do ensino médio brasileiro.

O quarto capítulo diz respeito à dimensão pré-ativa do currículo, quando apresentamos algumas concepções sobre a reforma do ensino médio presentes no Brasil e no RS, abordando o debate acadêmico que o Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” da Anped vem realizando, bem como a repercussão da reestruturação curricular do RS manifestada em páginas da internet.

O quinto capítulo se refere à dimensão do currículo escrito. É nesta parte que expomos os resultados da análise de conteúdo dos documentos referentes à reforma no âmbito do MEC, do governo do estado do RS e das escolas analisadas.

O sexto capítulo traz a dimensão ativa da análise curricular, onde apresentamos as concepções dos atores sociais (professores e gestores) resultantes das entrevistas realizadas, assim como a configuração da disciplina Seminário Integrado em prática nas escolas, incluída pela reestruturação curricular no RS. Por último, apresentamos as considerações finais.

## 1.1 PROBLEMA

O ensino médio nem sempre foi considerado parte da educação básica e, por conseguinte, um dever de provimento do Estado. Por este motivo, sua inclusão como parte da etapa básica esteve permeada por uma série de debates na arena política e social.

Através do MEC, o governo federal vem elaborando um conjunto de parâmetros, diretrizes e programas para o ensino médio no sentido de buscar minimizar a histórica desigualdade no acesso a este nível de ensino.

Este conjunto de intervenções é compreendido como um processo de reforma do ensino médio, o qual vem sendo sistematicamente elaborado e reelaborado ao longo das duas últimas décadas no Brasil. De acordo com estudos realizados no país, as discussões em torno dos sentidos e rumos que esta etapa de ensino deve seguir estiveram marcadamente permeadas pelo binômio educação e trabalho (VIANNA, 1978); (SILVA; MACHADO, 1998); (FRIGOTTO, 1998; 2009); (DOMINGUES, 2000); (PILETTI, 2000); (KUENZER, 2002); (ZIBAS, 2005); (SAVIANI, 2010).

A justificativa para o atual processo de reforma que vem ocorrendo no país decorre da percepção por parte dos órgãos governamentais de que a educação escolarizada e o ensino médio, por conseguinte, cumprem uma função central no processo que leva ao desenvolvimento social e diminuição das desigualdades (LOPES, 2008); (SACRISTÁN, 2002); (AKKARI, 2011).

Os países que possuem uma educação defasada ficam em desvantagem na competição econômica do mundo globalizado, caracterizado pela existência de sociedades que cada vez mais valorizam o conhecimento como forma de atingir patamares de desenvolvimento social e tecnológico mais elevados.

A relação entre ensino médio e sociedade no Brasil, como veremos adiante, se pauta, sobretudo, em uma discussão sobre a empregabilidade dos jovens oriundos das classes populares. Nesse contexto, atendendo às disposições federais, o estado do RS apresentou uma proposta de reforma de sua rede pública de ensino médio.

O diagnóstico da educação no estado do RS, apresentado pela SEDUCRS, no documento orientador da reforma do ensino médio, sugeria a existência de graves problemas ligados às taxas de rendimento.

Com dados referentes ao censo de 2010, a escolarização líquida apresentada era 53,1%, a distorção idade-série<sup>4</sup> era de 30,5%, constatando que 108.995 jovens ainda frequentavam o ensino fundamental. O abandono representava 13%, o qual ocorria principalmente no primeiro ano, e a taxa de reprovação somava 21,7%, considerada a maior do país. Havia a estimativa de que 84.000 (14,7%) dos jovens entre 15-17 anos estavam fora da escola segundo dados da PNAD/IBGE 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Com base nestes dados, a SEDUCRS propôs que uma reestruturação curricular seria a melhor alternativa para a mudança desses indicadores, sob a justificativa de que os currículos escolares do ensino médio estadual eram anacrônicos e pouco atraentes para os estudantes.

A reestruturação curricular iniciada no RS se baseia no conceito de politecnicidade, que segundo a interpretação da SEDUCRS, diz respeito a uma educação que une o conhecimento teórico ao conhecimento prático, ou, em outras palavras, que procura unir educação e trabalho numa mesma prática, sem que com isso resulte em uma formação propriamente técnica (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A partir do exposto, nos questionamos sobre o que é a reforma do ensino médio realizada pela SEDUCRS? Qual é a sua relação com um processo maior de reforma presente no país? Como este processo de reestruturação curricular pode ser situado no contexto das discussões entre educação e trabalho relacionadas ao ensino médio? O que o conceito de politecnicidade representa na proposta de reforma do RS, segundo a SEDUCRS? Quais são as perspectivas sobre a reestruturação curricular do RS encontradas em páginas da internet? Qual é a percepção de professores e gestores nas escolas analisadas, sobre a reforma implementada? Como a disciplina Seminário Integrado, incluída pela reforma, se configurou no ambiente destas escolas?

---

<sup>4</sup> A distorção idade-série é medida através de um cálculo que leva em consideração se o aluno está cursando o nível de ensino em idade apropriada. No caso do ensino fundamental 6-14 anos e o ensino médio 15-17 anos. O aluno é considerado em defasagem quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Os rumos da educação básica no Brasil sempre foram objeto de disputa não só no campo político, mas na sociedade civil como um todo. Existe uma série de questões em jogo quando o assunto é educação. No caso do ensino médio, a relação entre educação e trabalho se destaca.

As recentes mudanças tecnológicas e as novas formas de interação geradas pelos computadores e a internet têm demandado mudanças na organização e estrutura da educação escolarizada. A escola, ainda fortemente marcada pela fragmentação e disciplinaridade, dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual (ALARCÃO, 2001, p.19). Além disso, o baixo desempenho desse nível de ensino, atestado em indicadores históricos e atuais, revela problemas estruturais. Nesse sentido, o ensino médio vem adquirindo uma posição de destaque nas ações do poder público, principalmente a partir da publicação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998).

A partir desta lei, outros documentos passaram a se referir especificamente ao ensino médio. Mais recentemente, programas nacionais de reestruturação curricular foram criados voltados para o ensino médio. Estes programas visam induzir os estados da federação a elaborarem propostas de reforma curricular em suas redes de ensino. O estado do RS apresentou uma proposta de reforma do ensino médio público no final de 2011, a qual é objeto deste estudo.

Existem muitos estudos sobre reforma do ensino médio no Brasil, principalmente os que atribuem à LDB 9394/96 o marco inicial para os processos de mudança neste nível de ensino no país (SILVA; MACHADO, 1998), (MAIA; CARNEIRO, 2000), (CARNEIRO, 2012), entre outros. Entretanto, os estudos que se produzem sobre o tema normalmente não contemplam uma análise da realidade escolar, ou seja, da percepção dos atores que compõem o universo empírico das escolas.

A proposta de reforma do ensino médio apresentada no RS, por ser uma política muito recente, iniciada em 2012, ainda não recebeu muita atenção da comunidade acadêmica. Portanto, existe uma lacuna no que se refere à produção de um estudo sociológico relativo à implantação da reestruturação curricular do RS, também chamada de ensino médio politécnico.

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo central desta dissertação consiste em analisar a reforma do ensino médio no RS como um processo de reestruturação curricular da rede estadual, que se iniciou no ano de 2012.

De forma específica, buscamos:

- Apresentar um breve resgate histórico das reformas do ensino médio no Brasil.
- Analisar as concepções sobre a reforma do ensino médio em âmbito nacional e estadual (RS).
- Abordar as discussões entre educação e trabalho no Brasil no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Analisar a legislação e os documentos orientadores da reforma a nível federal, estadual, bem como os documentos originados nas escolas selecionadas.
- Analisar a percepção dos atores envolvidos na implantação da reforma (professores e gestores), assim como as manifestações sobre o tema nos meios virtuais.
- Apresentar e analisar a configuração da disciplina Seminário Integrado nas escolas pesquisadas.

### 1.4 HIPÓTESES

#### a) Hipótese geral

A reforma do ensino médio no RS é uma política pública de reestruturação curricular que possui relação com o processo de reforma observado no contexto nacional. Esta reforma possui como elemento central sua efetivação via intervenção governamental nas bases jurídicas que fundamentam o nível de ensino a ser reformado, assim como na produção de programas políticos baseados neste aporte legal. Nessa lógica, a apropriação do conceito de

politecnia se insere no contexto de disputas de projetos educativos para o ensino médio no país, no qual a relação entre educação e trabalho esteve historicamente presente.

#### b) Hipóteses específicas

- A opinião pública não se identifica com a proposta e a concebe como intransigente e impositiva, rechaçando-a.
- A SEDUCRS defende que uma mudança curricular, com base no conceito de politecnia, pode solucionar os problemas do ensino médio relacionados aos indicadores de rendimento escolar. Esta crença está amparada na visão que percebe os alunos da rede como pertencentes a classe trabalhadora, por este motivo, sua formação deve estar ligada ao trabalho.
- A opinião acadêmica critica a proposta, mas procura compreender o que está ocorrendo, todavia, não existe um consenso sobre a pertinência da proposta.
- Os professores e gestores possuem muitas críticas à reforma e são constantemente desafiados a lidar com o aumento de conflitos gerados em seus ambientes escolares devido às mudanças. Todavia, as escolas irão procurar implantar a proposta de acordo com as iniciativas que já eram tomadas antes da reforma.
- A configuração da disciplina seminário integrado dependerá da estrutura e características dos profissionais da instituição. Se a escola não possuía experiência no trabalho por projetos ou nas práticas interdisciplinares, acabará aplicando as mudanças de forma superficial, sem que isto resulte numa reestruturação de fato.

### 1.5 METODOLOGIA

A análise da reforma do ensino médio no RS, proposta por este estudo, envolve, sobretudo, a contextualização histórica da esfera federal, assim como nos coloca em contato

com o universo escolar. Neste sentido, partimos de uma visão relacional, pois acreditamos que “[...] qualquer tentativa de explicar um fenômeno cultural fora do contexto das relações históricas e sociais deve ser recusado” (BOURDIEU, 2005, p.30).

Para compor o universo empírico da pesquisa, realizamos a seleção de três escolas da rede estadual do RS, localizadas, respectivamente, em Porto Alegre, Cachoeirinha e Viamão<sup>5</sup>. Nosso critério de seleção era a diversidade social das escolas, ou seja, se intentava realizar os estudos em escolas que tivessem realidades sociais diferenciadas tanto do ponto de vista de seu público, quanto do seu contexto geográfico.

A princípio seriam analisadas somente duas escolas, no entanto, no decorrer das observações e entrevistas, percebemos que as mesmas, mesmo sendo distantes, eram oriundas de entornos sociais e públicos muito parecidos. Portanto, a escolha de uma terceira escola no município de Viamão cumpriu o propósito de trazer uma realidade social caracterizada por um contexto mais vulnerável do que aquele apresentado pelas escolas anteriores. O critério de diversidade social foi adotado, pois daria conta de demonstrar como realidades sociais diferentes iriam lidar com uma mesma política.

Cabe destacar que, antes de definirmos as escolas a serem pesquisadas, fizemos o contato, sem sucesso, com outras escolas. A referência a uma pesquisa sobre a reforma do ensino médio e a possibilidade de realizarmos entrevistas com os professores não foi bem acolhida por algumas escolas, as quais optaram por não nos receber. Portanto, a escolha das escolas teve que levar em consideração a rede de relações sociais que dispúnhamos. Cada uma das três escolas analisadas é considerada um *caso*, portanto, a metodologia de abordagem adotada foi a de estudos de casos múltiplos.

Os estudos de casos múltiplos vêm aumentando bastante, principalmente em trabalhos ligados à educação e mudanças curriculares (YIN, 2010). As instituições escolares cumprem a designação de casos, pois são unidades específicas, com características singulares, as quais são oriundas de sua natureza institucional e que, portanto, podem oferecer a constituição, em seu interior, de um conjunto de relações passíveis de serem interpretadas.

---

<sup>5</sup> O município de Porto Alegre conta com uma população de 1.467,823, possui um Pib per capita de 30.524,80. Possui 242 anos de existência e é a capital do estado do Rio Grande do Sul. Os municípios de Cachoeirinha e Viamão estão localizados na Região Metropolitana de Porto Alegre. O primeiro possui uma população de 119.100 habitantes, com pib per capita de 24.229,41 e 49 anos de existência, o segundo foi a primeira capital do estado, possui 251.033 habitantes e seu pib per capita é de 6.704,06, segundo os dados do Censo IBGE de 2010.

Compreendemos que os resultados dos estudos qualitativos, bem como dos estudos de caso, não podem ser generalizados, mas são representativos das interpretações as quais o pesquisador pôde inferir de um ou mais contextos. Nesse sentido, outros estudos que objetivem trabalhar com o mesmo tema podem se beneficiar da aprendizagem que a experiência de uma pesquisa já realizada pode oferecer.

Optamos pela escolha de uma designação genérica para nos referirmos às escolas. Sendo assim, a escola de Porto Alegre será a escola A, a de Cachoeirinha será a escola B e a de Viamão será a escola C. Apresentamos agora algumas características do contexto em que elas estão inseridas.

A escola oriunda do município de Porto Alegre, capital do estado do RS, se localiza em um bairro da zona sul, em uma região caracteristicamente identificada com a classe média, pois em seu entorno se encontram diversos condomínios, alguns mais simples e outros luxuosos. Há também neste bairro uma série de escolas privadas, um supermercado de uma famosa rede, o qual se assemelha a um shopping, pois em seu interior podem ser encontradas diversas lojas de produtos e serviços, como venda de roupas, agência de turismo, entre outros. Este bairro possui uma série de bancos, restaurantes populares e requintados, concessionária de automóveis e diversos escritórios que oferecem serviços ligados à saúde, finanças e questões jurídicas.

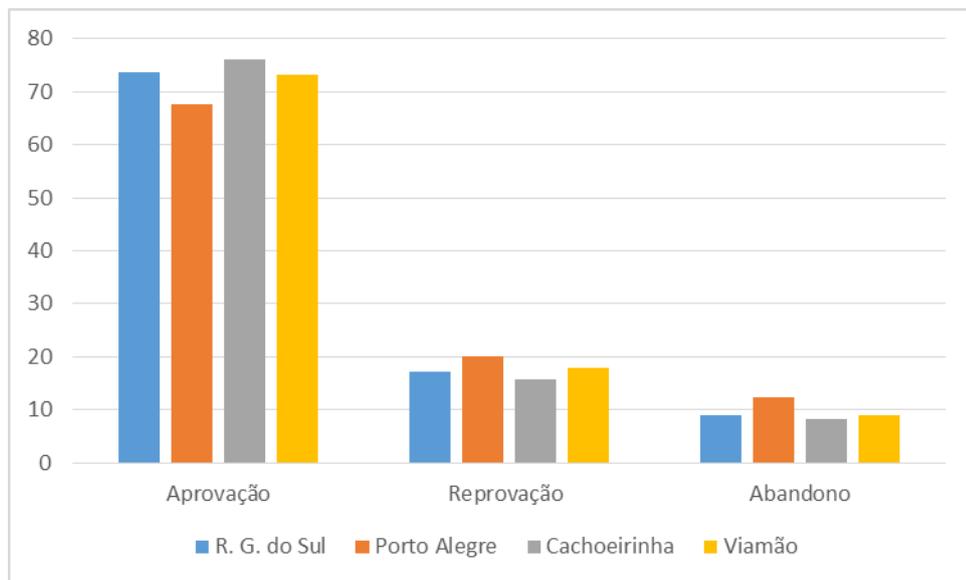
A escola B, oriunda do município de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre, se encontra no centro de sua cidade. Cabe destacar que este município faz divisa com a capital do estado. Em seu entorno podem ser encontrados bancos, escolas privadas, alguns condomínios, casas de pequeno, médio e grande porte, pequenos e grandes comércios, diversos tipos de serviços como academias, clínicas médicas, escritórios de advocacia e contabilidade, entre outros. Para os padrões do município, a localidade onde se encontra a escola pode ser identificada como sendo de classe média, no entanto, uma classe média com menor poder aquisitivo se comparada àquela do bairro da escola de Porto Alegre.

A escola C, oriunda de Viamão, se encontra em um bairro distante do centro da cidade, mas em seu entorno apresenta uma grande variedade de comércio de pequeno porte, inclusive dois bancos e alguns escritórios e consultórios médicos em sua avenida principal. Há também um pequeno centro de compras assemelhado a um shopping. Todavia, ao se distanciar um pouco desta avenida principal, é possível encontrar muitos problemas de infraestrutura, como ruas esburacadas, sistemas de esgoto sem o devido tratamento e muitas residências que apresentam uma clara indicação de vulnerabilidade social, ao contrário da

realidade das escolas anteriores, na qual este tipo de problema não parece ser identificado no contexto em que estão inseridas.

As taxas de rendimento do ensino médio presente nestes municípios são apresentadas no gráfico abaixo em comparação ao desempenho do estado do RS.

GRÁFICO 1. Taxas de rendimento das escolas estaduais de ensino médio no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Cachoeirinha e Viamão - 2014.



Fonte: SEDUCRS.

Cabe destacar que o município de Porto Alegre apresenta a maior taxa de reprovação e abandono, sendo superior à média do estado. A reprovação neste município atinge 20%. O município de Viamão apresenta o segundo pior índice de reprovação dentre os três municípios, mas está abaixo da média estadual. Em nosso comparativo, Cachoeirinha possui os melhores indicadores. Os dados apresentados no gráfico acima sugerem que estes municípios possuem um grande desafio em termos de melhora da qualidade de seus indicadores de ensino médio.

Como já foi salientado, este estudo objetiva analisar a reforma do ensino médio no RS, todavia, esta política se relaciona a um contexto mais amplo de reforma que vem sendo observado em todo país desde o final da década de 1990. Por este motivo, trabalhamos com diversos tipos de dados empíricos, os quais foram agrupados em quatro blocos:

- O aporte legal que compreende as leis, parâmetros, diretrizes, resoluções e os programas que orientam as políticas públicas para o ensino médio no país e no estado do RS, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM de 2012) e o documento base da reforma do ensino médio no RS.
- Notícias e vídeos sobre a reforma do ensino médio no RS apresentados na internet. Foram analisadas quinze notícias e vinte vídeos no total.
- Os documentos relacionados à reforma, produzidos pelas escolas analisadas, ou seja, regimentos, currículos das disciplinas e grade curricular.
- As entrevistas realizadas com professores e gestores escolares, bem como a entrevista com o Secretário da Educação do RS, totalizando dezoito entrevistas: Na Escola A, três gestores e três professores; na Escola B, dois gestores e quatro professores e na Escola C, dois gestores e três professores. Para preservar a identidade dos entrevistados, os nomes identificados neste estudo foram alterados.

A técnica de análise de conteúdo foi utilizada para dar conta da interpretação dos dados empíricos. A análise de conteúdo pode ser definida, de forma geral, como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visa obter indicadores que permitam construir inferências sobre as condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2010, p. 42).

Outro recurso utilizado foi a análise documental, que se caracteriza como um processo mais simples do que a análise de conteúdo de um documento, pois se refere a um processo de análise categorial ou temática somente (BARDIN, 2010, p. 45). No entanto, a análise documental oferece uma aproximação inicial e, tendo em vista que trabalhamos com muitos documentos, em muitos casos, nos limitamos somente à esta etapa mais inicial, registrando os resultados em quadros esquemáticos.

Quanto às entrevistas, as mesmas foram realizadas com professores e gestores. O critério para seleção dos professores a serem entrevistados era sua participação como docente na disciplina Seminário Integrado. Esta disciplina foi incluída obrigatoriamente no currículo das escolas estaduais pela atual reforma do RS.

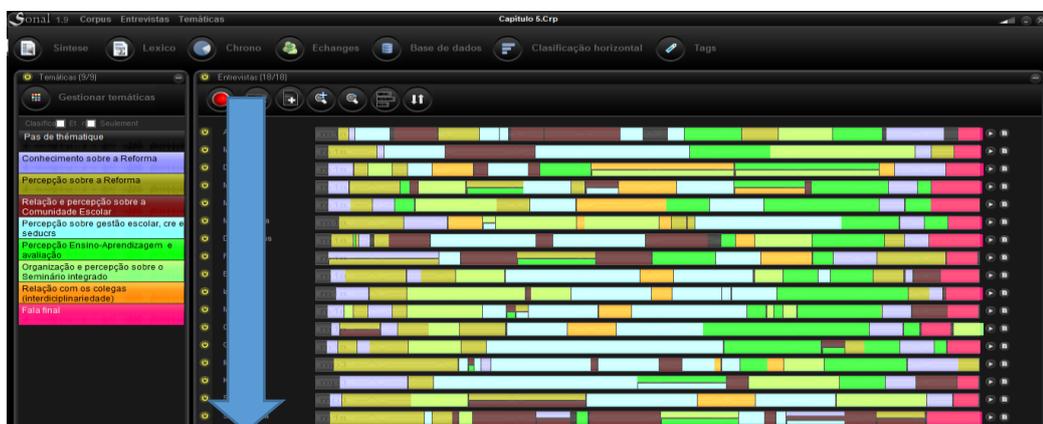
Os gestores entrevistados foram os diretores das três escolas, com exceção do diretor da escola A, que foi substituído por seu vice em função de problemas de saúde. Os coordenadores e supervisores eram entrevistados quando suas funções estivessem diretamente ligadas ao processo de reestruturação curricular de suas escolas. Algumas escolas possuem as

funções de coordenador e supervisor centralizadas na mesma pessoa, como no caso da Escola B.

As entrevistas foram analisadas no software de pesquisa Sonal, o qual permite trabalhar diretamente com o material em áudio das entrevistas, através da organização por categorias de análise. As categorias criadas correspondem a sete temáticas relacionadas à reforma do ensino médio no RS, a saber: conhecimento sobre a reforma; percepção sobre a reforma; percepção sobre a comunidade escolar; relação com os colegas de trabalho (interdisciplinaridade); percepção sobre as gestões: escolar, regional e estadual, bem como seus aspectos relacionais; percepção sobre aspectos de ensino/aprendizagem e avaliação; e, por fim, percepção sobre o Seminário Integrado, assim como, aspectos de seu funcionamento.

As categorias de análise foram pensadas de forma a responder os questionamentos colocados pelo problema de pesquisa, bem como possuem relação com o referencial teórico e as hipóteses levantadas. Para compreendermos, por exemplo, a percepção dos atores sobre a reforma do ensino médio, cabia interrogarmos o seu conhecimento sobre o tema. Além disso, outras categorias ligadas à percepção dos atores tinham como objetivo apreender, inclusive, as relações entre os atores envolvidos no processo de reforma.

A maior vantagem no uso do programa Sonal se dá em função de sua plataforma de análise das entrevistas. Trata-se de uma tela onde são colocadas as faixas de áudio. Conforme as entrevistas são analisadas, essas faixas vão sendo coloridas, sendo uma cor para cada categoria de análise criada. A visualização do quanto as categorias são mobilizadas, ou não, pelos atores, é muito evidente em função das cores, o que torna o trabalho do pesquisador mais ágil e preciso. A seguir, apresentamos a plataforma de análise do Sonal utilizada nesta dissertação. A seta azul foi inserida para preservar os nomes dos entrevistados.



## 1.6 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No que concerne à literatura no campo das políticas públicas na área da educação e a relação destas com a juventude brasileira, iremos apresentar uma breve exposição de contribuições que nos ajudaram a estabelecer um referencial básico para subsidiar nossas considerações sobre o atual processo de reforma do ensino médio.

Desde o final da década de 1980 e de forma destacada nas décadas seguintes, houve um interesse crescente de governos de todo o mundo na iniciativa de políticas públicas voltadas à educação. Esse período coincide com a conferência mundial realizada em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990, onde o Brasil e diversos outros países assinaram a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos da UNESCO.

Do ponto de vista crítico, a relação das políticas educacionais com as organizações multilaterais, por um lado, produz efeitos nocivos, pois ao diagnosticarem problemas educacionais nos mais diversos países, essas organizações chamam a atenção dos governos e das sociedades civis destes países. Por outro lado, a pressão destas instituições cria um sentido de urgência para a resolução destes problemas por parte das nações participantes. A presença destas organizações vem influenciando e, de certa forma, padronizando processos de reformas educacionais em muitos países.

Análises das reformas educacionais em curso no mundo constata a existência de pontos comuns nas políticas educacionais, tais como gestão da educação, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores (LIBÂNEO et al, 2008, p. 129).

No Brasil, os pontos acima citados vêm sendo incorporados nos sistemas educacionais via introdução de seus pressupostos básicos na legislação educacional. Uma vez incorporados na legislação, esses pressupostos passam a ser reforçados pelas políticas públicas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio<sup>6</sup> (ENEM), do Programa Ensino médio Inovador (PROEMI) e do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>7</sup>. Alguns estudiosos veem a

---

<sup>6</sup> Enem – Exame Nacional do Ensino Médio é o maior exame do Brasil e segundo do mundo. Serve para avaliar a qualidade do ensino médio e promover a concessão de bolsas de estudo em universidades no Brasil e exterior, bem como pode ser parte integrante ou total dos processos seletivos para universidades públicas, assim como pode abreviar o tempo necessário para concluir a educação básica.

<sup>7</sup> Estes três programas tem por finalidade respectivamente: (1) aplicar exames e avaliar a qualidade do ensino médio brasileiro, bem como fornecer bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior e facilitar a entrada nas universidades federais; (2) financiar projetos de reforma do ensino médio em escolas públicas e o

atuação dos organismos multilaterais na educação de forma bastante crítica, como o autor a seguir:

As políticas públicas tem se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser identificado com o neopragmatismo. A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital (MAUÉS in GONÇALVES, 2003, p.16).

A educação básica é uma preocupação de governos em todo o mundo e a maioria destes governos mantém relações com os organismos multilaterais. No caso das políticas públicas voltadas para o ensino médio brasileiro, como veremos adiante, as determinações de organismos multilaterais não são incorporadas mecanicamente, mas estão em meio a uma arena de disputas.

Cabe destacar que uma crença bastante difundida pelos governos diz que o desenvolvimento econômico oriundo do desenvolvimento técnico-científico pode solucionar problemas sociais e garantir o desenvolvimento de uma nação (NETO et al, 2007, p. 14). Ocorre que essa crença torna a economia o principal ponto de referência na formulação de políticas educacionais. No Brasil, as discussões sobre os rumos do ensino médio, recorrentemente, estiveram ligadas a questão da empregabilidade dos jovens, ou, em outras palavras, na relação entre educação e trabalho.

O relatório sobre a relação entre juventude e trabalho no Brasil, elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), defende a necessidade de políticas voltadas para promoção de empregos de qualidade para os jovens. Este relatório apontava que a juventude brasileira é efetivamente trabalhadora. A taxa de participação dos jovens de 15 a 24 anos, por exemplo, era de 62,7% em 2009. Nesse sentido,

O trabalho dos jovens é um tema que tem adquirido uma grande importância nas sociedades latino-americanas, tanto pela contribuição que eles podem dar ao crescimento econômico por que passa a região, como pelas altas taxas de desemprego juvenil que existem, mesmo em países desenvolvidos economicamente. A temática do emprego de jovens foi reconhecida como uma prioridade na Agenda Hemisférica para a Promoção do Trabalho Decente, apresentada pelo Diretor-Geral da OIT, Juan Somavia, à consideração da XVI Reunião Regional Americana (2006), tendo obtido o respaldo das delegações tripartites presentes. Na oportunidade, na Década de Promoção do Trabalho Decente que esta reunião aprovou, definiu-se como

---

mais recente; (3) fornecer formação continuada com bolsa de estudos remunerada aos professores das redes estaduais que apresentarem projetos de reforma do ensino médio.

objetivo central –em relação à juventude– promover sua maior formação e melhor inserção no mercado de trabalho (COSTANZI, 2009, p. 13).

O relatório supracitado demonstra que a temática do trabalho é central no discurso sobre as ações destinadas à juventude sugeridas pela OIT. Neste relatório são apresentadas recomendações para o governo brasileiro quanto as políticas públicas a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho e da educação.

A promoção do emprego de qualidade para os jovens deve ser um dos elementos centrais de uma estratégia geral de promoção do trabalho decente no Brasil. Ela deve conciliar ações do lado da oferta e da demanda do mercado de trabalho, evitando se apoiar exclusivamente na oferta, em especial na questão da escolaridade e qualificação dos jovens; por outro lado, ela tampouco pode estar baseada apenas na demanda, em especial na visão de que o crescimento econômico sustentado pode resolver todos os problemas de inserção laboral da juventude (Ibid, p. 146).

A OIT sugere que as políticas públicas voltadas para o emprego da juventude sejam acompanhadas de políticas econômicas, educacionais e de desenvolvimento social, pois apesar da elevação da escolaridade dos jovens brasileiros, permanecem desigualdades quanto a obtenção de emprego. Os jovens com maior renda tendem a conseguir melhores colocações no mercado de trabalho (ABRAMO, 2013, p.41). Outra questão que tem sido discutida é a dos jovens “nem, nem”. Segundo a Unesco:

Chega a 22%, os jovens que nem estudam nem trabalham, o que equivale a quase 11 milhões de jovens entre 15 e 24 anos. Trata-se de um grupo que deveria ser objeto de políticas públicas específicas (UNESCO, 2004, p. 56).

A grande quantidade de jovens que se encontra à margem de colocações sociais tanto relacionadas ao estudo quanto ao trabalho coloca um desafio para as políticas públicas. Por outro lado, o contexto escolar ao qual as políticas se destinam é o principal vetor para a análise da *sustentabilidade da mudança* (NETO et al, 2007, p.49), uma vez que, sem considerar os elementos históricos e culturais das comunidades escolares, qualquer programa de reforma estará fadado a uma implantação sem efeitos sobre os problemas que se quer combater.

Nessa lógica, introduzimos a temática da juventude como um elemento contextualizador das políticas de reforma do ensino médio. Vejamos, a partir de agora, o que dizem alguns especialistas sobre o tema.

Abordando a relação entre juventude e escola, Dayrell (2007) argumenta que uma constatação recorrente, qual seja, de que estaríamos em uma crise onde os jovens rejeitam a escola e os professores rejeitam os jovens, ocorre não em função de problemas que podem ser encontrados especificamente dentro da escola, ou na sociedade, mas na relação entre ambas com o mundo.

[...] tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vem ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (Ibid., p.1106-1107).

Partindo da análise de Dayrell, temos uma interessante relação entre aspectos estruturais e conjunturais no espaço das escolas. Concretamente, podemos estabelecer que a influência advinda da sociedade não se dá somente nas concepções e visões de mundo dos jovens, mas, em função delas, sua perspectiva ao se relacionar com os outros jovens também se altera. Um exemplo disso é o atual processo de desenvolvimento das tecnologias informacionais. A posse de bens que garantam um contato mais efetivo entre os jovens, como computadores e celulares com acesso à internet, modificam as relações entre esses jovens ao mesmo tempo em que modificam suas perspectivas em relação ao outro e ao mundo.

Nesse sentido, as escolas que não conseguem se apropriar do entendimento de que as novas tecnologias são imperativos das novas relações sociais, principalmente entre os jovens, podem gerar sérios problemas de comunicação com o seu público. Por este motivo, as políticas públicas na área da educação para jovens vêm defendendo o uso das tecnologias informacionais. No entanto, muitos adultos ainda não conseguiram perceber as mudanças e, por isso, persiste uma constatação (óbvia) de que os jovens de hoje não são como os de antes, conforme nos sugere Arroyo (2011). Este autor defende que os jovens são mal vistos pela sociedade e pela mídia, normalmente relacionados a casos de indisciplina e violência.

Alguns estudiosos da juventude, como Abramovay e Castro (2005) alegam que crescem as “demonizações” dos jovens, não obstante, chamam a atenção para o lado positivo da juventude, como o seu engajamento em questões sociais, por exemplo. Além disso, defendem o conceito de juventudes no plural, pois existem diversos tipos de jovens no Brasil. Suas diferenças estão relacionadas à faixa de renda, gênero, grau de escolarização, dependência domiciliar, etc. (ibid.).

Outra imagem comum acerca dos jovens é sua característica de transitoriedade, pois não são nem crianças, nem adultos. Esse tipo de posição é criticada por Carrano e Sposito (2003), pois segundo sua visão, as políticas públicas para a juventude são influenciadas por formas peculiares de concepção dos mesmos.

As contribuições supracitadas apontam para a necessidade de se pensar a pertinência das políticas públicas para a juventude via análise das concepções sobre a categoria juventude (s) que subjazem as mesmas. No próximo capítulo apresentamos o referencial teórico que embasou este estudo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria crítica e a teoria pós-crítica são importantes tradições teóricas do currículo na atualidade. A teoria crítica do currículo, notadamente, nas contribuições de Michel Apple e Henry Giroux, compõem, inicialmente, a base em que construímos um olhar acerca do significado e das problemáticas acerca do currículo. Todavia, a perspectiva pós-crítica de currículo, destacadamente nos trabalhos de Thomas Popkewitz, também apresenta elementos que qualificam as análises de currículo e de reformas curriculares.

Ademais, com base nos estudos de Ivor Goodson (2012), adotamos a *perspectiva construcionista social do currículo* como modelo de análise. A partir desta, compreende-se que a pesquisa de reformas curriculares deve se ocupar tanto das negociações e discursos que envolvem uma política curricular, quanto do seu conteúdo escrito e sua expressão na realidade prática. A análise dos estudos de caso deste estudo, também se pautou nos *modelos de jogo*, assim como, no conceito de *configuração*, conferidos a Norbert Elias. Os referidos conceitos foram apropriados para aprofundar o entendimento das relações sociais estabelecidas nos ambientes escolares analisados.

### 2.1 TEORIAS CRÍTICA E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

A teoria crítica do currículo faz parte de um amplo espectro de teorias, genericamente chamadas de teorias do currículo. Fortemente influenciadas pelas ciências sociais, os estudos sobre o currículo tiveram início em fins do século XIX e início do XX, no contexto do processo de industrialização dos EUA (MOREIRA & SILVA, 2006); (SILVA, 2000); (GOODSON, 2012). Todavia, nesses primeiros estudos, havia uma preocupação em apresentar modelos de eficiência escolar, ou seja, prescrições em relação a como deveriam estar organizados os currículos de forma a se obter os melhores resultados.

A partir da década 1970, com os estudos de Michael Young (Inglaterra), tem início uma nova perspectiva sociológica centrada nos estudos sobre currículo. A chamada Nova Sociologia da Educação, inaugurada por este autor, influenciou outros estudiosos como Michael Apple, Henry Giroux, entre outros (MOREIRA, 1990). Estes autores passaram a compor uma tradição que ficou conhecida como teoria crítica do currículo.

O teórico norte americano Michael Apple<sup>8</sup> é, sem dúvida, um dos maiores estudiosos no campo do currículo na atualidade. Sua maior contribuição para a teoria crítica está em sua habilidade em demonstrar a relação existente entre currículo, conhecimento e acumulação de capital (MCLAREN, 1997).

Em uma de suas principais obras *Ideologia e Currículo*, publicada em 1979, o autor tem como objetivo examinar a relação entre a dominação econômica e a cultural no âmbito das escolas problematizando o conteúdo ideológico dos currículos. Segundo Apple (1982):

[...] não existe somente a propriedade econômica, parece haver também uma propriedade simbólica – o capital cultural – que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a adquirir uma compreensão mais completa do modo como as instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação. Ampliar nossa compreensão dessa reprodução está no cerne desta obra (Ibid., p.11).

A escola é vista como uma instituição tanto de produção, pois ela produz conhecimentos, formas de pensar e agir que são demandadas pela sociedade, mas também que reproduz formas de pensar e ações que legitimam a desigualdade social. Esta forma de conceber a escola, ampliando a noção de reprodução, representa uma crítica, mas não uma negação do conceito de reprodução.

Na década de 1970, segundo Apple, muitos estudos tratavam a escola como mera instância reprodutora da ideologia dominante (Althusser, 1983). Ideologia era vista como sinônimo de classe dominante e tinha um caráter determinista. Para Apple (1982) este entendimento não captava as contradições, sempre presentes no complexo processo de dominação e não reconhecia o papel que os sujeitos (e não meros objetos) tem na mediação e luta contra a dominação ideológica e material.

Apple, nas suas obras, apresenta um entendimento diferente do conceito de ideologia, que além de focar a reprodução, analisa o conflito, a contradição e as mediações produzidas pelos sujeitos concretos (GANDIN, 2011).

Para Apple (1982), está em jogo compreender a maneira como ocorre a seleção dos conhecimentos que compõem um currículo, assim como interrogar o conteúdo dessa seleção, o seu produtor e seu público alvo. Além disso,

[...] é também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse

---

<sup>8</sup> Michael Apple é atualmente professor de currículo e instrução na Universidade de Wisconsin- Madison.

modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes (Ibid., p.17, grifo nosso).

A noção de ideologia exposta pelo autor não se refere somente a um conjunto de crenças ou a uma “falsa consciência”. A ideologia é um conceito dinâmico, que se refere a ideias, relações sociais, conflitos, contradições e mediações, segundo Apple. Porém, sua melhor compreensão resulta de uma associação ao conceito de hegemonia.

Mais uma vez, o meio mais proveitoso de refletir sobre as características complexas, o campo de ação e as diversas funções da ideologia encontra-se no conceito de hegemonia. A ideia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos permite ver como as pessoas podem empregar modelos que as auxiliem a organizar seu mundo, bem como lhes possibilitam acreditar que são participantes neutros na neutra instrumentação da escolarização (Ibid., p. 38).

Assim como o conceito de ideologia, o conceito de hegemonia é central nesta obra. O mesmo é empregado com a finalidade de dar compreensão sobre a relação entre economia e cultura. A hegemonia está ligada ao senso comum, ou seja, as ações, relações e contradições presentes na vida social.

[...] a hegemonia não se refere a um amontoado de significados que residem em nível abstrato em algum canto no “topo de nossa mente”. Refere-se, antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos (Ibid., p. 14).

Os conceitos de ideologia e hegemonia fazem parte do entendimento no qual o autor coloca a problemática do currículo. Nesse sentido, o currículo é entendido por Apple como sendo o resultado de uma seleção dos conhecimentos produzidos pela sociedade. Esta seleção de conhecimentos não é neutra, mas se encontra relacionada a “configurações ideológicas do poder dominante”, podendo ser um currículo manifesto ou um currículo oculto, este último entendido como normas e valores transmitidos tacitamente nas escolas.

Apple argumentou que os currículos tendem a negar a natureza e os usos do conflito, assim como produzem uma ideia de que as pessoas são como receptáculos de valores e instituições (Ibid., p.130). A negação do conflito se dá na seleção de um ponto de vista em detrimento do outro, por exemplo, deslegitimando a possibilidade de convivência entre conhecimentos que se contradizem. Além disso:

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas do conhecimento (Ibid., p. 132).

O currículo oculto possui papel central na negação do conflito, pois reforça as concepções e ações que deslegitimam a natureza conflitiva dos conhecimentos aprendidos na escola. Nesse sentido, Apple argumenta:

É decisivo o fato de essas normas aprendidas pelos estudantes se introduzirem em muitas áreas da vida futura, uma vez que ajuda a documentar como a escolarização contribui para o ajustamento individual a uma ordem social, política e econômica vigente (Ibid., p. 133).

Reconhecer a existência de ideologias hegemônicas ligadas às classes dominantes na educação escolarizada, segundo Apple, não significa que nada podemos fazer. Pelo contrário, este reconhecimento qualifica as análises curriculares e possibilita o uso social deste conhecimento.

Uma vez que o currículo enquanto área tem como um de seus interesses primordiais a tarefa de criar acesso ao conhecimento e à tradição, especialmente àquelas áreas que tem sido vítimas de tradição seletiva, a questão do direito de o estudante ter livre acesso à informação política e culturalmente honesta e a expressão pública com base nisto não pode ser separada da nossa própria procura de contornos educativos justos (Ibid., p. 242).

Os estudos na área do currículo devem estar, na perspectiva de Apple, ligados à noção de justiça social, devem também tornar claro os mecanismos que levam à incorporação dos interesses econômicos na educação. Todavia, sem perder de vista que as pessoas ligadas ao meio educacional não são seres passivos e irreflexivos, consideração que será mais bem explorada na obra que falaremos a partir de agora.

Em *Educação e Poder*, publicada em 1989, obra que pode ser considerada uma continuação de *“Ideologia e Currículo”*, partindo novamente de uma crítica das teorias da reprodução, Apple procura aprofundar a análise sobre a relação entre educação, economia e cultura.

O que estava agora mais visivelmente faltando em minhas formulações nesse momento era uma análise que focalizasse as contradições, os conflitos e as mediações e especialmente as resistências, tanto quanto a reprodução. Pois

embora eu tivesse apresentado argumentos contra os modelos tipo base/estrutura nos quais a forma econômica determina totalmente o conteúdo e as formas culturais, e embora quisesse mostrar que a esfera cultural tinha algum grau de autonomia relativa, eu tinha uma noção teoricamente pouco desenvolvida de determinação (APPLE, 2002, p. 39).

A autocrítica de Apple se refere a *Ideologia e Currículo*. O autor reconhece ter deixado escapar os mecanismos de resistência, de contradições inerentes aos processos de escolarização. Outra questão importante trazida nesta obra é a relação entre ideologia e Estado.

Tornava-se bastante mais claro para mim que a ideologia não é algo que flutue livremente. Ela está, na realidade, vinculada ao Estado, antes de tudo. Isto é, a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos e classes dominantes – buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem o domínio (Ibid., p. 43).

O autor alega que, através do currículo, ocorre o controle por parte do Estado das instituições escolares. No entanto, esse controle não acontece somente por vontade do Estado, ou das classes dominantes, mas porque a ideologia dessas classes se torna parte do senso comum das pessoas, em seu cotidiano.

[...] a hegemonia ideológica, como parte do funcionamento efetivo do mecanismo de controle, não é algo que existe apenas ao nível do comportamento macrossocial e das relações econômicas; nem é algo que exista apenas nas nossas cabeças. Em vez disso, a hegemonia é constituída pelas nossas próprias práticas cotidianas. Ela é constituída pelo conjunto de ações e significados de senso comum que constituem o mundo social tal qual o conhecemos, um mundo do qual fazem parte os elementos curriculares, pedagógicos e avaliativos das instituições educacionais (Ibid., p. 56-57).

Os mecanismos de controle social são interativos, pois fazem parte das relações sociais, ou seja, são reforçados nas práticas mais cotidianas. Significa dizer que as relações sociais que os indivíduos estabelecem no processo educativo, as quais são mediadas por uma série de simbologias e significados, criam as condições para a construção de percepções sobre estas relações. Isso ajuda a criar a concepção que os indivíduos fazem de si, dos outros e da educação como um todo.

Apple (2002) defende também que a correspondência entre elementos sociais internos e externos às instituições escolares não se combinam de forma mecânica, mas são construídos pelas interações internas, de atores que lutam, contestam e podem contradizer boa parte

daquilo que é demandado. Entretanto, o Estado também possui suas contradições internas. A respeito do Estado, Apple (2002) argumenta que por ser um local de conflito:

[...] ele deve, ou forçar todo mundo a pensar de forma igual (uma tarefa bastante difícil, que vai além de seu poder e que destruiria sua legitimidade), ou criar consenso entre uma boa parte desses grupos competidores. Assim, para manter sua própria legitimidade, o Estado necessita integrar de forma gradual, mas contínua, muitos dos interesses dos grupos aliados e até mesmo dos grupos que se lhe opõem, sob sua bandeira (Ibid., p. 44).

O papel do Estado na conformação dos consensos em torno da educação é essencial. A ação do Estado pode gerar, segundo Apple, efeitos “reprodutivos e não reprodutivos”. Para explicar isso o autor usou como exemplo a introdução da pesquisa científica na educação escolar, dizendo que esta exige investimentos e é lucrativa apenas em longo prazo, o que contradiz a lógica capitalista de lucros imediatos (Ibid., p.185). Portanto, estamos diante de uma perspectiva que vê a relação entre educação e sociedade de forma “multidimensional”. Vários são os aspectos relevantes a serem considerados numa análise curricular do ponto de vista deste autor e, dentre eles, destacamos o papel do Estado e as práticas cotidianas no espaço escolar.

Outro importante nome da teoria crítica é Henry Giroux<sup>9</sup>, o qual possui mais de vinte obras publicadas. Para este autor, as escolas são espaços culturais e representam arenas de contestação e lutas entre diferentes classes sociais (GIROUX, 1986, p.105).

Em uma de suas obras mais influentes, *Os professores como intelectuais*, ele argumenta que as escolas devem ser vistas como “locais democráticos”, pois “[...] as escolas são lugares públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica” (GIROUX, 1997, p. 28). Nesse sentido, as escolas podem ser locais de reprodução das desigualdades sociais, mas também de contradição e resistência a estas desigualdades.

O currículo é entendido como uma seleção de conhecimentos dentro de uma cultura mais ampla. Está subjacente a esta perspectiva que o currículo deve possibilitar a emancipação. No entanto, esta concepção pode dar a entender que para melhorar a educação basta alterarem-se os currículos.

Referindo-se às reformas curriculares ocorridas nos EUA nos anos 1960 e 1970, Giroux (1997) explica que os reformadores, baseados nos estudos sociais, acreditavam que

---

<sup>9</sup> Henry Giroux possui dupla cidadania americana e canadense, é considerado um dos fundadores da pedagogia crítica, já atuou como docente em diversas universidades norte americanas. Atualmente é diretor do Centro de Pesquisas Mc Master em Hamilton, Ontário (Canadá).

bastava modificar o currículo para solucionar os problemas educacionais, o que não ocorreu. O autor está convencido de que as reformas que se baseiam em teorias curriculares funcionais deixam de contextualizar as escolas com seu meio social mais amplo (Ibid., p. 55-56).

Outra importante contribuição de Giroux (1997), diz respeito a sua concepção sobre a relação entre reformas educacionais e currículo oculto:

[...] uma abordagem séria da mudança educacional nos estudos sociais teria que partir do exame das contradições que existem entre o currículo oculto e o currículo oficial. Toda a abordagem do desenvolvimento curricular em estudos sociais que ignora a existência do currículo oculto corre o risco não apenas de ser incompleta, mas também insignificante, pois o cerne da função da escola não deve ser procurado simplesmente no fornecimento diário de informações por parte dos professores, mas também – nas relações sociais do encontro social (Ibid., p. 64).

A atenção ao currículo oculto nos estudos de reformas curriculares traz elementos para pensarmos as contradições existentes entre as políticas públicas educacionais e o que de fato ocorre nas escolas. Um destes elementos é a avaliação, porque “em nenhum outro lugar a natureza do currículo oculto fica mais evidente do que na avaliação” (Ibid., p. 66). A forma como os professores se relacionam com os alunos em função da avaliação demonstra ser esta uma das facetas do controle social exercido pelas escolas, pois a avaliação é conferida institucionalmente ao professor, fato que estabelece uma relação de poder do professor em relação aos alunos.

As contribuições da teoria crítica do currículo aqui apresentadas constituem um recorte muito simplificado da literatura desta tradição as quais, no entanto, formam um arcabouço teórico básico no qual podemos apoiar outros aportes. Nesse sentido, a tradição pós-crítica do currículo, apesar de fornecer um caminho diferente, possui alguns pressupostos de grande valor. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), a diferença entre teoria crítica e teoria pós-crítica pode ser descrita resumidamente entre, de um lado, o marxismo, e de outro, o pós-estruturalismo.

A tensão entre os conceitos de ideologia e de discurso, mesmo que eles se combinem em algumas análises, é uma demonstração dessa fratura no campo da teoria social crítica. É preciso reconhecer que a chamada virada linguística pode nos ter levado a negligenciar certos mecanismos de dominação e poder que tinham sido detalhadamente analisados pela teoria crítica. Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo também governados, de forma talvez

menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (SILVA, 2014, p. 145).

A separação entre teoria crítica e teoria pós-crítica, portanto, pode ser relativizada segundo o autor, pois ambas as tradições apresentam pressupostos válidos para pensarmos o currículo.

Willian Doll é considerado um clássico da teoria pós-crítica de currículo, pois foi um dos primeiros a estabelecer uma relação entre currículo e pós-modernidade. Em sua obra *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*, publicada na década de 1990, Doll propõe que se pense o currículo a partir de uma perspectiva epistemológica diferente da utilizada pelos autores críticos, introduzindo o conceito de pós-modernidade. Sob este ponto de vista, o currículo é visto como uma construção.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente – a não ser em termos amplos e gerais (DOLL, 1997, p. 178).

Doll sugere uma nova forma de pensar e analisar o currículo. Partindo da prática, e não de teorias, sua proposta é valorizar a experiência humana e a história local. Desta forma construtiva e “não teórica” de conceber o currículo, Doll acredita ser possível transformar as práticas educativas.

De fato, usar (ver) o conceito de transformação como central no currículo – transformando assim os materiais, processos, ideias e participantes do currículo. Isso significa, na minha opinião, que os professores e alunos precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros (Ibid., p. 179).

A transformação, à qual alude o autor, se relaciona à ideia de autogestão, o que poderia representar inúmeros entraves quando pensada em uma perspectiva de educação de massas, mas, como o próprio autor adverte, a sua obra não deve ser vista como um modelo, e sim como uma possibilidade entre outras. Seguindo os passos de Doll, outros autores se basearam na perspectiva pós-moderna de currículo, no entanto, modificando alguns de seus pressupostos.

O campo da tradição pós-crítica recebeu forte influência de Michel Foucault. Este é o caso de Thomas Popkewitz, que possui extensa produção sobre currículo e reformas curriculares. A análise da reforma curricular, do ponto de vista deste autor, deixa de lado as concepções dos atores para se voltar à questão discursiva, pois:

[...] a fala do professor ou as características organizacionais são práticas compostas que transcendem os limites das pessoas ou fatos específicos (POPKEWITZ, 1997, p. 28).

Qualquer tipo de análise que se pautar numa verificação da implantação da reforma, em termos de seu sucesso ou fracasso, seja do ponto de vista institucional ou dos atores, é rejeitado. Importa mais perceber quais são os regimes de verdade que tornam possíveis que determinados discursos tenham validade em um período histórico específico. A própria noção de currículo do autor pressupõe esta concepção.

O currículo, os métodos e a classe escolar foram invenções para reforçar a coerência racional, a sequência interna e, mais tarde, a disciplina de Calvino, o que, coletivamente, relacionava-se com a formação da organização social e econômica (Ibid., p. 30).

Popkewitz (1997) explica que o passado “intrinseca-se” no presente sem que seja objetivamente percebido. O contexto de surgimento do currículo, por exemplo, era justificado pela introdução de uma forma racional de organização da educação, que se contrapunha à lógica dogmática da igreja católica. No entanto, a organização curricular segue sendo utilizada, todavia, em um sentido “descolado” do contexto original.

O propósito dos estudos de Popkewitz (1997) é:

[...] entender a inter-relação entre a linguagem e a construção da prática. O papel construtivo da linguagem é enfatizado e colocado numa conceitualização mais ampla das regras e modelos através dos quais a fala se expressa (discurso). A linguagem é vista não somente como uma expressão das relações sociais, mas como um aspecto dos mecanismos pelos quais o mundo é produzido e reproduzido através dos elementos subjetivos da vida diária (Ibid., p. 33).

A linguagem e, por conseguinte, o discurso, são analisados a partir do exame dos conhecimentos do ponto de vista epistemológico sobre a escolarização. O que está em jogo são as relações entre conhecimento e poder e o resultado dessas relações no âmbito das escolas. Estas relações compõem o universo de análise do autor, o qual é denominado de epistemologia social.

Tenho usado a frase epistemologia social referindo-me à linha de análise que orienta este estudo: a relação do conhecimento, instituições e poder. Uso epistemologia como um conceito histórico, social e pragmático. Ao contrário da maioria da filosofia americana, procuro analisar a inter-relação da mente

com as condições materiais e não considera-las como “dualistas”. Além disso, tenho procurado postular uma teoria do conhecimento como uma teoria histórica da sociedade e da individualidade (Ibid., p. 39).

A linha de análise seguida pelo autor se concentra no estudo da maneira pela qual o conhecimento promove regimes de verdade e como eles se inserem nas práticas sociais das escolas. A perspectiva histórica é central nesta perspectiva, a noção de história defendida pelo autor pode ser definida no excerto a seguir:

[...] a história fornece critérios sobre o que tem mudado. Mas a história à qual nos referimos aqui não define a cronologia dos acontecimentos ou os propósitos dos indivíduos. O estudo da mudança considera as regras e modelos subjacentes ao conhecimento da escolarização e a forma como esse conhecimento é produzido e aceito como práticas sociais dentro de acordos institucionais. O método histórico facilita uma análise da forma como os fatos atuais se relacionam com outros fatos, formados por padrões do passado e desvinculados dos mesmos” (Ibid., p. 22).

A história é, portanto, um recurso que permite identificar elementos que, de alguma maneira, podem se relacionar ao presente, mesmo que de forma residual. A história também está no cerne da perspectiva teórica de Ivor Goodson, autor que defende um modelo de análise curricular distinto das teorias currículo, o qual iremos abordar a partir de agora.

## 2.2 PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA SOCIAL DO CURRÍCULO

A análise construcionista social decorre das contribuições de Ivor Goodson<sup>10</sup>, autor que vem realizando estudos sobre história do currículo. Sua principal marca está nos estudos sobre histórias de vida relacionadas aos estudos curriculares.

Em suas abordagens sobre o campo dos estudos curriculares, Goodson realiza uma forte crítica às teorias do currículo. Segundo Goodson (2012), o principal equívoco dos estudiosos do currículo é sua insistência em concebê-lo como uma prescrição ou como parte de um “jogo de interesses”, no qual especialização e controle residem em governos, nas burocracias educacionais e em comunidades universitárias.

O currículo como prescrição, no sentido empregado pelo autor, significa o conteúdo escrito daquilo que é destinado para ser cumprido pelas escolas em termos de conteúdos e organização do tempo e espaço escolar. A crítica realizada por ele aos teóricos do currículo se

---

<sup>10</sup> Atualmente, Ivor Goodson é professor de disciplinas relacionadas à pesquisa no campo do currículo na Universidade de Brighton, Inglaterra.

refere ao fato de que a maioria destes estudiosos partem deste currículo já pronto, impossibilitando uma visão que compreenda o “currículo como uma construção social”.

O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética entre os dois (GOODSON, 2012, p. 72).

O enfoque analítico defendido pelo autor busca romper com as perspectivas que se centram em uma única dimensão do currículo. O que está sendo proposto é uma abordagem integrada das diferentes dimensões que envolvem o currículo.

A pesquisa curricular pode se valer de alguns enfoques como, por exemplo, o enfoque individual (culminando em histórias de vida e carreira); enfoque de grupo ou coletivo (estudo de profissões, categorias, matérias etc.); e enfoque relacional (as várias transformações das relações entre indivíduos e a forma como elas mudam com o tempo). Nesta dissertação, nos apropriamos de uma combinação dos dois últimos enfoques. O programa de trabalho de Goodson pode ser entendido a partir do trecho a seguir:

As perspectivas construcionistas sociais buscam um enfoque reintegrado para os estudos sobre currículo, distanciando-se de um enfoque único, seja na prática idealizada, seja na prática concreta, para o desenvolvimento de dados sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como em nível interativo. Nesse ponto, com o tempo a lacuna mais significativa para um programa de estudo assim reconceitualizado é um estudo histórico sobre a construção social do currículo escolar (Ibid., p. 76).

A perspectiva construcionista social busca compreender como os currículos são construídos socialmente, pois se parte do pressuposto de que os elementos que constituem um currículo são criados e recriados pelas relações sociais. Além disso, eles são também resultado de negociações que se nutrem de expectativas pessoais e coletivas criadas a partir de determinados contextos históricos e sociais. Assim como são, sobretudo, manifestados na ação daqueles que estão envolvidos em sua consecução.

Para organizar um estudo curricular que se valha da perspectiva construcionista social, cumpre dar conta de uma estrutura de análise organizada segundo alguns parâmetros.

Fundamental para o projeto de uma abrangente reconceitualização dos estudos sobre currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido. Um movimento em direção a uma visão construcionista mais histórica e social da ação do currículo teria que atuar sobre a série completa dessas áreas e níveis (Ibid., p. 22).

Goodson (2012) compreende que a tarefa de atuar sobre todos os níveis em que o currículo se encontra é demasiado extensa, mas o autor fornece conceitos que podem simplificar a análise da construção social do currículo. Nesse sentido, a análise curricular pode ser dividida em três dimensões básicas: dimensão pré-ativa, dimensão do currículo escrito e dimensão ativa ou interativa.

A dimensão pré-ativa de currículo diz respeito às definições, sempre conflituosas, do que deva ser entendido como currículo em um determinado período. Essa dimensão se refere aos discursos, as falas, bem como as controvérsias prévias a definição de um currículo escrito.

[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização (Ibid., p. 17).

A dimensão pré-ativa deve abordar, portanto, os diferentes projetos de educação em disputa em uma sociedade e analisar como esses projetos disputam espaço nas políticas curriculares. Significa também levar em consideração a história, indicando projetos e disputas passadas e sua relação com as atuais discussões em torno da educação. Além disso,

[...] a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula (Ibid., p. 24).

Denota dizer que concepções em disputa que antecederam a criação de um currículo escrito podem influenciar a visão e ação de professores, gestores e alunos, modificando aspectos de suas relações.

A dimensão do currículo escrito se refere ao documento que estabelece política e socialmente um determinado modelo de currículo a ser seguido.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (Ibid., p. 21).

O currículo escrito é resultado de escolhas que foram definidas a partir de disputas envolvendo diversos setores sociais. Ele legitima as práticas escolares consideradas mais apropriadas e está sujeito a mudanças como qualquer outro documento oficial. No entanto, é fundamental conhecer a distinção entre currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula.

A dimensão ativa do currículo diz respeito ao currículo na prática, nas interações entre os indivíduos que irão colocar o currículo escrito em movimento, ou seja, colocar em prática nas instituições escolares (Ibid., p.23-24). Goodson (2012) propõe que se dedique especial atenção à relação entre as dimensões pré-ativa e interativa, afirmando que:

Como está atualmente estabelecido, o nosso entendimento da construção pré-ativa é tão insignificante que torna praticamente inexecutável qualquer estudo mais amplo sobre as ligações entre as fases pré-ativa e prática. Portanto, o preâmbulo a qualquer estudo deste gênero consiste em ir logo analisando a construção social do currículo. O estudo social construcionista tem intrinsecamente a vantagem de proporcionar insights nas conjeturas e interesses envolvidos na elaboração do currículo. Se aprofundássemos nosso entendimento em relação à forma como alguns desses parâmetros para a prática escolar são analisados, nós facilitaríamos os estudos posteriores sobre a relação entre construção pré-ativa e execução interativa (Ibid., p. 24).

Sendo o currículo uma construção social que pressupõe o conflito na definição de seus pressupostos, as interações em sala de aula irão, de alguma forma, expressar essas contradições, pois não existe somente a noção curricular que se tornou oficial, o currículo é também uma seleção.

Reconhecer, no ambiente interativo, elementos que demonstrem as contradições da dimensão pré-ativa faz com que não tomemos o currículo escrito como um pressuposto ou como consequência natural dos fatos. Todavia, a dimensão interativa é constituída por complexas relações sociais, as quais exigem um aprofundamento analítico. Esse aprofundamento foi buscado nas contribuições de Norbert Elias para os estudos sobre educação. A seguir, são apresentadas as contribuições deste autor.

### 2.3 O CONCEITO DE CONFIGURAÇÃO E OS MODELOS DE JOGO

Esta seção apresenta as contribuições de Norbert Elias no que se refere à construção do conceito de configuração e dos modelos de jogo. Começamos por uma exposição, em linhas gerais, do pensamento e das obras do autor. Por fim, trazemos o exemplo de Bernard Lahire, o qual se apropriou das contribuições de Elias para compor um estudo sobre o sucesso escolar nas classes populares.

Para Norbert Elias, a dicotomia indivíduo/sociedade é vista como algo errôneo. Todavia, as estruturas sociais<sup>11</sup> não existem como coisas separadas das ações humanas, mas sim, como decorrência destas ações.

Demasiadas vezes falamos e pensamos como se não só as montanhas, nuvens e tempestades, mas também as aldeias e estados, a economia e a política, os factores de produção e o avanço técnico, as ciências e a indústria, entre inúmeras outras estruturas sociais, fossem entidades extra-humanas, com suas leis próprias e, por conseguinte, totalmente independentes da acção ou da inacção humanas (ELIAS, 2011, p. 20-21).

O que Elias tenta nos mostrar é que nenhuma categoria abstrata possui sentido sem uma realidade empírica que a sustente. Por este motivo, a dimensão empírica possui centralidade, pois é nas relações entre os indivíduos que categorias abstratas, como as mencionadas acima, podem fazer sentido.

Para compreendermos o quanto a teoria elisiana pode nos ser pertinente, propomos primeiro uma revisão dos pressupostos básicos com os quais este autor construiu suas principais obras, começando por sua explicação do processo que gerou as civilizações modernas.

Em sua principal obra, *O processo civilizador*, Elias buscou realizar uma teoria da civilização a partir da análise dos costumes e padrões de etiqueta da Europa do período feudal até o século XVIII. O autor explica que existe uma relação entre a formação dos Estados Nacionais ocidentais e o processo pelo qual as sociedades foram se tornando mais “civilizadas”. O conceito de civilidade se refere a ideia de autocontrole, ou seja, de maior controle das emoções por parte dos indivíduos, o qual pôde ser percebido na modernidade em comparação à Idade Média.

A maior interdependência entre os indivíduos na era moderna, fato ligado à formação das monarquias absolutistas, fez surgir padrões de conduta mais “civilizados”. A vida nas cortes europeias seguia normas de conduta e etiqueta necessárias ao jogo político da época, estas normas passaram a ser imitadas pelos demais membros da sociedade e, com o tempo, se tornaram tão comuns que passaram a fazer parte do aparato psíquico dos indivíduos. Nas palavras do autor:

---

<sup>11</sup> As estruturas sociais são aqui entendidas como organizações padronizadas da sociedade, podem se originar de diferentes dimensões como a econômica, a qual define uma estrutura de classes ou a dimensão política, a qual define uma estrutura de governo, por exemplo.

Toda essa reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de correspondentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem, cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e de sentimentos civilizados (ELIAS, 2011b, p.195).

Elias mostra que, em nossa época, é comum haver uma precedência do indivíduo em relação à sociedade ou do eu em relação ao nós e que, no entanto, em épocas passadas esta situação já foi inversa (ELIAS, 1994, p. 130). Esta concepção em torno da influência recíproca entre sociedade e mente humana é tributária da psicanálise freudiana, a qual Elias, de forma muito original, realiza uma síntese com a teoria sociológica.

O conceito de civilização elisiano deve ser entendido como um processo nunca acabado das sociedades humanas. Portanto, as dimensões da psique humana e da sociedade se encontram em constante e interdependente movimento. Ou seja, existe uma relação diretamente proporcional entre as formas de pensamento e a estrutura da sociedade (LEÃO, 2007, p.45). Este processo gera dois efeitos que Elias chamou de psicogênese e sociogênese.

O modelo criado por Elias para explicitar a forma como se dão os entrelaçamentos entre as formas de pensamento e a estrutura social é chamado de *figuração* ou *configuração*.

O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes (ELIAS, 2011, p. 141).

Para compreendermos melhor o seu significado, Elias explica:

Este pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos eles constituem configurações relativamente compreensíveis (Ibid, p. 143).

Este conceito foi aplicado de forma sistemática em uma pesquisa realizada em uma pequena comunidade industrial da Inglaterra na década de 1950, denominada de forma fictícia como “Winston Parva”. Esta pesquisa rendeu a obra conhecida como *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, realizada em parceria com John Scotson.

Ao analisarem a configuração de três bairros operários desta comunidade com o objetivo de compreender a lógica de suas relações sociais, os autores perceberam que havia

um forte sentimento de discriminação dos moradores mais antigos em relação aos moradores mais recentes da comunidade. Suas conclusões em relação a este fato apontaram que a vivência das famílias *estabelecidas* por gerações criou laços de familiaridade que servem tanto para a amizade quanto para a inimizade e que, de qualquer forma, estes laços excluem os novos moradores ou *outsiders*. Elias procurou mostrar que a “antiguidade”, do ponto de vista sociológico, identificava relações sociais específicas.

Embora alguns membros isolados possam afastar-se ou até voltar-se contra o grupo, a íntima familiaridade de várias gerações confere a esses “velhos” grupos, por algum tempo, um grau de coesão que falta aos grupos menos “antigos”. Nascida de uma história comum cuja lembrança se mantém presente, tal coesão constitui outro elemento de peso na configuração de possibilidades de esse grupo afirmar e manter, durante certo tempo, seu poder e status superiores aos demais (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 172).

O conceito de configuração é relevante, pois trata da questão da interdependência entre os indivíduos e os desdobramentos gerados por estas relações de uma forma mais concreta. As configurações de Winston Parva salientam os autores, geraram “armadilhas” que aquelas pessoas não criaram sozinhas, mas que produziram tensões e conflitos entre elas (Ibid., p.172). Sob esse ponto de vista, analisar configurações é analisar as formas como se dão as relações de interdependência entre os indivíduos e a correspondência das mesmas na construção das estruturas sociais ou de *configurações* que elas engendram.

Aliado ao conceito de configuração, temos também a metáfora dos *modelos de jogo* apresentado por Elias, quando o autor trata de técnicas para a análise de relações de poder. A compreensão sobre as relações de poder e/ou de força ficam mais bem delineadas neste modelo. Elias tenta nos afastar de um julgamento moral em torno das relações de força entre os indivíduos e, na verdade, ele argumenta que essas relações são constitutivas de qualquer relação social.

Para treinar o olhar sociológico nesse sentido, ele apresenta o primeiro modelo chamado *competição primária*. Este modelo representa uma competição acirrada e real entre dois grupos. O que está em jogo é entender que sempre que indivíduos se põem em relações uns com os outros irá haver algum tipo de jogo de forças. Elias cita modelos de jogo de um e de dois níveis, pois, segundo ele, trabalhar com mais níveis representa uma tarefa demasiado complexa. Não iremos fazer uma exposição detalhada destes modelos, mas destacamos algumas considerações que podem ser pertinentes aos nossos estudos.

No modelo designado como *democrático crescentemente simplificado*, o qual possui dois níveis, o mesmo é explicado de acordo com uma situação hipotética.

Se diminuïrem as diferenas de poder entre dois grupos, reduzindo-se as suas desigualdades, ento o equilíbrío de poder tornar-se-á mais flexível e elástico. Tenderá mais a flutuar, numa ou noutra direo (ELIAS, 2011, p. 96).

O equilíbrío de poderes se modifica dependendo da configurao e do poder relativo que cada indivíduo ou grupo pode possuir. Grupos ou indivíduos que eram inimigos em uma determinada configurao podem ser aliados em outra, o que pode redundar em um novo equilíbrío de poderes, dando desvantagens a quem outrora possuía vantagens em sua posio ou vice-versa.

A questo do equilíbrío de poderes é uma contribuio importante dos modelos de jogo propostos por Elias. Assim como num jogo de futebol ou de cartas, nos quais a posio de cada jogador determina os passos seguintes dos outros jogadores, estes modelos ajudam a pensar a sociedade de uma forma mais dinâmica e realista. O uso do conceito de configurao será exemplificado a partir de um livro do sociólogo francês Bernard Lahire.

Este sociólogo publicou, em 1997, a obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Neste trabalho, foram realizadas entrevistas e observaes em contextos familiares provenientes das classes populares visando analisar quais eram os elementos que estavam presentes nos contextos de alunos que possuíam bom desempenho escolar.

Este livro apresenta, de forma destacada, a influêncía de Pierre Bourdieu, mas merece ênfase o uso do conceito elisiano de configurao.

Lahire (1997) defende que a personalidade da criana, bem como suas características mentais e suas aes, não pode ser compreendida fora das relaes nas quais ela está inserida.

De fato, a criana constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliao através das formas que assumem as relaes de *interdependência* com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da *configurao* das relaes de interdependência no seio da qual está inserida (LAHIRE, 1997, p.17, grifos nossos).

Lahire também mostra que, ao contrário do capital econômico, que pode ser instantaneamente transmitido, os esquemas de percepo ou formas de pensar e agir só podem ser adquiridos nas relaes sociais (Ibid., p. 105).

Um resultado apresentado por este trabalho diz respeito ao que o autor chamou de “mito da omisso parental”, pois as entrevistas que ele realizou demonstraram que todas as

famílias atribuem importância à escola, mas determinadas configurações geram situações que podem ser interpretadas como negligência, mesmo que essas famílias não as admitam.

Outra questão importante levantada por este estudo é que, independente do capital cultural familiar, este deve possuir condições de ser transmitido; de outra maneira, não terá nenhuma validade. Todavia, mesmo famílias com um fraco capital escolar, podem gerar configurações que tornam possível o sucesso escolar de seus filhos. No próximo capítulo, apresentamos uma breve retrospectiva histórica das reformas do ensino médio no Brasil.

### 3. BREVE RETROSPECTIVA SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Neste capítulo, iremos apresentar uma breve retrospectiva histórica das reformas do ensino médio brasileiro tendo como recorte temporal o período que se estende da Era Vargas até os nossos dias. Este percurso cumpre a função de contextualizar a análise que será realizada na dimensão pré-ativa do currículo, pois, de acordo com a perspectiva teórica adotada, as concepções sobre o ensino médio são construídas, inclusive, a partir de conjunturas históricas.

A primeira reforma educacional do Brasil ocorreu durante o governo provisório de Vargas em 1931, sob o ministério de Francisco Campos. Com esta reforma, se consolidou o currículo seriado, bem como foram instituídos o ensino secundário e o ensino comercial. O primeiro preparava para o ensino superior e o segundo era profissionalizante. Havia exame de admissão ao ensino secundário e, uma vez cursado o ensino comercial, não era possível ingressar diretamente no ensino superior.

Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. A reforma do Ensino Secundário, realizada através do Decreto nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, segundo Francisco Campos, deveria reconstruir o ensino em novas bases, com o objetivo de superar o caráter exclusivamente propedêutico e contemplar uma função educativa, moral e intelectual do adolescente. O objetivo era imprimir ao ensino secundário a tarefa de preparação do adolescente para sua satisfatória integração na sociedade, que começava a fazer-se mais complexa e dinâmica. Era necessário, na visão do reformador, atualizar o ensino de acordo com as exigências do desenvolvimento industrial (ZOTTI, 2006, p. 3-4).

A reforma de Francisco Campos entrava em choque com as concepções dos setores católicos que defendiam a educação tradicional da primeira república e recebia influência dos pensadores ligados ao movimento escolanovista.

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, através do qual se chamava a atenção para a desorganização do ensino brasileiro e a necessidade de se construir um sistema público de educação. Nesta época, a educação escolar ainda estava concentrada, basicamente, nas instituições confessionais ou privadas, e o ensino secundário era um privilégio acessível somente para as elites (PILETTI, 2000).

As reivindicações escolanovistas giravam em torno da defesa da educação pública, laica e obrigatória, todavia, não incluíam o ensino secundário nas obrigações do Estado, pois se considerava a educação dos 7 aos 15 anos mais urgente. No entanto, havia uma expectativa de que, no futuro, a obrigatoriedade se estendesse até os 18 anos (BRASÍLIA, 1984).

As discussões trazidas pelo Manifesto, de certa forma, influenciaram um movimento de laicização do ensino brasileiro e, também, fomentaram o debate em torno das obrigações do Estado perante a organização dos seus sistemas de ensino. A laicização não foi bem recebida pelos setores religiosos ligados à educação.

O impacto gerado pela divulgação do Manifesto, em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico que decidiu retirar-se da ABE, o que foi formalizado na reunião do Conselho Diretor de 12 de dezembro de 1932, pouco antes, portanto, do início da Conferência Nacional de Educação que se realizou entre 26 de dezembro de 1932 e 8 de janeiro de 1933, em Niterói. Na presidência das conferências nacionais de educação, o líder católico Fernando Magalhães foi substituído pelo líder escolanovista Lourenço Filho (SAVIANI, 2010, p. 256).

A laicização do ensino abriu caminho para as reformas promovidas no ministério de Gustavo Capanema durante o Estado Novo de Getúlio Vargas. Em 1942, é publicada a primeira lei orgânica do ensino secundário e são criados os chamados ramos do ensino de grau secundário, cada um com uma lei orgânica específica. A fundação do Senai<sup>12</sup> também representou mudanças no ensino secundário.

---

<sup>12</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Fundado em 1942 o Senai tinha como objetivo formar profissionais para a incipiente indústria do país. Cabe lembrar que o governo de Getúlio Vargas foi marcado por um projeto de desenvolvimento nacional que via na indústria a possibilidade de crescimento econômico.

A Reforma Capanema instituiu um ensino secundário propedêutico<sup>13</sup> dividido em dois ciclos: o ginasial e o colegial. O primeiro era realizado em quatro anos mediante a realização de exame de admissão. Este ciclo corresponderia aos anos finais do ensino fundamental. O segundo ciclo, realizado em três anos, compreendia dois cursos paralelos: o clássico e o científico<sup>14</sup>.

Havia também o ensino secundário profissionalizante, o qual era dividido em quatro ramos: educação industrial, comercial, agrícola e normal. Havia exames de admissão em todos os ramos; somente o ensino primário dispensava a realização de exames e era obrigatório para todas as crianças de sete a doze anos.

Cabe destacar que as leis orgânicas dos cursos agrícola e normal foram assinadas pelo ministro Raul Leitão da Cunha, que substituiu Capanema com o fim Estado Novo.

Segundo indicam, Sposito (1984), Ghiraldelli (2009) e Zibas (2005b), a educação secundária possuía um caráter dualista e elitista, pois uma pequena parcela da população recebia uma formação intelectual, enquanto a maioria, oriundos das classes menos favorecidas, recebiam uma formação profissional parcamente valorizada na sociedade.

Em relação à Reforma Capanema, Saviani (2010) argumenta que a mesma era marcada por um:

[...]caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de ensino superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (Ibid., p. 269).

A educação secundária era dualista, pois cumpria a função de preparar para o ensino superior ou preparar para o trabalho, sendo muito difícil, em decorrência das barreiras impostas pela legislação, que se pudesse escolher mudar a condução dos estudos.

Com o fim do Estado Novo, houve uma grande agitação política envolvendo os partidos PTB, PSD e UDN em torno da educação. Após a promulgação da constituição de 1946, houve a tentativa de formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>13</sup> O termo propedêutico foi adotado para diferenciar o ensino secundário destinado à preparação para o ensino superior do ensino secundário profissionalizante destinado à formação técnica. Cabe destacar que este termo não aparece nas leis orgânicas, mas na literatura sobre o tema.

<sup>14</sup> O curso clássico, segundo a lei orgânica do ensino secundário (Decreto-lei nº 4.024, de 9 de abril de 1942), concorria para a formação intelectual, com uma acentuada formação na filosofia e nas letras antigas (grego e latim). O curso científico era marcado por um estudo mais aprofundado das ciências.

nacional. No entanto, o projeto foi arquivado em 1949 e este documento foi declarado extraviado.

Em 1957 reiniciou-se a discussão sobre o projeto e em 1958 a Comissão de Educação e Cultura recebeu um súbito substitutivo que alterava substancialmente todo o projeto original. Tratou-se do “substitutivo Lacerda”, de autoria do deputado Carlos Lacerda (UDN) (GHIRALDELLI, 2009, p. 90).

O substitutivo Lacerda representava os interesses dos grupos ligados às instituições confessionais e privadas de ensino, o qual acusava o seu grupo opositor, na época, os remanescentes do ideal escolanovista, de serem comunistas. Anísio Teixeira, que era influenciado pelo pragmatismo de Dewey e havia voltado à vida pública após a queda de Vargas, estava à frente do INEP e foi um dos mentores do projeto original que resultou na redação da primeira LDB (Ibid., p. 92).

Naquele momento, o ensino escolar havia crescido bastante em termos de acesso. Com efeito, as discussões em torno dos rumos da educação envolviam diversos setores sociais, como igreja católica, imprensa, entidades profissionais, etc. Nesse contexto, no ano de 1959, foi divulgado um novo Manifesto dos Educadores de inspiração escolanovista.

A semelhança de 1932, o Manifesto de 1959 foi redigido por Fernando de Azevedo. Educadores e intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, etc., deram sustentação ao documento. Personalidades da esquerda, como os historiadores Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, e sociólogos como Florestan Fernandes e o próprio Fernando de Azevedo, mesclaram-se com os mais conservadores, como o jurista Miguel Reale e outros em apoio ao novo Manifesto (Ibid, p. 93).

A conjuntura histórica do Manifesto de 1959 apresenta algumas características marcantes. Entre elas, a pluralidade de concepções internas ao movimento e a forte presença do Estado no sentido de definir uma pauta única a ser materializada em um instrumento legal que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Mediante acirradas e controversas discussões que envolviam desde interesses conservadores, religiosos, liberais e esquerdistas, surge em 1961, após tramitar por treze anos, a primeira LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Nesta lei, a educação estava dividida em primária, de grau médio e superior. O ensino secundário, que passou a ser chamado ensino médio, estava dividido em ginasial e colegial. O mesmo poderia ser de educação secundária, técnica ou de formação de professores (curso normal), existindo provas

específicas para o ingresso em cada modalidade. Portanto, a educação escolar não havia mudado muito em relação ao modelo anterior, havendo mudanças mais significativas somente no que se referia à profissionalização. Nesta lei,

O ensino técnico assumiu posição definida entre outros ramos e a aprendizagem profissional, executada pelo SENAI e SENAC, poderia abranger níveis básico (1º grau) e técnico (2º grau), além das atividades intensivas de qualificação profissional de adultos que encontravam via de realização, por intermédio do programa de preparação da mão-de-obra (PIPMO). Persistiam ainda as barreiras de acesso, representadas pelo exame de admissão à primeira série do ginásio e ao ensino superior. A última série do ensino secundário colegial poderia ser organizada de forma que os estudantes se matriculassem apenas nas disciplinas que tivessem relação com os cursos superiores pretendidos (VIANNA, 1978, p.31).

Na prática, este sistema ainda representava uma divisão muito rígida entre ensino técnico/profissionalizante (voltado para educação instrumental) e propedêutico (voltado para educação intelectual).

Em 1971, sob o regime militar, a lei 5692<sup>15</sup> reformulou a primeira LDB, reconfigurando a educação nacional. O primário e o ginásio foram unidos e passaram a constituir o primeiro grau, o colegial se tornou o segundo grau, o qual deveria possuir um currículo dividido em parte comum e parte diversificada, de forma a permitir, nesta última, maior flexibilidade. Todavia, todas as instituições de segundo grau se tornaram, obrigatoriamente, profissionalizantes. Mais de 200 habilitações profissionais foram autorizadas. O estudante obteria o diploma de auxiliar técnico com 3 anos de curso ou de técnico com 4 anos de curso (PILETTI, 2000).

Na prática, muitas instituições tentavam burlar o sistema, adotando as habilitações profissionais mais baratas e criando disciplinas extras voltadas para a preparação para o vestibular (Ibid., p.122). O ingresso no ensino superior era obtido mediante 3 anos de segundo grau e aprovação em concurso vestibular. A reconfiguração proposta pelos militares manteve o ensino médio fortemente vinculado ao ensino superior, principalmente, para a parcela mais elitizada da população, que podia estudar nas escolas privadas, enquanto o ensino profissional era compulsório nas instituições públicas.

Segundo Ghiraldelli (2009), muitos professores aceitaram a ideia de um ensino médio totalmente profissionalizante, mesmo que não defendessem o mesmo para seus filhos. Todavia, a ideia fracassou.

---

<sup>15</sup> A partir desta lei o ensino de primeiro grau (dos 7 aos 14 anos), tornou-se obrigatório.

Em 1986, o governo do general Figueiredo, com apenas um ato de caneta, derrubou a profissionalização obrigatória do ensino de Segundo Grau. Não matou, apenas sepultou algo que já estava morto. Toda a tecnocracia que durante os anos anteriores falava com arrogância sobre as possibilidades que o governo militar criara com o ensino profissionalizante, cabisbaixa, afastou-se do enterro de todo um sistema (GHIRALDELLI, 2009, p.126).

As mudanças no ensino médio durante o período militar foram marcadas pelo autoritarismo e pela tecnocracia, bem como, pela falta de diálogo com os setores sociais e acadêmicos percebida nos períodos anteriores. Após a ditadura, reacenderia toda uma discussão em torno dos rumos da educação brasileira.

No contexto da redemocratização, iniciaram as negociações em torno de uma nova LDB, já no final da década de 1980. Foram realizadas reuniões e conferências para a definição do texto da nova lei. Houve a participação de diversos setores organizados em instituições como: Câmara de Deputados, Conselho Federal de Educação, Conselho de Professores Universitários, Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação, Associação de Educação Católica, entre outros.

No ano de 1990 houve uma grande movimentação mundial no que se refere à educação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada pela UNESCO em uma conferência mundial em Jomtien, na Tailândia, foi assinada pelo Brasil e por um grupo de países participantes.

A UNESCO passou a promover debates e influenciar ações que tivessem o intuito de garantir a democratização da educação escolar no mundo. Entretanto, a visão desta instituição se pautava em planos e metas comuns a serem estabelecidos por diferentes governos com diferentes características sociais, políticas e econômicas.

A participação do Brasil neste movimento, caracterizado por um processo de padronização de metas para a educação mundial, se deu em meio às discussões sobre a nova LDB.

A luta pela democratização do ensino, promovida no contexto do fim da ditadura, foi substituída na década de 1990 por um discurso neoliberal, de defesa da qualidade total da educação. Os discursos sobre a qualidade na educação estavam assumindo o conteúdo que possuem no campo produtivo (GENTILI, 1995, p. 115).

Nesse contexto, a nova LDB tramitou por quase uma década, entre os anos 1988 e 1996. Neste período, passamos, segundo Silva e Machado (1998), por dois momentos distintos: um no final dos anos 1980, relacionado ao contexto da assembleia constituinte e a efervescência dos movimentos sociais; e um segundo momento, na década de 1990, marcado

pela adoção, por parte do governo brasileiro, de práticas neoliberais, período onde se deu a definição da referida lei.

Dentre as propostas de LDB encaminhadas na época, havia um projeto que reivindicava o ensino politécnico como proposta nacional<sup>16</sup>. Além desta, houve também o encaminhamento de propostas oriundas do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Federal de Educação, entre outras. O texto aprovado ao final do processo de tramitação foi redigido pelo Senador Darcy Ribeiro, o qual tentava congregiar as diversas propostas apresentadas (SILVA E MACHADO, 1998).

A esta altura, o ensino fundamental, principalmente, passou por uma inédita expansão no número de vagas. Este nível de ensino apresentava um grande incremento no número de matrículas, conforme o quadro abaixo.

TABELA 1. Taxas bruta e líquida de escolarização no Ensino Fundamental 1970/1996 - Brasil

Ano	Bruta	Líquida
1970	81%	67%
1980	98%	80%
1991	106%	86%
1994	111%	89%
1996	116%	91%

Fonte: IBGE.

A expansão do ensino fundamental verificada no quadro acima deveria gerar um aumento progressivo da demanda pelo ensino médio ao longo dos anos. No entanto, comparando os dois níveis de ensino, percebe-se que há uma grande disparidade, conforme o quadro a seguir:

<sup>16</sup> Proposta do Deputado Octávio Elísio – projeto de lei 1258/88, inspirado nas contribuições de Dermeval Saviani.

TABELA 2. Taxa de escolarização líquida no ensino fundamental e médio 1995/2013 – Brasil.

Ano	Fundamental	Médio
1995	85,40%	22,10%
2000	94,30%	34,40%
2001	93,10%	36,90%
2002	93,70%	40%
2003	93,80%	43,10%
2004	93,80%	44,40%
2005	94,40%	45,30%
2006	94,80%	47,10%
2007	94,60%	48%
2008	94,90%	50,40%
2009	95,30%	50,90%
2013	97,10%	59,50%

Fonte: MEC - PROEMI, Documento orientador 2013 e Observatório PNE.

A grande expansão ocorrida no ensino fundamental gerou um aumento da demanda pelo ensino médio, principalmente no início dos anos 2000, quando os dois níveis de ensino estavam apresentando crescimento. Entretanto, a procura pelo ensino médio atingiu um ponto de estagnação na metade da primeira década do novo milênio. Entre os anos 2009 e 2013 houve um aumento considerável no acesso, mas pouco significativo em comparação ao ensino fundamental. Entretanto, as taxas de reprovação e abandono seguem elevadas conforme veremos adiante.

No ano 2000, a UNESCO realizou a Conferência de Dakar onde seriam apreciados os resultados das avaliações realizadas nos países que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/1990), bem como seriam estabelecidas novas metas aos países participantes. O relatório da Conferência indicava que a educação implica diretamente na promoção da cidadania e a solução para os problemas da educação devem estar diretamente ligada às estratégias dos governos nacionais e dos organismos multilaterais.

Alcançar a Educação para Todos demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e perdão da dívida em prol da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de 8 bilhões (dólares) por ano. Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais e multilaterais, entre os quais o

Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações (UNESCO, 2000, p. 11).

A UNESCO recomendava que os governos de países em situações econômicas desfavoráveis deveriam realizar empréstimos para a realização de políticas públicas visando à resolução dos seus problemas educacionais.

Influenciado por esta lógica, o Brasil criou, no ano 2000, o seu primeiro programa de reforma do ensino médio, o “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio: Projeto Escola Jovem”, reconhecido pela sigla PROMED.

O projeto reconhecia a LDB de 1996 como marco para um processo de reforma do ensino médio que estaria tendo continuidade com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999). O Projeto Escola Jovem foi:

[...] apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a obtenção de financiamento, insere-se nesse quadro de profundas e recentes mudanças. Seu objetivo geral é apoiar a implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento no ensino médio pelas Unidades da Federação do país, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social (BRASIL, 2000, 2-3).

O PROMED previa o investimento de 1 bilhão de dólares no ensino médio brasileiro. Deste investimento, 500 milhões seriam financiados pelo BID. O restante ficaria dividido de forma que 50 milhões seriam disponibilizados pelo tesouro nacional e 450 milhões seriam divididos entre os estados da federação. Para receberem os recursos, os estados deveriam apresentar projetos de modernização da sua rede pública de ensino médio.

O objetivo geral do Projeto Escola Jovem é melhorar a qualidade e eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do País (Ibid., p. 6).

O Programa dependia da atuação dos estados da federação, como, também, de sua disponibilidade financeira para a contrapartida dos recursos oferecidos.

O Projeto Escola Jovem conta com um subprograma destinado ao financiamento das políticas de melhoria do atendimento e de expansão de vagas para o ensino médio nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, por meio de projetos de investimento que serão apoiados técnica e financeiramente. E conta, ainda, com um subprograma de políticas e programas nacionais, cujo objetivo é garantir à Secretaria de Educação

Média e Tecnológica (SEMTEC), órgão do Ministério da Educação responsável pelo ensino médio e profissional no País, as condições de fomentar e apoiar a implementação da reforma nas Unidades da Federação (Ibid., p.6).

As ações e resultados desse programa não receberam atenção do meio acadêmico, todavia, a equipe de representação do BID no Brasil apresentou um Project Completion Report (PCR)<sup>17</sup>, em 2007, contendo um detalhamento das ações e resultados que o programa atingiu. Em relação aos resultados positivos, menciona-se:

No período de implementação do PROMED, o ensino médio passou a constituir-se em parte relevante da agenda do setor educação no país. Seja pelas dimensões assumidas em termos de matrículas, seja pela percepção generalizada na sociedade da necessidade de ampliação dos anos de escolaridade e de ganhos de competências e habilidades por parte da população – vista tanto da ótica da cidadania como da preparação para o mundo do trabalho. Contribuiu também para que as secretarias estaduais e o MEC estruturassem equipes de ensino médio responsáveis pela definição de agenda e implementação de ações para esse nível de ensino (BRASIL, 2007, p.12-13).

Em relação aos pontos negativos, chama a atenção neste relatório que, embora tenha ocorrido uma pequena melhora no acesso ao ensino médio, os itens evasão, repetência e desempenho no SAEB<sup>18</sup> apresentaram piora.

O relatório apresenta uma lista de possíveis explicações para os problemas apontados e, dentre elas, destacamos: a questão do tempo de implantação do programa, apontado como não suficiente; o endividamento dos estados; deficiências de aprendizagem oriundas do ensino fundamental; a entrada de setores da população antes excluídos e que, com menor preparação, baixam os índices de aprendizagem e são mais propensos à evasão; troca de governo no período, o que significou a entrada de atores que questionavam o programa (Ibid., 2007).

Cabe destacar a entrada do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal, em 2003<sup>19</sup>. O novo governo encontrava a seguinte situação do ensino médio brasileiro, conforme o gráfico das taxas de rendimento escolar<sup>20</sup> apresentado a seguir.

---

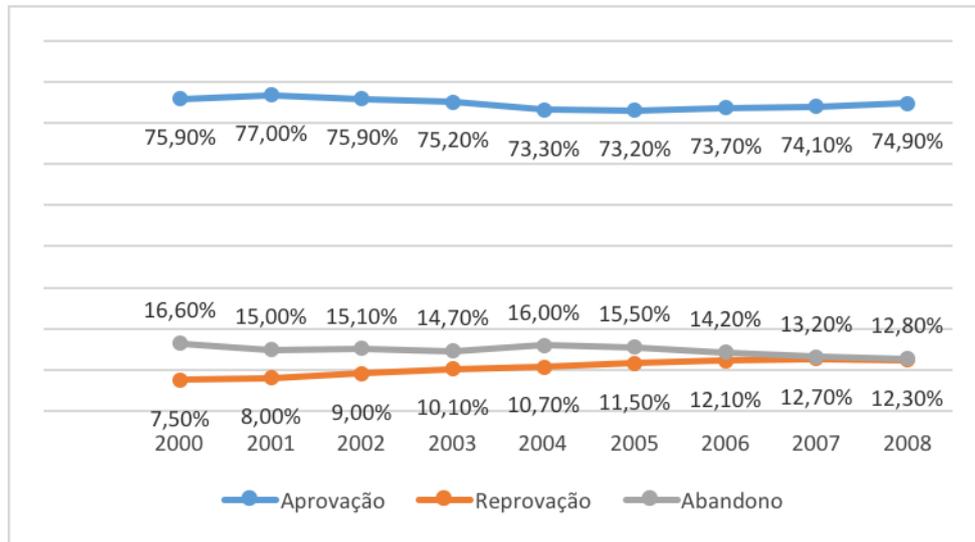
<sup>17</sup> Este relatório é única fonte disponível para o conhecimento das ações e efeitos do programa.

<sup>18</sup> O SAEB é o sistema de avaliação da educação básica no Brasil, o qual faz a averiguação de proficiência em português e matemática dos alunos entre o 4º e 9º ano do ensino fundamental. A partir de 1995 o SAEB também passou a aplicar a prova para uma amostra de estudantes do 3º ano do ensino médio.

<sup>19</sup> O Partido dos Trabalhadores segue no governo federal até os dias de hoje e é o responsável pelas atuais políticas nacionais voltadas para o ensino médio.

<sup>20</sup> As taxas de rendimento escolar são divididas em três taxas: aprovação, reprovação e abandono.

GRÁFICO 2. Taxas de rendimento do ensino médio no Brasil – 2000/2008.



Fonte: MEC-INEP.

Embora o acesso tenha se ampliado, a primeira década do novo milênio apresentava um ensino médio estagnado, em termos de rendimento escolar. As taxas de rendimento são praticamente as mesmas em toda a série histórica acima apresentada. Diante desse quadro, foram realizadas algumas alterações na legislação educacional, bem como foram criados documentos legais auxiliares, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1. Legislação educacional proveniente do MEC 1996-2012.

Ano	1996	1997	1998	1999	2002	2006	2012
Legislação	LDB PNE	PCN	DCN e DCNEM	PCNEM	PCN+	Orientações Curriculares	DCNEM
Abrangência	Ensino Básico /Sup.	Ensino Fundamen- Tal	Ensino Básico	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio
Organização curricular	Não especi- ficada	Disciplinar	Áreas de Conheci- mento. 3 áreas	Áreas de Conheci- mento. 3 áreas	Áreas de Conheci- mento. 3 áreas	Áreas de Conheci- mento. 3 áreas	Áreas de Conheci- mento. 4 áreas

Fonte: Elaboração própria.

O quadro acima demonstra que o ensino médio vem recebendo grande atenção do poder público, principalmente no que se refere a documentos ligados à proposição e/ou instituição de novas estratégias curriculares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram atualizadas. Além disso, foram criadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Estes documentos se referem especificamente à forma como os currículos devem estar organizados. Cabe destacar que, enquanto os PCNs e as OCNEM são sugestões para a organização curricular, as Diretrizes são um documento com força de lei.

A organização curricular por áreas de conhecimento, baseadas no princípio da interdisciplinaridade, já havia sido introduzida nas DCNEM de 1998 e reafirmada nos PCNEM de 1999. Todavia, em 2009, o novo formato do ENEM modificou a organização por áreas do conhecimento, a matemática foi separada das ciências da natureza passando a compor uma nova área do conhecimento, totalizando quatro áreas<sup>21</sup>.

As mudanças na legislação federal e a criação de documentos orientadores para o ensino médio não garantiram a execução das propostas curriculares por parte das escolas. Portanto, o governo passou a apresentar políticas públicas educacionais para consolidar a legislação vigente, promovendo o repasse de verbas aos estados que cumprissem os dispositivos legais.

No ano de 2008, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, junto ao Ministério da Educação (MEC), apresentou um documento intitulado “Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil”, no qual apresentava o programa Ensino Médio Nacional. Neste documento se observa algumas divergências no discurso sobre o ensino médio em relação ao governo anterior, relacionado a outro partido político.

O Decreto nº 2208/97 reforçava essa visão dual que vem sendo superada na formulação e condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica do ‘Ministério da Educação e que tem na publicação do Decreto nº 5154/2004 um marco importante na medida em que este decreto revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e delegou as formas de articulação entre a educação profissional (integrada, concomitante e

---

<sup>21</sup> O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio é o maior exame educacional do Brasil e o segundo maior do mundo. Serve para avaliar a qualidade do ensino médio e promover a concessão de bolsas de estudo em universidades no Brasil e exterior, bem como pode ser parte integrante ou total dos processos seletivos para universidades públicas, assim como pode abreviar o tempo necessário para concluir a educação básica. Inicialmente, havia três áreas do conhecimento: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e linguagens, códigos e suas tecnologias. Atualmente são consideradas quatro áreas do conhecimento, pois a matemática foi desmembrada das ciências da natureza e passou a compor sozinha a quarta área chamada, matemática e suas tecnologias.

subsequente) e o ensino médio para a decisão das redes e instituições escolares (BRASIL, 2008b, p.3).

A ideia da articulação entre ensino médio e educação profissional tentava solucionar a questão do interesse dos jovens que buscavam uma formação profissional. O modelo anterior, que separava a educação profissional da educação de ensino médio, era visto como um entrave, pois afastava uma parcela significativa de jovens da educação de ensino médio em detrimento da busca pelo ensino profissional. Tal separação, segundo o relato do MEC contido no documento, reforçava a histórica dualidade entre educação intelectual e profissional no país. Além disso,

[...] se posiciona a defesa pela “profissionalização” nesta etapa da educação básica, na qual se considera a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Entretanto, se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade não pode representar a única vertente da política pública para o ensino médio. O que se persegue não é apenas a preparação profissional, mas também mudar as condições em que ela se constitui (Ibid., p. 7).

Outra questão abordada dizia respeito à lentidão com que ocorre a relação entre os movimentos de modernização da sociedade e a capacidade das escolas de acompanharem este processo. A diversidade cultural era citada como um fator que deveria ser levado em consideração nas políticas para o ensino médio.

O conteúdo do documento expressa a construção de uma identidade do ensino médio relacionada à definição de um princípio educativo geral para todo o país. Este princípio educativo geral do ensino médio é o trabalho. No entanto, essa ideia só seria mais bem delineada nos programas e documentos posteriores, os quais serão abordados na dimensão do currículo escrito. Abaixo, apresentamos um trecho do referido documento em que a ideia de um princípio educativo aparece pela primeira vez em um texto oficial. O conceito de trabalho como princípio educativo aparece relacionado à ideia de uma educação integral.

O conceito de integração que caracteriza a proposta de ensino médio denota três sentidos: primeiramente, de caráter filosófico, como concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura – tendo a unidade entre essas dimensões como pressuposto e o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, como o princípio educativo (Ibid, p.11).

A concepção de formação omnilateral e o trabalho enquanto dimensão ontológica dos seres humanos, vinculado a uma perspectiva de trabalho como princípio educativo, é uma lógica teórico-argumentativa baseada em uma interpretação do marxismo aplicado ao campo da educação. Estas interpretações são encontradas nas obras de estudiosos que fazem parte do grupo de estudos Trabalho e Educação da Anped<sup>22</sup>, conforme iremos demonstrar no próximo capítulo.

O referido documento “Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil”, conforme foi dito, apresentava em seu interior o Programa Ensino Médio Nacional. Este programa previa mudanças na organização das secretarias e setores responsáveis pela organização do ensino médio no Brasil, assim como a implantação de projetos-piloto de educação integrada em escolas de estados com baixo rendimento no IDEB<sup>23</sup>, a partir de recursos oriundos do Fundeb<sup>24</sup>. Também estava previsto ampliar a rede de instituições federais de ensino médio aplicando a nova concepção curricular, baseada no modelo de educação integral, ou seja, que atenda todas as dimensões do desenvolvimento humano, tendo o trabalho como princípio educativo.

O programa “Ensino médio nacional” é uma nova ação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Ministério da Educação, articulada ao Programa Brasil Profissionalizado e com os Planos de Ação Articulada (PAR) dos Estados e Distrito Federal, com a finalidade de promover um ensino médio de qualidade para todos os jovens brasileiros (Ibid., p. 15).

Este programa era uma política pública mais voltada para a estrutura do ensino médio do que para o currículo, pois previa centralmente a construção de novas escolas e a instituição de parcerias com instituições públicas e privadas para a melhoria deste nível de ensino.

No ano de 2009, a Secretaria da Educação Básica do MEC criou o programa “Ensino Médio Inovador” (PROEMI) que segue em vigência até o presente momento. Cabe destacar que este programa apresenta um novo documento orientador a cada ano. Neste programa, são previstos recursos diretamente para as escolas dos estados que apresentarem propostas de

---

<sup>22</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Fundada em 1976, esta organização promove a luta pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil através do fomento à produção científica e aos debates das questões acadêmicas e políticas da educação.

<sup>23</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado em 2007 e diz respeito ao fluxo escolar e médias de desempenho em avaliações, ou seja, é um índice que indica a qualidade da educação básica.

<sup>24</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado em 2006 em substituição ao Fundef que era restrito ao ensino fundamental. Trata-se de uma arrecadação de fundos monetários realizada entre os estados, os municípios e o distrito federal para o desenvolvimento da educação básica. A partir de 2010, este fundo passou a representar 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país.<sup>12</sup>

reforma do ensino médio alterando seus currículos. As ações deste programa são mais voltadas para as questões curriculares.

O programa também previa a formação de uma comissão para auxiliar na gestão das ações que seriam realizadas. O mesmo seria composto por algumas instituições representativas da sociedade civil, envolvidas com a educação básica, entre elas: representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação/ CONSED, representante do Colégio Pedro II, representante da UNE e representantes da Confederação Nacional de Profissionais da Educação/ CNTE. A partir do ano de 2011 o PROEMI passou a definir oito “macrocampos”<sup>25</sup> de atividades pedagógicas como parte das exigências para a adesão das escolas ao programa.

Atualmente, a reforma do ensino médio preconizada pelo MEC tem atuado de forma a pressionar os entes federativos a reestruturarem seus currículos e modernizarem suas redes de ensino através de políticas públicas. Estas políticas que oferecem apoio técnico e financeiro, como o PROEMI e, mais recentemente, em 2013, o Programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>26</sup>, que oferece formação para os professores do ensino médio, têm buscado acelerar as mudanças. As recentes atuações do governo nesse sentido se baseiam, centralmente, na última atualização das DCNEM de 2012. As atuais DCNEM defendem o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, tendo por base a formação integral a partir dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Em relação ao Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, este se caracteriza por ser um complexo programa de formação de professores. Os professores das escolas dos estados que aderem a este programa recebem uma bolsa de 200,00 reais por mês para participarem das formações. Estas formações são realizadas dentro das escolas, no contra turno do professor, sendo ministradas pelos supervisores escolares, os quais recebem um treinamento dado pela organização regional do programa.

O Pacto é uma formação de professores que se utiliza de um material fornecido em meio digital pelo MEC. O interessante nessa política é a possibilidade que ela representa, pois, ao enviar materiais diretamente para as escolas, o governo federal tem a oportunidade de apresentar sua concepção de educação diretamente para os atores do meio escolar. A

---

<sup>25</sup> Os macrocampos são: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, cultura corporal, cultura e arte, comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil e leitura e letramento. O primeiro e o segundo eram obrigatórios no ano de 2011. Atualmente, é necessária a adesão de pelo menos três macrocampos de forma opcional.

<sup>26</sup> Para maiores informações sobre o programa, acessar: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=49:etapa-ii-caderno-iv&catid=13&Itemid=117](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:etapa-ii-caderno-iv&catid=13&Itemid=117).

possibilidade do recebimento de uma bolsa de estudos remunerada facilita a adesão por parte dos profissionais da educação para esta formação.

Foi disponibilizado um total de onze cadernos ou livros onde são trabalhados os conteúdos com os quais o governo federal visa consolidar, entre as escolas, a sua concepção sobre o ensino médio. Estes cadernos, baseados principalmente nas DCNEM, foram elaborados por um grupo de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Paraná. Considerando nosso tempo exíguo e a quantidade de dados presentes nestes livros, iremos escolher o caderno que fala sobre currículo, já que este se aproxima de nosso objeto de pesquisa, para realizarmos uma análise de seu conteúdo. As imagens abaixo mostram duas capas dos cadernos de formação do programa.



O caderno III da etapa I do Pacto, o qual fala sobre currículo, está organizado de acordo com os princípios das DCNEM de 2012. Do ponto de vista das concepções filosóficas sobre o ensino médio, destacamos:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, objetivo central da organização curricular do ensino médio, significa compreender o trabalho como princípio educativo, posto ser por meio do trabalho que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2013a, p. 26).

Segundo este livro do Pacto, a organização curricular do ensino médio tem por objetivo dar compreensão à relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como base o trabalho como princípio educativo. Estes conceitos configuram o modelo de educação presente no atual processo de reforma do ensino médio em curso no país. A construção deste modelo significa também a construção de uma identidade para este nível de ensino.

Parece obvio afirmar que o conhecimento, em se tratando de currículo, ocupa lugar central. No entanto, não vamos nos esquecer de que passamos em período recente por um discurso curricular que tirava o foco do conhecimento ao propor a definição de competências e habilidades, ou o “aprender a aprender”, como elementos centrais do planejamento e das práticas pedagógicas (Ibid., p. 28).

O modelo de ensino médio preconizado pelo Pacto está amparado na atual legislação educacional, especialmente as DCNEM. Este modelo é apresentado como um avanço em relação a um suposto modelo curricular anterior voltado para as competências e habilidades. No entanto, atualmente, o Enem, principal instrumento de avaliação do ensino médio no país, avalia os seus candidatos com base em uma matriz de competências e habilidades<sup>27</sup>. Isso nos sugere que o discurso das competências e habilidades não foi totalmente superado pelo atual modelo curricular.

Este capítulo procurou realizar uma breve retrospectiva histórica das concepções e reformas em torno do ensino médio no país. Começamos pelas reformas do período varguista, demonstrando a histórica dualidade do ensino médio, a qual colocava, de um lado, uma formação propedêutica e, do outro, uma formação profissionalizante.

Abordamos também as discussões que culminaram na formulação da primeira LDB em 1961, que manteve praticamente intacta a dualidade estrutural do ensino. Vimos que a reforma realizada pelo regime militar alterou decisivamente a estrutura da educação até então vigente, todavia, ao propor a profissionalização compulsória no ensino médio, não conseguiu resolver os problemas ligados à necessidade de manutenção de um ensino profissionalizante de ensino médio que atendesse os interesses da sociedade.

Com a redemocratização, tivemos as negociações para a criação de uma nova LDB, a qual foi publicada no ano de 1996. A atual LDB tornou o ensino médio parte da educação básica. Nesta época, tivemos uma grande expansão das matrículas neste nível de ensino, com destaque para as décadas de 1990 e início dos anos 2000. Nos últimos anos o aumento no acesso segue em elevação, mas as taxas reprovação e abandono seguem com pouca variação. Este quadro favoreceu a tomada de medidas por parte do governo federal.

Com a alteração no governo federal em 2003 e a entrada do Partido dos Trabalhadores, que se mantém no poder até os dias de hoje, se inicia a consolidação de uma concepção curricular de ensino médio baseada no trabalho como princípio educativo. Este modelo é reforçado pela legislação, especialmente as DCNEM, e pelas atuais políticas públicas que

---

<sup>27</sup> É possível consultar a matriz de competências e habilidades de cada área do conhecimento a ser avaliada no Enem consultando o site do INEP, no seguinte endereço virtual: <http://encceja.inep.gov.br/matriz-de-competencias>. Acesso em 05/04/2015.

instituíram programas de reforma do ensino médio para os estados da federação, tais como o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O atual processo de reforma do ensino médio pode ser caracterizado, centralmente, como uma reestruturação curricular. Essa reestruturação se dá através de uma forte intervenção estatal, a partir da criação ou alteração de leis e diretrizes ligadas à educação e no uso de programas e políticas que visam induzir um consenso dos entes federativos com as concepções do governo. Cabe destacar que estes documentos vêm tentando instituir uma identidade para o ensino médio através da adoção de um princípio educativo geral para o país, o qual se relaciona a um conceito discutido historicamente na educação brasileira, ou seja, o trabalho.

No próximo capítulo apresentamos a dimensão pré-ativa da análise curricular onde tratamos das concepções sobre a reforma do ensino médio no Brasil e a repercussão da implantação do ensino politécnico no RS do ponto de vista das produções acadêmicas e da opinião pública.

#### 4. DIMENSÃO PRÉ-ATIVA DO CURRÍCULO: AS CONCEPÇÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RS.

A dimensão pré-ativa diz respeito às concepções e discussões em torno do currículo. No capítulo anterior, abordamos a relevância da relação entre educação e trabalho no Brasil. Portanto, começaremos apresentando como este tema é tratado no meio acadêmico, mais especificamente, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)<sup>28</sup>.

A Anped é um importante espaço acadêmico de debate das questões educacionais do país. As produções realizadas pelos membros do Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” influenciam nos rumos das políticas públicas educacionais tanto do governo federal quanto do estado do RS. Cabe destacar que alguns membros deste grupo são citados diretamente nos programas governamentais mencionados no capítulo anterior.

Na segunda parte do capítulo, trazemos o debate que antecedeu o início da implantação da reforma curricular que introduziu o ensino politécnico no RS, trazendo a opinião pública manifestada em notícias e vídeos publicados na internet.

##### 4.1 O DEBATE ACADÊMICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ANPED.

O debate em torno da relação entre educação e trabalho no ensino médio é histórico no Brasil. Nas academias brasileiras, esta temática tem se manifestado, principalmente, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Os encontros de pesquisadores da Anped são realizados anualmente desde sua fundação (1976). Nesses encontros, os pesquisadores reúnem-se por grupos de trabalho (GT) conforme seu campo de atuação. Destacamos a criação do grupo Trabalho e Educação.

[...] o GT Trabalho e Educação, constituiu-se, na década de 80, a partir de duas preocupações, distintas mas articuladas: compreender a pedagogia capitalista, que se desenvolve nas relações sociais e produtivas e na escola, e, a partir desta compreensão, identificar os espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia, ainda não hegemônica, incipiente, comprometida com o interesse dos trabalhadores – a pedagogia socialista (KUENZER IN FRIGOTTO, 1998, p. 55).

---

<sup>28</sup> Fundada em 1976, a Anped atua na promoção de pesquisas e encontros entre estudiosos do campo da educação no Brasil.

Este grupo de trabalho foi criado por Dermeval Saviani, em 1986, quando este era professor da PUCSP, e segue em atividade até o presente momento. O grupo foi criado sob a perspectiva de desenvolver uma pedagogia amparada no ideal socialista.

Cabe lembrar que, no final da década de 1980, Saviani participou das reuniões para a formulação da LDB que viria a ser finalizada em 1996. Como já ressaltamos, Saviani apresentou um projeto de LDB onde defendia a educação politécnica, mas o seu projeto não foi aprovado.

Gaudencio Frigotto faz parte do GT Trabalho e Educação e possui diversos trabalhos publicados, inclusive é citado no documento orientador da reforma do ensino médio no RS. O autor defende a necessidade de uma formação integral, entendida como aquela que liga educação e trabalho. Sobre o conceito de trabalho, Frigotto compreende:

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica, e afetiva (FRIGOTTO, 2005, p.59).

O trabalho é o princípio que distingue os homens dos demais animais. Nesse sentido, o trabalho é alçado à categoria de dimensão constituidora da natureza humana, ou seja, o trabalho é tomado como princípio ontológico da humanidade, o que explicaria sua utilização nos processos educativos. O conceito de trabalho como princípio educativo tem sua origem em Gramsci (GRAMSCI, 1984), teórico marxista italiano. A compreensão de Gaudêncio Frigotto sobre este conceito pode ser depreendida do excerto a seguir:

[...] o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros (Ibid., p.60).

A ideia de trabalho como princípio educativo, colocada por Frigotto, é vista como imprescindível para a formação humana desde a infância e, portanto, é um dever da educação escolarizada. Segundo sua concepção, a formação sob este princípio evita criar indivíduos que exploram ou vivem do trabalho dos outros. Os membros do GT Trabalho e Educação da

Anped, de forma geral, defendem uma apropriação de concepções do marxismo para os estudos sobre educação.

Acácia Kuenzer, também ligada ao GT Trabalho e Educação, respondendo a algumas críticas sobre o esgotamento da perspectiva marxista de educação, coloca:

[...] particularmente, não estou convencida deste esgotamento; porque a investigação tem reiterado que, sob as novas formas de realização do capital, continua mais viva a velha lógica (KUENZER, 2010, p. 66).

A velha lógica a que ela se refere diz respeito à histórica dualidade do ensino brasileiro, representada na divisão entre formação profissional e formação propedêutica. Para a autora, esta divisão, que corresponde a uma educação para as elites e outra para os pobres, permanece na atualidade, porém, sob outras formas. Para solucionar essa dualidade, tanto Kuenzer quanto os demais autores ligados ao grupo Trabalho e Educação da Anped propõem a união da educação geral com a formação para o trabalho, a partir do trabalho como princípio educativo.

Kuenzer (2012) defende que o ensino médio atual opera uma *dualidade invertida*. Estaríamos em um processo invertido do ocorrido no passado, pois se antigamente a formação para a classe trabalhadora direcionava-o a aquisição de uma formação profissional, hoje a formação unitária oferecida amplamente às camadas populares é extremamente defasada em comparação a oferta privada. E as instituições de ensino técnico públicas de boa qualidade são insuficientes para atender a demanda, fato que elitiza o acesso a esses cursos, pois recruta somente as camadas mais favorecidas da classe trabalhadora.

A autora defende a melhora qualitativa da formação geral a partir de sua vinculação com o mundo do trabalho via ensino politécnico e o aumento das instituições de ensino técnico de acesso público e gratuito. Quanto ao ensino politécnico, a introdução deste tema na literatura brasileira também foi realizada pelos estudiosos ligados à Anped.

O conceito de Politecnia foi trazido para o Brasil por Dermeval Saviani na década de 1980 (RODRIGUES, 1998), quando participou, como já foi dito, das discussões para a formulação da atual LDB. Em 1989, Saviani escreveu o livro *Sobre a concepção de politecnia*, obra que faz parte das referências bibliográficas do documento base da reestruturação curricular do RS.

Nesta obra, o autor defende o conceito de trabalho como uma categoria ontológica da humanidade, ou seja, o trabalho é parte do processo em que o ser humano aprende a modificar a natureza para garantir a sua existência. Por este motivo, ele defende que a educação escolar

deve se apropriar dos elementos do trabalho. Segundo Saviani, no ensino fundamental, este princípio já deveria fazer parte do currículo. No entanto, neste momento, acontece somente de forma implícita, mas, com o desenvolvimento do educando no ensino médio, este princípio deveria ser explicitado em sua formação (SAVIANI, 1989, p.12).

Segundo Saviani, politecnia significa o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Ibid., p.71)<sup>29</sup>. Esta concepção compreende o trabalho como princípio educativo, o qual não corresponde a uma formação profissional no sentido estrito, mas se utiliza dos exemplos dos diferentes tipos de trabalho para inserir o conhecimento científico ou tecnológico, ou seja, representa a união da prática (trabalho) com a teoria (conhecimento científico).

A politecnia, na acepção dos membros do GT Trabalho e Educação, é pensada como uma alternativa para dar conta de uma formação geral sólida, em meio a um contexto de mudanças tecnológicas aceleradas. O trabalho compreendido enquanto dimensão ontológica dos seres humanos é o princípio capaz de dar sentido a educação escolarizada, tornando-a emancipadora.

Existe, todavia, uma discussão semântica em torno do termo politecnia trazido por Nosella (2007). Em um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, este autor se contrapõe a Saviani alegando que o mesmo faz uma leitura confusa do termo politecnia. O argumento de Nosella é baseado em suas leituras dos escritos de Marx, Gramsci e Manacorda. Nosella alega que algumas traduções das obras dos referidos autores distorcem o sentido de certos termos como politecnia, por exemplo.

Para Nosella, o problema em se defender um modelo marxista de educação se dá pelo fato de que Marx nunca escreveu uma obra sobre o tema. Na verdade, o que se entende por educação marxista é fruto de menções bem aleatórias feitas por Marx ao tema. A maior parte dessas abordagens está descrita nos registros de orientações que Marx dava aos trabalhadores de sua época. O problema é que Marx usou o termo politecnia poucas vezes, segundo Nosella, sendo que o termo mais utilizado por ele seria *educação tecnológica*.

Nosella também defende que o termo politecnia e sua popularização se deram a partir da utilização por parte de Lenin, nas escolas da URSS. O líder socialista preferiu a utilização deste termo no lugar de educação tecnológica, o que explica a difusão desta terminologia.

---

<sup>29</sup> Cabe lembrar que Saviani apresentou um projeto de LDB em que defendia a politecnia como princípio da educação básica brasileira, no entanto a sua proposta não foi aprovada. Todavia, segundo a LDB aprovada, artigo 35 – IV: “o ensino médio deverá ter como uma de suas finalidades a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Esta finalidade possui correspondência com as ideias de Saviani, o que pode indicar que sua proposta não foi aprovada integralmente, mas foi contemplada nessa parte da LDB.

Todavia, Nosella chama a atenção para o cuidado que se deve ter em não confundir a educação marxiana com a educação do socialismo real.

Os conceitos de Educação Unitária e Trabalho como Princípio Educativo foram apropriados pela reforma do ensino médio não só no RS, mas em âmbito nacional. Este último, principalmente, no que se refere ao trabalho como princípio educativo. Cabe realizarmos algumas considerações sobre estes conceitos.

As teorias sobre a educação unitária e o trabalho como princípio educativo derivam dos trabalhos de Antonio Gramsci (MANACORDA, 1990), (NOSELLA, 1992). Gramsci (1891-1937) foi um teórico marxista italiano revolucionário inspirado pelo socialismo soviético. Seu contato com este sistema o levou à prisão pelo fascismo italiano (SECCO, 2006). No entanto, mesmo na prisão, Gramsci seguia realizando seus escritos. A temática da educação nunca foi abordada por ele em um livro específico, mas em um de seus escritos do cárcere (Caderno 12) ele faz diversas considerações sobre o tema.

Gramsci criticava a forma como estava organizada a educação na Itália, afirmando que existia um sistema dual no qual havia uma educação para as elites e uma educação para os pobres. A primeira preparava para as tarefas intelectuais, enquanto que a segunda preparava a mão-de-obra para a profissionalização técnica. A solução para Gramsci seria criar uma:

[...] escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre justamente el desarrollo de las capacidades de trabajar manualmente (tecnicamente, industrialmente) y el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual (GRAMSCI, 1984, p.367).

Esta concepção de Gramsci ficou conhecida pelo conceito de Escola Unitária, pois significa a união da formação teórica, intelectual à formação prática, ligada ao trabalho. Sobre o conceito de Trabalho como Princípio Educativo, o teórico italiano argumentava:

[...] El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en las escuelas elementales, porque el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado por el trabajo en la orden natural. El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da la base al desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo” (Ibid., p.374).

Nesta passagem, Gramsci afirma que o Trabalho como Princípio Educativo deveria estar presente desde a formação elementar (da infância) e justifica o exposto afirmando que o trabalho equilibra ordem social e ordem natural. Isso significa pensar o trabalho enquanto

categoria ontológica. No entanto, a escola que o teórico italiano vislumbrava tinha como referência um contexto de sociedade socialista, segundo especialistas.

Gramsci tinha diante dele um modelo: o modelo da escola soviética ou – se quiserem – dos caminhos experimentados pela escola soviética, que ele tinha conhecido no momento de seu primeiro ardor revolucionário e que, justamente enquanto ele descrevia essas notas, estava tentando um novo impulso na direção do assim chamado politecnismo, isto é, uma escola única do trabalho (MANACORDA, 1990, p. 155).

[...] fica evidente a perspectiva revolucionária assumida por Gramsci na elaboração da escola unitária, ao retratar como deveria se reorganizar o sistema educacional num momento em que começassem a se estabelecer novas relações entre trabalho manual e trabalho intelectual. Entendemos, em breves palavras que este seria um momento em que trabalhadores começariam a organizar livremente a produção dos meios de subsistência de acordo com as necessidades da população e não do mercado, assim como teriam voz ativa nas decisões acerca das soluções dos problemas sociais encaminhados pelos dirigentes de um novo Estado, o Estado operário (SOBRAL et al., 2010, p. 92-93).

A concepção de Escola Unitária era resultado da influência do modelo de educação soviética onde o socialismo havia sido instituído por meio da revolução. Por este motivo, os especialistas no teórico italiano acreditam que o modelo educacional de Gramsci está relacionado a um ideal revolucionário socialista.

Procuramos demonstrar nesta seção que a atuação dos autores relacionados ao GT Trabalho e Educação da Anped vem se configurando há décadas no cenário acadêmico brasileiro. Cumpre ressaltar que suas concepções recebem críticas. No entanto, as contribuições desse grupo vêm ganhando centralidade na definição de políticas públicas para o ensino médio no Brasil atual, com destaque para a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS, o qual discutiremos a partir de agora.

#### 4.2 A REFORMA CURRICULAR NO RS: O DEBATE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Nesta seção, iniciamos com a contextualização do momento de apresentação da proposta de Ensino Médio Politécnico pela Secretaria Estadual da Educação do RS (SEDUCRS). Em seguida, apresentamos as concepções acerca desta reestruturação curricular a partir de

produções acadêmicas e de manifestações na mídia virtual,<sup>30</sup> através de notícias e vídeos publicados na internet.

A reforma do ensino médio no RS começou com a apresentação de um documento orientador intitulado “Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” – 2011-2014. Este documento foi apresentado pela SEDUCRS em setembro de 2011, para entrar em vigor a partir do ano letivo de 2012.

A reforma deveria cumprir um ciclo de implantação de três anos (2012-2014), onde as mudanças seriam aplicadas de forma gradual aos três anos do ensino médio. Portanto, no primeiro ano da reforma, somente o primeiro ano do curso receberia as alterações e, assim, sucessivamente até que, em 2014, todo o curso se tornaria o Ensino Médio Politécnico.

De acordo com o documento que apresenta o texto base da proposta, estava prevista a realização de um debate que abarcaria todos os segmentos envolvidos na reforma e que culminaria na Conferência Estadual de Ensino Médio. Este debate estava organizado de forma a ocorrer em cinco etapas a serem realizadas no final do ano de 2011, quais sejam:

- Etapa escolar: iniciava no final de setembro e início de outubro. Previa o debate do documento nas escolas, bem como a escolha de delegados representando todos os segmentos da comunidade escolar.
- Etapa municipal: iniciava em outubro. Previa a escolha de delegados por município que tivessem mais de uma escola estadual de ensino médio.
- Etapa regional: iniciava em novembro (primeira quinzena). Contava com a participação dos delegados municipais. Previa a escrita de um texto que sintetizasse as discussões das comunidades escolares e representantes dos municípios de cada Coordenadoria Regional de Educação – CRE.
- Etapa inter-regional: iniciava em novembro (segunda quinzena). Reunia os representantes das CREs.
- Etapa da Conferência Estadual: ocorreria em dezembro de 2011. Reunia os delegados escolhidos na etapa inter-regional, podendo participar representantes de outros setores sociais que recebessem credenciais para a entrada na reunião.

---

<sup>30</sup> Considerando a amplitude do tema e as inúmeras notícias disponíveis na internet, procuramos realizar uma seleção tendo por critério a maior diversidade de fontes possíveis, ou seja, *sites* jornalísticos, de sindicatos, de organizações estudantis, de escolas, etc. No que se refere aos vídeos, a pesquisa foi realizada no *Youtube*. O critério de seleção dos vídeos também levou em consideração a diversidade de fontes, evitando que as mesmas se repetissem.

- Etapa de elaboração do texto final: Organização do texto e do regimento contendo a reestruturação curricular do ensino médio do RS. Esta etapa seria realizada no setor pedagógico da SEDUCRS.

O texto final que seria publicado no *site* da SEDUCRS foi o mesmo documento orientador da proposta apresentada em 2011, o qual foi publicado juntamente ao regimento padrão aprovado pela Comissão de Ensino Médio e Educação Superior – CEED<sup>31</sup>. Portanto, estes são os únicos dados resultantes desses encontros a que tivemos acesso<sup>32</sup>.

Como iremos tratar da análise dos documentos da reforma no próximo capítulo, deixaremos de abordar, neste momento, o conteúdo dos documentos resultantes das conferências e passaremos para os debates ocorridos no meio acadêmico, quando a proposta de reforma foi apresentada pela SEDUCRS.

Em um artigo apresentado ao Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul em 2012, questionava-se a viabilidade da proposta de reestruturação curricular apresentada pelo governo do RS.

Segundo Pereira (2014), a proposta do governo do RS se baseia em um Ensino Médio Politécnico, que tem por base a articulação das áreas do conhecimento com os eixos: cultura, ciência e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo. O objetivo do artigo era verificar as condições de organização administrativo-pedagógica da escola e o preparo dos professores para a implantação do modelo proposto. Este artigo se utilizou do material empírico proveniente de algumas escolas de Santa Maria/RS, oriundos de uma dissertação de mestrado que analisava a gestão escolar e a formação de professores. Como resultados, a autora apontou:

O desconhecimento das políticas causou desconforto aos professores ao tomar conhecimento da proposta do Estado de um Ensino Médio politécnico por meio da direção. Como foi salientado, a direção, em conjunto com as equipes diretivas centralizam as decisões, oportunizando poucos espaços de participação dos professores. Junto a isto, se soma o fator referente à negativa do governo sobre o piso nacional de salários ao magistério gaúcho (PEREIRA, 2012, p. 14).

---

<sup>31</sup> Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico – Parecer nº 310/2012 CEED. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1).

<sup>32</sup> O acesso às reuniões de discussão do documento orientador da reforma era restrito a convidados.

De acordo com a autora, professora da UFSM, a existência de uma centralização do poder nas gestões escolares, somada ao descontentamento salarial dos professores, compromete a viabilidade da proposta.

No primeiro ano de implantação da proposta, em 2012, foi apresentado um trabalho de conclusão de curso no Instituto de Matemática da UFRGS, tendo como objeto um estudo de caso sobre a reestruturação curricular do ensino médio em uma escola de Porto Alegre. O objetivo desta monografia era analisar o conceito de interdisciplinaridade defendido pela SEDUCRS em sua proposta e avaliar se o mesmo foi efetivado na prática. Ao se referir à divisão do currículo de ensino médio em parte comum e parte diversificada<sup>33</sup> no interior do documento orientador da proposta, a pesquisadora coloca:

Não estão detalhadas no texto as atividades que deverão ser feitas para completar esse tempo na parte diversificada. Com isso, se mantém a autonomia da escola, como é dito na Proposta, porém, isso acaba dificultando a implantação, pois os agentes escolares não têm a formação para esse exercício de autonomia e a escola não tem estrutura para aplicar essa nova metodologia, conforme citaram alguns professores. A Proposta não explica como serão os investimentos que permitirão diminuir esses obstáculos (CACURI, 2012, p. 80).

Novamente, está subjacente, como no artigo citado anteriormente, a questão da gestão democrática. A forma como são tomadas as decisões dentro das instituições escolares é vista como um entrave para a consolidação das mudanças que a reforma visa consolidar. A autora deste trabalho constatou que não houve a efetivação da interdisciplinaridade na escola em estudo. A preparação dos professores para atuar em um novo modelo de ensino médio é questionada, dada a constatação de uma cultura já estabelecida nas escolas, onde a centralização das decisões deixa pouco espaço para a grande autonomia que se está exigindo dos docentes no novo ensino médio.

Foram realizados outros três trabalhos de conclusão de curso contendo a temática do Ensino Politécnico em implantação no RS, ainda no ano de 2012. Todavia, diferentemente dos trabalhos citados anteriormente, os quais apresentam uma visão mais global sobre a proposta, os que citaremos a seguir são espécies de “relatórios de práticas” realizadas no âmbito do Ensino Médio Politécnico, pois são oriundos de experiências pedagógicas de cursos de pós-graduação.

Em um destes trabalhos foi analisado o uso das redes sociais e das ferramentas colaborativas virtuais (google docs, por exemplo) como suporte à disciplina Seminário

---

<sup>33</sup> Esta divisão será melhor explicitada no próximo capítulo que se dedicará aos documentos da reforma.

Integrado, incluída no currículo do ensino médio gaúcho pela atual reforma. Os resultados desta pesquisa indicaram que a reestruturação curricular do ensino médio não resolve os problemas de evasão e repetência, conforme os objetivos do governo, mas que a experiência com as ferramentas virtuais na escola que analisaram havia logrado uma melhora qualitativa, de acordo com os alunos e professores envolvidos (GONÇALVES, 2012).

Em outro trabalho de conclusão, foi analisado o uso dos diferentes tipos de mídias no âmbito da implantação do Ensino Médio Politécnico em uma escola de Porto Alegre a partir da visão de professores e orientadores educacionais. O estudo indicou que a adesão ao uso de mídias se apresentou de forma bastante favorável, não havendo resistências por parte dos profissionais. No entanto, a falta de estrutura e pessoal para dar conta de uma rede de computadores dentro da escola se mostrou falha (NUNES, 2012).

O terceiro trabalho de conclusão analisado, o qual é oriundo de um curso de especialização em mídias na educação, acompanhou a elaboração de um jornal com o auxílio de ferramentas informacionais na disciplina Seminário Integrado em uma escola estadual de Alvorada. Como resultados, o estudo apontou que o uso dos computadores e da internet como práticas pedagógicas inovadoras gerou, naquele ambiente, um estímulo ao processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2012).

No ano de 2013, a reforma já estava em seu segundo ano de implantação, entretanto, as produções acadêmicas que tratavam da validade da proposta não cessaram. Em um artigo publicado por ocasião do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, foram colocados argumentos em favor da proposta da SEDUCRS. A mesma foi descrita como uma política que “traz um avanço para a qualidade da educação básica no Rio Grande do Sul” (LUZ; GARCIA, 2013).

Chamamos a atenção para um artigo publicado na Revista *Universidade e Sociedade*<sup>34</sup>, onde a professora do Instituto de Matemática da UFRGS, Elisabete Búrigo (2013), fez severas críticas ao Ensino Politécnico gaúcho. A professora alega que o debate nos meios acadêmicos ainda é muito tímido e que existem muitas incertezas por parte de todos frente às mudanças em processo de implementação.

É importante frisar que as mudanças propostas não têm origem em qualquer movimentação no âmbito das escolas ou por parte das comunidades escolares. Expressam uma vontade de governo. Mas para validar a proposta foi convocada uma Conferência Estadual do Ensino Médio, preparada em

---

<sup>34</sup> Revista publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES SN.

encontros inter-regionais. A conferência, realizada em dezembro de 2011, foi um simulacro de processo participativo (Ibid., p, 49).

A reforma é apresentada nesse artigo como uma imposição, algo realizado sem o consentimento das escolas estaduais. Além disso, as reuniões que antecederam o início da implantação da reforma foram acusadas de simularem um processo participativo. Em relação à adoção do trabalho como princípio educativo, a autora coloca:

Recupera-se o pressuposto, disseminado nos anos 1990, de que haveria uma tendência generalizada de substituição do trabalho repetitivo e subordinado pelo trabalho complexificado, enriquecido e criativo, propiciado e requerido pelas novas tecnologias e pelas formas de organização do trabalho (Ibid., p.51).

A autora também afirma que o mercado de trabalho continua mantendo uma dualidade entre atividades repetitivas e atividades de maior complexidade. No entanto, o primeiro tipo emprega trabalhadores de escolarização básica, enquanto que o segundo emprega trabalhadores com um nível educacional superior ou mesmo pós-graduandos. Portanto, a relação que o governo estadual faz entre o currículo do ensino médio e o mercado de trabalho é espúria (Ibidem).

As produções acadêmicas sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico apresentadas constituem um debate ainda incipiente, mas que contém elementos pertinentes para pensarmos as concepções em torno das mudanças em curso. Algumas produções procuram destacar aspectos problemáticos da proposta, a existência de uma posição autoritária por parte da SEDUCRS, ou os entraves causados por uma gestão democrática escolar deficitária, bem como a falta de estrutura material e a defasagem na formação dos professores. Outras procuram, todavia, demonstrar um lado positivo da reforma apresentando as percepções de atores que tiveram experiências qualitativas.

Ademais, outros segmentos sociais expressaram suas percepções sobre o processo de reforma curricular do RS. Na época em que a proposta foi apresentada, no final de 2011, o CPERS se colocou veementemente contra a proposta. Em uma matéria apresentada no jornal “A verdade.org”, se apresentava uma fala do representante da Direção Central deste sindicato, Luís Veronezi:

Tudo está sendo feito por decreto e sem discussão com a comunidade escolar, isso impossibilita um processo democrático de construção e alteração da proposta do governo. O termo politécnico, por exemplo, é um termo marxista, mas o projeto do governo de marxista não tem nada, apenas

visa formar mão de obra barata para as empresas da região, além de dificultar o acesso dos estudantes da escola pública à universidade, visto que diminuirá a carga horária de disciplinas como matemática, português, geografia, história e outras para garantir disciplinas de orientação tecnicista (A VERDADE, 2011).

A partir da fala de Veronezi, podemos identificar alguns elementos que ajudam a entender a crítica por parte da organização sindical dos professores do estado. No momento de apresentação da proposta (Outubro de 2011), os representantes do CPERS alegavam que a reforma visava “formar mão de obra barata”, bem como objetivava dificultar o acesso ao ensino superior pelas classes menos favorecidas.

Em novembro de 2011, quando houve uma assembleia geral do CPERS no Ginásio Gigantinho (Porto Alegre), na qual iria ser debatido o piso salarial e a proposta de reforma do ensino médio, foi decidido que haveria uma greve geral por tempo indeterminado. Todavia, a maioria das escolas do estado não acatou a greve, continuando seus trabalhos e encerrando o ano letivo normalmente naquele ano.

Havia um clima de insatisfação com os salários, desconforto e incertezas frente às mudanças nos primeiros meses de implantação da reforma (HUBNER, 2012). Porém, mesmo em meio às agitações de protestos de professores e estudantes, a reestruturação iniciou em 2012. A primeira mudança mais impactante ocorrida em 2012 foi a do processo avaliativo, o sistema de notas numéricas foi alterado para conceitos desde sua plataforma eletrônica até os registros de classe, não havendo a possibilidade das escolas manterem o sistema antigo, pois impossibilitaria a emissão dos boletins de desempenho dos alunos.

As mudanças geraram protestos na capital e em diversos municípios do estado, reunindo professores e alunos.



Estudantes secundários protestando nas ruas de Porto Alegre em 2011.



Professores e representantes do CPERS em protesto em frente à SEDUCRS em 2011.

No protesto realizado pelo CPERS, em 2011, representado na imagem imediatamente acima, professores e alunos levaram suas reivindicações à respeito dos baixos salários da categoria e das mudanças no ensino médio. Nos anos seguintes também houve protestos contra a reforma e a favor do pagamento do piso dos professores na capital e em cidades do interior.

Em junho de 2013, segundo ano de implantação da reforma, foi realizada, no município de Erechim, uma audiência pública<sup>35</sup> para discutir o Ensino Médio Politécnico no RS. Na ocasião, estavam presentes membros de organizações estudantis, representantes docentes, funcionários ligados à SEDUCRS, vereadores do município e a diretora do 15º núcleo do CPERS, Celita Casagrande. Transcrevemos um trecho da fala desta representante do sindicato dos professores.

[...] a reforma do ensino médio veio à revelia, vejam bem: há uma expressiva maioria de especialistas em educação que definem a reforma como uma adequação imposta para as necessidades da empresa, ou seja, do mercado de trabalho em relação à reforma do ensino médio e também “n” economistas discutem onde se localiza a fronteira sobre o ensino como um bem público e coletivo para a sociedade ou bem privado que beneficia diretamente o sistema capitalista? ... Afinal, nós perguntamos por que esta reforma? Nós queremos dizer que não somos contra a reforma em absoluto, a reforma do ensino médio, nós somos contra a forma como aconteceu a reforma do ensino médio (AUDIÊNCIA PÚBLICA - Erechim, 2013).

<sup>35</sup> Esta audiência foi veiculada pela TV Câmara de Erechim e está disponível na internet no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=vMJ3BvzOOw8>.

O CPERS mantém a sua concepção sobre a reestruturação curricular do estado como uma política alinhada aos interesses do mercado de trabalho e coloca sua crítica, principalmente, em relação ao processo de apresentação e implantação da reforma. Os argumentos do sindicato em torno da defesa de melhorias salariais assumiram um tom mais ácido com a inclusão da crítica à reestruturação curricular na pauta de reivindicações. A política de reforma do estado recebeu um apelido depreciativo de “politreco”, termo amplamente utilizado em *folders* do sindicato.

As notícias encontradas na internet, relacionadas à reforma realizada no RS, são inúmeras. Organizamos uma síntese das notícias que selecionamos, dividindo-as em otimistas e pessimistas em relação à reforma, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 2. Notícias sobre a Reforma do Ensino Médio no RS disponíveis na internet.

Opinião	Tipo	Origem/ano	Abordagem	Resumo
1	Blog	Anel/2011	Pessimista	Usa texto do CPERS onde diz que reforma do RS é neoliberal.
2	Site sindicato	Intersindical/2011	Pessimista	Reforma atende os interesses do mercado e é rechaçada nas escolas.
3	Site estudantil	Juntos.org/2011	Pessimista	Reforma diminui chances de alunos ingressarem no ensino superior.
4	Site publicidade	Agenda 2020.org/2011	Otimista	Fala das mudanças que irão iniciar no RS em 2012.
5	Site Jornal	A verdade.org/2011	Pessimista	Mostra professores em protesto e fala sobre a greve.
6	Site Jornal	Serra Nossa/2012	Otimista	Escolas procuram se adaptar as mudanças que são positivas.
7	Site publicidade	ClicRbs/2012	Pessimista	Professor questiona a proposta frente a estrutura que é oferecida.
8	Site oficial	Governo RS/2013	Otimista	Diz que Governo federal vai usar reforma do RS como modelo.
9	Site publicidade	ClicRbs/2013	Otimista	Usa argumentos da SEDUCRS para ressaltar pontos positivos da Reforma.
10	Site corporativo	JusBrasil/2013	Pessimista	Mostra fala da Deputada Maria Helena Sartori PMDB, contrária a reforma.
11	Site Jornal	Gazeta/2013	Pessimista	Reforma completa 3 anos sem grandes mudanças nos indicadores.
12	Site Jornal	Bom dia RS/2013	Otimista	Reforma melhora indicadores.
13	Site sindicato	CNTE/2013	Pessimista	Mostra protestos CPERS pedindo fim do Politécnico.
14	Site publicidade	Terra/2013	Pessimista	Novo modelo de avaliação pode levar professor a padronizar notas.
15	Site publicidade	Cliccamaqua/2014	Otimista	Reforma conseguiu melhorar indicadores e MEC utiliza aspectos do RS.

Fonte: Elaboração própria.

As páginas de organizações ligadas a jornais ou instituições publicitárias, em sua maioria, são otimistas em relação ao Ensino Médio Politécnico. Havia também uma série de notícias sobre a reforma em *sites* das coordenadorias regionais de educação (CREs). No entanto, como todas as notícias apresentavam somente uma seleção de “boas práticas”, não as incluímos em nosso quadro, pois seriam demasiado repetitivas.

Os textos oriundos de sindicatos e organizações estudantis, em geral, apresentam uma visão pessimista, com argumentos bem coesos. Entre esses argumentos, a interpretação de que a reforma serve para “formar mão de obra barata”, assim como a afirmação de que prejudica o ingresso dos alunos do ensino público estadual ao ensino superior, são bastante recorrentes. Outra crítica recursiva nas notícias é a denúncia de falta de formação e salários adequados aos professores, além da denúncia de problemas de estrutura material e pessoal nas escolas.

Nas falas mais otimistas, se percebe a apropriação de linguagem proveniente dos discursos de membros do governo estadual. Nelas, as mudanças são vistas como necessárias, nas falas oriundas do momento em que a proposta foi apresentada. Com o decorrer da implantação, são salientadas as melhoras nos indicadores de rendimento escolar do estado. Todavia, a percepção sobre esta melhora não é interpretada da mesma forma por otimistas e pessimistas em relação à reforma.

Segundo o último boletim de rendimento escolar, publicado pela SEDUCRS, referente ao ano 2013, houve a elevação do índice de aprovação do ensino médio estadual de 66,3% para 70,4%. Este dado gerou dois tipos de perspectivas, conforme as notícias encontradas na internet. Uma percebe o dado como uma melhora significativa e efeito positivo da reestruturação curricular. A outra salienta que esse índice ainda é muito pouco e que, provavelmente, ele se deve à pressão por aprovação gerada pelas mudanças na avaliação, o que não significa que o ensino médio tenha melhorado de fato.

O quadro acima exposto teve como objetivo demonstrar que o debate sobre a reforma do ensino médio no RS pode assumir diferentes conotações dependendo da origem da notícia. Também exploramos algumas manifestações de opinião sobre a reforma na página do *Youtube*. Nesta página, é possível encontrar uma série de vídeos sobre a reforma do ensino médio, conforme o quadro a seguir irá mostrar.

QUADRO 3. Vídeos sobre a reforma do ensino médio no RS disponíveis no *Youtube*.

Vídeo	Ano	O que mostra	Origem	Resumo
1	2011	Protesto	E.E.E.M <sup>36</sup> . José Feijó	Alunos protestam na rua contra reforma do ensino médio no RS.
2	2011	Protesto	ANEL Porto Alegre	Representantes da ANEL e alunos do Politécnico protestam na SEDUCRS.
3	2012	Relato de experiência	E.E.E.M. Pe. Colbachini	Mostra os trabalhos realizados na disciplina seminário integrado (SI).
4	2012	Palestra	Faced/UFRGS	Análise crítica do documento da reforma do RS.
5	2012	Entrevista	Anel Santa Cruz	Entrevista com professor da rede estadual - crítica a reforma.
6	2012	Relato de experiência	27ª CRE/RS	Mostra dos trabalhos do SI das escolas da coordenadoria.
7	2012	Documentário	E.E.E.M. Tubino	Alunos criticam e outros defendem as mudanças.
8	2013	Entrevista	Tv Unisinos	Professores universitários explicam a reforma do ensino médio no RS.
9	2013	Documentário	E.E.E.M. Pe. Reus	Crítica à reforma e a avaliação por conceitos.
10	2013	Entrevista	Tv Feevale	Entrevista representantes 2ª CRE onde explicam a reforma.
11	2013	Relato de experiência	E.E.E.M. São João Batista	Imagens da feira contendo 118 trabalhos de pesquisa do Politécnico.
12	2013	Relato de experiência	E.E.E.M. Antônio Sepp	Alunos apresentam trabalhos do SI para uma banca.
13	2013	Relato de experiência	E.E.E.M. Fernando Ferrari	Primeira mostra de projetos do ensino politécnico da escola.
14	2013	Entrevista	TV Governo do RS	Diretor técnico da SEDUCRS fala de aumento na aprovação.
15	2013	Protesto	E.E.E.M. Castelo Branco	Protesto de alunos contra o politécnico em auditório da escola.
16	2013	Protesto	CPERS	Protesto de alunos e sindicalistas contra o politécnico.
17	2013	Protesto	ANEL/Passo Fundo	11/07 Dia estadual de protesto contra politécnico promovido pela Anel.
18	2014	Relato de experiência	Escola não identificada	Mostra de trabalhos científicos dos alunos do Politécnico.
19	2014	Relato de experiência	Escola não identificada	Aluna fala de seu projeto de pesquisa. Faz críticas e elogios a reforma.

Fonte: Elaboração própria.

<sup>36</sup> Escola Estadual de Ensino Médio.

A partir do quadro de vídeos, podemos inferir que há, basicamente, dois tipos deles sobre a reforma do ensino médio no RS sendo postados na internet. Os vídeos sobre relatos de experiência e os registros sobre os protestos contrários às mudanças curriculares. Chama a atenção o fato de que encontramos mais vídeos sobre protestos em 2013 do que na época de apresentação da proposta em 2011. Não podemos mensurar o número de protestos pela quantidade de vídeos, mas a insistência na realização de protestos, quando a proposta já está em seu segundo ano de implantação, é algo digno de destaque.

Cabe ressaltar que, em 2013, houve uma grande agitação popular em função dos protestos, que ficaram conhecidos como “manifestações de junho”. Portanto, é possível que isto tenha se refletido nas iniciativas de protestos contra o Ensino Médio Politécnico do RS.

Os vídeos de protestos possuem cenários diversos, ocorrendo em frente ao prédio da SEDUCRS, nas ruas da capital ou nas ruas de cidades do interior do estado. Nestes vídeos, podemos identificar a presença de alunos e professores na maioria deles. Todavia, a maior parte dos protestos possui a presença marcante de organizações como o CPERS e a Associação Nacional de Estudantes Livre (ANEL). Esta última criou um evento, em 2013, intitulado “11/07 Dia Estadual de Protesto Contra Politécnico”.

Existem muitos vídeos contendo relatos de experiência da disciplina Seminário Integrado (inserida pela reforma) no Youtube. Todavia, foram selecionados para análise aqueles que apresentavam os trabalhos de toda a escola, como feiras e mostras. Havia vídeos realizados por alunos individualmente ou em grupos, onde se apresentava algum trabalho realizado no âmbito do Politécnico. Não incluímos, no entanto, os vídeos de trabalhos individuais, pois nos interessava apresentar relatos de experiências que tivessem envolvido as escolas como um todo.

Grande parte dos vídeos selecionados apresentavam mostras de trabalhos científicos realizados pelos alunos. Algumas escolas organizaram as mostras em formato de feiras, enquanto outras formaram uma banca de professores para avaliarem os trabalhos apresentados pelos alunos.

Novamente, podemos constatar, agora com base nos vídeos, a existência de um conflito de concepções em relação à pertinência da proposta. Contudo, ressaltamos que não foram encontrados outros vídeos contendo protestos contra a reforma após 2013, somente relatos de práticas realizados individualmente por discentes.

Este capítulo iniciou apresentando o grupo Trabalho e Educação da Anped, demonstrando que a história deste grupo se relaciona a defesa do trabalho como princípio educativo no campo acadêmico. O criador deste grupo, Dermeval Saviani, foi o responsável por introduzir

o conceito de politecnia no Brasil. Este e os demais membros do grupo publicam trabalhos que vem sendo apropriados pelas políticas públicas de ensino médio no Brasil, especialmente no estado do RS, com a implantação do Ensino Médio Politécnico. Além disso, os conceitos centrais da reforma do RS derivam dos estudos de Antonio Gramsci, teórico italiano revolucionário do contexto da segunda guerra mundial.

A apresentação da proposta de reforma do ensino médio no RS que instituiu o referido Ensino Médio Politécnico no estado gerou, basicamente, percepções positivas e negativas dependendo da origem do argumento, a maioria oriundas de instituições ligadas à educação.

Nos meios acadêmicos, com base em publicações sobre o tema, são encontradas diversas críticas, mas também existem trabalhos que destacam a relevância da proposta. O sindicato dos professores e algumas organizações estudantis ligadas ao ensino superior, se colocaram contra a proposta, rechaçando-a em função da percepção de que a mesma serve somente aos interesses da economia e não da sociedade. Apresentada a análise da dimensão pré-ativa do currículo, passamos para o estudo da dimensão do currículo escrito.

## 5. DIMENSÃO DO CURRÍCULO ESCRITO: OS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O ATUAL PROCESSO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RS.

Este capítulo trata da dimensão documental - textos legais específicos - do processo de reforma do ensino médio a partir da análise de conteúdo. São considerados documentos específicos leis, diretrizes, pareceres e documentos orientadores de políticas e programas educacionais para o ensino médio. Alguns desses documentos, em função de sua relação direta com a reforma deste nível de ensino, são apresentados com maior detalhamento, como o Parecer nº 5 de 2011, o qual orientava as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a serem fixadas em 2012 e o documento base da reestruturação curricular do RS, bem como o Regimento Padrão das escolas estaduais gaúchas.

Este capítulo inicia com a apresentação da legislação oriunda do Ministério da Educação (MEC). Após, são analisados os textos oficiais que organizam a reforma do ensino médio no Estado do RS. Por fim, com base nas pesquisas que realizamos nas três escolas selecionadas, são analisados os documentos criados por estas instituições para organizarem e regularem internamente o novo modelo de ensino médio proposto pelo poder público estadual.

### 5.1 OS DOCUMENTOS DA REFORMA ORIUNDOS DO MEC

O documento que estabelece o início do atual processo de reforma do ensino médio no país é a Lei 9394/96, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente. Esta lei também gerou uma emenda ao artigo 208 da Constituição Federal, no qual foi incluído o texto a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, Art. 208).

A atual LDB (9394/96), a principal lei que regula a educação brasileira em todos os seus níveis, foi a primeira a reconhecer o ensino médio como parte da educação básica e, portanto, como um dever do Estado. Esta lei também estabeleceu como um dever dos estados da federação “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996, Art. 10). Assim sendo, cabe aos estados a organização e gestão do ensino médio.

De acordo com a atual LDB, o ensino médio é a etapa final da educação básica, possuindo como finalidades:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35).

Quanto ao currículo do ensino médio, a LDB dispõe:

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996, Art. 36).

Por ser uma lei educacional abrangente, a LDB é complementada por outros instrumentos jurídicos. No caso do ensino médio, conforme já demonstrado, o primeiro documento específico para este nível de ensino foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998. Não iremos nos deter demoradamente nesta versão das diretrizes, pois a mesma foi atualizada no ano de 2012. Todavia, cabe ressaltar alguns elementos presentes nesta primeira versão das DCNEM. Por exemplo, em relação à definição do documento, as diretrizes eram entendidas como:

[...] um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos sistemas de ensino (BRASIL, 1998, Art. 1º).

Cabe destacar que as DCNEM possuem força de lei. Os princípios que orientavam a construção dos valores defendidos pelas diretrizes estavam baseados na defesa dos direitos dos cidadãos, no direito ao bem comum e à ordem democrática. A estes valores estavam relacionadas: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Os

conceitos de competências e habilidades foram amplamente utilizados neste documento. Assim como os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização<sup>37</sup> eram centrais.

Em relação ao currículo apresentado nas DCNEM, ocorreu uma mudança significativa. As disciplinas tradicionais<sup>38</sup> foram agrupadas em três áreas do conhecimento: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; linguagens códigos e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias. Ressaltamos que a matemática não compunha uma área isolada como ocorre atualmente<sup>39</sup>, mas estava ligada às ciências da natureza. Outra questão relevante é que, para cada área do conhecimento, havia a previsão de competências e habilidades a serem trabalhadas. Por exemplo:

Na área de linguagens e códigos estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.46).

Após as DCNEM de 1998, o governo federal criou outros documentos visando gerar alterações nos currículos de ensino médio do país. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM de 1999) reforçavam e especificavam o que estava posto nas diretrizes, lembrando que os parâmetros não possuem força de lei como as diretrizes. De acordo com o Ministério da Educação (MEC):

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa (BRASIL, 1999, p. 4).

Os PCNEM (1999) tinham como objetivo reforçar as mudanças curriculares que haviam sido introduzidas com a LDB e as DCNEM (1998) e servir como uma orientação aos professores. Os PCNEM (1999) foram divididos de acordo com as três áreas do conhecimento instituídas pelas DCNEM (1998). De forma geral, os PCNEM indicavam um conjunto de

---

<sup>37</sup> Interdisciplinaridade significa uma alternativa à organização por disciplinas, onde a relação entre duas ou mais disciplinas formam um todo coeso para estruturar um programa de aprendizagem. A contextualização se refere a dimensão prática do conhecimento abstrato, significa dar concretude aos conceitos teóricos trabalhados no âmbito da aprendizagem escolar.

<sup>38</sup> São consideradas disciplinas tradicionais do ensino médio: História, geografia, sociologia, filosofia, as quais passaram a compor as ciências humanas; as disciplinas química, física, biologia e matemática passaram a compor a área chamada ciências da natureza e matemática; por fim, as disciplinas português, literatura, línguas estrangeiras e educação física, passaram a compor a área de linguagens e códigos.

<sup>39</sup> Atualmente existem quatro áreas do conhecimento, pois a matemática foi separada da área de ciências da natureza, passando a formar a área chamada matemática e suas tecnologias.

competências e habilidades para cada área do conhecimento e apresentavam um texto justificando essas abordagens. Em 2002, o MEC apresentou uma atualização dos PCNEM, chamando-os de PCN+, pois havia uma maior especificação das competências e habilidades em cada disciplina das áreas do conhecimento.

Em 2006, o MEC apresentou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Novamente, se oferecia como um conjunto de sugestões de organização curricular por áreas do conhecimento a partir da definição de competências e habilidades a serem observadas na prática docente.

O elemento que mais parece caracterizar a reforma do ensino médio no país é a tendência a atribuir ao currículo o lugar privilegiado onde as mudanças deverão ser efetivadas para a melhoria da qualidade do ensino médio. Esta constatação parte da análise de conteúdo dos documentos relacionados ao ensino médio. Os principais textos legais que versam sobre as mudanças necessárias no processo de reforma reforçam a necessidade de realização de alterações curriculares.

As DCNEM (1998) receberam uma atualização no ano de 2012. Todavia, antes de sua publicação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), expediu o Parecer CEB nº 5 de 2011 no qual se realizava um esboço das diretrizes que viriam a ser aprovadas em 2012. Este documento foi citado pelo Secretário da Educação do RS (José Clóvis de Azevedo) em entrevista concedida para este estudo. Segundo o Secretário, este parecer foi a principal inspiração para a reforma ocorrida no ensino médio no RS. Por este motivo, realizamos uma análise de seu conteúdo.

No Parecer CEB nº 5 de 2011, argumentava-se que havia urgência na atualização das DCNEM (1998), pois as mudanças decorrentes da ampliação da escolarização obrigatória<sup>40</sup>, bem como do contexto econômico e tecnológico do país, demandavam mudanças na organização dos currículos de ensino médio, dada sua importância estratégica para o desenvolvimento do Brasil.

Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2011a, p.2).

---

<sup>40</sup> A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (incluída na LDB em 2013) tornou obrigatória e gratuita a educação dos 4 aos 17 anos de idade, contudo, o MEC só tornará as matrículas obrigatórias em 2016.

Cabe destacar a relação entre educação e trabalho no ensino médio. O termo juventudes no plural remete a um olhar sensível à diversidade, inclusive existem menções as diversas juventudes e suas perspectivas. No entanto, o documento e as atuais políticas para o ensino médio se voltam para o jovem trabalhador.

É importante destacar, a perspectiva central que o poder público possui em relação aos jovens, sobretudo, nos documentos voltados para o ensino médio. Segundo o Parecer CEB nº 5 de 2011:

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve uma ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio, a qual trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes, de modo geral jovens filhos das classes trabalhadoras. Os sistemas de ensino passam a atender novos jovens com características diferenciadas da escola tradicionalmente organizada (Ibidem).

De forma geral, a concepção sobre o público do ensino médio parece estar centrada na seguinte lógica: se os pais dos jovens são trabalhadores, logo os seus filhos também são ou serão em um futuro muito próximo. De certa forma, esse raciocínio dedutivo faz sentido, mas ele homogeneiza todos os jovens como trabalhadores, o que exclui aqueles que pretendem postergar a sua entrada no mercado de trabalho em detrimento de outros projetos de vida. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo evidencia essa percepção em relação as juventudes brasileiras. O documento também se refere à importância do financiamento e da melhora na estrutura física das escolas, além da formação continuada dos professores.

Foi com base nestes pressupostos que o parecer indicou as mudanças que deveriam ser realizadas quando se elegessem as novas DCNEM. As dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura são centrais na concepção de currículo das novas diretrizes, pois são compreendidas como dimensões da formação humana.

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Esta dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2011a, p. 19).

A concepção de trabalho como perspectiva ontológica foi mencionada quando nos referimos à produção acadêmica oriunda do grupo de estudos Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped.

O Parecer CEB nº 5 de 2011 estabeleceu que as Diretrizes Curriculares deveriam ser organizadas de forma que o trabalho fosse o seu princípio educativo, a pesquisa o princípio pedagógico, os direitos humanos o princípio norteador e a sustentabilidade ambiental uma meta universal. Ficaram estabelecidos, então, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura os conceitos norteadores do currículo de ensino médio. O parecer também definiu que a carga horária total do curso de ensino médio poderia ser ampliada para até 3000 horas (BRASIL, 2011a).

Ao serem fixadas as DCNEM, em 2012, todos estes princípios foram apropriados. Cabe ressaltar que as Diretrizes possuem estrutura textual distinta dos pareceres. Por seu caráter legislativo, as DCNEM são organizadas em artigos. Portanto, as indicações que o parecer sugeriu em 2011 se tornaram lei em 2012 (Resolução MEC/CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), com abrangência para todo o território nacional. Como as novas diretrizes (de 2012) se apropriaram de todos os elementos do Parecer nº 5 de 2011, não cabe realizarmos a exposição da análise de conteúdo realizada, pois incorreríamos em uma repetição desnecessária.

Algumas mudanças nas DCNEM (2012) são bem pontuais em relação à versão anterior deste documento, que havia sido publicado em 1998. Em relação às áreas do conhecimento, por exemplo, havia três áreas em 1998, pois a matemática estava ligada às ciências da natureza, enquanto que as atuais diretrizes (2012) desvincularam as ciências da natureza da matemática, passando esta última a compor, sozinha, uma área do conhecimento. Por este motivo, hoje, as Diretrizes envolvem quatro áreas do conhecimento, a saber: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias.

Outro elemento chama atenção quando se comparam as diretrizes de 1998 e as atuais, de 2012. Os conceitos de competências e habilidades foram retirados das atuais diretrizes, embora o Enem<sup>41</sup> siga utilizando estes conceitos como matriz organizativa e avaliativa.

Nesta seção, procuramos apresentar os principais documentos relacionados à reforma do ensino médio em âmbito nacional. Passemos agora para o contexto estadual, realizando a análise da dimensão do currículo escrito do RS.

---

<sup>41</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é o principal instrumento de avaliação do desempenho dos alunos deste nível de ensino no país. Criado em 1998, o ENEM possibilita que a nota recebida no exame tenha validade para a obtenção de bolsas de estudo para o ensino superior. Mais recentemente, também possibilita a entrada em instituições públicas de ensino superior no Brasil e no exterior.

## 5.2 OS DOCUMENTOS DA REFORMA ORIUNDOS DA SEDUCRS

A reforma do ensino médio apresentada pela Secretaria da Educação do Estado do RS (SEDUCRS) se deu em torno de um documento base intitulado Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014. Este documento realiza, inicialmente, uma análise diagnóstica da situação do ensino médio estadual. Em seguida, faz menções à legislação nacional vigente, para, então, apresentar os princípios estruturadores da proposta. No final do documento é apresentada a proposta de organização curricular e as metas da política.

A análise diagnóstica presente no documento mostrava um ensino médio estadual com índices preocupantes. A partir de dados oriundos do Censo de 2010, a taxa de escolaridade líquida era de 53,1%, com defasagem idade-série de 30,5%. Apontava-se que 108.995 jovens com idade entre 15-17 anos ainda frequentavam o ensino fundamental. As taxa de abandono registravam 13% e a reprovação, somente no primeiro ano do ensino médio, somava 21,7%.

O diagnóstico também apontava que cerca de 84 mil jovens em idade esperada para o ensino médio estavam fora da escola, de acordo com os dados da Pnad 2009. Como resposta ao preocupante quadro apresentado pelos indicadores, a SEDUCRS propôs que o ensino médio estadual adotasse a politecnia como conceito estruturador deste nível de ensino. Segundo os argumentos da SEDUCRS, o Ensino Médio Politécnico:

Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos *Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho*, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10, grifos nossos).

A interpretação que a SEDUCRS realiza sobre a concepção de politecnia, relacionando-a as áreas do conhecimento e suas tecnologias, parece indicar uma tentativa de conciliar a adoção do conceito com as determinações que viriam a ser aprovadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM de 2012). O Secretário da Educação (José Clóvis de Azevedo) nos relatou, em sua entrevista, que ele e sua equipe construíram o documento orientador com base no Parecer CEB nº 5 de 2011, o qual tratava das DCNEM. Por este motivo, já vemos antecipados neste parecer os quatro conceitos estruturadores do currículo de ensino médio (termos grifados na citação), os quais só se tornariam leis no ano seguinte.

O trabalho como princípio educativo é apresentado com destaque na proposta que instituiu o Ensino Médio Politécnico no RS. A noção de trabalho é concebida da seguinte maneira:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (Ibid., 2011, p. 13).

Complementando o exposto, o texto prossegue no seguinte sentido:

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (Ibid., p. 13).

A concepção do trabalho como parte da natureza humana, a qual justifica a tomada deste conceito como um princípio educativo, é defendida por autores ligados ao grupo Trabalho e Educação da Anped, como Frigotto (2005):

Na mesma compreensão da concepção ontocriativa de trabalho também está implícito o sentido de propriedade – intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida humana. Propriedade, no seu sentido ontológico, é o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho – mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia – a natureza para produzir e reproduzir a sua existência em todas as dimensões acima assinaladas (FRIGOTTO et al. 2005, p.47).

A concepção de trabalho trazida por Frigotto foi apropriada pela SEDUCRS no processo de reestruturação curricular das escolas públicas do ensino médio gaúcho. O livro citado acima também é referenciado pela SEDUCRS no documento orientador da reforma do RS.

Uma grande mobilização de pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional, retomando a discussão, viabilizam como alternativa para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica uma concepção de educação unitária e universal - educação politécnica (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8).

Cabe destacar que o conceito de Politecnia é relacionado ao conceito de Educação Unitária. A politecnia é entendida como o “domínio intelectual da técnica” (Ibid., p.14). No entanto, o conceito é mais bem explicitado nas citações a seguir, as quais são colocadas pela SEDUCRS, conforme reproduzimos abaixo:

[...] 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 SEDUCRS, 2011, 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 Apud SEDUCRS, 2011, p.14).

A explicação para o conceito de politecnia é embasada nos escritos de Gramsci e nas contribuições de Saviani. Este último, conforme já salientamos no capítulo anterior, foi criador do grupo Trabalho e Educação da Anped, os quais defendem uma ligação entre educação escolar e trabalho.

De acordo com a SEDUCRS, as sociedades devem produzir os seus trabalhadores e dirigentes de acordo com as características do desenvolvimento produtivo e tecnológico de sua época, e complementa:

Assim é que as formas tayloristas/fordistas de organização da vida social e produtiva demandavam uma pedagogia fundada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quanto na profissional. A capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual, uma vez que os processos de trabalho eram tecnologicamente pouco complexos e pouco dinâmicos; a estabilidade e a rigidez eram a norma e a vida social e produtiva se regia por regras claras (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

A SEDUCRS também argumenta que, com a nova lógica produtiva trazida pelas novas tecnologias de microeletrônica e sistemas de informação, o trabalho passa a se pautar em competências intelectuais, baseadas em raciocínio lógico, flexibilidade, etc. Estes são os motivos que explicam a adoção do trabalho como um princípio educativo (Ibidem).

Os princípios orientadores do currículo do Ensino Médio Politécnico, segundo o documento orientador, seriam a relação entre parte e totalidade, o reconhecimento de saberes,

a relação entre teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade. Nesta perspectiva, o trabalho por projetos tem destaque.

Em relação à avaliação, foi adotada a concepção de avaliação emancipatória. Vista como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, esta concepção assegura romper com a prática avaliativa autoritária, classificatória e seletiva identificada na rede estadual pela SEDUCRS.

Outro ponto central no novo ensino médio estadual é a inclusão da pesquisa como princípio pedagógico.

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores (Ibid., p.20).

Através da pesquisa, deveria se realizar a relação entre teoria e prática no interior das áreas do conhecimento, tendo o horizonte do trabalho como o princípio norteador dos projetos a serem realizados pelos alunos. O currículo proposto pela reforma está dividido em duas partes. Uma responsável por uma formação geral, integrada ao ensino fundamental, e uma parte diversificada, a qual:

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

Esta divisão curricular proposta pela SEDUCRS se refere à possibilidade, no caso da parte diversificada, das instituições escolares se organizarem internamente para criarem suas próprias estratégias curriculares via projetos pedagógicos. A disciplina Seminário Integrado deverá ser incluída na parte diversificada. Esta disciplina tem como finalidade estabelecer a realização de projetos de pesquisa interdisciplinares. Estes projetos devem estar circunscritos a um dos nove eixos temáticos transversais sugeridos pela SEDUCRS, a saber: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias e investigação no campo das ciências da natureza.

A carga horária do curso de ensino médio foi alterada conforme a tabela abaixo:

TABELA 3. Distribuição da carga horária do Ensino Médio Politécnico

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: SEDUCRS – Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014.

A tabela mostra que o aumento da carga horária seria gradual, de acordo com o andamento da implantação da reforma. Portanto, por um curto período de tempo, conviveram dois sistemas pedagógicos e avaliativos. Cabe lembrar que este aumento de carga horária para 3000 horas já estava previsto no parecer<sup>42</sup> que antecipou o texto das novas DCNEM.

O incremento na carga horária foi justificado pela inclusão da nova disciplina Seminário Integrado. Esta disciplina, promovida por meio de projetos pedagógicos, seria uma espécie de fórum interdisciplinar visando o desenvolvimento de trabalhos científicos. Os alunos que exercessem atividades remuneradas, estágios ou cursos, deveriam aproveitar as suas experiências nestes espaços para comporem um projeto no Seminário Integrado. Os projetos desta disciplina deveriam oportunizar a relação com o mundo do trabalho.

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (Ibid., p.23).

A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (Ibidem).

O Seminário Integrado é uma das grandes novidades que a reestruturação curricular do ensino médio trouxe para o ensino público estadual do RS, juntamente com o novo sistema avaliativo e o incremento na carga horária.

A reestruturação curricular promovida pela SEDUCRS criou um Regimento Padrão para as escolas da rede pública estadual. Este regimento foi aprovado pelo Conselho Estadual

<sup>42</sup> Parecer nº 5 de e de maio de 2011. Cabe ressaltar que a divisão do currículo em parte comum e parte diversificada está prevista desde a LDB de 1996. A parte diversificada cumpre a função de incluir características regionais aos currículos dos diferentes sistemas de ensino presentes no país.

de Educação (CEED), o qual originou o Parecer CEED nº 310/2012 ou Regimento Padrão. Este documento seria um substitutivo dos regimentos existentes nas escolas até que as comunidades escolares aprovassem um novo regimento.

Como o Regimento Padrão foi enviado para as escolas no início do ano letivo de 2012 (04 de abril) para terem seus cursos de ensino médio autorizados a continuar funcionando, as escolas públicas estaduais deveriam aprovar imediatamente o Regimento Padrão. Posteriormente, poderiam ser realizadas algumas alterações<sup>43</sup> neste regimento mediante a autorização das Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. Cabe destacar que o regimento complementa e especifica as disposições presentes no documento orientador da reestruturação curricular.

O regimento padrão está organizado de forma a apresentar a filosofia da escola, os seus objetivos e finalidades, estabelece a organização tanto administrativa quanto curricular e avaliativa, bem como define a gestão democrática. Chama a atenção o fato de que o Regimento Padrão se assemelha a um Projeto Político Pedagógico, em função da estrutura de seu texto. A partir de agora apresentamos a análise de conteúdo deste documento.

O Regimento Padrão estabelece a seguinte filosofia do ensino médio:

A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na ética, na justiça social e na fraternidade (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 7).

Cabe destacar o Trabalho como Princípio Educativo como um dos conceitos estruturantes da reforma do ensino médio tanto nos documentos da SEDUCRS, quanto nos documentos do MEC.

Em relação às suas finalidades, o Regimento Padrão estabelece que o Ensino Médio Politécnico se destaca:

[...] como aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania (Ibid., p.8).

---

<sup>43</sup> As alterações realizadas no Regimento Padrão não poderiam modificar a estrutura curricular instituída pela SEDUCRS e CEED, como por exemplo, o aumento da carga horária, a inclusão da disciplina Seminário Integrado ou a avaliação por conceitos.

O Ensino Politécnico é apresentado no regimento como uma modelo de educação que promove a cidadania. No contexto desta concepção de educação, o significado das ciências, das letras e das artes, compreendidos em sua relação com o mundo do trabalho, são entendidos como meios para uma inserção cidadã no meio social.

A metodologia<sup>44</sup> que embasa as relações de ensino-aprendizagem leva em consideração: a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial e do Trabalho como Princípio Educativo. O Projeto Vivencial pode ser compreendido a partir do excerto abaixo:

[...] a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 16).

A disciplina Seminário Integrado cumpre um papel central neste novo modelo de ensino médio. Nesta disciplina, os alunos irão desenvolver projetos de pesquisa baseados em uma situação problema, segundo o Regimento Padrão, os quais deverão estar relacionados aos eixos transversais do Ensino Médio Politécnico.

Cabe destacar que não há clareza por parte da SEDUCRS quanto à forma como deverá se dar a operacionalização do Seminário Integrado tendo como base o Trabalho como Princípio educativo. O documento base da proposta de Ensino Médio Politécnico e o Regimento Padrão não trazem exemplos de como aplicar o novo currículo. Todavia, no que se refere à avaliação, houve uma explicação mais detalhada no Regimento Padrão.

Segundo o Regimento Padrão, a avaliação possui as seguintes funções: diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa. Nesse sentido, a expressão dos resultados avaliativos deveria ser acompanhada por um parecer descritivo, o qual resultaria ao final do processo em um conceito.

O sistema de notas numéricas foi substituído por conceitos. Com efeito, foram adotados três conceitos, quais sejam: O conceito máximo, CSA (Construção Satisfatória da

---

<sup>44</sup> A metodologia das relações de ensino-aprendizagem aparece no documento orientador da reestruturação de forma muito ampla. No Regimento Padrão são especificados pontos, como por exemplo, como irá se dar a inclusão da pesquisa científica nas escolas. Assim como, traz um detalhamento de como deverá funcionar a avaliação, quais serão os critérios e conceitos avaliativos, entre outros.

Aprendizagem); o conceito mediano, CPA (Construção Parcial da Aprendizagem); e o conceito mínimo, CRA (Construção Restrita da Aprendizagem).

Para que as escolas adotassem o sistema de conceitos no primeiro ano de implantação da proposta, em 2012, o sistema informatizado de notas foi substituído por um novo sistema que só aceitava a inclusão dos conceitos. Cabe ressaltar que, mesmo havendo a atribuição de um conceito para cada disciplina, o aluno só recebe ao final de cada período avaliativo um conceito para cada uma das quatro áreas do conhecimento<sup>45</sup>.

Segundo o Regimento Padrão, a aprovação imediata ocorre quando o aluno recebe CSA em todas as áreas do conhecimento ao final do ano letivo. Todavia, o aluno que receber CPA ou CRA durante os trimestres deverá realizar um estudo de recuperação trimestral, chamado Plano Pedagógico de Apoio – PPDA. Cabe destacar que o regimento não especifica como deverá ser elaborado o PPDA. Caso permaneça com o CPA, ao final do ano letivo, ele é aprovado com indicativo de recuperação para o próximo ano. Se receber CRA em uma área do conhecimento, o aluno é aprovado com indicativo de PPDA para o próximo ano. O aluno é considerado reprovado se obtiver CRA em mais de uma área do conhecimento.

A reforma tornou obrigatória a reunião entre os professores de uma mesma área do conhecimento, para que, juntos, cheguem a um conceito final da área. No entanto, o critério para a atribuição de um conceito por área do conhecimento também não está especificado no Regimento Padrão.

Apresentados os documentos da reestruturação curricular promovidos pela SEDUCRS, passemos, agora, para a análise de conteúdo dos documentos das instituições escolares selecionadas para os estudos de caso.

### 5.3 OS DOCUMENTOS DA REFORMA PRESENTES NAS ESCOLAS ANALISADAS

Esta seção apresenta os documentos relacionados à reestruturação curricular presentes nas escolas analisadas. Cabe lembrar que as três escolas selecionadas receberam as designações de Escola A, B e C, as quais se referem respectivamente às escolas localizadas nos municípios de Porto Alegre, Cachoeirinha e Viamão.

Foram analisados os seguintes documentos: o regimento escolar e a base curricular. A análise destes documentos permitiu compreender os meios e mecanismos criados pelas

---

<sup>45</sup> Nos anexos consta um exemplo de boletim escolar expedido no ano de 2014 por uma das escolas selecionadas para os estudos de caso.

instituições escolares para darem conta das mudanças que lhe foram demandadas. Cabe destacar que o regimento escolar encontrado nas escolas era praticamente igual ao regimento padrão.

Não analisamos o Projeto Político Pedagógico – PPP presente nas escolas, pois tivemos dificuldade em acessar este material. Além disso, interessava-nos analisar os documentos que tivessem ligação direta com a reforma. No caso dos PPPs, em nenhuma das escolas analisadas, havia sido feitas alterações neste documento em um curto período de tempo. Este fato era tomado como argumento pelos gestores para restringir nosso acesso aos mesmos.

Outra dificuldade enfrentada diz respeito à análise de atas de reuniões. As escolas não permitiram que as mesmas fossem analisadas, alegando que seria difícil encontrar atas específicas das reuniões sobre o Ensino Politécnico. Também houve a justificação de que seriam documentos de uso restrito aos professores e demais funcionários da escola. Decidimos não insistir neste ponto, pois poderíamos criar uma situação de desconforto, prejudicando o clima de confiança que havíamos construído.

Em relação ao regimento padrão, na Escola B, as poucas mudanças que foram realizadas nem chegaram a ser alteradas no documento padrão, portanto, somente tivemos acesso aos rascunhos manuscritos no regimento padrão impresso, pois o documento que está em vigor nesta instituição, e que foi aprovado pela coordenadoria, foi o documento fornecido pelo poder público sem alterações, segundo a sua vice-diretora.

A Escola C realizou poucas mudanças, mas as enviou para a coordenadoria e recebeu aprovação para o funcionamento. Portanto, iremos apresentar, basicamente, o regimento e a base curricular das três escolas, destacando a organização da disciplina Seminário Integrado no currículo escolar. A partir de agora, faremos a exposição dos resultados da análise dos documentos por escola, iniciando pela Escola A, seguido das Escolas B e C.

Considerando que realizamos os estudos de caso no ano 2014, ou seja, dois anos após a SEDUCRS ter enviado o Regimento Padrão para as escolas, o mais provável seria que as escolas já tivessem realizado alterações significativas no referido documento. No entanto, não encontramos muitas mudanças em relação ao que já estava estabelecido pelo Regimento Padrão. Por este motivo, analisamos os regimentos escolares comparando-os ao Regimento Padrão, pois facilitaria a identificação das mudanças.

Em seu regimento, a Escola A manteve o texto da filosofia praticamente igual ao regimento padrão, no entanto, acrescido de um novo parágrafo:

A Escola tem por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserido, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho (Regimento Escolar – Escola A).

A escola complementou o texto da filosofia do ensino médio para destacar a sua perspectiva em relação ao curso. A construção de uma proposta pedagógica que favoreça ao educando um “espírito crítico” merece destaque, pois não existe menção ao termo “crítico” em nenhuma parte do Regimento Padrão. Em relação aos objetivos da escola, trazemos um trecho do Regimento Padrão para realizarmos uma comparação.

A escola tem como objetivo oportunizar ao aluno a apropriação e construção do conhecimento, numa relação dialógica, que promova a inserção social e a cidadania articulando as áreas do conhecimento e suas tecnologias, numa constante relação entre teoria e prática (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 8).

Nas alterações que a Escola A realizou nesta parte do documento, o seguinte texto foi redigido sobre os objetivos da escola:

Desenvolver o senso crítico no educando, possibilitando-lhe a análise da realidade e tornando-o capaz de agir e interagir no meio em que vive, como cidadão responsável, para uma sociedade mais justa, humana e democrática (Regimento Escolar – Escola A).

Novamente, a menção à criticidade na formação do educando é ressaltada como um objetivo da escola. Após, nos objetivos da escola, aparecem os objetivos do ensino médio, os quais não foram alterados. Adiante, temos a inclusão do item “perfil do aluno” no qual se observa a seguinte redação:

O aluno do Ensino Médio Politécnico deverá ser autônomo, solidário, pesquisador e capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar. Deve fazer planejamentos adequados e significativos, evidenciar conhecimento necessário para a consecução dos projetos articulando as diferentes áreas do conhecimento e os conhecimentos sociais. Relacionar-se bem com todos, demonstrando respeito, ética, responsabilidade, bom senso, iniciativa e criatividade (Regimento Escolar – Escola A).

Cabe ressaltar que o item “perfil do aluno” não consta no regimento padrão, mas consta nos regimentos das três escolas analisadas. Ao contrário do que o título parece indicar,

este item se refere a uma expectativa em relação ao perfil de aluno que o curso irá formar ao final do processo e não ao perfil de aluno que as escolas possuem.

O perfil de aluno que a Escola A busca consolidar está relacionado à pesquisa como princípio pedagógico e ao trabalho por projetos, os quais são pilares básicos do novo modelo de ensino médio, concepção que a escola se apropriou em seu regimento. Quanto aos demais itens do regimento, estes seguem o estabelecido pelo documento padrão, portanto, não se fazem necessários mais comentários a respeito do mesmo, pois já foram citados anteriormente.

A base curricular da Escola A prevê um total de 33 períodos semanais no primeiro ano, 35 no segundo e 36 no terceiro. O Seminário Integrado possui 2, 3 e 4 períodos semanais, respectivamente, para cada série do ensino médio. Nesta escola, o Seminário Integrado não está vinculado a nenhuma área do conhecimento específica, ou seja, não há Seminário Integrado de ciências da natureza ou de linguagens, como na Escola B. O aluno desta disciplina desenvolve uma atividade na área escolhida por ele, sendo que estas aulas são realizadas no turno do aluno e não em turno inverso<sup>46</sup> como nas outras escolas analisadas. O funcionamento do Seminário Integrado será analisado no próximo capítulo.

Na Escola B, segundo a coordenadora e vice-diretora, não houve alterações no Regimento Padrão que a escola enviou para sua coordenação. Todavia, foram realizadas algumas correções na versão impressa. Estas correções foram feitas a lápis, sobrepostas ao documento impresso, pois ainda seriam digitadas e revistas com a comunidade. A gestão desta escola não permitiu que ficássemos com uma cópia de seu documento com as anotações, mas permitiu que fossem tiradas algumas fotografias dos trechos que continham observações. Das alterações realizadas no Regimento Padrão, destacamos a parte em que aparece incluso o item “perfil do aluno”, onde dizia:

Espera-se que o aluno ao final do curso desenvolva ações que privilegiam a autonomia, participação e envolvimento do mesmo no processo de aprendizagem, que tenha pensamento crítico e noções acerca de trabalho, cidadania e flexibilidade para operar com as novas condições de exigências geradas pela sociedade (Anotações no Regimento da Escola B).

---

<sup>46</sup> O incremento na carga horária do ensino médio gerou a demanda por aulas em contra turno, ou turno inverso. No currículo anterior à reforma, os alunos possuíam cinco períodos diários, ou vinte e cinco períodos semanais, com a reforma esse número de períodos semanais pode chegar a trinta e sete, variando de escola para escola, sendo no mínimo 30 períodos semanais. Algumas instituições optaram por aumentar os períodos diários para seis, o que muitas vezes não exclui o contra turno, se a escola possui disciplinas extras como arte e religião. Normalmente, as disciplinas escolhidas para o turno inverso são educação física, arte, religião e seminário integrado.

A autonomia e o pensamento crítico não aparecem no regimento padrão, portanto, se trata de uma concepção da escola, assim como a relação entre os conceitos de trabalho, cidadania e flexibilidade como formas de estabelecer um sentido social ao aprendizado escolar. Este foi o único item a receber nova redação no Regimento Padrão. Alguns trechos do regimento padrão foram simplesmente riscados, como a parte que falava das atribuições da coordenação. Foi perguntado porque esta parte havia sido riscada e a vice diretora respondeu que não havia uma pessoa específica como coordenadora na escola, por este motivo não tinha necessidade de se listar as suas atribuições. O restante do documento era exatamente igual ao regimento padrão, portanto, passamos à base curricular.

Em relação à base curricular da Escola B, os alunos possuem um total de 30 períodos por semana em seu turno regular e mais 6 períodos em turno inverso. Destacamos que a disciplina Seminário Integrado possui 4 períodos no primeiro ano e 5 períodos no segundo e terceiro ano do curso. O Seminário Integrado é desenvolvido nas seguintes temáticas: linguagens, ciências da natureza e informática.

A Escola B organizou o Seminário Integrado de forma que ele se encontra relacionado às referidas temáticas. Portanto, não se trata de uma disciplina com temática aberta à escolha do aluno como na Escola A. A maior parte da carga horária desta disciplina é oferecida no turno inverso, junto com a educação física. No próximo capítulo explicaremos com maiores detalhes o funcionamento desta disciplina.

O regimento da Escola C manteve a filosofia, as finalidades e os objetivos da escola e do ensino médio inalterados em relação ao Regimento Padrão. Todavia, também foi incluído o item “perfil do aluno”, no qual é ressaltado:

Acreditamos que nosso educando possa consolidar todos os conhecimentos adquiridos no ensino médio, possibilitando prosseguimento no ensino superior, dentro de uma formação ética, desenvolvendo sua autonomia intelectual e pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, partetudo e o princípio da atualidade dos saberes (Regimento Escolar – Escola C).

De forma análoga as escolas anteriores, o item que deveria descrever o perfil do aluno, parece demonstrar mais o que se espera deste ao final do ensino médio. A ênfase ao prosseguimento de estudos no ensino superior merece destaque, pois indica não só uma percepção por parte da comunidade escolar que criou este documento, mas também uma expectativa em relação ao ensino médio.

A Escola C concebe os serviços de coordenação, supervisão e orientação como um grupo único, com características e funções comuns relacionadas ao trabalho pedagógico junto aos professores e a comunidade escolar. Esta equipe possui papel central na organização da disciplina Seminário Integrado, conforme o seu regimento escolar aponta.

Em relação à estrutura curricular, o regimento desta escola estabelece, reforçando as diretrizes governamentais, que as metodologias de ensino levem em consideração a interdisciplinaridade, a pesquisa praticada através de um processo vivencial e o Trabalho como Princípio Educativo. Quanto à avaliação, o texto do regimento padrão foi complementado com alguns termos extras, mas não foi alterado. Segue o modelo de avaliação emancipatória, com expressão dos resultados a partir de conceitos, sendo registrados por área do conhecimento. As demais disposições seguem o modelo do regimento padrão.

Segundo a base curricular de 2013 em diante desta escola, os alunos possuem um total de 25 períodos por semana em seu turno regular e mais 5 períodos por semana no contra turno. O contra turno é realizado uma vez por semana. As disciplinas do turno inverso são Seminário Integrado, Educação Física e Arte. Todavia, com estas disciplinas, totalizam-se mais do que 5 períodos por semana. Estas disciplinas são, em parte, realizadas no turno regular e, em parte, realizadas no turno inverso. A disciplina Seminário Integrado possui três períodos no primeiro ano e quatro períodos no segundo e terceiro anos do curso.

Cabe destacar que a disciplina Seminário Integrado não está ligada a alguma área do conhecimento específica, mas existem algumas linhas de pesquisa definidas pelos professores, conforme veremos no próximo capítulo, quando se apresenta a análise da dimensão ativa do currículo.

Neste capítulo, apresentamos os documentos relacionados ao processo de reforma do ensino médio no Brasil e no RS. Vimos que, do ponto de vista legislativo, a atual reforma se inicia com a LDB de 1996, todavia, a publicação das DCNEM de 1998 representam um marco importante, pois definiram com maior detalhamento quais seriam as mudanças necessárias. Cabe destacar que a reforma do ensino médio se baseia em uma concepção curricular. As DCNEM de 1998 já definiam a organização curricular por áreas do conhecimento, no entanto, a partir de uma perspectiva de competências e habilidades. As atuais DCNEM, fixadas em 2012, mantiveram a organização por áreas do conhecimento, todavia, separando a matemática das ciências da natureza e excluíram os termos competências e habilidades. O novo ensino médio preconizado por este documento coloca o trabalho como o princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No RS os principais documentos referentes a reforma do ensino médio público estadual são o documento base da proposta de reestruturação curricular e o regimento padrão enviado as escolas estaduais. Estes documentos reforçam as prerrogativas federais e concebem a reforma como um procedimento de alteração curricular. Entre as mudanças trazidas nestes documentos destacamos o trabalho como princípio educativo, a politencia como conceito estruturador do ensino, a avaliação emancipatória com base em conceitos, o aumento na carga horária e a inclusão da disciplina Seminário Integrado na grade curricular.

Em relação aos documentos presentes nas escolas podemos observar que não houve muitas alterações no que tange as prerrogativas da Secretaria Estadual da educação do RS (SEDUCRS). Nas escolas analisadas, podemos perceber que cada uma delas organizou sua grade curricular de forma mais ou menos parecida, incluindo a disciplina Seminário Integrado com praticamente o mesmo número de períodos semanais. Todavia, a forma como cada escola irá compreender e ministrar as aulas, tendo por base as novas perspectivas curriculares, será assunto do próximo capítulo onde discutimos a dimensão interativa ou ativa da reforma do ensino médio.

## 6. DIMENSÃO ATIVA DO CURRÍCULO: AS PERCEPÇÕES DOS ATORES E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA.

Este capítulo trata da dimensão ativa do currículo, ou seja, das concepções, percepções e interações construídas pelos atores sociais envolvidos no processo de reforma do ensino médio. Na primeira parte deste capítulo, apresentamos a percepção do Secretário Estadual da Educação (José Clóvis de Azevedo) sobre a reestruturação curricular promovida pela Secretaria Estadual da Educação do RS (SEDUCRS) em seu período de gestão.

Na segunda parte, apresentamos as escolas analisadas, mostrando um pouco da história de cada uma delas, além de relatar aspectos de sua estrutura material e pessoal, abordando, também, a forma como foram realizadas as entrevistas. Após, serão expostas as entrevistas com professores e gestores das escolas analisadas.

Cabe lembrar que o critério para a seleção dos professores foi o de atuação como docente na disciplina Seminário Integrado, incluída no currículo do ensino médio estadual a partir do ano de 2012. A justificativa para esta escolha decorre da posição desta disciplina dentro do processo de reestruturação curricular do RS, a qual representa o principal espaço de articulação das novas perspectivas pedagógico-curriculares inseridas pela reforma. Por último, com base nos relatos concedidos, abordamos a configuração da disciplina Seminário Integrado em prática nas escolas.

### 6.1 A PERCEPÇÃO DO SECRETÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O Secretário Estadual de Educação em exercício no período de implantação da reestruturação curricular (2011-2014), José Clóvis de Azevedo, é doutor em educação pela Universidade de São Paulo, possui diversos livros e artigos publicados na área da educação. Compete destacar a sua atuação como secretário da educação do município de Porto Alegre no período de implantação do currículo por ciclos<sup>47</sup>. A entrevista com o secretário foi realizada no início do ano letivo de 2014 na sede na SEDUCRS, em Porto Alegre.

Ao ser questionado sobre a origem da proposta do Ensino Médio Politécnico no RS, o Secretário coloca que havia uma grande preocupação com a “crise do ensino médio”, e argumenta:

---

<sup>47</sup> O currículo por ciclos funciona nas Escolas Municipais de ensino fundamental de Porto Alegre. Este nível de ensino tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e, o III, à adolescência.

O Conselho Nacional também preocupado com essa crise, ele baixa as diretrizes, novas diretrizes e essas diretrizes coincidem também com as nossas preocupações e com o primeiro ano da nossa gestão em 2011... Surgiu o primeiro documento de discussão das diretrizes, ainda não as diretrizes em 2011, mas já continha ali todos os elementos que nós consideramos convergentes com o que nós pensávamos (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

A crise à qual o Secretário alude, refere-se aos indicadores de rendimento escolar do ensino médio nacional e estadual, principalmente em relação à reprovação, no caso do RS. Contudo, ressaltamos que o referido documento de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais, trata-se do Parecer CNE/CEB nº 5 de 2011, o qual foi analisado no capítulo anterior. Mais adiante o Secretário esclarece,

Então em 2011 mesmo, nós montamos nossa proposta já nos orientando pelo documento inicial que se tornaria as diretrizes em 2012 e que tinha a seguinte síntese: trabalho como princípio educativo e os conceitos de trabalho, tecnologia, ciência e cultura como eixos da estrutura do currículo do ensino médio e ainda mais. O currículo é organizado por áreas do conhecimento na busca da interdisciplinaridade e a necessidade de dar um sentido prático pro estudo, pro desenvolvimento pedagógico (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

O Conselho Nacional de Educação parece ter sido o principal ator político a exercer influência na proposta de reforma do ensino médio do RS, através de discussões sobre as novas DCNEM, para as quais os secretários de educação dos estados da federação foram chamados a participar em Brasília. No entanto, a proposta do RS incluiu o conceito de politecnia ou ensino politécnico. A este respeito, o Secretário coloca que:

Quando o Conselho enunciou áreas do conhecimento e suas tecnologias ele não tava pensando no sentido utilitarista estreito sobre o que são as tecnologias, mas no sentido de uma prática, de uma aplicação ampla dentro de cada campo do conhecimento na sociedade. Então isto ia ao encontro das nossas preocupações, então nós elaboramos o nosso documento e nós agregamos o conceito de politecnia, como um conceito transversal a todos esses princípios (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

Após esta fala, um novo questionamento foi colocado ao Secretário: Qual a origem do conceito de politecnia, apropriado pelo Estado do RS?

Nós discutimos amplamente a politecnia nos anos 80, assim como Dermeval Saviani, Frigotto, a professora Acácia e a professora Lucília Machado e outros. O problema é que a academia, ela tem o seguinte vício, ela tem a seguinte característica...Ela pensa sobre o que pensa, ela não precisa pensar sobre o que faz, então um tema novo, ele acaba ganhando corpo num

determinado período e acaba produzindo uma série de textos e papers e livros e depois perde força, vira moda, mas não aplica... Quando a discussão da LDB veio o conceito de politecnia já não tinha força... Eu tenho uma relação muito próxima com a professora Acácia Kuenzer e com o professor Frigotto... Como o conceito de politecnia tem origem em Marx, como ele considera que a educação politécnica é uma educação integral, o trabalho é o elemento fundamental para que o homem transforme a natureza (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

Destacamos, nesta passagem da entrevista, a menção aos nomes de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado. Todos publicam estudos sobre educação e trabalho e estão ligados à Anped.

A maior parte da fala do Secretário se deu em torno de como ele interpreta a contribuição marxista e gramsciana sobre a educação. Ele citou a experiência das escolas da URSS e a Fundação Oswaldo Cruz como exemplos de aplicação da politecnia. O Secretário explicou, também, que o conceito perdeu força porque os críticos alegam que este sistema de educação só pode ocorrer em uma sociedade socialista e também por causa da visão gramsciana de ensino médio desinteressado, desvinculado do trabalho e voltado para a formação humanística.

Sua justificativa para a vinculação do trabalho ao ensino médio é decorrente do atual sistema capitalista que obriga muitos jovens a terem que trabalhar para se sustentarem. Segundo o Secretário, ao se referir a Gramsci, “[...]o conceito de educação desinteressada é contraditório com a realidade da nossa juventude [...]”, pois, segundo sua concepção a respeito do público que o Estado atende, os alunos da rede estadual de ensino médio necessitam de uma educação que os prepare para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

O Secretário defende que o conceito de politecnia deve ser ressignificado para que haja uma aproximação da educação com o mercado de trabalho e cita o currículo da educação profissional como um exemplo. Em um trecho da entrevista o Secretário nos apresenta maiores detalhes do contexto de criação da proposta e discussão do conceito de politecnia.

Quando nós elaboramos este conceito e discutimos a proposta, nós trouxemos aqui o professor Saviani, o professor Frigotto e a professora Acácia e discutimos intensamente. Cada um com suas nuances e até algum deles, não sei qual deles, propôs que a gente devesse fazer uma experiência, um projeto piloto, e nós rejeitamos essa ideia porque a experiência piloto pode servir pra aquele contexto que tu experimenta, no momento que tu faz uma experiência piloto, os outros ficam fora. A maioria fica fora, serve só pra aqueles que estão passando pela experiência que tem um contexto que não correspondem ao contexto da realidade do conjunto (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

Novamente, a fala do Secretário se volta para os nomes que fazem parte do grupo de intelectuais que discutem o conceito de politecnia no Brasil. Inclusive, Dermeval Saviani, que foi responsável por introduzir o conceito de politecnia no país, esteve presente no estado do RS e, juntamente com seus antigos orientandos, Frigotto e Acácia Kuenzer, prestou assessoria técnica a SEDUCRS para a formulação de sua proposta de reforma curricular. Cabe destacar que a possibilidade de um projeto piloto foi rejeitada pelo Secretário.

Quanto à discussão da proposta com os segmentos sociais, o Secretário cita que tentou um contato informal com o CPERS, mas não teve sucesso, pois não foi possível estabelecer um diálogo. Ele cita também as conferências com a comunidade escolar que antecederam o início da implantação, as quais teriam envolvido em torno de trinta mil pessoas. Explicou que havia tensões, mas que com o decorrer das reuniões se conseguiu chegar a um grande consenso em torno da implantação da reforma.

Quanto as críticas que foram veiculadas pela mídia, como, por exemplo, “a proposta vai gerar mão de obra barata”, “não vai preparar para o vestibular” e etc., o Secretário responde que a proposta defende o contrário e que a escola de ensino médio não tem a função de preparar para o vestibular.

Então assim, essa crítica, por exemplo, se discutiu muito a avaliação, mas a “formação da mão de obra barata”. Essa é uma crítica extremamente desqualificada porque é exatamente o contrário, no momento em que nós estamos articulando educação profissional com educação geral, nós estamos querendo formar um profissional com capacidade de pensar sobre o que faz, que tem um posicionamento crítico, que tem um posicionamento sobre aquilo que faz na ciência que produz a tecnologia que ele vai aprender a aplicar [...] mesmo que a nossa reforma fosse um processo pouco qualificado, ainda seria melhor do que o aviltamento que é o aluno no ensino médio tradicional, com reprovação, separação entre educação profissional e educação geral, ai sim nós estávamos formando pessoas só para o mercado de trabalho e só para a universidade, hoje não, hoje nós estamos na linha de pelo menos, minimizar a dualidade (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

Para o Secretário, algumas críticas sobre a reforma são pertinentes, como a questão da avaliação; no entanto, outras não se justificam. Cabe destacar a percepção do Secretário sobre a reforma. Segundo seus argumentos, ela serve para minimizar a dualidade entre formação para o trabalho e a formação para a universidade.

Novamente o Secretário aborda o conceito de politecnia para justificar a proposta da SEDUCRS.

Por exemplo, os trabalhadores que lidam com máquinas complexas, eles não são aqueles que estão forjando peças, eles estão acompanhando a máquina a forjar peças, então eles tem que acompanhar quando faltar uma peça, ele tem que ter iniciativa, espírito crítico, estabelecer relações com “n” setores com terceirizadas, com fornecedores, então é uma formação muito mais complexa. Ele tem que ter um conhecimento geral sobre os princípios do trabalho e das relações. Então o conceito de politecnia ele se atualiza, se refaz dentro disso (Entrevista: Secretário Estadual de Educação, 2014).

Na concepção do Secretário, o ensino médio deve ter o horizonte das indústrias modernas como ideal de formação. Nesse sentido, o conceito de politecnia é pertinente quando ressignificado para a nossa época, que, segundo ele, é marcada pelo toyotismo e a produção flexível, que exige trabalhadores igualmente flexíveis. Portanto, o trabalho é um conceito central para a formação que o ensino médio realiza, segundo o Secretário. Contudo, ele acredita não estar formando um futuro trabalhador alienado, mas alguém que, conhecendo o funcionamento do mundo do trabalho, possui condições de interagir com o mesmo de forma crítica e ativa.

Na próxima seção apresentamos o contexto das escolas selecionadas para compor os estudos de caso, bem como abordamos a forma como foram realizadas as entrevistas com os professores e gestores escolares.

## 6.2 SOBRE AS ESCOLAS ANALISADAS E AS ENTREVISTAS REALIZADAS

A Escola A, localizada na zona sul do município de Porto Alegre, possui somente o ensino médio regular e funciona em três turnos. Esta escola existe desde a década de 1950, a princípio como um ginásio. Considerada uma escola tradicional no bairro, sua grande procura por vagas evidencia a confiança da comunidade. Atualmente, o quadro funcional conta com um grupo de 67 profissionais de educação, entre professores e gestores, a maioria provenientes de concurso público, bem como 11 funcionários que atendem diversos setores, como secretaria, serviços gerais e merenda. Esta equipe atende em torno de 1200 alunos provenientes, em sua maioria, do bairro em que a escola está inserida.

As dependências da Escola A são bem acuradas, mas há inúmeras grades presentes no espaço. A estrutura material da escola é bem servida, contendo muitas salas de aula com projetor acoplado e serviço de internet, muitos banheiros, laboratório de informática, ampla biblioteca, laboratório de ciências, bar privado e serviço de fotocópias. Há também um ginásio que precisa de reformas, mas que ainda pode ser utilizado.

A Escola B, localizada no centro do município de Cachoeirinha, oferece ensino fundamental, ensino médio regular e ensino médio técnico nos cursos de informática, contabilidade, secretariado e logística. Funcionando nos três turnos, atualmente, a Escola B conta com uma equipe de 109 professores, sendo a grande maioria proveniente de concurso público, para atender em torno de 2400 alunos.

Suas atividades iniciaram no ano de 1961 e, nesta época, eram atendidos somente alunos até a quinta série do ensino fundamental. Na década de 1970, ela passou a ser uma escola de ensino médio e, no ano 2000, tornou-se também uma escola técnica de nível médio, permanecendo com este perfil até os dias de hoje.

A estrutura física da Escola B é muito agradável, pois suas paredes internas e externas possuem figuras em grafite, representações de obras artísticas realizadas pelos alunos, mapas e frases motivadoras.

A escola é composta por dois prédios de dois andares cada um, todavia não há elevador de acessibilidade. Os seus muros são bem altos, existem câmeras espalhadas pelo interior e exterior de suas dependências. Não são avistadas muitas grades, o pátio possui um grande saguão coberto e uma parte menor descoberta. Não há ginásio, mas a escola possui uma quadra coberta. Há laboratório de informática, de ciências e uma ampla biblioteca.

Compete destacar que o laboratório de informática da Escola B recebe manutenção da equipe de professores do curso técnico de informática e seus computadores possuem internet. A procura por vagas nessa escola sempre foi muito grande, por este motivo. Havia uma prova de ingresso até meados da década passada. Atualmente, o curso técnico ainda mantém a prova de seleção para o ingresso na escola.

A Escola C apresenta uma realidade distinta das escolas A e B, localizada em um bairro periférico do município de Viamão. Esta escola oferece unicamente o ensino médio regular nos turnos manhã e tarde. A equipe da escola é composta por 26 professores<sup>48</sup> e 8 funcionários que atendem em torno de 620 alunos. Fundada no ano de 2010, esta instituição foi criada para ser uma escola modelo. No entanto, a escola foi entregue para a comunidade antes que toda a sua estrutura estivesse acabada, pois houve muita demora na sua construção e a comunidade passou a exigir sua abertura imediata.

A escola possui um único prédio com três andares, o acesso aos mesmos só é possível via escadas, pois o espaço destinado à instalação de um elevador está fechado, esperando a

---

<sup>48</sup> Dos 26 professores somente 4 são nomeados, ou seja, que ingressaram via concurso público, os demais possuem o vínculo de contratação emergencial, o qual é respaldado pela lei estadual de nº 13.126, de 09 de janeiro de 2009.

concretização desta obra. Não há ginásio, somente uma quadra descoberta. Os laboratórios de informática possuem computadores, todavia eles não acessam a internet. O laboratório de ciências possui uma ótima estrutura, com mesas, tanques e pias, mas faltam muitos materiais para o uso efetivo desta estrutura. Não há biblioteca, pois a escola não dispõe de recursos para a compra de livros, nem funcionários para o atendimento dos alunos. Entretanto, a escola possui um banco de livros didáticos que são disponibilizados para os professores utilizarem em suas aulas. Apresentadas as instituições, passamos agora para o relato sobre o uso da técnica de entrevistas.

A entrevista semiestruturada foi a principal técnica utilizada na pesquisa de campo. Nenhuma das escolas permitiu o acompanhamento de reuniões, portanto a técnica de observação esteve restrita aos momentos em que estivemos presentes realizando as entrevistas. Cabe destacar que nos restringimos a análise das escolas no período diurno. A análise do noturno tornaria a pesquisa mais completa, mas também nos exigiria uma disponibilidade maior de tempo para análise e sistematização dos resultados, dadas as especificidades deste turno. Além disso, somente a Escola A e a Escola B possuem o noturno, o que tornaria a Escola C descontextualizada da pesquisa. Por estes motivos, optamos por trabalhar com uma análise do turno diurno.

Em cada escola, procuramos entrevistar os professores do Seminário Integrado, os diretores e os demais gestores (supervisores ou coordenadores) quando estes tivessem papel ativo na organização do Ensino Médio Politécnico. As entrevistas foram realizadas entre maio e dezembro de 2014. A identidade dos entrevistados será mantida em sigilo, portanto, os nomes apresentados são fictícios. A próxima parte deste capítulo irá apresentar, com base nas entrevistas, as percepções dos atores sobre reforma.

### 6.3 AS PERCEPÇÕES DOS ATORES (PROFESSORES E GESTORES)

Com o objetivo de expor as percepções dos atores selecionados em cada escola em relação à reestruturação curricular do RS, começamos apresentando as impressões dos atores em relação à proposta de reforma como um todo, se são favoráveis ou não, salientando as falas sobre a ocasião de apresentação da reforma em 2011, quando o entrevistado tivesse participado deste momento.

Iremos expor também como estes atores organizam o seu conhecimento sobre a reforma no que diz respeito aos conceitos de politecnia e trabalho como princípio educativo.

Após, trazemos as falas relativas às mudanças nas rotinas de trabalho percebidas em função da reforma. Além disso, são expostos os relatos a respeito do novo processo avaliativo introduzido pela reforma nas escolas. Por fim, trazemos as dificuldades gerais apontadas pelos atores para a introdução das mudanças demandadas pelo novo modelo de ensino médio.

Na segunda parte deste capítulo, abordamos a configuração da disciplina Seminário Integrado em prática nas escolas analisadas.

### *- A dimensão ativa do currículo na escola A*

Na Escola A, as impressões sobre a reforma são acompanhadas de uma apreciação crítica sobre a mesma. Os entrevistados desta escola alegaram que, quando a proposta foi apresentada, toda a comunidade foi contra, inclusive realizaram protestos envolvendo professores e alunos. No entanto, todos colocaram, de alguma forma, que a proposta é válida.

Cabe lembrar que as entrevistas foram realizadas em 2014, ou seja, no terceiro ano de implantação da reforma, portanto, é possível que muitos tenham alterado as suas percepções negativas ao longo do processo. De acordo com atores da escola:

Existem várias ideias dentro da reforma que me agradam muito até por eu ter saído da universidade a pouco tempo[...] Então algumas ideias são interessantes porque elas mexem um pouco com a estrutura escolar que a academia enxerga como engessada[...] Entretanto, a forma como a gestão da “Cre” (coordenadoria de educação) implementou, ela tem problemas sérios assim, inclusive quanto a autoestima dos professores em sala de aula, então tem vários problemas (Carlos, professor da Escola A).

Na verdade a reforma, uma reforma na estrutura do ensino médio deveria ser feita, demorou até pra ser proposta, porém o que a gente questiona é como ela foi feita porque efetivamente não teve participação do coletivo do grupo que trabalhava na escola, a gente tem conhecimento que foi um grupo de estudiosos, acadêmicos que fez a proposta (Gabriele, coordenadora da Escola A).

A implantação foi imposta, quer dizer, não houve diálogo com relação aos professores, a questão curricular, extraindo a questão do método, eu acho que faz sentido, a questão da gente rever algumas questões curriculares, enxugar um pouco o conteúdo [...] A avaliação tem o problema que o governo impõe uma forma padrão de avaliar pra um número muito grande de escolas (Roberto, professor da Escola A).

Os atores estão relatando que não são contrários a realizarem mudanças em suas práticas de ensino, todavia, a sua crítica mais enfática se refere à falta de participação das

comunidades escolares na criação da proposta. Em uma fala da vice-diretora, ela se referiu às reuniões que precederam a apresentação da proposta no final de 2011<sup>49</sup>.

De que forma que essa discussão foi feita? Com reuniões, em que essas pessoas iam e não sabiam o que estavam fazendo... da nossa escola a gente nunca mandou ninguém... Na verdade essas discussões eram bem direcionadas no sentido de que o documento podia ser questionado, podia ser modificado, entre aspas, desde que não ferisse nada da proposta (Gabriele, vice diretora e coordenadora da Escola A).

O vice-diretor da Escola A era professor no ano inicial da implantação, em 2012. Segundo seu relato, a proposta não foi apresentada de forma democrática.

Eu percebi assim, sob a bandeira de “estamos sendo democráticos” e cada escola vai fazer do seu jeito, ocultava-se uma grande lacuna que é - a Seduc não sabia o que propor. Então eu acho que no primeiro e segundo ano da proposta nós tivemos assim, é empurraram pra gente a responsabilidade quase como cobaias, daí as experiências, que eu acredito que muitas vão ser experiências de sucesso, essas vão ser mostradas como resultado magnífico do processo, mas a gente sabe que tem escolas ai que estão completamente perdidas (Ivo, vice diretor da Escola A).

Essa crítica em relação à apresentação da proposta também foi relatada nas outras escolas. Os argumentos dos atores da Escola A são bem coesos e dirigem, principalmente, a percepção de que a proposta foi imposta e que os membros da SEDUCRS e da sua coordenadoria são muito confusos ou não sabem o que estão fazendo.

A reestruturação curricular trazida pela SEDUCRS trouxe consigo, além de uma filosofia própria, toda uma série de conceitos e perspectivas de ensino-aprendizagem e avaliação específica. A forma como se deu a apropriação destas perspectivas por parte de professores e gestores escolares é importante para podermos avaliar o quanto a reforma é potencialmente aplicável. As compreensões a respeito do conceito de politecnia apontadas foram:

O termo politecnia até onde eu tenho conhecimento, ai o pessoal da história pode explicar melhor esse termo, mas eu vejo como uma forma de tu poder colocar em prática ou expressar todas as tuas habilidades, de uma forma geral né, e que essas habilidades possam estar integradas de alguma forma (Gabriele, coordenadora e vice diretora da Escola A).

---

<sup>49</sup> No quarto capítulo desta dissertação falamos sobre as Conferências realizadas pela SEDUCRS para a discussão do documento orientador da reforma. Essas reuniões foram realizadas entre setembro e dezembro de 2011. Professores, gestores e alunos da rede estadual foram convidados a formarem delegações, primeiro por escola, depois por regiões do estado.

Essa reforma, eu acho que o objetivo deles seria, que eu acho, é integrar alunos com o mercado de trabalho, porém o politecnia deles não tem nada a ver com o mercado (Maria, supervisora da Escola A).

Na realidade eu sou um dos que procurei me apropriar ao máximo possível, então eu sei que essa proposta tá relacionada a uma coisa mais ampla, tá relacionada a questão, enfim, diretamente a questão da LDB, das Diretrizes Curriculares, das Orientações Curriculares, da questão do Ensino Médio Inovador, que um tá diretamente relacionado com o outro. Enfim, a gente fez uma discussão bem específica, um tanto quanto profunda aqui na escola, pra que a gente realmente se apropriasse das mudanças aqui na escola (Roberto, professor da Escola A).

Na verdade, eles pegam muito a questão do trabalho, da formação para o trabalho, enfim, essa questão (Joana, professora da Escola A).

Os atores desta escola colocaram que houve muitas discussões sobre a reforma, principalmente quando ela foi apresentada, no entanto, aqueles que estão ligados à área de ciências humanas possuem uma compreensão mais ampla dos conceitos norteadores da proposta. O professor Roberto, formado em história, com mestrado na área e mais de vinte anos de experiência, se coloca como alguém que compreende bem a proposta e, de fato, sua explicação traz elementos bem específicos desta política pública. Todavia, mesmo que a proposta possua conceitos norteadores oriundos das ciências humanas, espera-se que todos os professores compreendam bem esses conceitos.

Quando questionávamos os entrevistados sobre o seu conhecimento a respeito do trabalho como princípio educativo, ocorriam segundos de silêncio, suspiros e um certo desconforto. A questão da relação da proposta com o trabalho, quando citada pelos entrevistados, não ficou bem clara. Essa questão gerava respostas, muitas vezes, evasivas.

[ui] hã... é... trabalho como princípio educativo depende daí do que a gente considera trabalho, porque estudar é um trabalho, ler é um trabalho, escrever é um trabalho, então eu acho que essa palavra trabalho está relacionada as habilidades, então se eu consigo explorar bem essas minhas habilidades de leitura de escrita e de estudo eu consigo então efetivamente ter a minha formação no final que é a aprendizagem (Gabriele, coordenadora e vice-diretora da Escola A).

O interessante na fala de Gabriele é que a sua compreensão sobre o trabalho como princípio educativo coincide com os objetivos criados por sua escola para a disciplina Seminário Integrado, a qual iremos abordar mais adiante. Ou seja, sua compreensão do conceito deriva de sua prática enquanto gestora e não necessariamente de um conhecimento

da legislação educacional ou de definições acadêmicas. As próximas falas também se referem ao trabalho como princípio educativo.

É isso que a Seduc quer, trazer o aluno estagiário e o trabalho para a escola, né, hã... como aproveitar a carga horária de estágio do aluno dentro da carga horária escolar... Mas seria assim não como nosso aluno trabalhador, ele vai trabalhar no que aparecer, mas aí seria um trabalho que tivesse integrado na escola, que integrasse os dois, mas não é o que acontece, o aluno vai trabalhar em coisas completamente diferentes que não tem nada a ver com isso (Maria, supervisora da Escola A).

Eu entendo que o trabalho seria então, a problemática, na verdade o trabalho... ele... tu poderia trabalhar de forma interdisciplinar pra alcançar aquele trabalho. O conceito de trabalho pra mim é muito mais do que emprego é a ideia do trabalho como a ação tanto reflexiva quanto prática de um indivíduo para transformar algo, enfim ela é uma ideia de quase tudo que o ser humano empreende de força, quando isso é princípio educativo tu quer compreender isso dentro de diversos saberes, interdisciplinarmente, de preferência (Carlos, professor da Escola A).

Agora tem um outro viés que eu acho que pode ser uma faca de dois gumes. É se isso se dá de uma forma em que tu amplia os horizontes, a escola e não o aluno sozinha daí faz com que o aluno consiga se inserir de forma crítica e por competências e habilidades e o risco que tu tem de ter uma escola que esteja ligada ao trabalho de maneira a formar mão-de-obra barata (Ivo, vice diretor da Escola A).

As falas supracitadas demonstram uma visão crítica a respeito do papel da escola quando este se relaciona ao trabalho. Essas críticas encontram correspondência com as discussões sobre educação e trabalho presentes em outros espaços sociais, como as associações e organizações da sociedade civil, sindicatos, grupos ligados à política, bem como nas academias, as quais vêm se constituindo há muitos anos no Brasil. Existe uma desconfiança em relação às intenções do governo ao aliar educação e trabalho.

Quando nos referíamos às mudanças nas rotinas de trabalho, os atores desta escola pautavam o tema diretamente com a questão da avaliação, questão que também gerou muitas críticas e desconfianças em relação às intenções do governo.

A primeira mudança óbvia é que há, enfim, um acúmulo de tarefas burocráticas que foge da nossa realidade [...] a questão da avaliação, por exemplo, a avaliação emancipatória também é um ponto problemático porque não houve discussão sobre isso [...] ela pressupõe a construção de pareceres [...] como o governo não paga o piso a gente é obrigado a pegar um maior número de horas com um acúmulo de alunos, daí não consegue implementar uma avaliação emancipatória (Roberto, professor da Escola A).

No entanto, a questão de como avaliar os alunos também passa pela percepção que os professores e gestores possuem destes alunos.

O perfil do nosso aluno é um aluno que quer ingressar ou na universidade ou fazer um curso técnico (Joana, professora da Escola A).

O seminário integrado eu gostei é muito bom pra escola, agora o conceito tá muito confuso, dá muita confusão com pais e alunos [...] tem professores trabalhando ainda o mais e menos, CPA+, CPA-, até para o aluno se sentir mais valorizado, mas eu preferia trabalhar com número é mais exato, o aluno sabe como está, o pai também (Maria, supervisora da Escola A).

Aí o pai olha aquele boletim e vê CSA, CPA e pergunta: Mas de fato, como meu aluno, quer dizer, meu filho tá? Ai a Seduc diz que a gente tem que construir pareceres individuais, mas eu tenho 420 alunos, daí não é queixa de professor que tá acomodado, mas é humanamente impossível fazer parecer para 420 alunos (Carlos, professor da Escola A).

Por que muitos pais colocam seus filhos aqui esperando que eles ingressem no ensino superior [...] qual é a análise que os alunos fazem? Na medida que eu não sou mais tão exigido, não preciso me preparar tanto, se eu não preciso me preparar tanto, então isso significa que alguma coisa eu estou perdendo (Roberto, professor da Escola A).

Segundo a percepção dos atores entrevistados, o perfil predominante dos alunos da Escola A é o de jovens que pretendem ingressar no ensino superior. Todavia, com a mudança na avaliação, eles acreditam que seus alunos serão prejudicados, pois não é mais possível fazer a mesma exigência que se fazia antes.

Em outras palavras, a expressão numérica dos resultados é vista como um poder de barganha dos professores na condução do processo de preparação dos alunos para o ensino superior.

A Escola A iniciou o processo de reforma repudiando qualquer tipo de mudança. Com o passar do tempo, seus membros foram mudando sua forma de pensar à medida que colocavam em prática as solicitações de sua mantenedora e percebiam alguns ganhos do ponto de vista pedagógico. Todavia, o modelo de avaliação trazido pela reforma é visto como algo que prejudica o aluno, pois deslegitima o poder do professor.

Em relação às dificuldades apontadas pelos atores no processo de reforma, destacamos que, apesar da escola possuir uma boa estrutura material, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias, a maior parte dessa composição foi conseguida com apoio privado e recursos federais. Em função desta estrutura, há sempre vários projetos extraclasses em andamento. No entanto, deficiências na estrutura física e de pessoal da escola foram colocadas como fatores negativos e complicadores para o processo de reforma. Além disso, as

formações oferecidas tanto pela coordenadoria de educação quanto pela SEDUCRS são consideradas insuficientes e desinteressantes, estando muito aquém da realidade da escola.

O vice-diretor explicou que, muitas vezes, faltam professores e há muita demora na reposição, também afirmou que a escola está necessitando de uma reforma no ginásio e já existe uma verba destinada, mas a burocracia é tão grande que eles não podem mexer nesse dinheiro.

Houve uma situação no ano de 2013 em que um ventilador instalado em um galpão que espera por reparos explodiu. Felizmente, como o fato não ocorreu durante uma atividade com os alunos, ninguém se feriu. A fala do vice-diretor demonstra uma série de preocupações, entre elas, ressaltamos:

Essa preocupação com a qualidade, a gente percebe que aqui trouxe como consequência um adoecimento quase que em massa de professores. Estamos com nosso diretor afastado, frequentemente nós vemos nossos professores entrando em licença e renovando a licença. A Tensão entre professor e aluno tá mais grave porque se perdeu um pouco o paradigma anterior, quer dizer quando tu constrói uma regra nova a tendência é uma certa confusão (Ivo, vice diretor da Escola A).

Segundo o vice-diretor, as relações entre os indivíduos no espaço escolar se alterou de forma muito significativa com a reforma. Mesmo com todas as dificuldades, a maneira como a escola estava configurada antes da reforma conferia um papel muito definido para cada um dos membros desta comunidade.

A alteração nas relações entre professores e alunos, na qual está implícita a questão da avaliação, parece ser o maior ponto de divergência destes atores com a reforma. O interessante é que este discurso não é proferido somente por professores, mas também pelos gestores, o que sugere que o grupo é bem coeso e possui resistência na alteração das suas relações de poder perante os alunos.

#### **- A dimensão ativa do currículo na escola B**

Os atores da Escola B não apresentam críticas tão explícitas em relação à reforma como os atores da Escola A. Um dos argumentos mais utilizados pelos membros desta comunidade, principalmente de sua gestão, é que a reforma não alterou muito a sua rotina, pois como a escola já possuía a cultura de trabalhar por projetos, as mudanças não foram tão expressivas. No entanto, a pesquisa de campo nos mostrou que a reforma trouxe diversas

mudanças para esta comunidade. A respeito do que os atores entendem sobre a reforma como um todo, temos:

A proposta do governo coincidentemente é a proposta pedagógica da nossa instituição, que já é executada [...] a proposta tem o fundamento dela de estabelecer dentro das ações crítico-sociais dos alunos dentro do que aprendem através de projetos, isso nós já executamos (Antenor, diretor da Escola B).

O que eu sei (sobre a reforma), na verdade como eu comecei como professora do seminário já que eu já trabalhava com projetos aqui na escola, na verdade é o que a escola me passou em primeira mão. A supervisora trouxe materiais e também na Cre eles mandaram um material, então assim, a primeira fonte foi a supervisão escolar. Depois eu tentei ler alguma coisa por mim, na internet alguma coisa, não muito assim, como eu vou explicar... não muito técnica (Ana Cristina, professora da Escola B).

O que nós temos por base é assim, de uma nova metodologia passada pelo governo, que a gente ainda não sabe o que é. Nós temos algumas formações, alguns cursos que vão explicando o que é essa nova metodologia, nova forma de avaliação [...] vejo pouca relação com a questão acadêmica, vejo mais relação com o mercado de trabalho [...] eu concordo porque eu acho que a gente tem rever as nossas metodologias porque já tá em defasagem, o aluno é novo ele precisa de outras metodologias, entendeu, que o aluno é mais dinâmico e o ensino não é dinâmico (Marcelo, professor da Escola B).

A reforma é trabalhar por áreas do conhecimento, modificando o trabalho de disciplinas individuais com uma proposta para o mercado de trabalho e a avaliação que agora vê o aluno como um todo (pesquisadora: concorda com isso?) [...] sim, porque a gente vai trabalhar o conteúdo mais geral, o aluno como um todo não compartimentado (Jéssica, professora da Escola B).

O argumento que identifica a reforma do governo do estado com a proposta da escola é dado de uma forma bastante incisiva pelo diretor. Cabe ressaltar que este gestor está em exercício nesta função desde o ano de 2002. As falas dos professores são bem distintas do discurso do diretor; o professor Marcelo, por exemplo, alega que eles ainda (em 2014) não sabem exatamente o que é a reforma, mas que ele enxerga uma relação com o mercado de trabalho, assim como a professora Jéssica, que cita a relação com o mercado de trabalho, mas inclui a questão da interdisciplinaridade e da nova avaliação.

Quando abordamos a apresentação da proposta (nos referindo a 2011) e como havia sido a recepção do grupo de professores, o diretor respondeu que tinha sido “com um sorriso no rosto” porque “esta proposta já estava em andamento na escola”. No entanto, a vice-diretora explicou que, quando a proposta foi apresentada para os docentes:

Primeiro a gente seguiu o nosso trabalho, explicamos assim, que a proposta já era o que a gente estava realizando, que a gente só ia aperfeiçoar e readequar algumas coisas e foi muito tranquilo (pesquisadora: alguém se colocou contra?) ha, sempre tem né (pesquisadora: e qual era o argumento?) sem argumento (pesquisadora: mas alguma coisa a pessoa falou né?) Alguns disseram que veio como imposição, que isso tá nesse formato, por que não discuti antes de ser realizada, mas daí tu começa a fazer a análise assim, em algum momento tinha que ter experiência [...] mas foi tranquilo, só no início que teve um desabafo contra a imposição, uma revolta, porque não foi construído com a base, mas acho que ao longo dos anos foi construído sim (Margarida, vice-diretora e coordenadora da Escola B).

Os gestores tendem a não se referir a possíveis descontentamentos entre os professores. As tensões são minimizadas sob o argumento de que “sempre fizemos assim”. No entanto, no decorrer das entrevistas, algumas situações em que houve questionamento ou descontentamento por parte dos professores aparecem de forma aleatória, mas nunca diretamente, o que nos sugere que os professores entrevistados evitam falar de suas insatisfações.

Eu acho que foi, aqui até que nós reagimos bem, então claro que aqui nós temos mais de 100 professores, então não vai ter uma uniformidade (pesquisadora: na época a maioria dos professores da rede foi contra, não?) Porque nós já trabalhávamos com projeto, então nós vimos que era mais ou menos aquilo que nós fazíamos só que de outra maneira, então como a parte pedagógica da escola é que faz esse link e é muito voltado dessa interdisciplinaridade, de projetos... (Pesquisadora: mas quem se colocou contra? Quais eram os argumentos?) o argumento era relacionado a avaliação, que iria prejudicar o aluno, do professor que ainda estava focado na nota (Marcelo, professor da Escola B).

Esse relato demonstra que o professor busca os argumentos da gestão da escola, como pode ser visto na fala “nós já trabalhávamos assim”. Todavia, cabe destacar que, em seu discurso anterior, este professor alegou que em sua escola as pessoas ainda não tinham entendido bem a proposta do governo. As demais falas sobre a apresentação da proposta, por parte dos professores, foram muito parecidas, sempre indicando que “foi tudo tranquilo”. Quando há alguma menção a críticas, elas são colocadas sempre na figura do outro, ou seja, o outro criticou, o outro não concordou, o outro não compreendeu.

Em relação ao conhecimento sobre os conceitos centrais da reforma, percebemos que os professores têm muitas dúvidas. A ideia de politecnia, de forma geral, é compreendida como:

O politécnico é o ensino que o governo definiu como aquele voltado para as atividades de trabalho não de metodologias técnicas, ou seja, de contextualizações sociais (Antenor, diretor da Escola B).

A politecnia é todo o movimento de trabalho, de significado social, de conhecimento, então ela traz todo esse envolvimento para um ser que é o estudante, que ele tenha todas essas possibilidades [...]eu acho que traz a questão de humanização maior, de respeito ao indivíduo, único que ele é, mas que precisa ter o significado dos conteúdos dentro da vida cotidiana dele (Margarida, coordenadora e vice-diretora da Escola B).

Esse nome politécnico vem bem a dizer que são poli, são muitas técnicas, na verdade não é a definição que a gente achou que ia direcionar, e sim o aluno formado num campo amplo né, numa área não específica (Marta, professora da Escola B).

O que eu entendo por politécnico é de ter várias tecnologias, várias metodologias para uma coisa só (Marcelo, professor da Escola B).

Pois é, se a gente pegar pela palavra, técnico, maneira de trabalhar, poli é uma coisa mais multi, mais abrangente, talvez, eu não sei se o nome tá adequado (pesquisadora: a senhora sabe de onde vem o nome?) não, acredito que foi o governo que colocou, mas eu não sei da onde (Ana Cristina, professora da Escola B).

As definições sobre politecnia dadas pelos segmentos desta comunidade escolar são conflitantes. Enquanto os gestores compreendem o termo como representativo de uma educação ligada a contextualizações e à vida prática, os professores possuem uma compreensão que relaciona a educação a uma multiplicidade de técnicas, as quais são explicadas de uma forma muito vaga. Quando se trata do conceito de trabalho como princípio educativo a confusão é maior ainda.

É a tua experiência dentro da sociedade, é a convivência dele na sociedade porque depois que ele sai da escola o que vai ter? o trabalho, então como ele vai estar nesse trabalho se ele não tem nada desenvolvido no ensino médio (Margarida, coordenadora e vice-diretora da Escola B).

Eu não me apropriei disso, mas o que eu sei é que a prática vem como uma forma de ensinar. (pesquisadora: mas o que tem a ver o trabalho com o princípio educativo? Como tu relaciona isso?) Fazer o aluno trabalhar aquele conteúdo porque se o aluno só escutar ele não vai entender o conteúdo (Jéssica, professora da Escola B).

Eu fico pensando assim, no que realmente é focado esse trabalho, que sentido tem esse trabalho? Porque eu acho que o princípio educativo é muito além disso, se é um trabalho braçal ou apenas um trabalho prático (pesquisadora: o que tu achas que o governo tá querendo dizer com isso?) Eu espero que o governo esteja falando de trabalho prático, mas eu acho que é o trabalho enquanto prática de vida (Marcelo, professor da Escola B).

Trabalho como princípio educativo (risos) hã... não me faz pergunta difícil... Eu acho que pelas palavras, hã... deve ser trabalhar dando prioridade a educação, sei lá, acho que é isso (Marta, professora da Escola B).

As compreensões sobre o trabalho como princípio educativo são muito contraditórias. A reação dos atores ao ouvir o termo era de surpresa, como se nunca tivessem ouvido. Todavia, este termo, como já foi dito anteriormente, aparece muitas vezes no documento orientador da reforma do RS e nas atuais DCNEM. O fato de haver um discurso corrente nesta escola de que o Politécnico é, na verdade, o mesmo modelo já instituído na escola, pode estar ligado ao fato dos professores não terem se apropriado deste conhecimento. Provavelmente não foi oferecido um estudo sobre os princípios orientadores da reforma e se, houve, ele não foi bem compreendido.

Mesmo havendo a defesa de que a escola já praticava as ações previstas pela reforma, os atores relataram algumas mudanças nas suas rotinas de trabalho.

Mudou que eu tenho que conversar muito mais com meus colegas antes de dar a minha aula (pesquisadora: e com os alunos, o que mudou?) a forma de avaliação, a forma de construir o material com eles, que antes eu visava conteúdos específicos que iam ser cobrados no vestibular e hoje eu tenho que contextualizar com a realidade deles (pesquisadora: tu concorda com isso?) eu concordo, só que eu acho que não dá pra esquecer dos conteúdos específicos e quer queira quer não, eles vão ser cobrados no mercado de trabalho e o que vem pela frente é vestibular e Enem (Jéssica, professora da Escola B).

Mudou muito porque eu tinha só a disciplina de língua portuguesa e hoje eu tenho a disciplina de seminário integrado, então teve essa nova disciplina, o seminário veio com essa intenção de unir as disciplinas e ai eu tive que me adaptar a todo esse sistema porque eu não sabia que proposta, o que eles queriam exatamente que a gente fizesse (Marcelo, professor da Escola B).

A gente precisa ter mais reuniões pra se conversar né, não é mais aquele mundinho do eu sozinho, eu só na física, preciso conversar com meu colega da biologia, da matemática que a gente juntou a matemática pra não ficar sozinha, mas também falo com meus colegas lá do português, então eu posso planejar porque como professora de seminário eu tenho uma carga horária em turno inverso que eu atendo os alunos e é diferenciado da carga horária normal, eu posso fazer trabalhos diferentes, a gente pode discutir coisas que as vezes num período de aula tu não conseguiria (Marta, professora da Escola B).

Os relatos acima demonstram que as mudanças em relação à perspectiva pedagógica/curricular que a reforma trouxe são vistas de forma positiva, principalmente no que se refere à prática da interdisciplinaridade. Os professores precisam estar mais em contato

uns com os outros, principalmente na disciplina Seminário Integrado, pois, conforme seu nome já sugere, pressupõe uma integração maior entre os professores e os conteúdos que os mesmos lecionam. Entretanto, quando se aludem à avaliação, aparecem alguns contrapontos.

Eu acho que teve um pouco de desinteresse, mas isso porque os alunos ainda não estão preparados para esta metodologia de conceitos, eles estavam ainda muito focados na nota. (Pesquisadora: o que os alunos criticam?) Eles criticam que, por exemplo, um aluno que é muito bom, que é nota dez, vai ficar igual a um aluno que é mediano, porque o conceito não tem graduações, ele vai do oito ao oitenta, então ou tu é oito ou tu é oitenta, daí desmotiva um pouco (Marcelo, professor da Escola B).

A questão da avaliação eu não concordo, porque essa maneira de avaliar com conceitos eu acho que ficou muito amplo eu acho que tinha que ficar mais definido. Então eu tenho três conceitos pra conceituar uma pessoa e eu vejo que deveria estar mais dividido esse conceito, tinha que ter uns cinco porque fica muito perto aquele aluno que trabalha bem com aquele aluno que vai só no seu ritmo lento, quase parando. Eles ficam com o mesmo conceito e eu particularmente não gosto disso (Marta, professora da Escola B).

Em uma fala que se referia à percepção sobre os alunos da escola, é possível identificar um ponto de discordância que também apareceu em outras entrevistas, inclusive de gestores. A percepção sobre o público da escola é um dos fatores que influencia a percepção dos atores sobre a proposta pedagógica.

Ai, digamos, a gente fala que não estamos preparando para vestibular, mas o vestibular está dentro da vida do aluno, tu entendeu, ainda mais o nosso público e o governo quando fala de público e acho que eles tocam muito nisso, que a gente tem que visualizar a nossa comunidade, nós não somos uma comunidade aqui que é de alunos pobres, grande parte dos nossos alunos vão sim fazer vestibular, então nós temos sim que focar nisso (Marcelo, professor da Escola B).

Cabe lembrar que em uma fala anterior deste professor, o mesmo afirmava ser a favor da proposta, mesmo reconhecendo que ela teria pouca relação com o mundo acadêmico. No entanto, o fragmento acima parece indicar que a sua percepção sobre a reforma é a de que a mesma não é adequada ao público de sua escola, justamente por não haver relação com o mundo acadêmico. Compete destacar que o tom de voz do professor se alterou no momento desta fala, portanto, isto é algo que o incomoda.

Os professores entrevistados na Escola B, com exceção da professora Ana Cristina, possuem como vínculo de trabalho o contrato emergencial<sup>50</sup>. Essa situação torna a relação tanto com a gestão escolar, quanto com a gestão governamental, mais fragilizada, pois eles não possuem a estabilidade dada pela nomeação em concurso público. Provavelmente esta questão tenha relação com as poucas críticas realizadas pelos membros dessa comunidade escolar.

As formações realizadas pela mantenedora foram alvo de algumas críticas, inclusive, comuns as críticas das outras escolas, por exemplo, a questão da distância percebida entre o que se apresenta nas formações e a realidade da escola são apontadas como algo que torna esses encontros pouco produtivos.

Devemos considerar, entretanto, que a escola possui uma grande procura por vagas e recebe alunos inclusive de outros municípios, o que lhe imputa a reputação de uma das melhores escolas públicas do município de Cachoeirinha. A escola recebeu um prêmio em Brasília no ano de 2013 por um trabalho sobre questões ambientais, orientado pela professora Ana Cristina. No principal projeto anual da escola, um concurso de vídeos de curta-metragem, os alunos vencedores receberam um prêmio em dinheiro.

Portanto, existe um *jogo de forças* entre professores e gestores nesta escola, onde a gestão, por possuir excelente reputação na comunidade escolar, possui vantagem. Nesse sentido, as críticas à reforma podem estar sendo diminuídas ou dissimuladas pelos professores em função das relações estabelecidas com essa gestão, que evita o conflito. Por este motivo, não tivemos relatos específicos sobre dificuldades na implantação da reforma como um todo, somente na organização da disciplina Seminário Integrado, sobre a qual falaremos na próxima parte deste capítulo.

### **- A dimensão ativa do currículo na escola C**

Na Escola C, os atores procuraram demonstrar, na maior parte de suas entrevistas, que percebem de forma positiva as mudanças trazidas pela reestruturação curricular. A diretora da escola nos relatou ter participado das conferências regionais que discutiram a implantação do

---

<sup>50</sup> O contrato emergencial é um tipo de enquadramento funcional do governo do estado do RS onde o servidor é admitido sem a realização do concurso público. Este vínculo de trabalho é considerado precário, pois não dá direito a estabilidade nem plano de carreira ao servidor ou qualquer direito garantido pela Consolidação das Leis do Trabalho caso ocorra o desligamento desse servidor, situação que pode ocorrer a qualquer momento por decisão tanto da gestão escolar quanto da gestão estadual.

politécnico no final de 2011<sup>51</sup> e ter sido eleita delegada regional nas reuniões que debateram o documento orientador, no final de 2011.

Então logo no início das assembleias se formaram dois grupos: o contra e o a favor. Havia sim uma competição. Então cada assembleia a gente levava o maior número de pessoas (a favor) possível [...] Nós tivemos um encontro no Hotel Embaixador que eu apanhei do sindicato [...] que montou uma barricada e não deixava a gente passar e lá dentro nós conhecemos o grupo que tava pensando a proposta, porque havia um grupo que pensou a proposta. Essa proposta não veio discutida lá das bases, das escolas, como havia um documento único para todas as escolas a gente só podia mexer naquilo ali, não havia muitas coisas além disso. Eu estava envolvida pela proposta de mudança, que discutia educação, o médio não discute educação e eu gostei dela exatamente por isso (Silvana, diretora da Escola C).

Apesar de realizar uma crítica ao processo de implantação da reforma, a diretora da Escola C não critica a proposta em si. No entanto, ela menciona que, durante as reuniões das quais ela participou junto ao governo, defendeu a implantação de um projeto piloto, mas essa proposta não foi aceita, pois o coletivo das assembleias decidiu pelo início da implantação para todas as escolas a partir do ano de 2012.

Outra questão importante diz respeito à percepção da diretora sobre a construção da proposta, que não foi realizada juntamente as escolas, mas construída por um grupo específico de pessoas ligadas à SEDUCRS. Portanto, o conhecimento sobre a proposta por parte da diretora é bem aprofundado, dada a experiência da mesma no processo de implantação.

Quanto aos demais atores entrevistados, o entendimento sobre a proposta é mais evasivo. Sobre a pergunta “o que você sabe sobre a reforma do ensino médio proposta pelo estado do RS?”, obtivemos as seguintes respostas dos atores desta escola:

Pouca coisa (pesquisadora: mas pra que ela serve?) é... pra transformar, deixar de ser tão técnico pra deixar de levar os alunos só pro emprego e preparar mais eles para o ensino superior, pelo menos isso que eu vejo (Cristiano, professor da Escola C).

Então essa é a primeira leva de alunos que foi acompanhado nos três anos pelo seminário integrado, essa visão mais ampla [...] então do meu ponto de vista tá bem significativo o engajamento das áreas, dos professores, dos alunos (pesquisadora: mas o que mudou?) eu acredito que assim o ensino politécnico com essa formação integral do aluno que não é somente ir lá se formar, tem que ter uma formação mais específica, mais complementar, mais

---

<sup>51</sup> As conferências que discutiram o documento orientador da reestruturação curricular do RS foram realizadas no final de 2011. Cabe lembrar que o capítulo anterior descreveu essas reuniões com mais detalhes. Contudo, não tivemos acesso ao conteúdo das reuniões, somente ao cronograma de atividades. Portanto, a fala da diretora da Escola C é o único relato que temos destas reuniões.

envolvida nas áreas [...] para que ele saia do ensino médio pronto para o mercado de trabalho (Gilberto, professor da Escola C).

Hã... A ideia é boa, mas o que tá acontecendo é ruim, digamos que essa questão de aumentar a carga horária é boa porque o aluno vai ter mais conhecimentos, mas porque que tá ruim é que as escolas ainda estão perdidas na questão do seminário, o que trabalhar dentro do seminário. Né, os professores também estão muito perdidos (pesquisadora: mas o que é a reforma? É um aumento de carga horária, somente?) não, a mudança é assim, que foi visto que o ensino médio precisava ter maior qualidade e maior tempo pra que essa qualidade acontecesse, no caso foi feita a reforma pra que? Pra que o jovem pudesse permanecer mais tempo em sala de aula e pudesse ter maior conhecimento, também assim junto com o vínculo daquele que trabalha, trazer essa experiência do trabalho pra dentro da escola (Caroline, supervisora da Escola C).

O que eu sei da reforma é que isso é um nova visão que vem trazer não uma junção, mas uma ligação entre as disciplinas, ou por proximidade de conteúdo ou a linha de trabalho mesmo dos antigos conteúdos das disciplinas e que tem a disciplina seminário integrado para fazer o link entre essas disciplinas (Evandro, professor da Escola C).

Chamou-nos a atenção que cada um desses atores possui uma explicação muito distinta para a reforma. A primeira fala relaciona a proposta com a preparação para o ensino superior, enquanto a segunda a relaciona com a preparação para o mercado de trabalho. A supervisora cita a questão do trabalho, mas seu argumento está centrado na questão do aumento de carga horária. Já o professor Evandro localiza as mudanças na forma como se dá o tratamento das disciplinas. De forma geral, todos concordam com a reforma no sentido de acreditarem que as mudanças no ensino médio eram necessárias e, inclusive, elogiam a disciplina Seminário Integrado e a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar.

Cabe destacar que, nesta escola, muitos professores começaram a lecionar a pouco tempo nesta instituição ou são novos na profissão, portanto houve poucos relatos sobre a apresentação da proposta de reforma ocorrida em 2011.

Em relação ao conhecimento dos atores acerca dos conceitos norteadores da reforma, as explicações são bem evasivas e, às vezes, inconclusas. A respeito do conceito de politecnia, os atores colocam:

É o ensino que ampliou horas-aula e tendo um período a mais que o esse ensino que vai, na verdade, que esse período a mais, essa aula a mais que estão sendo dados é pra aperfeiçoar a formação dele em pesquisas e áreas de conhecimento, essa questão dele se integrar mais e se comprometer mais e ficar mais engajado e ficar com as disciplinas interligadas (Gilberto, professor da Escola C).

Politecnia seria os vários tipos de conhecimento que ele vai adquirir ao longo dos três anos (pesquisadora: me explica um pouco mais, por favor) suspiro profundo... deixa eu pensar... é que o politécnico seria o que... pra o aluno sair técnico em alguma coisa, em alguma área do conhecimento, então assim, ele teria um conhecimento mais técnico nas ciências da natureza, mais técnico na matemática... seria essa a proposta de politecnia (Caroline, supervisora da Escola C).

Diretamente assim eu não.... (pesquisadora: mas o que tu acha que é?) antes eu diria a parte técnica agora trabalhando com ele eu vejo como uma união mais das disciplinas, as disciplinas teriam que ser mais interligadas, que o seminário tenta unir elas pra ter uma avaliação não simples, só de nota, ele tendo mais união delas (Cristiano, professor da Escola C).

A explicação sobre o que significa o conceito de politecnia se confunde com a vivência prática e a forma como os atores percebem o seu cotidiano profissional. Chama a atenção que a supervisora pedagógica teve muita dificuldade em criar uma explicação para o conceito. Em outras falas da supervisora, ela coloca que o problema do politécnico é que os professores estão muito confusos e não compreendem a proposta, ou seja, a percepção de confusão sobre a reforma é colocada no outro. Em relação ao conceito de trabalho como princípio educativo, um dos professores preferiu não responder por não saber do que se tratava. Dentre as principais respostas, destacamos:

Olha...trabalho como princípio educativo... sempre o trabalho tem que ser um princípio que te forme, que te auxilie, que te beneficie, mas que te comprometa também com a formação tua, dos alunos, algo assim que te complete (pesquisadora: mas significa fazer o que na prática para estar de acordo com ele?) se comprometer com as orientações, com o politécnico, com os horários, com todo o contexto escolar (Gilberto, professor da Escola C).

As pessoas confundem trabalho, por trabalho pós escola, remunerado e eu percebo como trabalho da construção de trabalhar o conhecimento, de buscar o conhecimento (Evandro, professor da Escola C).

É justamente o fazer, pra mim é assim, é o fazer diário, é fazer com que o aluno cresça diariamente (pesquisadora: mas o que isto está relacionado com o trabalho?) justamente, é o crescimento dele, em diversos campos, trabalho como diversos campos, essa ação feita com o aluno para a educação, visando o conhecimento dele (Caroline, supervisora da Escola C).

O trabalho como princípio educativo é compreendido muito vagamente e não existe nenhuma relação entre as respostas dos atores desta escola, o que nos leva a inferir que os membros desta comunidade não tiveram acesso aos documentos da reforma, ou, se tiveram, não receberam uma formação adequada.

Em relação a possíveis mudanças nas rotinas de trabalho, os discursos parecem se aproximar mais.

Acredito que mudou bastante, até o comprometimento e a relação minha com os outros professores da área a gente é muito mais permanente o diálogo, a busca de um entendimento, de uma compreensão maior do todo e até mesmo, dúvidas, tal, tal e acredito que mudou bastante no sentido de buscar atingir o aluno e ai tem que dispor mais tempo, mais atividade, dispor mais comprometimento (Gilberto, professor da Escola C).

Acredito que agora o professor tem que estar muito mais ligado as questões da escola, do outro, da outra disciplina, do que era antes. Antes eu entrava, me preocupava com a educação física, com a avaliação de educação física. Hoje já entro, pensando como a educação física pode ser avaliada junto com o português (Evandro, professor da Escola C).

A mudança mais significativa, percebida pelos professores acima, demonstra que a reestruturação mudou a forma como eles estabelecem as suas relações no interior da escola, atualmente existe a necessidade de um contato maior com os colegas. Os gestores também falaram sobre as mudanças nas rotinas de trabalho.

É que assim, para supervisão o que que acontece, qual é a dificuldade que a supervisão tem nessa reforma, Porque o professor é bitolado na nota, ele não é bitolado ao conceito, ele não consegue enxergar o todo, o processo, é diferente do supervisor que trabalha com séries iniciais que enxerga o todo, que tem uma visão interdisciplinar, que é uni docente, que tem que saber tudo para avaliar tudo. Ai nessa questão de gestão tu vê que os professores não conseguem, querem converter e dar o conceito através da prova e esquecer todo um processo que o aluno teve (Caroline, supervisora da Escola C).

De acordo com a supervisora, as mudanças no seu papel, enquanto gestora, são negativas em função da sua relação com os professores em decorrência das mudanças na avaliação. Quanto à visão dos professores em relação à avaliação, destacamos:

O conceito da nota, a nota o aluno fica muito livre a se ele se esforçar, ele passa e fica livre, o conceito fica livre para motivá-lo, mas o aluno não vai saber exatamente se ele tá bem ou tá mediano porque o satisfatório ele inicia a um pouco acima da média ou bom, ótimo, fica difícil eles enxergarem essa visão (Cristiano, professor da Escola C).

Antes quando era por nota o aluno atingia nota x ao final do segundo ou terceiro trimestre, por exemplo, atingiu nota x já, aqueles mais inteligentes, já no último trimestre praticamente não se comprometiam, agora não, tu tem que estar comprometido desde o primeiro dia de aula até o ultimo. Não tem mais aquele negócio, de lá o último trimestre o aluno passou, ele tem que vir todos os trimestres e ir bem em todos (Gilberto, professor da Escola C).

Bom, o aluno passou porque realmente sabia o suficiente, as vezes ele é levado a saber de uma maneira mais fácil, que ele consiga fazer entregar as atividades sem saber muito o que ele tá fazendo [...] e a questão dele não conseguir enxergar a nota, eles sabem que existe um conceito, só que eles não sabem enxergar aquele conceito e aí vem num contraponto a questão do Enem, que eles passam o ensino médio todo trabalhando sem números, sem notas e aí chega no Enem eles tem que fazer um número x de pontuação pra conseguir a sua bolsa ou a sua entrada no ensino superior e eles não sabem mais [...] eles ainda tentam quantificar [...] o desinteresse aumentou, o índice (de aprovação) também tá bom em função de oportunidades, ele tem recuperação e ainda mais uma oportunidade que é o PPDA [...] eu não concordo com isso, entrelinhas é imposto isso (Evandro, professor da Escola C).

A questão da avaliação é bem controversa, mas, de forma geral, há uma crítica por parte dos professores que se vale da percepção que os mesmos possuem de seu público. Portanto, um argumento bastante recorrente sugere que a nota é melhor porque o aluno consegue enxergar melhor o seu desempenho.

No entanto, a mudança no sistema de avaliação e as diferentes visões que os atores, dentro do espaço escolar, possuem dela, geram conflitos de ideias que muitas vezes opõem professores e alunos, professores e gestores, assim como também geram discordâncias com as resoluções vindas da administração estadual. As formações oferecidas pela mantenedora, por exemplo, são vistas como inadequadas e descontextualizadas da realidade da escola.

A diretora da escola afirma que existem dificuldades não só com os professores, mas com toda a equipe diretiva, especialmente com a supervisão.

O gestor é aquele que não consegue fazer nada porque ele fica envolvido com seus problemas e uma particularidade da Escola (C) é que eu não tinha equipe. É equipe vem, equipe vai, supervisora que não é supervisora, vice-diretor que se amedronta, vice diretor que impõe ou então, supervisão que cria mais problemas do que, não é (Silvana, diretora da Escola C).

As tensões presentes nas relações entre os atores da Escola C são bastante proeminentes e chegam a envolver, inclusive, algumas questões pessoais que também se apresentaram na fala da diretora.

Por outro lado, os professores relatam dificuldades na sua relação com a equipe diretiva, bem como percebem que há desentendimentos internos dos gestores que transparecem para toda a comunidade escolar. Os relatos a seguir demonstram alguns problemas oriundos das relações entre professores e gestores a partir das mudanças geradas pela reforma.

Tem um problema gravíssimo na escola que tem professores que tem só vinte horas e dão as aulas deles e vão embora. Todos os projetos que acontecem aqui giram em torno dos professores que tem quarenta horas, que são uns seis, sete, oito que são os mesmos (pesquisadora: como a gestão lida com isso?) acho que indiferente, não tem movimentado, tem proposto alguma coisa [...] a supervisão fica cuidando de problemas de alunos e sei lá, e não dá muita bola pra parte pedagógica, de tá aqui, de auxiliar [...] fica se perdendo tempo com discussão de evasão e tal, coisa que não tá ao nosso alcance, daí o que tá ao nosso alcance fica aquém (Gilberto, professor da Escola C).

Quando saiu o calendário escolar (da SEDUCRS) que a volta era prevista para o dia 18, quarta-feira de cinzas, no outro dia tava no quadro. Fazem duas semanas que saiu o novo calendário com a volta prevista para o dia 23, não tá lá ainda [...] eu ainda acho que isso é pra birra, pra mostrar um controle. Outro fato: seguido uma reunião que teve, em que os professores tomaram uma decisão em comum acordo e essa decisão ia contra a opinião tanto da coordenadoria quanto da direção porque era referente a um calendário escolar, no outro dia, quem sabe como funciona gestão de pessoas, no outro dia os professores chegaram na sala dos professores e o espaço da sala dos professor tava completamente diferente [...] isso quem tem conhecimento de gestão sabe que quando tu quer desarticular, a primeira coisa que tem que fazer é mexer na geografia desse ambiente [...] Ano passado (2013) nós fizemos uma feira onde usamos bastante tecnologia, houve a reclamação que não teve nada manual, só tecnologias, daí fizemos outra feira e abolimos a tecnologia, daí houve a reclamação que não teve tecnologias [...] e assim a gente vai, a impressão que a gente tem é que sempre fazemos errado (pesquisadora: quem critica?) o corpo diretivo da escola, daí digo direção mesmo, não supervisão que deveria cuidar dessa questão (Evandro, professor da Escola C).

Os conflitos existentes na escola são gerados, principalmente, na consecução de atividades que dependem da união do coletivo de professores e gestores. Com a reforma, a incidência desse tipo de atividades se acentuou, o que levou a um acirramento das tensões não só entre professores e gestores, mas internamente ao grupo de professores.

Segundo a diretora Silvana, a sua posição é bem delicada, pois a sua gestão iniciou-se por um processo de intervenção da administração regional<sup>52</sup>, em um momento de desconfiança na instituição escolar por parte da comunidade. A Escola C é a única que sempre possui vagas para o ensino médio no município, pois as demais sempre estão lotadas. O fato de não haver ensino noturno gera uma grande saída de alunos ao longo do ano. Além disso, em função da escola ter sido fundada em 2010, não foi possível ainda receber os recursos do governo federal oriundos do Programa Ensino Médio Inovador, pois a escola deveria ter sido

<sup>52</sup> A atual diretora da Escola C foi indicada para o cargo pela administração pública, pois o antigo diretor, o qual havia sido o primeiro diretor da escola, pois ela foi fundada em 2010, foi afastado devido a investigação de improbidade administrativa. Este primeiro diretor também havia sido indicado por ocasião da fundação da escola, portanto a Escola C nunca teve um diretor eleito pela comunidade.

cadastrada até 2010 e não foi. Além disso, a escola não possui o chamado “difícil acesso” que gera um acréscimo no salário dos professores.

Esta escola precisa de gente que acredite, que goste, porque as condições não são fáceis, dentro da educação essa escola não tem difícil acesso, então o salário dificulta, o salário diferenciado para menos fez que algumas pessoas saíssem daqui, que fossem viver né, outras situações, então teve esse movimento é uma “escola de passagem” ou “escola do encosto”, os que não dão certo em outras vem pra cá ou então vão ficando do jeito que dá, então essa construção é permanente e eu te digo que ela é cansativa, a gente tá bem cansado, a gente tá reconstruindo, a gente tá dando esperança e que ver a construção de outro projeto, via governo, nos custa (Silvana, diretora da Escola C).

A percepção da gestora em relação à situação da escola e a sua equipe, tanto de professores quanto de seus colegas de gestão, demonstra que as relações entre estes atores, de forma geral, é permeada por dificuldades e conflitos de diversas naturezas. O contexto criado pela reforma do ensino médio gera uma vantagem, em termos de relações de poder, para a gestão, e isso é sentido de uma forma muito clara por alguns professores.

O conselho da nossa escola é o conselho do “amém” (pesquisadora: como assim?) a direção fala e eles dizem amém. Também tem que ver que a realidade da nossa escola hoje é de 90% dos professores contratados, ela já foi 100% de professores contratados, então isso dificulta a ação dos professores e facilita a ação da gestão que tu não tem o contraponto, tu não tem alguém, tu até teria alguém pra “bater de frente”, mas com a realidade que a gente vive né, que o contratado vive é difícil “bater de frente”, o expor tuas ideias de uma maneira mais incisiva, enfática né, mais complicado (Evandro, professor da Escola C).

A situação descrita acima representa o jogo de forças mais proeminente na escola, o qual opõe gestores e professores. As mudanças trazidas pelo governo estadual acentuaram as relações de interdependência entre os atores que precisam estar mais em contato uns com os outros em função do Seminário Integrado e das avaliações interdisciplinares. Mesmo que o conflito já fosse algo latente, a configuração escolar resultante da reforma piorou a situação desta escola, tornando os conflitos mais acirrados. Passamos agora para a segunda parte deste capítulo, quando analisamos a configuração da disciplina Seminário Integrado em prática nas escolas.

#### 6.4 A CONFIGURAÇÃO DA DISCIPLINA SEMINÁRIO INTEGRADO EM PRÁTICA NAS ESCOLAS.

A disciplina seminário integrado foi incluída no currículo das escolas estaduais de ensino médio para compor a carga horária acrescida na parte diversificada, significando um incremento de 600 horas-aula no curso que passou a possuir um total de 3000 horas ao longo de três anos.

Segundo a SEDUCRS, esta disciplina deve ser responsável por criar projetos interdisciplinares, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa científica como um princípio pedagógico, portanto, esta disciplina tem como finalidade o desenvolvimento de trabalhos científicos<sup>53</sup>. Além disso, as pesquisas que os alunos irão desenvolver devem estar circunscritas em um grupo de temáticas que deverão ser obtidas através da pesquisa sócio-antropológica<sup>54</sup> realizada na comunidade onde a escola está inserida. Ademais, a equipe diretiva, como um todo, possui um papel central na condução e acompanhamento destes trabalhos, assim como está previsto no projeto de reestruturação, que haja um professor coordenador com carga horária destinada para esta finalidade em cada escola.

Segundo as orientações da secretaria estadual de educação, cada escola deveria criar, juntamente à sua comunidade, as estratégias na organização do seminário integrado. Sendo assim, em cada instituição escolar podemos encontrar uma forma diferente de organizar essa disciplina.

No que se refere a escolha dos profissionais que irão lecionar esta disciplina, existem diferenças bem marcantes. Por exemplo, na Escola A, os gestores alegam que os professores do Seminário Integrado são escolhidos em função de terem um perfil voltado para o trabalho científico e interdisciplinar, normalmente são escolhidos os professores com melhor formação universitária (a maioria com especialização ou mestrado). Na Escola B, os professores são

---

<sup>53</sup> Segundo a SEDUCRS, os alunos que realizam estágios ou possuem atividade formal remunerada podem utilizar a carga horária de trabalho para substituir as aulas presenciais no Seminário Integrado desde que sejam realizadas atividades em que o aluno aproveite a sua experiência de trabalho para compor o seu projeto de pesquisa da disciplina.

<sup>54</sup> A pesquisa sócio antropológica prevista no programa de reestruturação curricular da SEDUCRS se refere a uma ação conjunta que deve ser realizada pela comunidade escolar. Deverão ser visitados e entrevistados locais e estabelecimentos da comunidade do entorno da escola com o objetivo de verificar quais são as maiores necessidades e problemas do bairro. Com base neste levantamento, os professores devem criar linhas temáticas que oportunizem ao aluno a escolha de um tema de pesquisa que se relacione a um problema de sua realidade. Este tema de pesquisa irá auxiliar o aluno a criar o seu projeto vivencial, ou projeto de pesquisa a ser desenvolvido na disciplina Seminário Integrado, o qual deverá estar relacionado também com os temas transversais e as áreas do conhecimento. Os temas transversais previstos na reestruturação curricular são: Acompanhamento pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias e Investigação no Campo das Ciências da Natureza.

escolhidos por seus atributos pessoais como boas relações com os colegas e experiência com projetos. Na Escola C não parece existir um perfil específico, pois segundo a diretora desta escola, em função da grande rotatividade de profissionais, o professor do Seminário Integrado, muitas vezes, é aquele que “sobra” nas outras escolas.

Cabe lembrar que a reforma implantou as mudanças de forma gradual, portanto em 2012, ano em que inicia a reforma, somente o primeiro ano do ensino médio possuía a disciplina Seminário Integrado e demais alterações. Em 2013, já tínhamos o primeiro e o segundo ano e, em 2014, os três anos estavam inseridos na nova organização curricular. Vejamos, a partir de agora, a configuração resultante da organização deste espaço, assim como das relações que se estabeleceram entre os atores sociais neste processo. Faremos a exposição por escola, seguindo a mesma ordem utilizada na primeira parte do capítulo.

*Na Escola A*, o seminário integrado foi organizado seguindo o modelo de um projeto que já havia na escola, mas que funcionava somente para a segunda série.

De modo geral a gente já tinha um projeto que é muito próximo do seminário. Apesar de que existe uma falha muito grande na questão da implantação da disciplina do seminário, não aqui na escola que a gente já tinha experiência, mas eu tenho conhecimento, de uma falta de professores que saibam trabalhar dentro desse contexto [...] Nós vínhamos implementando um projeto de pesquisa desde 2011, ele tá se construindo ainda com uns ajustes que são natural de serem feitos, nós temos muito carinho por ele, mas não pela pesquisa em si porque na verdade o nosso projeto, a pesquisa era uma ferramenta pra um projeto de leitura e escrita (Roberto, professor da Escola A).

Um primeiro ponto a se destacar é a referência à experiência de outras escolas. Essa fala a respeito da existência de escolas em que o seminário integrado não ocorre foi transmitida por vários atores nas três escolas. Esse discurso representa uma valorização por parte do ator de sua experiência por comparação à experiências de outros, o que pressupõe uma satisfação na consecução deste trabalho. Outra questão é a adequação que a Escola A fez de um projeto anterior, na qual se objetivava trabalhar a leitura e o letramento entre os alunos, tendo a pesquisa científica como um meio.

A fala a seguir resume as demais, tanto de professores quanto de gestores, em relação à organização do seminário integrado.

Na verdade, assim, a gente tem a questão de exigir a competência leitora do aluno, de escrita [...] Então o seminário tá organizado nos três anos de forma crescente. Neste ano, o primeiro ano tá tendo uma aula mais de metodologia, o que é fazer uma problematização, escolher um tema de pesquisa [...] No

segundo ano, o aluno definiu um tema e no primeiro fez um pré projeto, cada um dos professores do seminário tem um número x de alunos pra orientar [...] os alunos foram agrupados em turmas por orientador [...] No meio desse processo eles tem um negócio que a gente chama de seminário de qualificação, é um momento onde todos os orientadores e alunos estão presentes e eles recebem palpites [...] No final do ano eles entregam uma parte escrita e em forma de banner e apresentam na FIC (Feira de Iniciação Científica) no ano seguinte [...] quando eles chegam no terceiro ano é encaminhado pra questão de oficinas, daí eles são divididos em áreas do conhecimento, daí é foco Enem e vestibular (Joana, professora da Escola C).

O seminário integrado na Escola A segue uma lógica que está ligada à percepção dos professores e gestores sobre a sua comunidade. Conforme citamos na primeira parte deste capítulo, a percepção sobre os alunos desta escola se orienta pela crença de que os mesmos, por serem oriundos da classe média, buscam o ensino médio como meio para atingir o ensino superior. Por este motivo, só há trabalho com pesquisa científica no primeiro e segundo anos do curso, pois no terceiro ano é priorizada a formação para o Enem e vestibular. Nesse sentido, a carga horária do seminário integrado, no terceiro ano, é aproveitada para proporcionar uma formação propedêutica.

Cabe destacar que a organização da disciplina no primeiro e segundo ano tem um formato muito próximo a do acadêmico, possuindo, inclusive, uma banca de qualificação. Outro aspecto relevante é a forma como os alunos são agrupados nessas turmas, pois eles não ficam nas mesmas turmas das outras disciplinas.

A turma de seminário que o aluno irá frequentar dependerá do orientador que ele escolher, a qual terá um número x de vagas. Essa escolha independe de uma correlação entre o tema de pesquisa e a formação do professor orientador, pois os alunos definem a temática de pesquisa dentro de linhas temáticas definidas pelos professores. Essas linhas de pesquisa são muito amplas, permitindo que qualquer tema seja abordado, como, por exemplo, Cultura juvenil, Saúde e prevenção de doenças, Diversidade social e de gênero.

No ano de 2014, alguns alunos realizaram pesquisas abordando temas como o uso de drogas, envolvendo a área de química e sociologia. Também foi pesquisado o tema da depressão através do uso de questionários entre os próprios alunos da escola, tema que envolveu a sociologia e a filosofia, entre outros.

Não há um programa escrito para a disciplina e não foi realizada a pesquisa sócio-antropológica junto à comunidade para a definição dos temas de pesquisa. As temáticas foram decididas pelos professores em reuniões pedagógicas, portanto não há um Projeto Vivencial sendo realizado, conforme a SEDUCRS defende na legislação estadual.

Considerando a necessidade de organização coletiva dos professores para dar conta das demandas de trabalho no Seminário Integrado, questionamos os atores sobre a forma e a frequência em que eram realizadas as reuniões de planejamento.

O primeiro trimestre foi em dobradinha eu e o professor da tarde, então todos os segundos anos da manhã e da tarde tiveram as mesmas aulas com professores diferentes por que planejávamos juntos. Trabalho voluntário num domingo eu fui pra casa dele e montei esse plano com ele, não teve espaço, não fui remunerado dentro da escola pra eu fazer isso ai. Depois, desse ano, cada aula é planejada independente cada professor, então eu to pensando de trabalhar a questão da universidade e trazer alunos que eram da Escola (A) e agora estão na universidade pra falar com eles, então é uma iniciativa minha, própria, então é assim que tá o plano das aulas de seminário (Carlos, professor da Escola A).

Olha eu acho que dois grandes momentos que a gente faz isso (reuniões), assim no grande grupo, uma é no início do ano letivo que a gente faz aquelas formações pedagógicas e agora em julho, depois tu conversa muito na tua área [...] é pra acontecer uma vez por mês, mas nem sempre acontece [...] a minha área que é matemática é bem tranquila porque é pouca gente, mas igual tem problemas, tipo, nós decidimos o currículo da disciplina (matemática) no início do ano e o pessoal da noite não cumpre daí eu sou coordenadora de área, converso e tal, mas não resolve, daí quem tinha que resolver era a supervisão que eu acho que é um dos problemas da escola (Joana, professora da Escola A).

Não tem um planejamento escrito da disciplina, o que a gente faz é incentivar o aluno a leitura por afinidade e trabalhar com projeto de pesquisa [...] A gente tem uma vantagem aqui que é uma escola de porte médio [...] Então a gente faz muita reunião no horário do recreio e pega 5, 10 minutos pra discutir, é possível. A gente tem uma condição de escola que nos possibilita isso [...] mas de modo geral sempre é pouco porque tem aquela coisa de cumprir a carga horária, tem a questão do excesso de burocracia [...] esse projeto do governo ampliou as reuniões de área, mas isso de certa forma nos tira tempo de reunião geral (Roberto, professor da Escola A).

As falas acima parecem indicar que os professores têm preferência pelas reuniões gerais<sup>55</sup> em detrimento das reuniões por área de conhecimento. Nas entrevistas, também foi relatado que há muita resistência por parte dos professores em reduzir seu tempo em sala de

---

<sup>55</sup> Para os atores, reuniões gerais são aquelas em que se reúnem todos os professores independente de sua área do conhecimento. Com a reforma, passou a existir a reunião geral e a reunião por área do conhecimento, onde professores de uma mesma área se reúnem para pensar projetos ou definir os conceitos avaliativos trimestrais dos alunos, pois os boletins de desempenho escolar não apresentam os conceitos por disciplinas, mas sim por área do conhecimento conforme exemplo apresentado nos anexos.

aula para se reunir com os colegas de mesma área do conhecimento<sup>56</sup>. Cabe destacar a naturalidade em que é encarado o uso do tempo de descanso para tarefas de planejamento.

A configuração do seminário integrado na Escola A demonstra que a situação de alteração nas relações de interdependência entre os atores, em função das atividades da disciplina, não é vista como algo positivo, pois reduz o tempo de aula com os alunos. A disciplina não possui plano ou projeto escritos, bem como os atores acordaram que a realização dos planejamentos de aula deverão ser individuais, como sempre foram.

Há uma crença estabelecida entre os atores que se fundamenta nas percepções sobre a comunidade escolar e se reforça nas relações sociais, que atribui a esta escola um papel propedêutico. Nem a reforma e nem a inclusão da nova disciplina modificaram essa percepção, pois os atores encontraram meios de reproduzir, no contexto da reestruturação curricular, os mesmos pressupostos filosóficos e pedagógicos que a escola mantinha antes da reforma.

A ausência de um controle do processo por parte da mantenedora fez com que o jogo de forças favorecesse a visão dos professores e gestores, tornando a reestruturação curricular algo formal e não prático nesta escola. As mudanças implantadas são reorganizadas para se adequarem ao que a escola sempre se propôs ou até mesmo para intensificar o que já se fazia, pois a reforma aumentou a carga horária das aulas.

**Na Escola B**, a disciplina Seminário Integrado passou por uma organização diferente a cada ano do processo de implantação da reforma.

No primeiro ano, só que eram assim, oficinas onde nós elaboramos uma oficina e apresentávamos pro aluno, no segundo ano, nós tínhamos umas oficinas e o aluno se direcionava pra essa, então ele ia por área de conhecimento que ele mais tinha afinidade e procurava aquela oficina e se inscrevia pra participar daquela oficina (pesquisadora: o que tu fizeste na tua oficina?) eu trabalhava produção textual, alguma coisa de produção de sarau, essas coisas, claro que tinha alguma prática [...] E nesse terceiro ano, nós então trabalhamos com projeto científico, onde o aluno faz a pesquisa durante o ano, vai elaborando esse projeto científico e apresenta pra uma banca no final do ano (pesquisadora: e ele escolhe o que vai pesquisar?) ele escolhe, nós temos temáticas por áreas de conhecimento (pesquisadora: e quem definiu a temática?) Foram os próprios professores, voltados para os conteúdos que eles teriam naquela série (Marcelo, professor da Escola B).

---

<sup>56</sup> Em função da modificação no processo avaliativo, agora por conceitos e expressos por área do conhecimento, são necessárias mais reuniões para definir o conceito que o aluno irá receber. Por exemplo, para definir o conceito trimestral da área de ciências humanas, os professores de história, sociologia, filosofia e geografia devem decidir juntos, aluno por aluno, turma por turma. Portanto, o tempo em sala de aula teve que ser abreviado em função desse incremento nos conselhos de classe.

Vale lembrar que, de acordo com a fala dos gestores da escola, na primeira parte desse capítulo, a reforma foi implementada com muita tranquilidade em função da similaridade da proposta da escola à proposta do governo. No entanto, o depoimento dos professores nos mostra o contrário.

Na verdade, o grupo de professores do Seminário Integrado teve que refletir bastante sobre como se daria a implantação da reestruturação e isso modificou muito o trabalho que eles faziam antes, principalmente no terceiro ano de implantação, em 2014.

Ano passado (2013) que eu acho que foi o melhor ano, aí o aluno podia escolher a oficina e que foi quando a gente foi pra Brasília e recebemos um prêmio [...] Este ano o que aconteceu? Todo o ensino teve que entrar, daí a gente não tinha mais como ter salas para continuar fazendo aquelas oficinas. Com essa dificuldade e essa exigência que os alunos tinham que fazer um trabalho científico com TCC, as oficinas se desmancharam e quando a gente chegou aqui esse ano, foi um pouco triste porque a gente achou que ia continuar as oficinas [...] daí eles colocaram um orientador pra cada série, criou-se a ideia dos portfólios [...] e era que não foi assim que aconteceu, pros professores colocarem trabalhos relevantes para o aluno (Ana Cristina, professora da Escola B).

Esse ano nós estamos trabalhando com TCC, os três anos nós trabalhamos com TCC, onde os alunos trabalham com assuntos pré estabelecidos pelos professores (pesquisadora: quais temas?) são três eixos temáticos: saúde pra área de ciências da natureza, educação pra área de linguagens e países da copa pra área de ciências humanas [...] Eu acho que agora nós estamos mais próximos da reforma, trabalhando com trabalho científico, nós tivemos experiências positivas no passado, mas esse ano buscou-se trabalhar mais próximo da proposta (Jéssica, professora da Escola B).

Segundo a percepção dos atores, a proposta central do Seminário Integrado é a produção de trabalhos científicos que culminem em um TCC, no entanto, este trabalho é realizado, inclusive, para os alunos que estão entrando no curso. Os relatos parecem indicar que os professores eram mais felizes quando trabalhavam com as oficinas, as quais foram experimentadas no segundo ano da reforma, pois todos se referem a elas com muita positividade. A inclusão do ensino de metodologia científica para os alunos, na visão da professora Ana Cristina, por exemplo, parece ter-lhe frustrado as suas expectativas pedagógicas.

Os professores do Seminário Integrado relataram alguns conflitos com outros colegas em função desta disciplina, no entanto, o trabalho com os portfólios<sup>57</sup> e a necessidade de

---

<sup>57</sup> O portfólio referido pelos professores é uma pasta onde os alunos do Seminário Integrado colocam os materiais provenientes das pesquisas bibliográficas e virtuais realizadas para compor as referências do trabalho científico que os alunos devem elaborar durante o ano letivo. Ao final do ano todos os alunos do ensino médio,

envolvimento de professores de outras disciplinas para a orientação e composição das bancas merecem destaque nesses conflitos.

Eu particularmente já tinha o costume de fazer trabalhos em parcerias com alguns colegas, daí a gente faz mais por afinidade, se reúne no intervalo, nas trocas de períodos [...] isso tem sido cobrado mais com a proposta, o trabalho com outros colegas [...] Não é fácil porque coisas que eu podia resolver sozinha em uma tarde eu dependo da organização de um colega ou do outro, e as vezes são colegas que tem mais de uma escola, que moram em outra cidade, enfim, “n” situações que impedem que tu senta com o colega [...] (pesquisadora: como está sendo essa experiência de orientação dividida entre vários colegas?) Tá sendo bem interessante, porque assim como nós tivemos colegas que apoiaram a ideia, tem professores que além de criticar o processo, criticam o aluno e criticam o colega [...] Porque nós tivemos trinta e poucos TCCs pra corrigir, orientar e avaliar, sendo que em nenhum lugar ninguém orienta trinta e poucos trabalhos (Jéssica, professora da Escola B).

Em algumas áreas nós já trabalhamos com projetos onde tu vai ter uma avaliação que tu corresponde ai a 5, 6 disciplinas e integrada aonde vai entrar o teu conteúdo que tu não vai fazer um projeto aleatório, mas tá caminhando ainda. Claro que tem algumas áreas que tem mais dificuldade, tu vê uma área ai, por exemplo a área de ciências e de matemática. O próprio professor é mais científico daí é mais difícil reunir as disciplinas deles, mas tá caminhando (Marcelo, professor da Escola B).

Esse projeto que a gente pensou esse ano teve dificuldade, alguns professores entender esses projetos, teve alguns professores que a gente teve que conversar assim, bem cara a cara. De não entender, principalmente o pessoal das linguagens e hoje a gente vê que é um dos professores que mais tão auxiliando, mas no início não sei se porque não é uma área de fazer muito trabalho com pesquisa, mas daí tem professor que meio que parou [...] (pesquisadora: no que os outros professores das outras disciplinas auxiliam vocês?) Eles ajudam, por exemplo, agora, que os alunos definiram os assuntos em junho, do projeto, então a gente escolheu professores pra ajudar a orientar porque, por exemplo, eu tenho trinta trabalhos, então sou professora orientadora de trinta trabalhos só que sozinha eu não posso [...] só que teve professores que não entenderam que eles tinham que cobrar os alunos e juntar coisas no portfólio que tivessem a ver com o trabalho, teve professores que colocaram provas no portfólio (Marta, professora da Escola B).

Os depoimentos acima demonstram, portanto, que a forma como a escola organizou o Seminário Integrado gerou um acúmulo de trabalho para os professores desta disciplina. Todavia, este grupo partiu do pressuposto que os demais professores iriam auxiliar, no entanto, isso não estava ocorrendo. Cada professor do seminário integrado tinha a tarefa hercúlea de orientar em torno de trinta trabalhos científicos de seus alunos.

Os alunos do seminário possuíam três pastas ou portfólios, uma para cada área do conhecimento, a saber: ciências humanas, ciências da natureza e matemática e linguagens. Cabe destacar que, nesta escola, a matemática não é concebida como uma área isolada, nem mesmo na hora da avaliação. Entretanto, o boletim de desempenho dos alunos apresenta os conceitos da matemática e das ciências da natureza em separado, sendo essa separação somente formal.

A inclusão dos portfólios estava sendo avaliada como insatisfatória, pois o grupo de professores não participava de forma efetiva, cumprindo o que ficava estabelecido nas reuniões. Os portfólios dos alunos deveriam ser organizados e preenchidos por materiais de todos os professores e não somente dos professores do Seminário Integrado, o que não ocorria, gerando tensões e descontentamentos.

A configuração da disciplina seminário integrado na Escola B foi construída ao longo dos três anos da implantação. Nesse processo, os atores experimentaram três formas diferentes de trabalho até chegarem à conclusão de que o projeto que mais se assemelhava à proposta de reforma era o trabalho científico e a inclusão dos trabalhos de conclusão.

Nesta escola, parece haver uma divisão entre os professores do seminário e os demais professores, mesmo com o formato dessa disciplina exigindo uma integração de todos os professores, pois todos devem ajudar os alunos a organizar seus referenciais de pesquisa no portfólio e ajudar a avaliar os trabalhos de conclusão nas bancas de defesa. Além disso, a questão do trabalho de conclusão ser aplicado a todos os anos do ensino médio, mesmo para os que estão iniciando o curso, demonstra uma falta de coerência com a proposta que a SEDUCRS defende.

Não há pesquisa sócio-antropológica, nem projeto vivencial em andamento; os temas de pesquisa são decididos pelos professores de acordo com as suas disciplinas ou com algum acontecimento, como o exemplo da copa, que foi tema de uma das linhas de pesquisa em 2013. Igualmente, não existe um programa escrito para a disciplina Seminário Integrado, o que torna a organização e planejamento da disciplina algo realizado de forma subjetiva e intuitiva.

Ademais, a carga de trabalho dos professores do seminário deve ter colocado sérios obstáculos à qualidade dos trabalhos de pesquisa dos alunos. Estes problemas são negados pelos gestores que alegam que tudo se encaminha muito bem, mas são percebidos pelos professores. Entretanto, em função do tipo de relações de interdependência que se estabeleceram, bem como da posição da gestão, os atores tendem a enxergar as dificuldades uns nos outros e não no processo como um todo.

A falta de acompanhamento da mantenedora é atenuada pela posição da gestão escolar, a qual se coloca como defensora dos mesmos ideais do governo, sendo que de fato, a Escola B não possuía o mesmo projeto pedagógico que a SEDUCRS apresentou.

**Na Escola C**, a disciplina seminário integrado também passou por mudanças ao longo dos três anos de implantação.

No primeiro ano, no caso, foi trabalho de laboratório, formas de pesquisa ai esse ano a gente trabalhou mais a parte teórica da pesquisa no primeiro ano, desenvolvimento no segundo ano e conclusão no terceiro ano, que é um trabalho de conclusão de curso (Gilberto, professor da Escola C).

Tanto aqui nessa escola, quanto na outra escola que eu trabalho o seminário integrado eu costumo trabalhar metodologia da pesquisa e dependendo do ano [...] Primeiro ano é introdução a pesquisa, tipos de pesquisa, normas ABNT [...] Também eu tenho uma visão que não é preparar o aluno pro ensino superior que não é ele chegar lá sabendo tudo sobre pesquisa [...] Segundo ano é pesquisa aplicada numa feira, são duas feiras que dentro das feiras tem os coordenadores nas feiras que criam os temas norteadores e daí eles criam trabalhos a ver com esses temas (pesquisadora: tu poderia me citar algum tema?) Bom, esse das linguagens ele foi separado por décadas e dentro das décadas os alunos tinham que se encaixar na parte do desenvolvimento cultural, do desenvolvimento político [...] (pesquisadora: como vocês chegaram nessas linhas de pesquisa?) através da pesquisa sócio antropológica que fizeram no bairro no início do ano e no terceiro ano tem o que o pessoal aqui chama de TCC (Evandro, professor escola C).

Portanto, houve uma primeira experiência, no ano de 2012. Em 2013 e 2014, o seminário passou a ter um formato único, quando, no primeiro ano do ensino médio, os alunos da disciplina aprendem metodologia científica e criam um projeto de pesquisa; no segundo ano os alunos realizam trabalhos científicos, apresentando-os em um formato prático, por exemplo, criam móveis com material reciclado e apresentam-nos em feira científica; no terceiro ano, os alunos realizam um trabalho científico escrito de conclusão de curso e apresentam-no para uma banca de professores.

Os professores do seminário integrado não são, diretamente, os orientadores das pesquisas, eles somente ministram as aulas desta disciplina. O professor orientador é escolhido pelo aluno dentro de todo o grupo de professores, haja vista um limite de orientações, que não deve ultrapassar em torno de dez trabalhos.

A pesquisa sócio-antropológica foi realizada na escola através de um questionário aplicado em estabelecimentos comerciais da comunidade em torno da escola. A partir desta pesquisa, os professores criaram linhas de pesquisa para a disciplina Seminário Integrado. De

acordo com a pesquisa realizada no bairro, os temas que mais apareceram estavam ligados à saúde e ao meio ambiente.

A Escola C procurou seguir este modelo, inclusive tivemos acesso visual ao material proveniente destas pesquisas. Todavia, alguns professores relataram que as linhas de pesquisa resultantes desse material nem sempre estavam de acordo com os interesses dos alunos. Além do mais, outros problemas relacionados à disciplina Seminário Integrado foram relatados.

Eu acho que deveriam fazer formações para os professores do seminário integrado porque o que acontece é que o professor de seminário integrado, as vezes é aquele que sobra e aí eu tenho que colocar ele pra fechar a carga horária. O professor de seminário integrado não se sente integrado no processo, já começa por aí. A proposta de seminário integrado é boa porque pega essa coisa de unir as disciplinas, mas já peca porque os professores não tem essa visão (Caroline, supervisora da Escola C).

Aqui na escola eu tenho duas turmas de primeiro ano, uma turma de segundo ano e uma turma de terceiro ano, bom partindo do princípio que isso pra cabeça do professor de seminário integrado se torna uma salada de fruta porque são três métodos diferentes, três etapas diferentes do processo né, então há... e o seminário ele tem uma carga horária, até razoável pro trabalho, então ele se torna pro professor esse tipo de, sem uma divisão, digamos assim, cansativo. Há... a diferença da minha outra escola é que os professores são divididos por anos [...] As linhas de pesquisa, bom a linha de pesquisa era basicamente uma: saúde, vários eixos ou vários (pesquisadora: mas isso não foi combinado em função da pesquisa sócio antropológica?) foi, mas pela questão de alternativa e erro se percebeu que os interesses dos alunos não era tão grande em cima daqueles pontos [...] o interesse da comunidade daqui a pouco é um e dos alunos é outro (Evandro, professor da Escola C).

Essas duas falas demonstram o quanto as relações conflituosas entre os gestores e os professores influenciam na concepção que os atores desta escola possuem do Seminário Integrado. A supervisora critica os professores por não conseguirem trabalhar de forma integrada, todavia, o professor relata que a forma como a escola organiza o seminário é que dificulta a integração. Ademais, o trabalho integrado pressupõe que os professores possam se reunir com certa frequência e, a esse respeito, os professores colocam:

Deveria conseguir um momento melhor principalmente pras áreas conseguirem se comunicar porque há uma dificuldade de conseguir esse tempo, por ser uma escola onde os professores tem quase sempre três ou quatro escolas, então os horários, fica difícil de unir todos (Cristiano, professor da Escola C).

A gente tem poucas reuniões e no início do ano eu tive um problema com a direção por ventura disso, numa reunião que teve cobraram a questão do

seminário integrado e eu bati o pé dizendo que não tinha como trabalhar interdisciplinarmente porque não tinha reunião, daí veio com a resposta, mas como a gente não faz, claro que faz, mas eu digo é pouco. Outro ponto que a gente vê, é lugar que não se discute educação [...] essas pautas de reunião são sempre depois do recreio, daí tem lá, sete pautas, daí uma pauta lá da reunião é reunião por área, as nem dá pra se reunir. Ai tem outro ponto, por exemplo separa lá pra reunião, daí tem um professor de uma área, dois de outra, não fecha [...] ai falta pulso da direção numas coisas, tipo sábado letivo tem reunião, mas 50% não vem (Evandro, professor da Escola C).

Os professores relatam que o tempo para as reuniões entre os professores de uma mesma área do conhecimento, ou mesmo entre os professores do Seminário Integrado, é insuficiente. No entanto, existem enfrentamentos com a gestão em função deste problema. Segundo os atores, os trabalhos estavam se encaminhando com muita dificuldade, mas estavam acontecendo.

A entrevista com a diretora da Escola C foi a última a ser realizada, no final de 2014, poucos dias após a apresentação dos TCCs. A sua fala a respeito da finalização do ano letivo foi bastante emocionada.

2014 mostrou a força que essa escola tem, com todas as atividades do calendário acontecendo e o ensino politécnico estando nessa base (pesquisadora: a quem tu atribui esse sucesso?) silêncio, olhos cheios de água... No final deu certo, porque a movimentos e intenções, então eu vi um grupo inteiro que era contra estar olhando e dizendo, mas tu tinha razão né, olharam pra mim e disseram que tu tinha razão [...] Eu atribuo esse sucesso mesmo, a todas as etapas de avaliação, desde as mais duras, onde nós tivemos que repensar o papel de cada um, da diretora, da equipe dela, a cada seis meses a gente para e avalia, tu olhar pra tua caminhada e ver, nós erramos [...] Corriam pra chorar no colo do pai e da mãe, então isso é árduo é doloroso porque eles não conseguiam enxergar o papel deles enquanto educador, isso é doloroso, isso é sofrido, então a sala da diretora parecia consultório porque eles vinham chorar o tempo todo (Silvana, diretora da Escola C).

O sucesso relatado pela diretora dizia respeito, principalmente, às apresentações dos TCCs. No entanto, é possível perceber que este sucesso se deu com muitas lágrimas, com muita tensão.

A configuração da disciplina seminário integrado na Escola C se deu a partir da inclusão do que a escola compreendeu como pesquisa sócio-antropológica, na qual foram criadas linhas de pesquisa para serem trabalhadas nos três anos do curso. A definição das linhas de pesquisa gerou algumas controvérsias, mas os alunos foram encaminhados, ao longo

do curso, para a realização de projetos de pesquisa, de apresentações em feiras e, ao final, a uma banca de TCC.

Os inúmeros conflitos existentes nesta escola são ampliados em função não só das deficiências na estrutura material e pessoal da escola, mas também da maior interdependência entre os atores em função da pedagogia e avaliação interdisciplinar trazida pela reforma. No entanto, a escola possui um grupo pequeno de professores, o que permitiu que alguns deles tenham protagonizado o processo que tornou possível a realização de muitos projetos da escola no período de implantação da reforma.

Apesar das inúmeras dificuldades existentes na Escola C, ela foi a que mais se aproximou da proposta da SEDUCRS. A disciplina Seminário Integrado apresentou um formato muito próximo do que está descrito nos documentos que estruturam a reforma. Os poucos anos de existência da escola e o fato da direção não ter sido eleita pela escola, mas ter sido nomeada pela gestão estadual, pode ter significado um controle maior por parte do governo. Além disso, o conhecimento conceitual da diretora desta escola e sua participação no processo que antecedeu a implantação da reforma podem ter contribuído para esta configuração.

O jogo de forças resultante dessa configuração aferiu maior vantagem a gestão estadual, conferindo maior correspondência entre as prerrogativas do poder público em detrimento das concepções e perspectivas contrárias à reforma dos atores deste espaço escolar.

A longo prazo, entretanto, considerando que esta escola possui muitas carências, conflitos internos e grande rotatividade de professores, a sua organização pedagógica e curricular poderá ter sérias dificuldades de se converter em um projeto de escola estável e duradouro.

Este capítulo apresentou a dimensão interativa da reforma do ensino médio no RS. Começamos pela entrevista do Secretário da Educação (gestão 2011-2014), onde podemos compreender melhor o contexto de formulação da proposta, bem como a percepção deste ator quanto a reforma como um todo. A fala do Secretário expôs a relação que ele faz entre educação e trabalho mostrando que estas categorias devem estar unidas para o sucesso do ensino médio, pois segundo sua visão, os alunos do ensino médio necessitam de uma formação que os tornem menos alienados dos processos de trabalho.

Nas escolas analisadas nos centramos nas perspectivas dos atores (professores e gestores). A maioria dos entrevistados relatou que as mudanças são positivas, no entanto, a forma como foram implantadas trouxe diversos inconvenientes. A disciplina Seminário

Integrado varia muito de escola para escola. De forma geral, são organizados trabalhos por projetos onde os alunos são estimulados a criarem e apresentarem trabalhos científicos. Houve um grande incremento de trabalho para a maioria dos professores, além de um aumento nas tensões e conflitos internos nestas escolas. A questão da avaliação se destaca como um ponto de discordância entre as perspectivas dos atores entrevistados com as perspectivas do poder público.

Para finalizar este capítulo, deixamos alguns depoimentos dados por professores dos diferentes espaços escolares que circulamos. As falas a seguir foram concedidas no último momento das entrevistas, quando pedimos para que os nossos entrevistados deixassem um último comentário.

Olha eu quase desisti da profissão esse ano, que nem aquele filme “pedi pra sair” porque muito o que eu vejo que o aluno hoje, as vezes, ele vem de uma estrutura familiar que tu tem que dar muito mais daquilo que tu aprendeu como professor e aí tu não tem mais pra dar, aí é vários fatores. Daí tu trabalha numa sala de aula que tem 45 pessoas, daí num período de 50 minutos, tu tem que decidir o que é mais importante [...] essa superlotação mata muito, então as vezes tu vem com todo o gás daí tu tem que entrar em várias turmas, então tem aluno que eu nem sei o nome (Marta, professora da Escola C).

Eu acho na verdade assim, que a secretaria de educação deveria dar um voto de confiança maior pras escolas. Deixa a escola, se a escola é democrática, deixa a escola aplicar um projeto, deixa a escola inovar, a gente tem condições. Eu tenho a impressão que a secretaria de educação acha que os professores são um bando de “ananá”, sabe? Que não sabe. Aqui tem um monte de professor que pensa, não é só professor de academia que pensa. Deixa a escola construir o seu currículo e dá ferramentas pra isso (Joana, professora da Escola A).

Bom, a questão toda é que as pessoas as vezes se travam a algumas mudanças, mas não porque elas querem, normalmente tu te trava pra alguma coisa quando tu tem medo dela e não quer dizer que a pessoa tenha medo da mudança e sim como a mudança se dá. A questão do politécnico, desse nosso novo ensino médio, o problema todo foi esse: ele chegou, os alunos dizem “chegou chegando” [risos], ele chegou, botou o pé na porta e dali em diante ele começou a tomar conta do espaço escolar, sem as pessoas terem o conhecimento prévio dele, sem eles trazerem o contexto do ensino médio pros professores (Evandro, professor da Escola C).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se analisar a reforma do ensino médio no RS como uma política de reestruturação curricular. Tornada pública em outubro de 2011, esta política estava programada para cumprir um ciclo de implantação de três anos (2012-2014). Por este motivo, consideramos este período como recorte temporal. Interessava-nos, centralmente, compreender o que era esta reforma e como os atores envolvidos estavam concebendo e construindo as mudanças propostas no contexto de seus espaços escolares.

Iniciamos com uma breve retrospectiva histórica das reformas do ensino médio no Brasil, da Era Vargas até nossos dias. A revisão histórica apontou que o ensino médio brasileiro possui algumas características marcantes. Entre essas características, destacamos a dualidade estrutural, a qual colocava, de um lado, a formação técnica profissionalizante e, de outro, a formação propedêutica, sendo que as provas de ingresso para este nível de ensino dificultavam o ingresso dos menos favorecidos, o que aprofundava as desigualdades sociais no país.

Havia também a forte presença do Estado no sentido de centralizar as decisões sobre os rumos da educação. Todavia, a relação entre trabalho e ensino médio é uma questão que permanecia gerando controvérsias. A atual reforma do ensino médio, em curso no país, expressa essas controvérsias.

Tendo como base o estudo *construcionista social*, valemo-nos de uma lógica de análise que organiza a pesquisa sobre mudanças curriculares em três dimensões, quais sejam: dimensão pré-ativa, dimensão escrita e dimensão ativa.

A análise da dimensão pré-ativa do currículo demonstrou a importância de um grupo de intelectuais ligados à Anped, que vêm publicando materiais defendendo conceitos como Trabalho como Princípio Educativo e Politecnia, desde a década de 1980. Estas produções têm influenciado as atuais políticas públicas para o ensino médio.

Constatou-se também que a proposta de reestruturação curricular no RS gerou interpretações diversas. Houve manifestações de membros do sindicato dos professores do estado e algumas organizações estudantis contrárias a proposta alegando que a mesma foi imposta. Todavia, muitas manifestações foram favoráveis à reforma no RS, em notícias e vídeos encontrados na internet.

A partir da análise da dimensão do currículo escrito, demonstrou-se que a reforma do ensino médio nacional se orientou, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012. Estes documentos orientaram os programas

do governo federal voltados para a construção de uma base curricular comum para o ensino médio brasileiro. O principal programa nacional de reestruturação curricular foi o Ensino Médio Inovador. Através deste programa, que fornece recursos financeiros para as escolas, o governo federal buscou criar um consenso em torno das concepções defendidas na legislação educacional.

No Rio Grande do Sul, dois documentos orientaram a reestruturação curricular proposta pela SEDUCRS: a proposta ou documento base que instituiu o Ensino Médio Politécnico e o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico. O currículo defendido por estes documentos toma os conceitos de Politécnia e Trabalho como princípio educativo, como estruturadores do ensino médio estadual. O uso destes conceitos representa a apropriação de uma literatura que possui origem em um referencial teórico marxista gramsciano.

Destacamos que, embora o uso de referenciais teóricos não deva significar a apropriação literal dos mesmos, compreendemos que as interpretações sobre estes dois conceitos, centrais na reforma do ensino médio gaúcho, geram equívocos. O principal deles se refere a uma negligência na contextualização destes conceitos em seu espaço e tempo de origem.

O conceito de Trabalho como Princípio Educativo, como demonstrado, foi criado por Gramsci em associação ao conceito de Escola Unitária que, segundo especialistas do teórico italiano, deve ser contextualizado em uma situação revolucionária de transição para uma sociedade socialista, o que não é o caso do Brasil.

Nesse sentido, podemos considerar que o uso destes conceitos representa o conteúdo ideológico da reforma por parte do poder público. As experiências vivenciadas pelos atores no contexto da reforma do ensino médio geram uma “saturação ideológica”, conforme a acepção de Apple (1982). Ou seja, com o passar do tempo, os atores vão interpretar e se apropriar do novo currículo de maneira que se conforme ao senso comum estabelecido nos espaços escolares.

Na análise da dimensão ativa do currículo, observou-se que a apropriação, por parte dos atores, acerca dos conceitos estruturadores da reforma não é bem compreendida pela maioria dos entrevistados.

A percepção dos atores sobre a apresentação da proposta, na maioria dos casos, é a de que houve uma imposição por parte do poder público. Uma das questões que mais gerou polêmica e que pode ser percebida nas três escolas pesquisadas, mas especialmente na Escola A, foi a alteração do modelo de avaliação. A avaliação por conceitos, em geral, é vista como algo negativo. Essa visão, quase sempre, aparece relacionada à concepção dos atores em

relação ao público que sua escola atende. No caso das Escolas A e B, os atores defendem que seus alunos estão mais próximos de uma classe média que almeja a entrada no ensino superior do que jovens desfavorecidos que necessitam antecipar a entrada no mercado de trabalho. Por este motivo, a avaliação conceitual não os prepara para as exigências de exames de admissão para o ensino superior.

Na Escola C, o argumento sobre a inadequação dos conceitos se dá em torno da falta de visibilidade em relação ao desempenho real dos estudantes. O modelo de avaliação numérico seria mais claro em relação à situação de aprendizagem do aluno.

Constata-se, portanto, que a avaliação por conceitos não alterou significativamente a percepção que os atores já possuíam do tipo de avaliação anterior. O currículo oculto das escolas analisadas segue reforçando, praticamente, os mesmos padrões de conduta provenientes da avaliação numérica.

Observou-se que, com as mudanças na avaliação e na estrutura curricular trazidas pela reforma do ensino médio, houve mudanças significativas nas relações sociais das escolas analisadas. Foram relatados muitos conflitos, no entanto, verificamos que a natureza desses conflitos e as oposições entre os grupos variam de escola para escola.

As singularidades de cada escola analisada dependem da forma como os atores irão processar o “jogo” em que estão inseridos. Em cada situação o equilíbrio de poder ocorre de modo próprio. Os atores nos espaços escolares analisados não possuem suas ações determinadas somente pelos seus colegas, de suas comunidades escolares, mas também são determinadas pela sua perspectiva em relação ao público que atendem e ao poder público.

Na Escola A, professores e gestores possuem um discurso e uma visão muito coesa em relação à reforma. A crítica aos principais pressupostos da reestruturação curricular se expressa principalmente na não aceitação do novo modelo avaliativo. Todavia, ao mesmo tempo em que se critica a avaliação, se procura estruturar um modo de adequar a proposta ao projeto educativo que já estava vigente nesta escola.

O currículo oculto reforça a crença no papel propedêutico desta escola. A este respeito, a influência da dimensão pré-ativa nas interações ocorridas nesta escola se faz presente. A discussão sobre qual o papel do ensino médio, esteve historicamente ligada a dualidade entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico. Encontramos nesta escola algo que faz parte do pensamento em torno de qual o melhor projeto para o ensino médio nacional. O que comprova que estas discussões não são abstratas, mas se encontram materializadas no dia-a-dia de escolas reais.

No caso da Escola B, o equilíbrio de poder entre os atores (professores e gestores) se encontra mediado pela posição dos gestores escolares enquanto não questionadores das prerrogativas advindas do poder público. Além disso, a perspectiva que os professores do Seminário Integrado possuem de seu papel neste processo, também é determinada por um vínculo de trabalho precário, pois a maioria dos docentes desta disciplina não é concursado.

Sendo assim, os conflitos existentes com os demais colegas, que se negam a participar do processo, não é questionado. O resultado é uma carga de trabalho exacerbada para estes profissionais (professores do Seminário integrado) colocando em risco o sucesso de seu projeto educativo. Não raro, apesar do discurso otimista, percebemos diversas incoerências do projeto de reforma desta escola com as prerrogativas do governo.

Na escola C, apesar de sua estrutura deficitária, os diversos tensionamentos conspiraram a favor das prerrogativas do poder público. Mais uma vez, a influência da dimensão pré-ativa pôde ser percebida nas interações deste espaço escolar. Notadamente, nas ações da diretora da escola, pois a mesma se encontrava diretamente ligada ao processo de discussão da proposta de reforma apresentada pela SEDUCRS. Ao contrário do que sustentava Elias (2008), segundo o qual o decurso de um jogo depende da dinâmica do próprio jogo e não das jogadas individuais, a ação da diretora desta escola tornou o equilíbrio de poder favorável a aceitação das prerrogativas do poder público. Por este motivo, esta escola foi a que mais se aproximou da proposta do governo estadual.

A constatação das diferentes configurações da disciplina de Seminário Integrado demonstrou que, mesmo com os problemas internos de cada escola, cada uma dessas comunidades conseguiu dar um significado e conduzir uma prática para esta disciplina. No entanto, há uma grande instabilidade presente nessas atividades, pois as mesmas não são acompanhadas de registros escritos sobre os currículos que estão sendo colocados em prática.

Não há, em nenhuma das escolas, um programa escrito para esta disciplina. As decisões são tomadas em reuniões, que nunca são suficientes segundo os atores, e, posteriormente, colocadas em prática. Não houve acompanhamento por parte do governo nessas escolas, nem o financiamento das atividades realizadas.

A reforma do ensino médio ocorrida no RS foi uma concepção dos membros da SEDUCRS, juntamente a um grupo de acadêmicos, dentre os quais podemos citar Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto. Não houve participação popular na criação da proposta, pois quando ela foi apresentada para a sociedade, já estava pronta. Esse fato não passou despercebido pelos atores ligados à educação e gerou, nas comunidades escolares, diversas manifestações de revolta e resistência.

A SEDUCRS não forneceu uma formação apropriada que tornassem claros os objetivos da reforma, e, também, não acompanhou o processo de implantação nas escolas. Sob o argumento de ser uma proposta democrática, o que permite diversas interpretações, deixou as instituições sem o devido assessoramento. O resultado disso pôde ser verificado nos estudos de caso. A maioria dos professores tem sérias dificuldades de compreender os princípios estruturadores da reforma.

A mudança no processo avaliativo significou um aumento expressivo de trabalho para docentes e gestores, assim como tornou mais conflituosas as relações entre os atores, pois a necessidade de se trabalhar em conjunto, sem uma orientação clara do que fazer, gera muitas controvérsias entre as pessoas. Muitos professores relataram problemas com seus colegas, pois eles não conseguiam chegar a um consenso sobre o papel de cada um no processo de ensino-aprendizagem de suas escolas.

A disciplina de Seminário Integrado deveria ser o espaço no qual o Ensino Politécnico aconteceria na prática, no entanto, esta disciplina foi implantada precariamente na maioria das escolas, pois não existiu formação específica para os seus professores. As práticas pedagógicas, no âmbito desta disciplina, ocorrem de acordo com percepções sensoriais de professores e gestores em relação ao que deveria ser feito, pois inexistente uma organização referenciada no campo científico, como a proposta de reforma da SEDUCRS se apresenta.

Os conceitos de Politecnia e “Trabalho como princípio educativo” são muito abstratos e grande parte dos professores não faz ideia de seu significado. Logo, eles são demandados a colocarem em prática algo que não compreendem. Esta “não compreensão” gera formas de resistências que são expressas em ações declaradas e não declaradas. Muitas vezes, a negação é uma manifestação desta resistência, como no caso da Escola A, por exemplo, que utiliza a carga horária do Seminário Integrado para preparar os alunos do terceiro ano para a entrada no ensino superior, negando os princípios da reestruturação curricular.

A inclusão de princípios pedagógicos criados por um órgão governamental para serem introduzidos no meio escolar, como a disciplina Seminário Integrado e o novo modelo avaliativo, são fatores que conferem uma imagem impositiva ao processo de reforma por parte dos profissionais da educação. A não adesão ou a adesão parcial aos princípios teóricos-pedagógicos estabelecidos pela reforma, por parte de professores e gestores escolares, coloca em risco a sua implementação.

De modo geral, a reforma do ensino médio preconizada pela SEDUCRS não se efetivou nas escolas analisadas. Com exceção da Escola C, em função de características bem próprias de sua dinâmica diária, e da conjuntura apresentada nos meses em que ela foi

analisada, podemos dizer que foram efetivados a maioria dos pressupostos defendidos pela reforma. Todavia, conforme salientamos, esta situação deriva de uma configuração específica, onde houve a influência de ações individuais, o que torna o resultado extremamente instável.

Ademais, podemos nos questionar sobre a viabilidade em se utilizar de um princípio educativo comum para todo o país. Instituído como lei, o princípio do trabalho vem sendo tomado como constituidor da identidade do ensino médio brasileiro. Conforme defendemos neste trabalho, não existe um currículo neutro, qualquer tentativa de definição curricular é um recorte dentro de um universo de possibilidades. E esse recorte, ao se converter em um currículo interativo estará sujeito as determinações e conjecturas presentes nos espaços de interação, pois o currículo é algo dinâmico e construído nas relações sociais. Nesse sentido, as políticas curriculares deveriam ser mais sensíveis aos espaços escolares, dando-lhes centralidade.

## 8. REFERÊNCIAS

1ª MOSTRA de Projetos do Ensino Médio Politécnico 2013. Fernando Ferrari, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bHCV6wEeu-Y>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

1ª MOSTRA do Ensino Médio Politécnico (1ª MEMP). 2013. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=VsuUGK\\_AOU\\_s](https://www.youtube.com/watch?v=VsuUGK_AOU_s)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

A EDUCAÇÃO em Siglas – Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Direção: Felipe Soilo. Codireção: Luísa Peres. E. E. E. M. Padre Reús, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7yuR7WQS8sI>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

A VERDADE. Professores do RS em greve contra o ensino politécnico e pelo piso salarial. Jornal online, dez 2011. Disponível em: <<http://averdade.org.br/2011/12/professores-do-rs-em-greve-contra-o-ensino-politecnico-e-pelo-piso-salarial-2/>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ABRAMO, Laís. Trabalho decente e juventude no Brasil: a construção de uma agenda. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Boletim Mercado de Trabalho, n. 55, ago/2013. Disponível em: <<http://forumdasjuventudes.org.br/wp-content/uploads/2013/09/TRABALHO-DECENTE-E-JUVENTUDE-NO-BRASIL.pdf>>. Acesso em 20/07/2015.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. Família, Sociedade e Subjetividade: Uma perspectiva multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ABREU, Maria da Graça Roxo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária sob a orientação de Pistrak. Revista Educação e Emancipação. São Luís/MA, v. 6, n. 1, jan/jun. 2013, p. 119-138.

AGENDA 2020. Mudanças no Ensino Médio em 2012. Disponível em: <<http://agenda2020.com.br/2011/11/MUDANCAS-NO-ENSINO-MEDIO-EM-2012/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Cristiane de; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. O ensino politécnico: Desafios e possibilidades. Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1307-1.pdf>. Acesso em 06 out. 2014.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

ANEL. Entendendo a Reforma do Ensino Médio. Disponível em: < <http://anel-rs.blogspot.com.br/2011/11/entendendo-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. São Paulo: Vozes, 2011.

APPLE, Michael W. Ideologia e Poder. São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. Educação e Poder. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASCOM SEDUC. Fase final de implantação da reforma no Ensino Médio ocorre neste ano. Disponível em: <<http://www.cliccamaqua.com.br/noticia/258/fase-final-de-implantacao-da-reforma-no-ensino-medio-ocorre-neste-ano.html>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4 ed. São Paulo: edições 70, 2010.

BETTI, G. Escuela, educación y pedagogía em Gramsci. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1981.

BOM DIA RS. Índice de aprovação cresce de 66,3% para 70,4% após reforma do Ensino Médio. Disponível em: <<http://jornalbomdiars.com.br/indice-de-aprovacao-cresce-de-663-para-704-apos-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

\_\_\_\_\_. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [7ªed.] Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASÍLIA. O manifesto dos pioneiros da educação nova. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos. DF Vol. 65, n. 150 (maio/ago. 1984), p. 407-425.

\_\_\_\_\_. Lei orgânica do ensino industrial. Decreto lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei orgânica do ensino secundário. Decreto lei nº 4.224, de 9 de abril de 1942b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei orgânica do ensino comercial. Decreto lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei orgânica do ensino normal. Decreto lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm)>. 28 mar. 2015.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes da educação de primeiro e segundo graus. Brasília: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 28 mar. 2015

BRASIL. Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/49/pdf>>. Acesso em: 15abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de melhoria e expansão do ensino médio: Projeto Escola Jovem, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>> Acesso em: 15/02/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCEM, 2002. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12598:publicacoes&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598:publicacoes&Itemid=859)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de término de projeto – Project Completion Report. PCR, 2007. Disponível em: < <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38733000>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Secretária da Educação Básica. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13249&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13249&Itemid)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república. Ministério da educação. Brasília, 2008b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil: Projeto escola Jovem. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da república. Ministério da educação. Brasília, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Secretária da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB nº 5 de 5 de maio de 2011 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2011b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866)> Acesso em: 5 de Abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Secretária da Educação Básica. Brasília, 2011b. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HOY9qTmN59oJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D9607%26Itemid+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HOY9qTmN59oJ:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D9607%26Itemid+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Secretária da Educação Básica. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. UFPR/Setor Educação. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno III. O currículo no Ensino Médio, seu sujeito e o desafio da formação humana. Curitiba, 2013b. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/web-caderno-3.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador: Documento Orientador. Secretária da Educação Básica. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15134&Itemid=1071](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BURIGO, Elisabete Zardo. Ensino médio politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. In: Universidade e sociedade (São Paulo) Vol. 22, n.51 mar. 2013.

CACURI, Fabiana Cristina Staub. A implantação do "Ensino Médio Politécnico" no Rio Grande do Sul: um estudo de caso. Trabalho de conclusão de curso, Instituto de Matemática – UFRGS. 2012.

CAMARANO, Ana Amélia et al. Caminhos para a vida adulta: As múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Última década. Santiago, v.12, nº 21, dic. 2004.

CAMARANO, Ana Amélia (org.). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARDOSO, Katiane. Escolas ainda se adaptam ao ensino politécnico. Jornal Serra Nossa online, 2012. Disponível em: <<http://www.serranossa.com.br/editorias/educacao/escolas-ainda-se-adaptam-ao-ensino-politecnico>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

CARNEIRO, Moaci Alves. O nó do ensino médio. São Paulo: Vozes, 2012.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e políticas públicas no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov, nº 24 2003.

\_\_\_\_\_ Escola e participação juvenil: É possível esse diálogo? Educar em Revista. Curitiba, nº 38, set/dez. Editora UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_ O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov, nº 24 2003.

CONEXÃO Unisinos – Ensino Médio Politécnico. TV e Rádio Unisinos, 2013. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0kK4uzcj1\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=0kK4uzcj1_I)>. Acesso em: 15 Abr. 2015.

COSTANZI, Rogério Nagamine. Trabalho decente e juventude no Brasil [Brasília]: Organização Internacional do Trabalho, 2009. Disponível em: <[http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/youth\\_employment/pub/trabalho\\_decente\\_juventude\\_brasil\\_252.pdf](http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/youth_employment/pub/trabalho_decente_juventude_brasil_252.pdf)> Acesso em 20/07/2015.

CONTRA o Ensino Médio Politécnico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5PY-zXAuTks>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CORROCHANO, Maria Carla et al. Jovens e trabalho no Brasil – desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol 28, nº 100. 2007.

DOLL Junior; WILLIAM, E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGUES, José Luis et al. A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_ Introdução à sociologia. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.

\_\_\_\_\_ O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. I, 2011a.

\_\_\_\_\_ O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. II, 2011b.

ENSINO Médio Politécnico – São Miguel das Missões/RS. Escola Padre Antônio Sepp, 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=I3gaXiOiyZo>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ENTREVISTA sobre o Ensino Médio Politécnico promovida pela UESC - Parte II. UESC: 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Zuj8mAncQNk>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ENSINO Médio Politécnico 2012 a 2014 DJB. 2014. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=EUEAIpSkWg>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

EXPERIÊNCIA 2012 – Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qOgpNClpFcM>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FALA Sério – O que é Ensino Médio Politécnico? Col. Turbino. Programa da TV Gang, gravado no Colégio Turbino Sampaio. Produção: Minuto M Filmes. Direção Geral: Johnny Marco. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=He8QghNc5YE>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: Trabalho, educação & saúde. Rio de Janeiro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: Perspectivas e final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. Ensino médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo, Editora Cortez, 2005.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: A educação sob a ótica da análise relacional. Disponível em: [file:///Users/admin/Downloads/luis\\_gandin\\_apple\\_otica\\_analise\\_relacional%20\(6\).pdf](file:///Users/admin/Downloads/luis_gandin_apple_otica_analise_relacional%20(6).pdf). Acesso em 25 Abr. 2015.

GAZETA. Reforma do ensino médio completa três anos sem grandes mudanças nos indicadores educacionais. Jornal online. Setembro 2014. Disponível em <http://www.gazeta-rs.com.br/33/Educacao/n:1638/Reforma-no-Ensino-Medio-completa-3-anos-sem-grandes-mudancas-nos-indicadores-educacionais>. Acesso em: 17 Abr. 2015.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIROUX, Henry André. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de produção. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Luciana Barreto. Seminário Integrado: Redes sociais virtuais e ferramentas colaborativas. Trabalho de conclusão de curso. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CINTED/UFRGS. 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (org.). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Portugal: Educa e autor, IAG Artes gráficas Lda, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo: teoria e história. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Reunião em Brasília avalia propostas do MEC ao Ensino Médio. Disponível em: <[http://www.rs.gov.br/conteudo/15020/reuniao-em-brasilia-avalia-propostas-do-mec-ao-ensino-medio-/termosbusca=\\*](http://www.rs.gov.br/conteudo/15020/reuniao-em-brasilia-avalia-propostas-do-mec-ao-ensino-medio-/termosbusca=*)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GRAMSCI, Antônio. Cuadernos de la Carcél. México, Ed. Era. 1984.

HUBNER, Samuel. Ensino médio politécnico: avanço, retrocesso ou desafio? ClicRbs, 2012. Disponível em <<http://wp.clicrbs.com.br/doleitor/2012/07/02/ensinopolitecnico/?topo=13,1,1,,13>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

I FÓRUM do Ensino Médio Politécnico 27 CRE SEDUC RS. 27ª CRE: 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JvD6QyAlfUk>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ÍNDICE de aprovação cresce após reforma do ensino médio. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oPgodha8YKY>. Acesso em: 15 abr. 2015.

INTERSINDICAL. Reforma do Ensino Médio de Tarso atende aos interesses do mercado e é rechaçada nas escolas – RS. Disponível: <[http://www.intersindical.inf.br/noticias\\_det.php?id=487](http://www.intersindical.inf.br/noticias_det.php?id=487)>. Acesso em: 16 abr. 2015.

JUNTOS. Ensino Médio no RS vai mudar... pra pior! Disponível em: <http://juntos.org.br/2011/11/ensino-medio-no-rs-vai-mudar-para-pior/>. Acesso em: 16 abr. 2015.

JUS BRASIL. Maria Helena Sartori critica proposta do Governo de reforma no ensino médio politécnico. Disponível em: <<http://al-rs.jusbrasil.com.br/noticias/100652689/maria-helena->

sartori-critica-proposta-do-governo-de-reforma-no-ensino-medio-politecnico>. Acesso em: 15 abr. 2015

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia, Zeneida. Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.5, n. 8, p.43-55, jan/jun.2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

LAHIRE, Bernard. O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, Andréa Borges. Norbert Elias & a educação. São Paulo: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Ed. Uerg, 2008.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 39, p. 7-23, 2013.

LUZ, Alinde Souza da; GARCIA, Carlos Alberto Xavier. Análise da política de reestruturação curricular do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/AlineSouzadaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

MACHADO, Lia Zanotta. Estado, escola e ideologia. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. A reforma do ensino médio em questão. São Paulo: Biruta: 2000.

MANACORDA, Mário. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. Revista Em Aberto, Brasília, ano 9, nº 46 abril/junho. 1990. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/729/652>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MOSTRA de Trabalhos do Ensino Médio Politécnico da Escola São João Batista. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=INjp1vJtZ4w>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº 34 jan/abr, 2007.

NUNES, Lisiane Goulart. O apoio as TICs na implantação do ensino médio politécnico em uma escola da rede pública: na ótica da supervisão educacional. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CINTED/UFRGS. 2012.

PEREIRA, Sueli Menezes. Implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: Possibilidade de viabilização. IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.

PILETTI, Nelson. História da educação no Brasil. São Paulo: Ática, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROTESTO contra a reforma ao ensino médio do Colégio José Feijó. Alunos do Colégio José Feijó. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LmF0DrWhJXs>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PROTESTO contra à reforma no ensino médio. ANEL. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OktnEeQQICc>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PROTESTO contra o Politécnico em Canoas – RS. Canoas, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rFdSC4fJck>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

RAGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth orgs. Currículo integrado para o ensino médio: Das normas à prática transformadora. Brasília: Publicações UNESCO, 2013.

REFORMA do Ensino Médio em Debate – Papos de Professor 2012. Prof. Dr. Juca Gil. FAGED/UFRGS: 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=4\\_a0MZABU9w](https://www.youtube.com/watch?v=4_a0MZABU9w)>. Acesso em: 15 abr. 2015

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1)> Acesso em: 5 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Processo Secretaria da Educação nº 2.936/19.00/12.9. Parecer CEEEd nº 310 de 2012. Disponível em <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1)> Acesso em 5 fev. 2015.

RODRIGUES, José. A educação politécnica no Brasil. Rio de janeiro: Eduff, 1998

ROSSO, Larissa. Alunos e professores discutem o ensino médio politécnico. Jornal online ClicRbs 2013. Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/10/alunos-e-professores-discutem-o-ensino-medio-politecnico-4286071.html>. Acesso em 17/04/2015.

SACRISTÁN, Gimeno. Educar e conviver na cultura global: As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Taylor Rubio. Elaboração de um jornal escolar no 1º ano do ensino médio politécnico: umas das aplicações do computador na politecnia. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. CINTED/UFRGS. 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2010.

SECCO, Lincoln. Gramsci e a revolução. São Paulo: Alameda, 2006.

SEGUNDO dia de protestos contra ensino politécnico em Lajeado. Informativo Vale, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8GAPtjoLq1Y>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SILVA, Carmen Silvia Bissoldi da, MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.) Nova LDB: Trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e ciência, 1998.

SILVA, Circe Mary da; DYNNIKOV, Vladimir Ivanovitch. Ideologia em problemas matemáticos nos livros didáticos soviéticos da pré-revolução até 1960. Revista Brasileira de Educação v.19, n.56, jan-mar. 2014, p. 201-258.

SILVA, Tomaz Tadeu. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000.

SOBRAL, Karine Martins et. al. Escola unitária e princípio educativo em Gramsci: Ensaios de compreensão a luz do caderno 12. Revista filosofia e educação. Vol 2, nº 1, abr/set, 2010.

SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

TERRA EDUCAÇÃO. RS: novo modelo de avaliação pode levar professor a padronizar notas. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/rs-novo-modelo-de-avaliacao-pode-levar-professor-a-padronizar-notas,f0d55fd0f8b6e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

TONET, Ivo. A Educação numa encruzilhada. Educação. Revista de estudos da educação, n.19, Maceió: UFAL, 2003.

TV FEEVALE – Especiais – Ensino Médio Politécnico – Parte 1. TV Feevale, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ear0PIpDoRE>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Educação para todos: compromisso de Dakar. Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO Políticas públicas de/para/com as juventudes. Brasília: Unesco, 2004. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>> Acesso em 20/07/2015.

VIANNA, Agnelo Corrêa. Ensino de 2º grau: habilitação profissional. Brasília: MEC, 1978.

\_\_\_\_\_. Educação e crise do trabalho: Perspectivas e final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP Vol. 44, n. 151 (jan/mar. 2014).

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos 1990: O parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 28, 2005a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - out. 2005b 1067. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4. 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

## 9. ANEXOS

### **Roteiro de Entrevista com Gestores Escolares**

#### **Dados gerais**

1. Nome?
2. Idade?
3. Estado Civil?
4. Tempo de magistério?
5. Tempo de gestão?
6. Formação/ano que se formou/Instituição?
7. Possui outro vínculo empregatício?

#### **Conhecimento sobre a reforma e atuação da gestão escolar como intermediária entre política pública e escola**

8. Como a sua gestão compreende a reforma do ensino médio proposta pelo RS? Você concorda? Por quê?
9. Como você define ensino politécnico?
10. Quando e como foi apresentada a proposta de reforma para os gestores escolares? Houve debates, conflitos? Os debates resultaram em mudanças por parte da gestão estadual?
11. Como a sua gestão apresentou a proposta para o conjunto dos professores e da comunidade escolar a nova organização curricular? Houve debates, conflitos? Os debates resultaram em novas ações por parte de sua gestão?
12. Houve alterações significativas no papel da gestão escolar? Quais?

#### **Relacionamento com a gestão estadual, professores e comunidade escolar**

13. Como você avalia a relação de sua gestão com a administração estadual? SEDUCRS e coordenadoria regional? Cite as facilidades e dificuldades dessa relação.
14. Com relação a reforma do ensino médio, como você avalia o suporte em termos de informações e formações dado pela administração estadual no período de sua gestão?
15. Houve aumento nos recursos financeiros, materiais e pessoais após a apresentação da proposta?
16. Como você avalia a relação de sua gestão com o conjunto dos professores e a comunidade escolar?
17. Cite em quais oportunidades professores e comunidade escolar são chamados para participar das decisões em torno dos seguintes temas:
  - Questões disciplinares
  - Modificação da estrutura material
  - Aquisição de recursos
  - Estrutura curricular
  - Regras e normas da escola

- Projeto político pedagógico
- Regimento
- Prestação de contas

### **Percepção sobre o papel da gestão escolar no processo de ensino-aprendizagem**

18. A gestão participa da construção do currículo das diferentes disciplinas? De que forma?
19. Como você define a estrutura curricular de sua escola?
20. Como a sua gestão organiza as reuniões entre os professores? Qual a frequência e quem define a pauta?
21. A disciplina seminário integrado foi incluída no currículo de ensino médio de acordo com a nova política. Esta disciplina está sendo oferecida? Como ela funciona? Quem define o seu currículo e avaliação? Qual o critério para a escolha dos professores desta disciplina?
22. Como você considera o papel da gestão escolar para o sucesso da aprendizagem dos alunos? Em sua opinião, como os alunos aprendem?
23. Quais atividades extraclasse (projetos) são oferecidas pela escola? Como são definidas estas atividades? Quem define?
24. Atualmente, como funciona a avaliação? Como as disciplinas avaliam? Existem convenções e/ou normas a serem seguidas? Quais?
25. Houve melhora nos índices de rendimento (aprovação, reprovação e evasão) com a política pública?
26. Faça considerações relacionando a sua concepção com a sua experiência a cerca dos conceitos citados a seguir:
  - Interdisciplinaridade
  - Contextualização
  - Trabalho como princípio educativo?
28. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## **Roteiro de entrevista com professores do ensino médio**

### **Dados gerais**

1. Nome?
2. Idade?
3. Estado Civil?
4. Tempo de magistério?
5. Número de escolas que leciona?
6. Formação/ano que se formou/Instituição?
7. Leciona em outra disciplina?
9. Leciona em outro sistema de ensino?

### **Conhecimento sobre a reforma do ensino médio**

10. O que você sabe a respeito da reforma do ensino médio proposta pelo RS?
11. Você concorda com ela? Por quê?
12. O que você compreende por ensino politécnico?
13. Com a implantação da reforma, como você avalia a mudança na sua rotina enquanto professor (a)?
14. A disciplina seminário integrado (que foi incluída no currículo com a reforma) está em funcionamento na escola? Como ela funciona?
15. Houve melhora ou piora no rendimento dos alunos com a reforma?

### **Percepção sobre o papel da gestão escolar e do governo estadual**

16. De que forma você avalia a comunicação entre professores e direção, no que tange o papel da gestão escolar como intermediária do diálogo entre governo/coordenadoria e escola?
17. A gestão escolar costuma solicitar a opinião dos professores e/ou comunidade escolar sobre assuntos relacionados à sua administração? Cite exemplos.
18. No que diz respeito ao diálogo com os outros professores, como você avalia as oportunidades geradas pela gestão escolar para estes momentos?
19. A gestão escolar oportuniza momentos de reuniões entre os professores para poderem pensar estratégias de trabalho com uma frequência satisfatória? Como são as reuniões entre professores? Existem reuniões específicas para professores de uma mesma área do conhecimento?
20. Como você avalia o incentivo da direção com relação ao trabalho por projetos?
21. Do ponto de vista curricular (organização dos conteúdos) houve mudanças por parte da atuação da gestão escolar no sentido de propor uma condução diferenciada na organização dos conteúdos?

22. Como você avalia as oportunidades de formação pedagógica oferecidas pela gestão estadual de educação?

23. Como são realizadas as formações pedagógicas que ocorrem não só no recesso escolar, mas ao longo do ano? Você as considera importante para sua formação?

### **Percepção sobre o trabalho docente – ensino e aprendizagem**

24. Como é realizada a organização curricular? Existe intervenção da direção ou professores o fazem isoladamente?

25. Como você planeja suas aulas? Houve mudanças em relação a forma como você realizava este trabalho antes de 2012?

26. De forma geral, como você avalia seu trabalho em sala de aula? Qual o tipo de metodologia mais utilizada?

27. Você participa de projetos ou atividades extraclasse?

28. Como você considera a estrutura material, espacial e pessoal da escola como suporte para o trabalho docente?

29. Como funciona a avaliação na escola e na sua disciplina?

30. Houve melhoras nos índices de rendimento (aprovação, reprovação, evasão) após a implantação da política?

31. Faça considerações relacionando a sua concepção com a sua experiência acerca dos conceitos citados a seguir:

- Interdisciplinaridade
- Contextualização
- Trabalho como princípio educativo

32. Em sua opinião, como os alunos aprendem?

33. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

## BASE CURRICULAR

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO/2012	2º ANO/2013	3º ANO/2014
* Línguas, códigos e suas tecnologias	1.Língua Portuguesa 2.Literatura 3.Educação Física 4.Arte	04 01 02 01	04 01 02 ***	04 01 02 ***
* Matemática e suas tecnologias	5.Matemática	04	04	04
* Ciências da Natureza e suas tecnologias	6.Física 7.Química 8.Biologia	02 02 02	02 02 02	02 02 02
*Ciências Humanas e suas tecnologias	9.Geografia 10.História 11.Filosofia 12.Sociologia	02 02 01 01	02 02 01 01	02 02 01 01
*Parte Diversificada	13.LEM Inglês 14.Ens Religioso 15.Seminário Integrado(Projetos) 16.LEM Espanhol	01 01 03 01	01 01 04 01	01 01 04 01
TOTAL		30	30	30

2º Ano ingresso em 2013 terá 25 períodos/semana no turno e 5 períodos/semana no contraturno.

A carga horária será desenvolvida em 200 dias letivos e 1000h.

Horário de Funcionamento: Manhã: 7h50min até 12h  
Tarde: 13h até 17h10

Horário de Funcionamento do contra turno: Uma vez por semana no mesmo horário de cada turno.

Temas transversais desenvolvidos na Formação Geral e Lei nº 11.645/2008

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODOS SEMANAIS	PERÍODOS ANUAIS	C.H. anual	PERÍODOS SEMANAIS	PERÍODOS ANUAIS	C.H. anual
		1º ANO			2º ANO		
<b>Linguagens</b>	Língua Portuguesa	3	120	84h	3	120	84h
	Literatura	2	30	56h	2	80	56h
	Arte	2	30	56h	-	-	-
	Educação Física	3	120	84h	3	120	84h
<b>Matemática</b>	Matemática	4	160	112h	4	160	112h
<b>Ciências Humanas</b>	História	2	30	56h	2	80	56h
	Geografia	2	30	56h	2	80	56h
	Filosofia	1	40	28h	2	80	56h
	Sociologia	1	40	28h	2	80	56h
<b>Ciências da Natureza</b>	Biologia	2	30	56h	2	80	56h
	Física	3	120	84h	2	80	56h
	Química	3	120	84h	2	80	56h
<b>Parte diversificada</b>	Língua Estrang. Moderna- Inglês	2	80	56h	2	80	56h
	Língua Estrang. Mod- Espanhol	1	40	28h	2	80	56h
	Ensino religioso	1	40	28h	1	40	28h
	Seminário Integrado	4	160	112h	5	200	140h
<b>C.H total</b>		36	1440	1008h	36	1440	1008h

Turno inverso (6 períodos) – Educação Física (3)  
Seminário integrado (3).

Seminário Integrado será desenvolvido nas áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza e informática.

Tempo de duração de cada período : 42min

Horário de início : 7h45min

Horário de término: 12h10min

Horário do recreio : 9h50min às 10h05min

Educação Física ( extra turno Tarde) – 13h20min às 15h20min e 15h40min às 17h40min

A carga horária de 1.000 horas anuais do ensino médio politécnico será distribuída em 200 dias letivos.

Temas Transversais e lei 11645/08 serão trabalhados na Formação Geral e Parte Diversificada.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – 2014 - Manhã

Formação Geral	1º Ano				2º Ano				3º Ano			
	Nº períodos semanal	Nº Períodos Anual	Carga Horária Anual	Nº períodos semanal	Nº Períodos Anual	Carga Horária Anual	Nº períodos semanal	Nº Períodos Anual	Nº Períodos Anual	Carga Horária Anual	Nº Períodos Anual	Carga Horária Anual
<b>Linguagens</b>												
• Língua Portuguesa	3	120	84h	3	120	84h	3	120	120	84h	3	120
• Literatura	2	80	56h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Arte	2	80	56h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Educação Física	3	120	84h	3	120	84h	3	120	120	84h	3	120
<b>Matemática</b>												
• Matemática	4	160	112h	4	160	112h	4	160	160	112h	4	160
<b>Ciências da Natureza</b>												
• Física	3	120	84h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Química	3	120	84h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Biologia	3	120	84h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
<b>Ciências Humanas</b>												
• Geografia	2	80	56h	3	120	84h	2	80	80	56h	2	80
• História	2	80	56h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Filosofia	1	40	28h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Sociologia	1	40	28h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
<b>Parte Diversificada</b>												
• Língua Est. Moderna - Inglês	2	80	56h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Língua Est. Moderna - Espanhol	1	40	28h	2	80	56h	2	80	80	56h	2	80
• Seminário Integrado	4	160	112h	5	200	140h	5	200	200	140h	5	200
<b>TOTAL Base Curricular</b>	36	1440	1008h	36	1440	1008h	36	1440	1440	1008h	36	1440
• Ensino Religioso	1	40	28h	1	40	28h	1	40	40	28h	1	40
<b>TOTAL Base Curricular optante ao Ensino Religioso.</b>	37	1480	1036h	37	1480	1036h	37	1480	1480	1036h	37	1480

A Carga Horária será de no mínimo 1096h anuais distribuídas em um mínimo de 200 dias letivos. (diurno)

A Carga Horária será de no mínimo 1036h anuais distribuídas em um mínimo de 190 dias letivos para alunos Optantes do Ensino Religioso.

Estado do Rio Grande do Sul Secretaria da Educação - 28 CRE - Cachoeirinha Av Lido Batista Soares 700 CEP: 94935410 Cachoeirinha-RS Identificação: 2999 Fone: (51) 3470-2676		<b>Boletim Por Parecer Descritivo</b>	
		Nome: <u>Lucas S. de Souza</u> Dt.Nasc: 24/01/1998 Idade: 16 Fones: 34713721/84779404 Curso/Habilitação: Ensino Medio Politecnico Ano/Período: 2014 Série: 2º Ano Matrícula: 1768236 Turma: MM23 Nro Aluno: 31 Período: 2º Trim Situação: Matriculado Aulas Dadas: 454 Faltas: 40 Frequência: 93%	
Disciplina	Aulas Dadas N° de Faltas		
<b>Parecer</b>			
Biologia	26	0	
<b>Área: Ciências da Natureza</b> 2º Trim - CSA - Em Física apresenta dificuldade em relacionar o atrito com o movimento e em identificar as energias do cotidiano, bem como, compreender a pressão dos corpos.			
<b>Área: Ciências Humanas</b> 2º Trim - CSA	0	0	
Educação Física	39	0	
Ensino Religioso	0	0	
Filosofia	24	2	
Física	28	2	
Geografia	40	5	
História	24	4	
Lin. Estran.mod."espanhol"	24	6	
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	26	2	
Língua Portuguesa	39	5	
<b>Área: Linguagens</b> 2º Trim - CSA - Em Português apresenta dificuldade em identificar, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais, enfatizando o uso da linguagem, segmentos estruturais que evidenciam a opinião.			
Literatura	24	0	
Matemática	46	10	
<b>Área: Matemática</b> 2º Trim - CPA - Em Matemática apresenta dificuldade em reconhecer representações diferentes relacionando tabelas e seus valores equivalentes a posição, procedimentos e operações.			
Química	28	0	
Seminário Integrado	62	2	
Sociologia	24	2	
Observações:		Convenções	
		<small>CSA - Comissão Estadual de Aprendizagem; CRE - Comissão Estadual de Aprendizagem; CPA - Comissão Parcial de Aprendizagem; CPA-PP - Comissão Parcial de Aprendizagem com Proposta Parcial; CPA-PPDA - Comissão Parcial de Aprendizagem com PPDA</small>	
		Página: 34 26/09/2014	