

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO
MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A
IMPLEMENTAÇÃO NO LÓCUS ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andrelisa Goulart de Mello

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A
IMPLEMENTAÇÃO NO LÓCUS ESCOLAR**

Andrelisa Goulart de Mello

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mello, Andrelisa Goulart de

A proposta pedagógica para o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar / Andrelisa Goulart de Mello.-2014.
188 p.; 30cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Políticas públicas 2. Ensino Médio 3. Politecnia I. Sarturi, Rosane Carneiro II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Andrelisa Goulart de Mello. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: andrelaizes@gmail.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO NO
LÓCUS ESCOLAR**

elaborada por
Andrelisa Goulart de Mello

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Janes Teresinha Fraga Siqueira, Dr^a. (PPG/UNISC)

Sueli Menezes Pereira, Dr^a. (UFSM)

Carmen Lucia Bezerra Machado, Dr^a. (UFRGS)
(Suplente)

Santa Maria, 07 de abril de 2014.

DEDICATÓRIA

Ao Thomas pelo incentivo e apoio incondicional e pelo o amor que temos um pelo outro e para o nosso futuro filho(a) que um dia será estudante de Ensino Médio, motivos pelo qual afirmo meu compromisso como educadora.

A minha mãe Marisa, pelos anos que esteve em sala de aula, a frente de realidades diversas, e por todas as reformas educacionais que passou como docente da Educação Básica, em especial do Ensino Médio de Escola Pública da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

A minha irmã Andreia, que sempre insistiu e torceu e até muitas vezes abdicou dos sonhos dela para que eu realizasse os meus, e para os filhos dela que também virão. É para eles que também defendo um Ensino Médio de qualidade.

Ao meu pai Paulo, que embora tenha frequentado parcialmente a Educação Básica e não tenha chegado ao Ensino Médio, dispõe de uma sabedoria de vida e de trabalho, sem igual. Ao trabalhador que é, e incentivador do meu sucesso.

A minha cunhada Mylena, estudante do Ensino Médio, que contribuiu com ótimas reflexões sobre o ensino e o espaço da sala de aula. Ela mesmo sem querer ajudou indiretamente nas discussões deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e a família do Thomas pelo acompanhamento, amor, compreensão e incentivo constante, sobretudo na continuação dos estudos. Em especial ao Thomas que investiu totalmente nos meus sonhos, proporcionando-me esse momento tão especial.

À Professora Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi, orientadora, promotora de espaços de diálogo e de aprendizagens. Agradeço por dividir seu conhecimento e experiência, oportunizando um novo olhar, que me instigou a ver na educação uma possibilidade de liberdade e transformação. Também à banca: Prof.^a Dr.^a Carmem Machado, Prof.^a Dr.^a Janes Teresinha Fraga Siqueira e Prof.^a Dr.^a Sueli Menezes Pereira, pelas valiosas considerações e sugestões que contribuíram para a finalização deste trabalho.

Agradeço aos colegas do Grupo Elos, em especial as amigas Laura e Mônica, pela amizade, conversas e convivências divertidíssimas em viagens de estudo e Sonia, pelas contribuições teóricas e práticas sempre muito importantes, desde o início desta discussão no espaço da Escola Augusto Ruschi e pelo carinho sempre presente em nossa convivência.

Agradeço também a minha grande amiga Janaina Marchi, que é um verdadeiro anjo na minha vida, amiga que me inspira escrever, companheira de muitos diálogos e reflexões no campo da história, da educação e da vida. Amiga que me apoia incondicionalmente na continuação dos estudos e que nunca me deixa desistir.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de formação acadêmica gratuita e de qualidade no Centro de Educação (CE). A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e todos os seus sujeitos que contribuíram e deram vida a este trabalho, a eles meu muito obrigado e meu profundo respeito e reconhecimento, pois são os verdadeiros protagonistas dos avanços e das transformações no processo educacional.

Agradeço, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro através do Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

(FREIRE, 2011, p. 37)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO NO *LÓCUS* ESCOLAR

AUTORA: ANDRELISA GOULART DE MELLO

ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de abril de 2014.

Este trabalho trata das influências das políticas públicas no processo educacional brasileiro que repercutiram na implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. A problemática da pesquisa surgiu das reflexões acerca do papel que este nível de ensino ocupa no *lócus* escolar e da dificuldade em definir uma identidade de Ensino Médio. O objetivo geral é compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS. A metodologia de estudo da pesquisa é quanti-qualitativa com abordagem teórica materialista histórico dialético, a coleta de dados foi realizada através dos documentos legais, observação participante, questionário, entrevistas semiestruturadas e coleta nas bases de dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de professores do Ensino Médio Politécnico; da equipe diretiva da escola e dos alunos que iniciaram nas turmas de primeiros anos em 2012 e que concluem em 2014 a etapa final da Educação Básica. O referencial teórico baseou-se nos movimentos internacionais e na legislação nacional e estadual (RS), que fundamentam a organização curricular do Ensino Médio, bem como nos estudos de autores que tratam de temas como: políticas públicas, Ensino Médio, gestão participativa, história da educação, interdisciplinaridade, politecnia e trabalho como princípio educativo. Destacam-se: Freire (2011); Frigotto (2011); Gramsci (1989); Kosik (1976); Lück (2006); Marx (2009), entre outros. Verificou-se que são muitos os desafios que se apresentam para a construção e qualificação de uma proposta de identidade deste nível de ensino. Pois o *lócus* escolar vive o enfrentamento diário das contradições entre teoria e prática. Assim, considerou-se que, no contexto atual, não mais se pode falar de uma identidade de Ensino Médio, mas sim, de múltiplas e plurais.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ensino Médio. Politecnia.

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE POLYTECHNIC HIGH SCHOOL EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL: IMPLEMENTATION IN THE SCHOOL LOCUS

AUTHOR: ANDRELISA GOULART DE MELLO

ADVISER: ROSANE CARNEIRO SARTURI

Date and local of defense: Santa Maria, April 7th, 2014.

This work is about the influences of public policies in the Brazilian educational process that affected the implementation of Polytechnic High School in Rio Grande do Sul. The research problem arose from reflections on the role that this level of education in the school locus occupies and the difficulty in defining the high school identity. The main aim is to understand the reform of high school education in Rio Grande do Sul, considering the historical, political and social assumptions, which have promoted it, from the challenges and impacts experienced in the implementation of pedagogical proposal of the Polytechnic High School at the Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, in Santa Maria - RS. The study methodology of this research is qualitative and quantitative with a dialectical historic materialist approach; the data collection was carried out through legal documents, participant observation, questionnaire, semi-structured interviews and collection in the databases of the school census of the National Institute of Studies and Educational Researches Anísio Teixeira (INEP). The study subjects consisted of Polytechnic High School teachers, the school management group, and, students who started taking their first year classes in the year of 2012 and concluded the final stage of basic education in 2014. The theoretical background was based on the international movements and also on national and state legislation (RS), which is the basis of the curricular organization of high school as well as in studies of authors dealing with topics such as public policy, high school, participative management, history education, interdisciplinarity, polytechnic and work as an educational principle. Among them: Freire (2011); Frigotto (2011), Gramsci (1989); Kosik (1976); Lück (2006), Marx (2009), among other authors. It was verified that there are many challenges regarding the construction and characterization of an identity proposal of this level of education. Thus, the school locus faces the daily lives coping with ambiguity and contradiction between theory and practice. Then, it was noticed that in the present context it is not possible to discuss about an identity of the high school system, but rather, multiple and plural identities.

Key-words: Public policies. High School. Polytechnic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre o ensino médio no município de Santa Maria	48
Quadro 2 – Composição dos níveis de ensino da Escola Augusto Ruschi e suas respectivas matrículas.....	50
Quadro 3 – Níveis de ensino médio da Escola Augusto Ruschi e suas respectivas matrículas.....	50
Quadro 4 – Entrevistas	61
Quadro 5 – Os aspectos semelhantes do Artigo 1º no contexto histórico das Leis de 1961; 1971 e 1996.....	85
Quadro 6 – A historicidade do nome – Ensino Médio	86
Quadro 7 – Número de matrículas no Ensino Médio por período de 10 anos	99
Quadro 8 – O processo histórico da educação/Ensino Médio da década de 1990	109
Quadro 9 – O processo histórico da educação/Ensino Médio da década de 2000	109
Quadro 10 – Os pressupostos curriculares do Ensino Médio Politécnico no olhar dos alunos.....	142
Quadro 11 – Os pressupostos curriculares do Ensino Médio Politécnico no olhar da professora e coordenadora	143

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento para Coleta de dados Roteiro Questionário e Resultados Gráficos.....	179
APÊNDICE B – Instrumento para Coleta de dados Roteiro Entrevistas	165
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para questionário (TCLE)	184
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para entrevista (TCLE)	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	– Câmara de Educação Básica
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho nacional de Educação
Consed	– Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPC	– Centro Populares de Culturas
CRE	– Coordenadoria de Educação
CRUB	– Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
E.M.	– Ensino Médio
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FaPP/CBH	– Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves, Campus Belo Horizonte
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP2	– Práticas Escolares e Políticas Públicas
MCP	– Movimento de Cultura Popular
MEB	– Movimentos de Educação de Base
MEC	– Ministério da Educação
MEC-Usaid	– Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development
MESP	– Ministério da Educação e Saúde Pública
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola

PEIES	– Programa de Ingresso ao Ensino Superior
ProEMI	– Programa Ensino Médio Inovador
RS	– Rio Grande do Sul
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de aprendizagem industrial
SENEB	– Secretaria Nacional de Educação Básica
SI	– Seminários Integrados
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UEMG	– Universidade do Estado de Minas Gerais
Uergs	– Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

ESCLARECIMENTO

Esta Dissertação está concebida dentro da problemática geral do projeto intitulado “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” que conta com o apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Coordenadora Institucional do Projeto:

Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
INTRODUÇÃO	33
1 A PESQUISA E SEUS PRESSUPOSTOS METODÓLOGICOS	43
1.1 O cotidiano da pesquisa	44
1.2 Sujeitos da pesquisa.....	46
1.3 Articulação e interlocução dos sujeitos e cotidiano da pesquisa	51
2 O RETRATO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	63
2.1 Historicidade elemento basilar: a análise da escola média antes da Lei nº 5.692/71	64
2.2 A conjuntura da Lei nº 5.692/71 e seus impactos no contexto histórico brasileiro	77
2.3 Os resquícios históricos legais das Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 na atual LDB Lei nº 9.394/96	82
3 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO ENSINO MÉDIO.....	89
3.1 (Re)conhecimento das políticas públicas: de que esfera estamos falando?	89
3.2 As políticas educacionais e as reformas da década de 1990: a construção do Ensino Médio atual	95
3.3 Os princípios curriculares organizadores da proposta do Ensino Médio do Rio Grande do Sul: a Politécnica em discussão	108
3.3.1 A Proposta Pedagógica e as orientações curriculares do Ensino Médio Politécnico do RS	121
4 DESENHO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: AÇÕES, REFLEXÕES E DESAFIOS.....	131
4.1 O processo de gestão democrática no e para o espaço educacional a partir da visão dos sujeitos	132
4.2 A repercussão da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi: intenções e práticas	135
4.2.1 Entre intenções e práticas: surgem os Seminários Integrados.....	147
5 O PAPEL DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO LÓCUS ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES	177

APRESENTAÇÃO

Nesta apresentação é traçado um mapeamento subjetivo. Optou-se por esse mapeamento a fim de apresentar aos leitores desta dissertação os motivos orientadores das escolhas profissionais da pesquisadora, que possui formação inicial em História e pós-graduação em História do Brasil pela Universidade Federal de Santa Maria.

Trata-se, portanto, de um resgate de memória, com o objetivo de identificar, no passado, os desejos, sentimentos e sonhos que levaram, a continuação na formação, através do Mestrado em Educação e que, conseqüentemente, influenciaram a pesquisar a Educação Básica brasileira, em especial a última etapa de ensino: o Ensino Médio.

Essa relação entre a pesquisa e a pesquisadora nasceu e cresceu em um processo familiar. Minha mãe, com formação em nível superior, licenciada em Letras–português e inglês com suas respectivas literaturas, em 1987, tornou-se professora da Educação Básica em Escolas Públicas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, especificamente dos níveis de ensino fundamental séries finais e Ensino Médio. Meu pai frequentou uma parte da Educação Básica, apenas até a 5ª série do ensino fundamental, não chegou ao Ensino Médio e, desde muito jovem, procurou seguir no trabalho autônomo como eletricitista, oscilando entre empregos fixos e trabalhos eventuais. Assim, como filha de professora, vivenciei os dilemas da profissão e as dicotomias entre as possibilidades e a realidade, bem como todo processo de contradição e mediação no campo da educação e da vida pessoal.

Cresci vendo e ouvindo minha mãe falar da escola; dos alunos; das aulas que preparava e ministrava; dos erros e acertos; da ausência da família na escola; dos alunos (des)interessados; do governo; do salário; da (des)motivação; das mudanças no cotidiano; da ausência de Leis; das Leis que existiam mas não funcionavam na prática; da falta de compromisso de alguns colegas e do interesse de tantos outros. Cresci vendo os cadernos de chamadas e as pilhas de trabalho em cima da nossa mesa; cresci vendo e sentindo, muitas vezes, o sofrimento e o orgulho dela em ser professora.

Particpei de passeatas com minha mãe e seus colegas de trabalho que reivindicavam melhorias para a categoria. Lembro-me muito bem do horror que ela e outros professores tinham ao governo Collares e da Neusa Canabarro. Lembro-me também dela saindo cedo e voltando tarde, trabalhando em escolas diferentes, por vezes nos três turnos, e ainda vendendo cosméticos da Pierre Alexander, roupas, fazendo salgados e doces, para complementar a nossa renda familiar. Recordo das greves e das viagens que ela fazia a Porto Alegre, para reivindicar melhorias para a profissão docente, recordo-me dela brigando pelos direitos dos professores, por escolas melhores, por qualidade e por um futuro melhor. Tive o prazer de ser sua aluna e, infelizmente, tive que acompanhar todo o processo do afastamento dela, da sala de aula, devido a uma forte depressão.

Tendo em vista os problemas de saúde, ao contrário de muitos, ela quis continuar ligada à educação. Descobriu, com o tempo, o prazer de trabalhar com os livros, com a leitura, com as crianças; jovens e adultos. Viu, no espaço da biblioteca, uma possibilidade de continuar e estar professora. Hoje quando menciono a possibilidade dela se aposentar, ela logo se manifesta dizendo que vai continuar trabalhando na biblioteca, criando espaço de diálogo de leitura e de arte. Ela ama o teatro, ama os livros e desperta em todos a vontade de continuar aprendendo.

Diante de todos esses relatos, cresci ouvindo a seguinte frase – “quando você crescer não seja professora”, uma expressão que, por muito tempo, tornou-se presente nos meus pensamentos e, principalmente, no planejamento futuro, pois a mãe não queria que eu passasse pelas mesmas dificuldades que ela, com uma profissão sofrida, com salário baixo, salas de aulas cheias, sem estrutura física, carga horária excessiva e, sobretudo, o não reconhecimento social da profissão. Assim, desejei, por algum tempo, todas as profissões ditas como “promissoras” e com salários satisfatórios e reconhecimento social.

Durante a minha adolescência, conciliei os estudos do Ensino Médio com o mundo do trabalho, sempre recebendo os incentivos familiares para a continuação dos estudos na perspectiva de “mudar de vida”, ou de “ter uma vida diferente dos pais”, “ter o que eles não tiveram”. Nesse processo, tive como grande influenciadora minha irmã, a qual já estava cursando a graduação em Direito em uma universidade privada e que, na época, trabalhava em um curso pré-vestibular para ajudar nas despesas da casa e para o pagamento das mensalidades da faculdade.

Pensando sob esta perspectiva de ser diferente e tomar novos caminhos, sempre fui incentivada a buscar nos estudos uma melhor qualidade de vida. E hoje percebo que essas ideias não foram apenas no meu tempo e no meu contexto econômico, elas ainda permeiam cotidianamente a mentalidade dos nossos jovens, e diria mais, não só deles como da maior parte da população brasileira.

Nesse contexto, além de receber os incentivos familiares, também recebia a forte influência do consumo e do desejo de ter o que a mídia mostrava/mostra, o que a sociedade ditava/dita como requisitos básicos de sobrevivência, e, sobretudo, de obter o *status* de crescimento econômico, promovido pela lógica do sistema capitalista.

Na busca pelo crescimento no campo da educação e pela qualificação no mundo do trabalho, com o intuito de ser diferente dos pais, recebi o apoio para estudar e tentar o ingresso em uma universidade pública. Para isso, era necessário ingressar e concluir o Ensino Médio, pois a ideia que se tinha/tem é que, para chegar a uma universidade pública, é necessário fazer um bom Ensino Médio e estudar bastante. Essa era a finalidade que esse nível de ensino tinha no meu contexto e que hoje ainda permanece presente na vida de muitos jovens.

É importante ressaltar que o ingresso em uma universidade pública sempre foi objeto de desejo da minha mãe e da minha irmã e que ambas não puderam ter acesso. Isso porque o trabalho e a questão financeira sempre foram pontos que excluía qualquer outra possibilidade que não fosse o retorno rápido para o pagamento e provimento das condições básicas que se requer uma família. Situação essa típica da realidade brasileira e do contexto de muitos jovens na escola atual.

A primeira recordação que tenho sobre o ingresso no ensino superior diz respeito ao Ensino Médio, no qual o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), processo seletivo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), era constantemente abordado em sala de aula, sendo evidenciado pelos professores como uma “possibilidade única de ingresso ao ensino superior”. Dessa forma, no final de cada ano do Ensino Médio, o aluno realizava uma prova objetiva seguindo os conteúdos programáticos elaborados pela UFSM.

Nossos currículos e disciplinas seguiam fielmente esses conteúdos programáticos. A escola em que conclui o Ensino Médio era o Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias na cidade de Cruz Alta, no ano de 1999. O primeiro ano do Ensino Médio, em 1997, foi cursado pela parte da tarde e confesso que no

embalo da adolescência não considerei muito a possibilidade de sucesso na prova do PEIES, mas prossegui tentando nos anos posteriores. Já, no segundo ano, mudei para o turno da noite a fim de conciliar os horários de trabalho no comércio com os estudos.

Os estudos à noite eram bem diferenciados e não tinham o viés das provas e dos conteúdos do PEIES, mas eu era considerada pela grande maioria dos professores “uma aluna interessada e com potencial”. Assim muitos deles traziam exercícios extras e leituras que pudessem contribuir para os meus estudos e para o prosseguimento da prova anual da UFSM. Eu era considerada uma exceção na sala de aula, pois, na minha turma, era a única que estava inscrita no processo seletivo.

A maioria dos colegas eram estudantes trabalhadores que buscavam concluir o Ensino Médio para terem uma vida melhor com possibilidades de emprego e de melhores remunerações. Poucos estavam ali em busca de conhecimento, de preparação para a vida, e/ou inserção universitária. Recordo que tudo era mera formalidade, como se estivessem ali só por estar, sem sentido. E o papel do Ensino Médio que nos era passado por professores e escola, era para a preparação do PEIES e vestibular, principalmente nas turmas de Ensino Médio diurno. Vale ressaltar que atualmente essa situação ainda é comum na realidade das nossas escolas.

No findar do ano de 1999, fiz a última prova anual que encerrava a etapa para a seleção da UFSM na modalidade do PEIES, na qual fui reprovada, devido à falta de comprometimento nos estudos e, até mesmo, de amadurecimento. Além disso, tinha toda a carga de responsabilidade do trabalho e da conciliação dos estudos com a vida conturbada de adolescente. Por outro lado, é pertinente dizer que a reprovação não foi responsabilidade só minha, mas de todo o processo escolar, que era/é seletivo e excludente.

No ano de 2000, continuei trabalhando e, na parte da noite, frequentava como bolsista um curso pré-vestibular da cidade, incentivada pela minha irmã que, na época, trabalhava como secretária nesse curso e sabia que, para concorrer a um processo seletivo de universidade pública, só com a preparação escolar seria insuficiente, devido ao nível de exigência das provas.

As dúvidas sobre qual curso escolher eram muitas, mas a certeza era uma só: eu realmente queria seguir os estudos. Nessa época, eu não trabalhava mais no comércio e sim em um consultório odontológico, onde era secretária, auxiliar e

realizava pagamentos diversos, cobranças, entre outras coisas que surgiam, isso tudo com um baixo salário, oito horas de trabalho, sem carteira assinada. Situações típicas que envolvem o trabalhador brasileiro, que necessita da remuneração e, por isso, muitas vezes, se sujeita às condições impostas.

Depois dessa jornada dupla entre trabalho e estudo, ainda chegava em casa e continuava estudando, afinal todo o esforço era necessário para conquistar uma vaga em uma universidade pública.

No início de 2001, realizei o primeiro vestibular na UFSM, deparando-me com a realidade universitária da cidade de Santa Maria, muito diferente de Cruz Alta. Os estudantes viviam e respiravam a universidade e os estudos eram direcionados. Os cursinhos pré-vestibulares fomentavam e alimentavam o sonho de conquistar uma vaga nesse processo tão concorrido e desigual, em que os estudantes que cursavam o ensino público precisavam muito mais de reforços e estudos extras para competir pela mesma vaga com os alunos de escolas privadas.

Diante desta realidade competitiva, reprovei e não alcancei uma vaga no curso de Engenharia Florestal. No mesmo ano continuei trabalhando e estudando. No ano seguinte, alterei minha escolha de curso e realizei vestibular para Farmácia-Tecnologia de Alimentos na UFSM, mas também fui reprovada.

Nesse mesmo ano, abriu o processo seletivo da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) ofertando cursos em cidades próximas a Cruz Alta, denominadas *multi-campi*. Era o primeiro vestibular para ingresso nos cursos da Instituição, as opções não eram muitas, me recordo de escolher a opção de curso-Química Industrial de Alimentos, pensando justamente na profissão e no mercado de trabalho e nas questões financeiras que poderia obter com a graduação. Desse modo, é possível perceber que a relação trabalho e capital sempre estiveram presentes nas tomadas de decisões, uma relação conturbada entre dúvidas, medo e insegurança de escolher o caminho errado.

Prestado o vestibular na Uergs, consegui finalmente a aprovação. No entanto, os problemas apenas iniciavam. Nesse período minha irmã tinha recebido uma proposta de trabalho em um curso novo de pré-vestibular na cidade de Santa Maria e estava disposta a convencer-me que a melhor decisão era esforçar-me mais, estudando e tentando realmente um curso escolhido por opções pessoais e não relacionada às questões financeiras. Além disso, tornar-se-ia inviável manter-me em Santa Rosa, ela em Santa Maria e meus pais em Cruz Alta.

Diante dos fatos e das dúvidas, decidi recusar a vaga no curso de Química Industrial de Alimentos da Uergs e continuar estudando e trabalhando, até que surgiu o convite da minha irmã para eu morar com ela em Santa Maria. Essa decisão mudaria toda a minha vida e minhas escolhas pessoais e profissionais. No mesmo ano comecei a estudar como bolsista em um curso pré-vestibular de Santa Maria. Estudava e cuidava do interior da sala de aula como monitora, apagando o quadro nas trocas de períodos e realizando serviços gerais. Como a minha irmã trabalhava nesse mesmo cursinho, recebíamos uma ajuda com a moradia que era ofertada pelos proprietários.

Foi diante desta realidade que comecei a pensar mais intimamente sobre o meu futuro profissional. Passei a questionar: qual seria a minha verdadeira vocação? É preciso registrar que, nessa época, eu já tinha um grande interesse nas disciplinas humanas, principalmente na disciplina de História, escrevia poesia e adorava fazer leituras de literatura brasileira.

Assim, comecei a questionar sobre qual profissão escolher? Além disso, constantemente, em meus pensamentos, surgia a questão de fugir para bem longe de qualquer profissão que fosse ser professora, lembrava-me das palavras da mãe e de todo o envolvimento familiar com essa profissão. Na verdade eu já estava apaixonada pela ideia de ser professora, mas a negação e a influência familiar falavam mais alto, juntamente com a pressão exercida com a relação da busca do bem estar e da qualidade de vida, que o capital exerce nos indivíduos.

Dessa forma, aproximei-me mais pela ideia das profissões nas áreas humanas e me distanciei completamente das áreas farmacêuticas, alimentícias e industriais. No ano de 2003, realizei vestibular para o curso de Ciências Sociais. Vejam que eu ainda negava a possibilidade de ser professora, uma vez que imaginava ser uma grande e promissora socióloga. Nessa fase, já havia conhecido o meu futuro marido, que foi decisivo, juntamente com a minha irmã, na tomada da decisão final e do enfrentamento sobre a verdadeira vocação e, principalmente, da admissão do que realmente queria de fato: ser professora.

Foi assim que, em 2004, passei no vestibular para História licenciatura e bacharelado. Era o fim do enfrentamento dos meus sentimentos de negação. Foi preciso essa admissão e tomada de decisão para realmente conquistar o meu futuro profissional, independentemente das questões financeiras.

Quando decidi pela formação na História, sabia claramente quais eram minhas opções futuras. Ninguém me iluiu e disse que seria fácil, nem que eu teria opções salariais diferenciadas, ou uma carreira promissora, reconhecida ou dita como “a melhor profissão”. Pelo contrário, todos diziam: “mas você tem certeza que quer ser professora? A carreira não te dará retornos financeiros e você ficara doente cuidando de muitos alunos”.

Mesmo ouvindo várias situações sobre a carreira docente, não desanimei. Cursei os cinco anos da graduação, concomitante com o meu trabalho. Quando ingressei no curso de História eu era secretária do mesmo cursinho que havia me possibilitado a moradia e os estudos. Nesse espaço, atuei em diferentes setores, fui bolsista, depois secretária, chefe de secretária, monitora de História e depois promovida a gerente da Editora do cursinho. Foi nesse contexto, que conclui a minha graduação em 2009 e iniciei minha pós-graduação em nível de especialização em História do Brasil na UFSM.

Portanto, o interesse por esta pesquisa surge da reflexão sobre a minha escolha profissional; pelo desejo de compreender o processo educacional; da minha vivência familiar; do meu processo de trabalho, o qual estive 10 anos, envolvida com jovens e adultos que desejavam uma vaga no ensino superior. Sendo assim, o Ensino Médio sempre me despertou curiosidades, pois, eu desejava/desejo compreender o papel deste ensino no *lócus* escolar, o lugar que ele ocupa no universo jovem e o que estes buscam com a conclusão da etapa final da Educação Básica, bem como se esse atual Ensino Médio é muito diferente do meu Ensino Médio de 1999 e se existe uma identidade deste nível de ensino. Além disso, a atual conjuntura de reforma curricular para o Ensino Médio nas escolas do Rio Grande Sul em 2011, suscitaram muitas dúvidas sobre o processo de implementação neste sentido que se materializa esse desafio!

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desenvolveu-se mediante as interlocuções entre teoria e prática com a educação básica e a educação superior. O desenvolvimento teórico e prático tratado nessa dissertação está vinculado à Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas – (LP2) do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da UFSM, e com o Grupo de Pesquisa Elos¹ da mesma instituição. Essa pesquisa, contou com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

O eixo temático da investigação é a educação básica, especificamente a última etapa denominada conforme Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional² (LDB), Lei nº 9.394/96, de Ensino Médio (BRASIL, 1996). Este nível de ensino tem suscitado um amplo debate em nível nacional e reflexões sobre sua estrutura pedagógica curricular, com o intuito de assegurar educação básica de qualidade, o direito à permanência e à aprendizagem para todos.

A produção da pesquisa não se limita à teoria. Compreende-se que é na prática que as respostas se configuram próximas da realidade e da veracidade. Marx e Engels (2009) já diziam que não se pode contemplar a realidade de forma isolada da sua *práxis* sem transformá-la. Assim, logo após o início das atividades do mestrado e do Grupo de pesquisa Elos, optou-se por constituir diálogo com e no *lócus*³ escolar.

¹ O Grupo de Pesquisa Elos foi criado em 2008 pela pesquisadora Doutora Rosane Carneiro Sarturi, com o intuito de fomentar pesquisas direcionadas para o campo curricular subjacentes as Políticas Públicas e as Práticas Escolares. O nome foi pensado não como uma sigla e sim como uma palavra tomada pelo significado real, ou seja, promover e proporcionar elo, ligações e interlocuções coletivas que versem sobre o campo educacional, suas problemáticas e pela busca de soluções que possam ser compartilhadas.

² Em 20 de dezembro de 1996 o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso promulgou a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No capítulo I identifica-se a composição dos níveis e das modalidades de educação e ensino brasileiro, definidas no Art. 21 como: I-educação básica, formada pela- educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e no inciso II- educação superior.

³ Compreende-se como *lócus* a instituição escolar, pois, a mesma dá sentido à pesquisa. Assim, a escola passa a ser pensada como contexto das ações pedagógicas, tornando-se *lócus* de relações dialéticas entre teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (cotidiano pedagógico, da escola e da pesquisa) num processo reflexivo.

Através das discussões no Grupo Elos com o coletivo, a temática sobre o Ensino Médio emergiu. No Grupo, encontram-se semanalmente professoras da educação básica das redes: municipal, estadual e federal, professoras-pesquisadoras da Universidade Aberta do Brasil (UAB), graduandos do curso de Pedagogia da UFSM, pós-graduandos do curso de mestrado em Educação da mesma instituição e professores (as) doutores (as) em educação, o que possibilitou discussões e diálogos sobre os diferentes níveis e modalidades da educação, com a pretensão de problematizar e produzir distintas pesquisas. Essas visam constituírem-se *e/los* entre as intenções teóricas e práticas no cotidiano educacional. Isso apontou para os (re)dimensionamentos da pesquisa e temática em discussão.

Assim, delineou-se como problema a seguinte questão: **Como a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, pode repercutir na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS?**

Desta problemática, apontaram-se reflexões acerca das interlocuções das políticas públicas com a prática escolar. Permitiu-se compreender o processo que envolve as discussões sobre a identidade e/ou do papel que o Ensino Médio ocupou e ocupa ao longo do contexto histórico educacional. Desse modo, foi possível verificar as contradições históricas do Ensino Médio público como categorias basilares e provocadoras dos processos de reforma e câmbios, que figuram nos sujeitos constitutivos da sociedade contemporânea.

Deste problema elencou-se como objetivo geral:

Compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS.

E como objetivos específicos:

- Identificar histórico e socialmente os diferentes contextos que promoveram as reformas do Ensino Médio no Brasil, pontuando os aspectos relevantes que antecederam a Lei nº 5.692/71 e os posteriores, que fundamentaram a legislação atual;

- Analisar a proposta da reforma para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, sinalizando a intenção do Ensino Médio Politécnico como alternativa curricular;

- Compreender as repercussões da reforma do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria-RS, considerando as conjecturas histórico-sociais dos sujeitos.

Atendendo à problemática e ao objetivo geral e objetivos específicos destacados, desenvolveu-se, neste trabalho, uma sequência investigativa que seguiu uma análise do macro para o micro, observando as relações quanti-qualitativas do Ensino Médio, elencando as principais informações estatísticas brasileiras e do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2011 a 2014, utilizando as bases de dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A análise do macro para o micro permitiu uma visão de totalidade no processo de investigação, que possibilita reflexões críticas, históricas e socialmente constituídas no bojo da conjuntura brasileira. Assim, remeteu-se para a construção de percepções e concepções da atualidade e do contexto local, a fim de tratar e compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, de forma contínua, flexível e inacabada, identificando as intenções que compõem o conjunto das reformas e aplicabilidade das mesmas no *lócus* escolar (KONDER, 1997).

Dessa forma, precisou-se compreender o porquê do surgimento desta proposta no RS, os desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico e os reflexos nas práticas pedagógicas e no processo de formação educacional dos educandos do Ensino Médio.

Fez-se necessário conhecer a realidade das escolas e sujeitos para compreender os motivos das mudanças no âmbito legal e, principalmente, no cotidiano pedagógico. Dessa forma, pode-se apropriar das discussões sobre as reformas do Ensino Médio, das características que permeiam a criação de políticas públicas educacionais e da efetivação de Diretrizes Curriculares e propostas pedagógicas, possibilitando a aproximação com os sujeitos.

A participação coletiva possibilita que as decisões sobre a qualidade do ensino e da educação não sejam apenas questões que veem de cima para baixo. Assim, proporcionam segurança para a implementação e reformulação curricular, bem como de revisões do projeto político pedagógico das instituições, evitando o

insucesso do processo de qualificação e qualidade das reformas para o Ensino Médio.

Devido a essa crescente preocupação com o Ensino Médio, surgem, cada vez mais, ações governamentais, na tentativa de estabelecer políticas públicas que promovam a equidade do ensino público. Nesse sentido, governos estaduais estão se posicionando para adequar e/ou modificar suas propostas pedagógicas. Caso este, observado no Estado do Rio Grande do Sul que, em 2011, através da Secretaria de Educação (SEDUC), lançou uma proposta denominada de: “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, como documento-base para todas as escolas estaduais públicas (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Este documento-base é considerado parte do Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011), organizado a partir dos documentos legais nacionais tais como: LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2011), posteriormente definido pela Resolução nº 2 CNE/CEB (BRASIL, 2012), que no momento estava em tramitação para homologação no Ministério da Educação (MEC).

As mudanças educacionais referentes ao Ensino Médio que estão ocorrendo no RS têm suscitado preocupações no ambiente escolar, acerca da sua aplicabilidade e, sobretudo, da forma que foram construídas e implementadas, provocando apreensão em relação à qualidade das mesmas.

A dúvida que permeia a realidade das escolas do Estado corresponde a questões estruturais pedagógicas, como por exemplo, os princípios curriculares, organização do Seminário Integrado e avaliação emancipatória, pois ainda não se sabe se as escolas estão servindo como um laboratório para mais um experimento de reforma educacional ou se, de fato, elas estão passando por uma reestruturação qualitativa ancorada em uma política pública de Estado e não de governo, ou seja, teme-se que seja apenas mais uma ação política temporária.

O atual Governo do Estado do RS aponta, em seu documento-base, que a proposta de reestruturação do Ensino Médio foi construída levando-se em consideração o “Plano de Governo no período de 2011- 2014”, permitindo, assim, a

interpretação e as angústias referentes à continuidade do trabalho pedagógico e do futuro identitário deste nível de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

A proposta pedagógica no Estado do RS, que vigora desde o ano de 2012, tem como objetivo construir metas e perspectivas educacionais para ser ofertado aos jovens em um contexto do século XXI, propondo mudanças. Entre essas, destaca-se: “universalização do acesso ao Ensino Médio Politécnico, com qualidade social, até 2014; aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de Ensino Médio na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 29), entre outras, que envolvem formação continuada para os professores, intenção nuclear de reestruturação curricular gradual e ressignificação do Ensino Médio.

A intenção de reestruturação curricular da Rede Estadual de Ensino do RS, prevê no documento-base, perspectivas para o Ensino Médio Politécnico tendo por base "na sua concepção a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Cabe destacar que princípios curriculares como politecnicidade, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, contextualização, pesquisa como princípio pedagógico, Seminário Integrado e avaliação emancipatória, são organizadores e dinamizadores da proposta do Ensino Médio Politécnico do RS tendo como escopo o mundo do trabalho, baseando-se em pressupostos teóricos de clássicos como Marx, Gramsci e Kosik. Isso fundamenta o documento-base do Ensino Médio em uma perspectiva do materialismo histórico dialético, o qual, também, tem autores brasileiros como Frigotto, Kuenzer e Saviani que abordam e movimentam tal concepção epistemológica (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Considerando a importância desta abordagem constituída pifamente no documento-base (RIO GRANDE DO SUL, 2011), os desafios e impactos na reestruturação curricular, suas imbricações na prática escolar e, principalmente, os futuros reflexos na formação dos jovens, é que emerge o interesse de investigação deste estudo.

Assim, optou-se pela pesquisa quanti-qualitativa com abordagem teórica materialista histórico dialético, que utilizou a observação participante em uma escola estadual pública na cidade de Santa Maria-RS. Acredita-se que a vivência no *lócus*

escolar promove relações de diálogo e comprometimento com os aspectos reais do cotidiano pedagógico. Dessa forma, possibilita a constatação e a relação dialética entre a teoria e a prática.

Priorizaram-se, nessa pesquisa, como campo de análise, alunos, professores, coordenação pedagógica e equipe diretiva. Foram coletados dados nas bases do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); analisados os principais documentos referente ao Ensino Médio brasileiro, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB) e documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC – RS), que orientaram a implementação do Ensino Médio Politécnico na Escola Augusto Ruschi.

A observação participante, o questionário e as entrevistas semiestruturadas que compuseram a investigação, possibilitaram, através das anotações de campo, uma análise considerada na perspectiva dos sujeitos a partir da interpretação dos elaboradores da política para o Ensino Médio Politécnico. Para abranger e ampliar a descrição, explicação e compreensão dos dados realizou-se a triangulação de todos os aspectos acima destacados. Situados, segundo Triviños:

[...] em primeiro lugar, aos Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito (1987, p. 139).

Trabalhar a partir da realidade subjetiva dos processos e produtos centrados nos, professores e estudantes é uma possibilidade de apresentá-los como sujeitos protagonistas da escola. Estes são especialistas do cotidiano educacional que, por sua vez, são pouco ouvidos na hora de criar estratégias e documentos legalizados referentes à área educacional e, sobretudo, de documentos que dizem respeito ao seu futuro intelectual, formativo e cidadão.

Com base nessa constatação sobre o *lócus* escolar, elegeu-se como instituição a Escola Estadual Augusto Ruschi. A definição dessa Instituição deu-se a partir de vários elementos, entre eles destacam-se: Instituição de Ensino Médio Politécnico; localização (periferia); número de alunos (1642 matrículas); alunos jovens e trabalhadores; desenvolvimento e implementação da proposta pedagógica da SEDUC a partir de 2011 com envolvimento docente e discente; modelo de

gestão, visto que a escola recebeu duas vezes o Prêmio Gestão Escolar⁴ (2009 e 2013).

As categorias que nortearam a análise desta pesquisa são historicidade, contradição e totalidade (MARX, 1964; 2009; GRAMSCI; 1989; KOSIK, 1976; KONDER; 1997; KUENZER, 2011; FREIRE, 2001). Através delas, buscou-se compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi.

Buscou-se, também, compreender como ocorreu o processo de reestruturação pedagógica e curricular na escola, a partir do que foi proposto pela SEDUC - RS nas suas orientações que envolvem a realidade prática e a possibilidade teórica documentada, considerando os conceitos e pressupostos de politecnia, pesquisa, interdisciplinaridade e trabalho como princípio educativo.

Neste sentido, verificou-se que o “novo⁵” Ensino Médio que está sendo proposto às escolas, é permeado de contradições que estão diretamente relacionadas ao contexto vivencial dos educandos e educadores. A própria expressão “novo” é uma contradição, uma vez que, a abordagem conceitual nos remete a pressupostos já conhecidos de outrora, como por exemplo, trabalho como princípio educativo e interdisciplinaridade, assuntos esses, já abordados na LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Aqui, não se pretende aprofundar questões referentes a toda história da educação desde os primórdios da colonização portuguesa, nem formação continuada dos professores, nem processo de avaliação e muito menos questões de cunho financeiro, pois essas discussões remeteriam a um amplo estudo que não é

⁴ O Prêmio Nacional objetiva promover e ampliar projetos que desenvolvam ações próprias de gestão escolar, buscando aprimorar o espaço escolar através de elaboração de planos e ações que visam a autoavaliação, a premiação é promovida pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed). A escola Augusto Ruschi recebeu o valor de R\$ 6 mil reais via autonomia financeira, certificação como escola referência e uma viagem de intercâmbio aos Estados Unidos para seu representante. No RS participaram 191 escolas (estaduais e municipais), destas 64 inscrições foram enviadas ao Consed. Para saber mais acessar: <http://www.estado.rs.gov.br/noticias/1/115274/Escola-Augusto-Ruschi,-de-Santa-Maria,-e-bicampea-do-Premio-Nacional-em-Gestao-Escolar-2013/6/8//>

⁵ Utilizou-se as expressões novo/velho e velho/novo no decorrer do trabalho para demonstrar a categoria de contradição que é identificada no lócus escolar, quando se coloca em pauta a discussão dos princípios curriculares organizadores da Proposta de Ensino Médio Politécnico no RS e os aspectos referentes a reforma.

compatível ao tempo determinado para essa dissertação. Entende-se que é necessário o primor pela qualidade da pesquisa que estes assuntos requerem.

No entanto, essas questões apareceram indiretamente na pesquisa, o que contempla uma visão de conjunto indissociável, mas de menor abrangência. Konder considera que a visão do conjunto da história da humanidade é o “nível máximo de abrangência da totalização dialética”, e este nível de totalização precisa ser situado a partir das questões que se propõem serem analisadas, ou seja, o pesquisador elenca aspectos de menor e/ou maior abrangência (1997, p. 38). Neste sentido, desejou-se materializar a análise sobre a reforma do Ensino Médio Politécnico e sua repercussão na implementação da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico na escola Augusto Ruschi.

Desse modo, mediações mais abrangentes precisam ser pensadas a partir de situações locais que tenham importância para a realidade em que se encontram pesquisador e sujeitos. Foi nessa conjuntura que se realizaram as escolhas teóricas e metodológicas deste estudo. Por isso, inicialmente são apresentados os pressupostos metodológicos, sinalizando o cotidiano e os sujeitos da pesquisa e suas articulações que versam sobre a contextualização e desenvolvimento deste trabalho.

O capítulo seguinte aborda a historicidade como elemento basilar para identificar, histórico e socialmente, os diferentes contextos que promoveram as reformas do Ensino Médio no Brasil. Para tanto, organizou-se um retrato do Ensino Médio no Brasil, pontuando os principais aspectos legais histórico-sociais que o promoveu, com recorte especial para a Lei nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1961; 1971; 1996). Esse balanço histórico é essencial para a identificação do processo dialético que transforma a realidade e ações humanas em sua totalidade, promovendo, assim, a tomada de consciência (GRAMSCI, 1989; KONDER, 1997).

Aborda-se na sequência o capítulo que discute as políticas educacionais e as reformas a partir da década de 1990 até os dias atuais, com o intuito de analisar a construção – desconstrução identitária do Ensino Médio, (re)conhecendo quais foram os pressupostos que levaram à construção da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no RS, sinalizando a intenção do Ensino Médio Politécnico como alternativa curricular. Analisando principalmente as concepções dos sujeitos a respeito da reestruturação curricular e sobre o papel deste nível de ensino no *lócus*

escolar e no universo jovem. Neste capítulo, também é destacado o que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS propõe de “novo” e o que tem de “velho” e de que forma essa “nova” proposta pode contribuir na formação identitária deste nível de ensino, observando se ocorre ou não a supressão do ensino propedêutico tradicional que oscila constantemente entre a dualidade da preparação para o vestibular e/ou para o mundo do trabalho.

Partindo da relação que envolve reestruturação curricular e contexto escolar é que surge o último capítulo com o intuito de compreender as repercussões da reforma do Ensino Médio na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria-RS, considerando as conjecturas histórico-sociais dos sujeitos. Porque, acredita-se que:

A prática é o fundamento e o limite do conhecimento; assim, o objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito sobre o objeto, não nega a existência de uma realidade independente do homem e exterior a ele; o que esta concepção nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática; o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, externa ao homem, independente dele, para ser uma realidade mediada pelo homem (KUENZER, 2011, p. 59).

Pensando nessa relação da realidade e da mediação pelo homem, abordada pela autora, é que emergem no corpo do trabalho as falas e percepções dos sujeitos⁶, apontando dialeticamente as relações entre a realidade prática da escola e a possibilidade teórica documentada na Proposta Pedagógica do Governo do Estado do RS. As falas dos sujeitos demonstraram a “produção das ideias, das representações, da consciência” que estão ligadas à atividade material e imaterial e, sobretudo, da “linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Nas considerações finais, sistematizaram-se as ações, reflexões e os desafios vivenciados na implementação da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi. Permitindo concluir que são muitos os desafios que se apresentam para a construção, qualificação e efetivação de uma proposta de identidade deste nível de ensino, entre esses, o mais visível é o processo de gestão escolar.

⁶ Para diferenciar as falas dos sujeitos dos demais referenciais teóricos utilizados na pesquisa utilizou-se a sinalização em itálico.

1 A PESQUISA E SEUS PRESSUPOSTOS METODÓLOGICOS

Dissertar sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e seus entrecruzamentos exigiu, neste trabalho, reflexões críticas acerca dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e dos caminhos teórico-metodológicos, internalizados no transcurso de toda a pesquisa. Mediante essa proposta reflexiva, construíram-se as intenções de investigação pela temática e a articulação⁷ entre conhecimentos teóricos e práticos, considerados fundamentais para compreender realidade.

É sobre a realidade, sobretudo no campo educacional que esta pesquisa corporificou seus estudos, compreendendo a reforma do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Em decorrência da importância desse tema, e por tratar de questões que envolvem o humano e suas relações cotidianas e reais, este estudo assumiu uma mescla de metodologias. Refere-se ao plural da palavra, justamente porque se tem como convicção que trabalhos e discussões sobre o campo educacional exigem reflexões críticas e dinâmicas que não podem ser abordadas de forma estanque (FAZENDA, 2006).

Estudos que versam sobre as relações históricas, políticas, sociais e que envolvem o sentido e as repercussões destas com as políticas públicas educacionais necessitam integrar teoria e prática, uma vez que uma se transforma na outra e não podem existir isoladamente, caso contrário estariam subordinadas ao plano abstrato e utópico.

Ao considerar as necessidades e especificidades que estão subjacentes no cotidiano das práticas escolares, pode-se direcionar esta pesquisa para minimizar as divergências que são apontadas entre teoria e prática, superando a fragmentação do

⁷ Opta-se nesse capítulo pela articulação da teoria e do método, pois entende-se que um fundamenta o outro. É necessário ressaltar que ao anunciar a abordagem materialista histórico dialético, está se fazendo alusão a concepção teórica que respalda toda a análise e experiência vivida nesta pesquisa. Aqui, concordamos com Minayo (1994), quando diz que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (p. 14).

conhecimento, para tornar possível o diálogo e a interlocução entre a educação básica e o ensino superior.

Dessa forma, se propôs uma pesquisa quanti-qualitativa com enfoque materialista histórico dialético. Nesse sentido, este capítulo tratará do cotidiano, dos sujeitos, e da articulação e interlocução destes no desenvolvimento da pesquisa, com o intuito de compreender a realidade e suas interfaces dialética.

1.1 O cotidiano da pesquisa

A pesquisa adota princípios quanti-qualitativos (TRIVIÑOS, 1987; GAMBOA e SANTOS, 2001; CRESWELL, 2007). Desse modo, tem-se a possibilidade de trabalhar a realidade universal dos significados, organizando uma interlocução entre o quantitativo e o qualitativo.

Os dados quantitativos complementaram a pesquisa, superando as falsas dicotomias e “contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativos e qualitativos” (SANTOS, 2001, p. 52). Para Minayo, “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (1994, p. 22).

Assim como a autora acima, Triviños também exclui as possibilidades de dicotomia entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, afirmando que a mesma “não tem razão de existir”, pois os estudos e as experiências dos próprios pesquisadores já anulam essa possibilidade (1987, p. 117). Para o autor:

O referido problema dicotômico comentado no espaço da pesquisa qualitativa, apoiado nos referenciais teóricos básicos, marxismo, fenomenologia e ainda estrutural-funcionalismo (com muitas reservas porque este, com sua raiz positivista, assinala a oposição entre quantidade e qualidade, porém levanta a pesquisa qualitativa em oposição à quantitativa), estritamente não existe. Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa (1987, p. 118).

Considerando a afirmação de Triviños sobre a utilização do método misto quanti-qualitativo, optou-se pela análise dialógica que resultou na inter-relação dos sujeitos envolvidos. Essa metodologia estimulou o diálogo entre os mais variados conhecimentos, articulou e instigou trocas de experiências, (re)construções teóricas

e (re)formulação de conceitos e práticas. Esses, com certeza, foram os maiores resultados que surgiram desta pesquisa, que optou por esta instrumentação metodológica (SAMPAIO, 2003).

Essa instrumentalização esboça a multilateralidade da análise nesta pesquisa, utilizando o materialismo histórico dialético não como método, e sim com abordagem teórico-metodológica, que possibilita interpretar e refletir a realidade de todo o contexto analisado.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção da realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

A perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, contribui para o (re)conhecimento⁸ do caráter histórico e para a ampliação de participação consciente dos sujeitos envolvidos no processo de reestruturação curricular do Ensino Médio. É a partir da consciência como indivíduo vivo que emergem as categorias de historicidade, contradição e totalidade, as quais permitem compreender as relações que circundam o processo humano na investigação.

Para Marx e Engels a essência da concepção materialista da história está na percepção do indivíduo como ser social, consciente e ativo, produtor do seu meio, das suas ideias, das suas representações materiais e imateriais. Portanto, seres históricos determinantes, já que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (2009, p. 32). Essa concepção promove a compreensão da realidade e o processo histórico-social como totalidade, denotando a força do homem como sujeito da ação humana.

No entanto, Konder (1997) alerta que a totalidade não deve ser vista como “uma etapa definitiva e acabada” (p. 36). É necessário realizar uma síntese demonstrando a visão de conjunto, “a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade” (1997, p. 36-37).

⁸ A expressão (re)conhecimento utilizada nessa pesquisa, pressupõe que se pode reconhecer o caráter histórico já aceito e estabelecido, bem como, se pode conhecer, “apreender” e a partir da interpretação “revelar” um novo olhar sobre o conhecimento (FRIGOTTO, 2006, p. 77).

Dessa forma, para analisar o Ensino Médio Politécnico, precisaram ser consideradas as particularidades da reforma, como por exemplo: adesão e legitimação por parte dos professores, alunos e equipe diretiva na discussão da implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, suas consequências, desafios, impactos e consonâncias com o conjunto de propostas de referência internacional e nacional, compactuados para a síntese e visão de conjunto. Para Konder:

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade (1997, p. 39).

É a partir da transformação da quantidade em qualidade, do macro ao micro, que emergem no processo de investigação as possíveis teias históricas envolvendo o sujeito humano. Neste sentido, não é possível separar e isolar os sujeitos do seu contexto histórico. Assim:

[...] como outros conceitos importantes da filosofia materialista – a falsa consciência, a reificação, a relação de sujeito e objeto – perdem o caráter dialético se são isolados, separados da teoria materialista histórica e desligados dos conceitos com os quais formam uma unidade e em cujo “sistema aberto”, e só nele, recebem um significado autêntico, assim também a categoria da totalidade perde o caráter dialético se é entendida apenas “horizontalmente”, com relação das partes e do todo, e se desprezam os seus outros caracteres orgânicos; a sua dimensão “genético-dinâmica” (criação do todo e a unidade das contradições) e a sua dimensão “vertical”, que é dialética de fenômeno e essência (KOSIK, 1976, p. 63).

Para exemplificar essa questão dialética, parte-se, no tópico que segue, de uma construção sobre os sujeitos da pesquisa, salientando aspectos quantitativos da conjuntura macro em relação aos dados do Ensino Médio no Brasil. Compreendendo, assim, a escolha pela delimitação regional e municipal da pesquisa, no sentido micro, o que evidencia a visão de conjunto.

1.2 Sujeitos da pesquisa

Em 2011, a população de 15 a 17 anos era de 10.580.060 pessoas, deste total de jovens foram matriculados 8.400,689 nas instituições de Ensino Médio do

Brasil. Além disso, ainda temos o registro de 2% desta população ser analfabeta, o que demonstra a necessidade de esforços e políticas públicas educacionais que promovam a inserção e integração desses jovens no universo escolar, estamos falando de aproximadamente 170 mil jovens nessa situação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013).

Desse universo brasileiro de matrículas, destaca-se a parcela de 354.509 matrículas que correspondem à realidade da Rede Estadual do RS responsável pela maior oferta em relação às Redes Federais, Municipais e Privadas do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Esses alunos foram distribuídos em 1.053 escolas, destas 104 para o curso Normal, 156 aos cursos profissionalizantes e 793 para o curso do Ensino Médio, o qual contou com 22.747 professores de um total de 24.763 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5). No Estado, esse nível de ensino apresentou uma defasagem de idade-série de 30,5%, somada a um índice de 13% de evasão e uma taxa de 21,7% de reprovação, nas turmas de primeiro ano (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5). Esse diagnóstico que envolve o movimento populacional da juventude⁹ de 2011 fundamentou a elaboração de uma proposta que pudesse dar conta dessa realidade.

Assim, a SEDUC, em 2011, elaborou e apresentou a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014”, como um documento-base para as escolas de Ensino Médio de todo o Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A execução desta proposta demandou uma reorganização pedagógica e curricular das escolas no RS. Para atender os alunos no ano letivo de 2012, as escolas deveriam optar e oferecer uma das seguintes organizações curriculares:

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

⁹ Sobre o termo juventude concordamos com Silva, quando diz que a juventude expressa categoria histórica e social que, “para ser compreendida, necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, juventudes, situam-se os sujeitos em face de heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades (2013, p. 60-61).

Sendo assim, muitas escolas gaúchas¹⁰ tiveram que, em curto espaço de tempo, se adequar a fim de atender a essa organização curricular, uma vez que a Proposta foi apresentada as escolas nos meses de outubro e novembro de 2011, período tardio e de encerramento de atividades escolares. A mesma previa o início das atividades letivas em 2012 com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, e de forma gradual estendida, em 2013, para os segundos anos, objetivando finalizar o ciclo, em 2014, com os terceiros anos.

Nesse movimento de mudança curricular, esta pesquisa preocupou-se em compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria-RS.

Santa Maria está localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul, possui uma área territorial de 1.788,121, com uma população estimada em 261.031 habitantes. Considera-se que 20% dessa população sejam jovens com faixa etária de 15 aos 24 anos, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse município, observa-se, conforme Quadro 1, a seguinte realidade sobre as instituições de Ensino Médio, matrículas e docentes.

Escolas Ensino Médio	Quantidade de Escolas	Matrícula Ensino Médio	Docentes Ensino Médio
Pública estadual	23	7.663	614
Pública municipal	0	0	0
Pública federal	3	674	80
Privada	10	1.947	165
Total	36	10.284	859

Quadro 1 – Dados sobre o Ensino Médio no município de Santa Maria.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013).

¹⁰ A autora Ieda Gutfreind, ao analisar a composição social colonial sul-rio-grandense e a sua cultura, identificou que no território do Rio Grande do Sul conviveram vários grupos sociais, para ela a “multiplicidade de grupo sociais desaparece” e é representado no “imaginário coletivo da sociedade atual”, um “único tipo, o gaúcho”, ou seja, o gaúcho tornou-se uma “figura símbolo” que identifica os sujeitos que vivem no Estado do Rio Grande do Sul, por isso, a denominação escolas gaúchas, aqui é mencionada como uma referência as instituições de ensino deste Estado (2006, p. 241).

Considerando o número expressivo de escolas, alunos matriculados e docentes optou-se pela realização da pesquisa em uma das escolas da cidade. A Instituição de Ensino Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi participa da pesquisa, por ser uma escola que, desde 2011, esteve voltada para o estudo da proposta do governo do Estado na reestruturação do Ensino Médio com suas coordenadoras pedagógicas, equipe diretiva, alunos e docentes.

A Escola Augusto Ruschi, surgiu como Instituição de ensino no ano de 1980. Porém, a mesma era identificada e anexada a Escola Estadual Padre Caetano, sendo que, a partir de 1983, a escola começou a construir sua infraestrutura com a edificação de dois pavilhões. O restante dos prédios só foram entregues definitivamente entre 1986-1987, quando a escola passou a oferecer o ensino de pré-escola a 8ª série.

No que tange a oferta referente ao Ensino Médio, a escola iniciou suas atividades educacionais na década de 1990, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, denominada de Escola Estadual de 1º e 2º Graus Augusto Ruschi. Tal denominação foi escolhida pela comunidade escolar através de uma assembleia geral com o intuito de homenagear o patrono da ecologia no Brasil: Augusto Ruschi¹¹. Essa Instituição faz parte de uma comunidade localizada na zona periférica da cidade de Santa Maria, conhecida por zona oeste, próxima a uma área que recentemente passou por um processo de ocupação, originando um novo território denominado Nova Santa Marta, o qual necessita do suporte da escola no processo de formação educacional de seus moradores.

A Escola Estadual Augusto Ruschi está localizada na Rua Dr. Paulo da Silva e Souza s.n., no bairro Juscelino Kubistchec. Possui uma área total de 15.750,25 m², e ocupa efetivamente uma área de 8.497,50 m². Comporta dez blocos (pavilhões com salas de aulas). O restante da área é utilizado para a prática de educação física, ajardinamento, horta, recreação e estacionamento. Atualmente a escola¹²

¹¹ Augusto Ruschi foi cientista, agrônomo, advogado, naturalista e ecologista brasileiro que ficou conhecido mundialmente pelo trabalho realizado na preservação do meio ambiente. Para saber mais acessar: <http://www.augustoruschi.com.br/augusto.php>.

¹² A Escola Augusto Ruschi também é reconhecida como uma escola aberta para a cidadania, integrando vários programas e ações conjuntas com a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Santa Maria, destacam-se programas tais como: Ações de Educação Ambiental; Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); a Paz é Possível – Prática Restaurativa e o Mais Educação, do MEC. A escola também desenvolve projetos como: jornal da Escola; a rádio escola; xadrez; jogos de integração; entre outros que contribuem para a mediação curricular integrando estudantes e comunidade.

oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio. O corpo docente do Ensino Médio constitui-se de quarenta (40) professores¹³. Estes, foram acompanhados durante o ano letivo de 2012 e 2013 em reuniões pedagógicas e formações continuadas, o que os tornou, juntamente com a equipe diretiva e coordenação pedagógica, sujeitos desta pesquisa, constituída pela observação participante. No Quadro 2, podem-se verificar os níveis de ensino e matrículas da escola, com destaque para o Ensino Médio, que totalizou 538 matrículas, a qual envolveu estes 40 docentes em 2012.

Níveis de ensino	Matrículas/2012
Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano	549
Ensino Fundamental do 6º ao 8º ano	555
Ensino Médio do 1º ao 3º ano	538
Total	1642

Quadro 2 – Composição dos níveis de ensino da Escola Augusto Ruschi e suas respectivas matrículas.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações da escola.

Destaca-se que, destes 538 alunos matriculados no Ensino Médio, foram considerados sujeitos de pesquisa apenas os estudantes que ingressaram nas turmas de primeiros anos em 2012, visto que são alunos que iniciaram o processo de reestruturação curricular e que, em 2014, estarão cursando o terceiro ano da etapa final, ou seja, concluindo o ciclo. Observa-se, no Quadro 3, a divisão destes alunos por matrículas e seu afunilamento por níveis.

Níveis de Ensino Médio	Matrículas/2012	Matrículas/2013
Primeiro ano	290	231
Segundo ano	166	202
Terceiro ano	82	57
Total	538	490

Quadro 3 – Níveis de Ensino Médio da Escola Augusto Ruschi e suas respectivas matrículas.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações da escola.

¹³ Os 40 professores e equipe diretiva participaram desta pesquisa através de observações em reuniões pedagógicas e formações didático-pedagógicas referente a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Destes, apenas uma professora participou da entrevista, visto que, as observações resultaram em um grande número de anotações de campo, que subsidiaram a análise final deste trabalho dissertativo, não sendo necessário ampliar as entrevistas a todos. A entrevista de uma professora, corroborou como fonte de informação, comparação com as anotações e amostragem de forma geral sobre a temática em questão.

Em relação aos sujeitos alunos, destacaram-se as turmas de primeiro ano que, em 2012, tiveram 290 matriculados, divididos em nove turmas. Destas, cinco turmas no turno da tarde e quatro turmas na noite. Do total de 290 alunos matriculados, 135 foram aprovados para o segundo ano, 113 alunos reprovados e 42 transferidos.

No ano de 2013, esses alunos foram acompanhados nas turmas de segundo ano, divididos em quatro turmas a tarde e quatro a noite, totalizando oito turmas com 202 matriculados. Como o número de alunos do segundo ano era significativamente grande, selecionou-se um aluno por turma (tarde e noite) totalizando oito (8) estudantes e que, concomitantemente, exerciam funções vinculadas ao mundo do trabalho. Para a seleção destes estudantes, foi realizado um questionário¹⁴ no mês de novembro. Dessa forma, foi possível traçar o perfil dos sujeitos alunos, possibilitando (re)conhecer o mundo desses jovens. Esse e outros aspectos característicos dos sujeitos podem ser visualizados no próximo tópico, no qual apresenta a articulação e interlocução dos sujeitos e do cotidiano com a pesquisa.

1.3 Articulação e interlocução dos sujeitos e cotidiano da pesquisa

No âmbito metodológico, viver as relações cotidianas, os debates, as práticas, os discursos, a objetividade, e a subjetividade de cada contexto histórico-social possibilita o acesso a fontes de dados riquíssimas que não podem deixar de ser abordadas. Por esta razão, elegeu-se, neste tópico, a articulação dos sujeitos e cotidiano, promovendo interlocuções destes, no processo de desenvolvimento da pesquisa.

A desarticulação dos elementos citados compromete a análise da pesquisa e pode levar a manutenção do escamoteamento dos conflitos entre educação e

¹⁴ Cabe destacar que a pesquisadora acompanhou durante o ano de 2012 e 2013 todos os alunos matriculados no Ensino Médio Politécnico. O acompanhamento se deu através das ações pedagógicas da escola, tais como, palestras; Seminário Integrado e conselhos de classes. No entanto, para aproximar e complementar a pesquisa foi necessário na coleta de informações traçar o perfil destes estudantes, bem como, traçar estratégias metodológicas para a seleção de alguns sujeitos que pudessem participar da entrevista semiestruturada. Sabe-se que essas estratégias viabilizam a estruturação e desenvolvimento do trabalho. Assim, as mesmas são melhor detalhadas no item 1.3 na próxima página.

cotidiano, principalmente a ausência do reconhecimento de que o homem é parte deste contexto. O desafio consiste na articulação dos aspectos humanos à realidade. Por isso, de imediato, procurou-se focalizar o papel do homem como agente do processo escolar, como ser social histórico. Destaca-se que:

O caráter social do homem, porém, não consiste apenas em que ele sem o objeto não é nada; consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva. Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico-social, o homem produz:

- 1) Os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- 2) As relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais;
- 3) E, sobre a base disto, as idéias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes (KOSIK, 1976, p. 126).

Assim, este trabalho atribui intencionalidade à prática dos sujeitos, considerando o seu trabalho, as relações sociais e suas concepções (KOSIK, 1976). Esses aspectos, fomentam a investigação direcionando-a para a abordagem teórica de cunho materialista histórico dialético, que demonstra ora visão macro ora visão micro acerca da organização teórico – prática da escola. Desse modo, concorda-se com Frigotto, quando diz que:

Os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno (2010, p. 19, grifos do autor).

Neste sentido, sabe-se que nem todas as dimensões serão igualmente importantes. Cabe destacar que sem essa reflexão crítica inicial o desenvolvimento deste trabalho não seria viável, pois “sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. *A essência do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade* (KOSIK, 1976, p. 127, grifo do autor).

Considerando esses pressupostos e sua relação de movimento, construiu-se, neste trabalho, uma tentativa incipiente de compreender as abstrações e teorizações que se desenvolvem no campo da educação e que, por vezes, se distanciam dos sujeitos envolvidos, implicando constantemente na observação crítica do que está posto nas referências bibliográficas, documentos, falas dos sujeitos e suas interlocuções com a prática escolar.

Diante das relações entre pesquisador e sujeitos, traçaram-se alguns procedimentos que orientaram a investigação. Pautados em leituras, análise de documentação, bibliografias educacionais, anotações de campo, observações, vivências, questionário e entrevistas semiestruturadas.

Faz-se pertinente uma estrutura organizacional que defina os procedimentos da análise e interpretação desses conteúdos, delimitando-os em etapas. Desse modo, utilizaram-se as sugestões de Triviños, caracterizadas por três etapas: “contemplação viva do fenômeno (sensações, percepções, representações); análise do fenômeno (penetração da dimensão abstrata) e realidade concreta do fenômeno” (1987, p. 73-74). Essas partes são entendidas por concreto sensível, abstrato e concreto lógico, nessa compreensão, o trabalho estruturou-se a partir da triangulação dos dados.

A etapa inicial do trabalho, definida pelo autor como “contemplação viva do fenômeno”, condiz com a captação da qualidade do objeto. É aquela em que o pesquisador irá organizar o material necessário para o desenvolvimento do seu estudo, reuni informações, faz leituras, bibliográficas, documentais, diretrizes, dados estatísticos, entre outros. Essa é a fase de preparação e reflexão sobre os objetivos e os fundamentos teóricos que serão abordados e trabalhados no decorrer da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Nesse sentido, a pesquisa documental contribui de forma significativa, são opções de fontes investigativas em documentos legais como as leis, os pareceres, resoluções, relatórios e orientações, fontes de pesquisas consideradas matéria-prima que ainda não passaram por tratamentos analíticos como os textos bibliográficos (SEVERINO, 2007). Desta forma:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

A partir da natureza documental, observaram-se os instrumentos legais produzidos pelo meio do sujeito, tais como: Leis; decretos; pareceres; resoluções; diretrizes; propostas e dados estatísticos, relativos ao Ensino Médio e a escola Augusto Ruschi. Assim, primeiramente, fez-se a leitura e interpretação da “Proposta

Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014”, documento-base da Rede Estadual de Ensino do RS.

Na sequência, foi preciso compreender o porquê do surgimento desta proposta de reestruturação curricular. Dessa forma, buscou-se verificar quais documentos e instrumentos legais foram utilizados na concepção da proposta. O documento pautou-se na/no: LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Parecer CNE/CEB nº 5/2011, aprovado em 5 de maio de 2011, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011), posteriormente definido pela Resolução nº 2 CNE/CEB (BRASIL, 2012), que no momento estava em tramitação para homologação no Ministério da Educação (MEC).

Além da pesquisa documental, também foi realizada uma consulta bibliográfica de autores mencionados no documento-base da SEDUC. Percebe-se que a construção teórica do documento em questão, foi pautada de forma pífia em autores clássicos como: Antonio Gramsci e Kosik e também em autores contemporâneos brasileiros que versam sobre educação, como exemplo, Acácia Kuenzer; Dermeval Saviani; Gaudêncio Frigotto; Paulo Freire, entre outros, que podem ser observados em citações e referências bibliográficas da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Com base nessas informações, trabalhou-se com o referencial teórico dos movimentos internacionais e da legislação nacional e estadual (RS), que fundamentam a organização curricular do Ensino Médio, bem como nos estudos de autores que tratam de temas como: políticas públicas, Ensino Médio, gestão participativa, história da educação, interdisciplinaridade, politecnicidade e trabalho como princípio educativo. Destacam-se: Freire (2011); Frigotto (2011); Gramsci (1989); Kosik (1976); Lück (2006); Marx (2009), entre outros.

Após a “contemplação viva do fenômeno”, intermediando a pesquisa documental e bibliográfica, realizou-se a segunda etapa denominada de “análise do fenômeno (penetração da dimensão abstrata)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74). Nessa etapa observou-se os elementos e as partes que integram a Proposta de Ensino Médio Politécnico, estabelecendo relações histórico-sociais com os envolvidos no processo de reestruturação curricular e suas reais circunstâncias de implementação na Escola Augusto Ruschi. Para isso, foram utilizados diferentes estratégias e instrumentos para coletar e reunir as informações necessárias, tais como: observação participante, questionário e entrevista semiestruturada. Não se

pretendeu privilegiar uma em detrimento de outra, mas sim utilizar ambas como complemento uma da outra.

Neste sentido, através da observação participante no início de maio de 2012, deu-se a aproximação inicial com a Escola Augusto Ruschi, acompanhando o processo de gestão das práticas pedagógicas dos professores atuantes no Ensino Médio em reuniões semanais e mensais. Assim, estabeleceram-se os primeiros contatos com a realidade vivenciada pelos envolvidos no processo de reestruturação curricular.

No período de maio a novembro de 2012 e no decorrer de todo o ano letivo de 2013, as relações entre leituras de documentos; bibliografias e observação participante com todos os sujeitos foram adquirindo características imprescindíveis para a realização deste estudo com a participação e o diálogo permeados pela escuta sensível (BARBIER, 2002). Além da observação participante nas reuniões de formação e elaboração das práticas pedagógicas da Escola Augusto Ruschi, também houve a observação em atividades que promoviam a troca de conhecimentos e experiências em relação à interpretação, aplicação/ implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio¹⁵, tais como:

- Palestra¹⁶ sobre a importância da pesquisa no contexto educacional: foram realizadas três palestras contemplando cerca de 400 alunos divididos nos turnos tarde e noite das turmas de primeiro ano do Ensino Médio, totalizando 9 (nove) turmas.
- Palestra sobre a temática “Avaliação e práticas pedagógicas¹⁷” realizada para os professores da escola (Ensino Fundamental e Médio). Com essa atividade, promoveu-se o diálogo entre os sujeitos e discussões sobre as alternativas

¹⁵ A proposta de reestruturação deste nível de ensino apresenta elementos significativos para a concepção curricular, destacando pontos básicos como: politecnicidade, interdisciplinaridade, pesquisa, projetos, seminário integrado, avaliação emancipatória e trabalho como princípio educativo. Todos esses aspectos são essenciais para a compreensão da proposta e para a construção curricular, envolvendo teorias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, precisam ser analisados separadamente, caracterizados e conceitualizados, para que não sejam interpretados isoladamente perdendo assim, o seu real sentido. Essa preocupação foi considerada e atendida neste estudo.

¹⁶ A palestra foi realizada em agosto/2012 pela pesquisadora, com o intuito de mediar e desenvolver metodológica e pedagogicamente a ideias norteadoras da pesquisa. Pois essa, é tratada como um dos princípios pedagógicos da reestruturação curricular proposto pela SEDUC – RS.

¹⁷ A palestra em questão foi realizada em uma das formações de professores organizada pela equipe diretiva da escola no dia 04 de agosto de 2012, contando com a fala e participação desta pesquisadora. A palestra versou sobre avaliação emancipatória, temática instituída como eixo norteador do novo Ensino Médio do RS.

para a melhoria da educação dos jovens educandos e comunidade, delineando estratégias plausíveis para a reflexão e aplicabilidade no cotidiano escolar.

- Seminário Integrado¹⁸: o objetivo era desenvolver o projeto pedagógico da Escola intitulado "Educação para uma cultura da Paz", repensando a escola numa proposta integrada, complexo temático oriundo de uma pesquisa socioantropológica¹⁹ realizada pelos professores, alunos e equipe diretiva. A intencionalidade foi estabelecer um diálogo sobre a realidade escolar e o seu contexto em meio à violência. Nesses Seminários, os alunos desenvolveram pesquisas interdisciplinares com vários eixos e problemáticas que permeavam a questão referida, socializando os trabalhos com apresentação a comunidade e sujeitos envolvidos.
- No ano de 2013, foi realizada uma oficina sobre interdisciplinaridade. Essa oficina foi aberta aos professores da Escola. Nesta oportunidade, foi organizada uma atividade que contemplasse a concepção teórica e prática referente a interdisciplinaridade.

Na busca da análise do fenômeno que envolveu a reestruturação curricular, a opção da observação participante, nesse contexto de atividades, possibilitou uma vivência compartilhada, "o pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos" (SEVERINO, 2007, p. 120). Em relação a técnica de observação participante, considera-se que:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (NETO, 1994, p. 59).

¹⁸ O Seminário Integrado (SI) é caracterizado como um elemento articulador no currículo do Ensino Médio. Essa relação do SI com o currículo será tratado no decorrer do trabalho.

¹⁹ Essa pesquisa foi pensada para o (re)conhecimento do espaço da comunidade escolar, no ano de 2011 envolvendo os sujeitos da comunidade da escola Augusto Ruschi com o objetivo de aproximação da realidade, na qual, a escola está inserida. Está pesquisa oportunizou a reflexão crítica do cotidiano dos sujeitos, explorando situações- problemas para serem abordadas no espaço escolar, principalmente nos Seminários Integrados, dentro dos eixos temáticos transversais propostos pela SEDUC-RS, integrando com as diferentes áreas de forma interdisciplinar, atendendo assim, os aspectos da proposta de reestruturação curricular do ensino médio.

A observação participante é “parte essencial do trabalho de campo” (MINAYO, 1994, p. 70), proporciona a interação ao mundo cotidiano e das ações conjuntas entre universidade – escola, teoria – prática, e as bases teórico-metodológicas, oportunizando um encontro de sensibilidades na pesquisa e produção, principalmente no e para o (re)pensar dos vínculos entre trabalho e educação (TRIVIÑOS, 1987; ARROYO, 2011).

Assumindo as características da observação participante, defende-se, neste estudo, a importância do sujeito e suas relações com o investigador, as quais poderão ser verificadas a partir da análise dos dados e, principalmente, das anotações de campo²⁰. Sobre as anotações de campo, entende-se que fazem parte do “processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 154). Ainda sobre as anotações de campo, o autor complementa que em um:

Sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas (TRIVIÑOS, 1987, p. 154).

Para complementar a construção dos dados e elucidar algumas dúvidas observadas nas anotações de campo, as quais se constituíram como elemento de análise para a pesquisa, também foi necessário coletar informações, aplicando, questionário²¹ e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi aplicado apenas para os alunos das turmas de segundo ano, os quais iniciaram o processo de reestruturação curricular em 2012 no primeiro ano e estavam cursando regularmente em 2013.

²⁰ As anotações de campo representam as vivências/experiências de todo o processo de observação participante realizado durante dois anos na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, essas observações oscilam entre as percepções pelo pesquisador (entrevistas; questionários; formas verbais; comportamentos e ações e observações livres) e pela visão do próprio sujeito (autobiografias; diários íntimos; confissões etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 140). Vale ressaltar que ao decorrer dos dois anos a pesquisadora esteve diretamente em contato com outras escolas de Ensino Médio do RS e eventos sobre a temática, o que também configurou em muitas observações e anotações. O que justifica a seleção de poucas entrevistas, assim será observado nesta pesquisa.

²¹ O uso do questionário contribuiu na definição dos critérios de seleção dos sujeitos alunos entrevistados, versando sobre questões que envolviam: faixa etária; escolaridade; sexo; estado civil; se tinham filhos ou não; se trabalhavam ou não; se eram responsáveis pelo sustento da família ou alguma ajuda financeira entre outras questões, que podem ser observadas na estrutura física do questionário no Apêndice A.

O questionário foi disponibilizado em cópia impressa aos alunos, sendo estes convidados a responderem. Destaca-se que, no Ensino Médio Politécnico da Escola Augusto Ruschi – RS, em 2013 o registro de matrículas era de 202 alunos matriculados no 2º ano. Destes 202 alunos matriculados em 2013, apenas Noventa e cinco (95) responderam o questionário.

Essa diferença de 107 alunos que não responderam, pode ser atribuída a alguns fatores, tais como: ausência no dia da aplicação do questionário; opção de não responder, visto que o mesmo era um convite e não obrigatório, horários de aplicação (turma/período/disciplina/professores) entre outros motivos. Além disso, sabe-se que o número de matrículas, em muitos casos não corresponde a presença física do aluno na escola e na sala de aula. Outro agravante do número reduzido diz respeito aos alunos do turno da noite, que encontram-se em menor quantidade aluno/matriculado.

Para sistematizar os dados, construir o perfil e selecionar os alunos sujeitos que iriam participar das entrevistas, utilizou-se o recurso digital no formato de formulário, o qual foi criado a partir do aplicativo do Google, ferramenta disponibilizada pública e gratuitamente.

Essa ferramenta possibilita aplicar questionários com alunos, enviar pesquisas, colher e sintetizar informações. Todas essas, vinculadas a uma planilha do Google, a qual envia automaticamente as respostas, podendo ser consultada pelo criador da pesquisa de forma prática, com resumos e gráficos²². A opção pela aplicação impressa do questionário e não virtual deu-se por questões de logística, além disso, também se considerou o tempo disponibilizado para a aplicação, sendo o questionário impresso mais adequado.

Após a aplicação, a pesquisadora digitou individualmente as respostas no formulário virtual. Dos 95 participantes, 46% eram do sexo masculino e 54% feminino, a faixa etária oscilou entre 15 a 34 anos, sendo a maior parte solteiros. A maioria dos alunos (96%) não tem filhos e 83% deles moram com os pais, em bairros próximos a Escola em casas próprias, com destaque para os bairros: Pôr do sol, Prado, Santa Marta, Nova Santa Marta, Juscelino Kubitschek (JK), Parque Pinheiro Machado e Alto da Boa Vista. Sobre a questão que perguntava sobre o

²² Essa sistematização gráfica pode ser observada no Apêndice A ou através do link: <https://docs.google.com/forms/d/13HpMuDBOcX9gA6K0OY6GywoVa7z3z5GP5XsFRmNW4So/viewform>.

exercício de atividade remunerada, 30% assinalaram que, concomitantemente aos estudos, exercem eventualmente atividade remunerada, 44% de forma parcial e 26% integral (alunos do Ensino Médio Noturno). Sendo que, 54% destinam sua remuneração para sustento próprio e 36% não trabalham.

A partir das respostas, selecionou-se para participar da entrevista um aluno do segundo ano por turma, que atendia os seguintes critérios:

- 1- Aluno que realizou o primeiro ano do Ensino Médio na Escola Augusto Ruschi em 2012, cursando o segundo ano em 2013;
- 2- Aluno que, concomitante aos estudos, exercia atividade remunerada parcial e integral de quatro, seis ou oito horas diárias;
- 3- Aluno com faixa etária entre 16 a 25 anos de idade, solteiro e sem filhos;
- 4- Aluno que tinha como finalidade de remuneração, sustento próprio e/ou contribuição parcial para as despesas familiares;
- 5- Aluno que, após a conclusão do Ensino Médio, pretenda trabalhar e/ou realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Pública.

Atendendo aos critérios, participaram da entrevista oito alunos. Sendo, quatro do turno da tarde, três do sexo masculino e um feminino, e quatro do turno da noite, sendo três do sexo feminino e um masculino.

Para compor o quadro de entrevista no projeto inicial desta pesquisa, cogitou-se a possibilidade de entrevistar 5 docentes, que atendessem os seguintes critérios:

- 1) Dois docentes que iniciaram a reestruturação curricular em 2012 e participaram da construção pedagógica – prática trabalhando efetivamente com o Seminário Integrado em 2012 e que estivessem atuando novamente em 2013;
- 2) Dois docentes que tiveram nomeação em 2013 e assumiram os trabalhos no Seminário Integrado neste mesmo ano, e;
- 3) Um docente que trabalhou em 2012 no Seminário Integrado e não está mais envolvido diretamente com o mesmo.

A partir desses critérios, na opção 1) obteve-se a disponibilidade de apenas uma professora, no segundo não houve professores interessados em participar e no terceiro não havia caso que atendesse o aspecto mencionado. A predefinição desses critérios não inviabilizou a pesquisa, pois concomitante realizou-se a observação participante, que utilizou as anotações de campo, no qual foi registrado todas as informações “que não fazem parte do material formal de entrevistas em

suas várias modalidades” (MINAYO, 1994, p. 71). Essas anotações foram fundamentais para a construção e análise qualitativa desta pesquisa.

Outra observação importante a fazer, é que ao longo do trabalho foi realizado encontros com outras instituições de Ensino Médio Politécnico, que viabilizou a comparação, novas observações, momentos de trocas e principalmente de constatações sobre as mesmas problemáticas quanto a forma de implementar a proposta pedagógica da SEDUC e sobretudo de realizar os Seminários Integrados e ações didático-pedagógicas.

Essas observações também geraram anotações de campo, na qual se pode observar questionamentos sobre a carga horária destinada aos Seminários Integrados, problemas com a interpretação conceitual dos pressupostos curriculares como: politecnia; interdisciplinaridade; trabalho como princípio educativo e pesquisa. Além disso, também foi constatado a não legitimação da Proposta elaborada pela SEDUC-RS em diferentes escolas e cidades.

Minayo (1994) ajuda a compreender essa inter-relação com a observação participante, dizendo que, essa, vincula os fatos a suas representações e permite “desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (p. 71). Por isso, considera-se que essa dissertação não expressa apenas uma única visão de Ensino Médio Politécnico, de um sujeito ou de uma escola, mas sim de muitas observações ao longo do contexto de implementação da proposta pedagógica da SEDUC no RS. É nesse sentido, que visualiza-se o movimento e o processo que caracteriza a dialética e sua totalidade.

Dessa forma, também definiu-se como importante a realização de entrevista com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio. A escolha deu-se pelo fato de que a coordenadora esteve, desde 2011, em contato com a SEDUC e 8º Coordenadoria de Educação de Santa Maria (CRE), acompanhando, recebendo e mobilizando as informações sobre a reestruturação do Ensino Médio no espaço escolar, bem como foi uma das responsáveis pela reorganização pedagógica e pela implementação da proposta, juntamente com o restante da equipe diretiva, professores, alunos, enfim, toda a comunidade escolar.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, pode-se afirmar que estas foram pertinentes para a organização e sistematização da análise e estudo juntamente com as anotações de campo, contribuindo com informações sobre o processo de

implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, além disso, a entrevista semiestruturada é:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A partir dos pressupostos elencados acima, realizou-se um total de 10 entrevistas semiestruturadas, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Sujeitos	Quantidade de entrevistados (as)
Professores	1
Alunos Trabalhadores e estudantes do segundo ano	8
Coordenadora Pedagógica do ensino médio	1
Total	10

Quadro 4 – Entrevistas.

Fonte: elaborado pela autora.

As questões para as entrevistas foram organizadas em blocos, considerando as seguintes temáticas: políticas públicas; reestruturação curricular do Ensino Médio; trabalho e educação, totalizando sete questões, as quais foram únicas para todos os sujeitos. As perguntas foram organizadas como um roteiro básico inicial, afim de, estimular os entrevistados, assim, no decorrer das entrevistas surgiram novas perguntas gerando uma conversa aberta, permeada de sensibilidade, escuta e diálogo, que somadas as anotações de campo complementaram a investigação (BARBIER, 2002). Para Minayo (1994) a entrevista semiestruturada pode combinar perguntas fechadas e abertas, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64). A sistematização do roteiro de perguntas pode ser verificada no Apêndice B.

Utilizando as observações e as anotações de campo, bem como os dados coletados nas bases do censo escolar do INEP, questionário e as entrevistas semiestruturadas, a pesquisa encaminhou-se para a fase de descrição, a qual, segundo Triviños, “é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e

informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador” (1987, p. 155).

É uma etapa complexa porque se colocam em prática as ações e os comportamentos detalhados dos sujeitos a partir das relações e atividades estabelecidas no ambiente escolar com o pesquisador, na tentativa de compreender e descrever os fenômenos que os envolvem. Essa etapa é denominada por Triviños de a realidade concreta do fenômeno, o que significa:

[...] estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos etc (1987, p. 74).

A elaboração desta etapa que estabelece a realidade concreta do fenômeno estudado delinea-se pela interpretação inferencial baseada nos materiais coletados e descritos. Não se pode negar que todas as etapas mencionadas fortalecem a construção metodológica, atribuindo significado ao objeto pesquisado, o que permite visualizar de forma crítica a passagem dos aspectos quantitativos ao qualitativo.

Assim, a partir da construção teórica-metodológica-prática foi possível pensar e tornar reais as ideias iniciais do problema de pesquisa e dos objetivos propostos neste estudo, proporcionando uma pesquisa acerca dos assuntos educacionais e escolar no que tange o processo de gestão da reestruturação curricular do Ensino Médio e da implementação da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico da Escola Augusto Ruschi.

Portanto, considerados todos os aspectos da multilateralidade da pesquisa e seus pressupostos teórico-metodológicos aqui desenvolvidos, entendeu-se que a produção do conhecimento como *práxis* transformadora só pode ser construída em conjunto com os sujeitos da pesquisa.

2 O RETRATO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Neste capítulo, buscou-se identificar historicamente e socialmente os diferentes contextos que promoveram as reformas do Ensino Médio no Brasil, pontuando os aspectos mais relevantes que antecederam a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) e os posteriores que fundamentaram a legislação atual. Sabe-se que o Brasil possui uma ampla extensão territorial, com diferentes questões regionais e particularidades políticas, econômicas, culturais, sociais e, sobretudo, educacionais, pois sua historicidade tem mais de 500 anos.

Assim, este capítulo não teve a pretensão de aprofundar a história da educação²³, visto que já existe uma ampla discussão em relação a essa questão. No desenvolvimento do capítulo apresenta-se resumidamente o contexto brasileiro antes da década de 1930, e a partir desta periodização é que se faz um delineamento mais aprofundando dos aspectos educacionais, tentando estabelecer correlações com o Ensino Médio.

Na busca das correlações com o Ensino Médio, o texto foi dividido em três partes. Primeiramente tratou-se da historicidade da escola média²⁴ antes da Lei, nº 5.692/71 que preconizou a reforma do 1º e do 2º graus, abordando sucintamente as suas concepções na conjuntura brasileira, a partir da organização formalizada da década de 1930, período marcado por grandes ações governamentais e envolvimento de educadores, o que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 1961. Em seguida, foram tratados os aspectos pós Lei nº 5.692/71, tendo em vista os impactos na reestruturação do ensino de 1º grau e especialmente no que concerne o ensino do 2º grau, tangenciado pelo princípio da continuidade e terminalidade (ARANHA, 2006). Por último, abordou-se os principais aspectos da atual LDB nº 9.394/96, considerando os resquícios históricos legais da Lei nº 4.024/61 e da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1961; 1971; 1996).

Esse capítulo tornou-se um roteiro para um aprofundamento da compreensão das reformas do Ensino Médio em nível macro e micro, respaldado pela dimensão e

²³ Vários trabalhos analisam a história da educação brasileira, como: Aranha (2006); Guiraldelli (1994); Kuenzer (1991); Romanelli (2001).

²⁴ A expressão escola média é utilizada nesta pesquisa para fazer referência a escola de Ensino Médio (MACHADO, 1991).

formação histórica, a qual catalisa as ações humanas e seu contexto. É um capítulo importante, não só pela característica histórica que permeia a educação, mas também por direcionar a caminhada e propostas referentes ao Ensino Médio brasileiro. A compreensão desse contexto permitiu visualizar as diferentes gerações que caracterizaram o perfil da educação e que, conseqüentemente, alteraram o percurso político, econômico, social e cultural do Brasil, revelando a dimensão dialética das reformas educacionais.

2.1 Historicidade elemento basilar: a análise da escola média antes da Lei nº 5.692/71

O Ensino Médio brasileiro tem despertado um grande interesse no patamar legislativo e nos estudos educacionais, uma vez que é a etapa final da educação básica a qual, segundo a Lei nº 9.394/96 (LDB), se caracteriza pelo aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento no campo da formação para o mundo do trabalho e/ou para a formação de nível superior, estimulando a preparação dos jovens como futuros agentes humanos, éticos, reflexivos, críticos que compreendam os “fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 14).

Mesmo com todas essas finalidades apresentadas e firmadas em Lei, em 1996, este nível de ensino continua sendo alvo de preocupações pelos seus baixos índices de avaliação e desempenho em relação às taxas de aprovação medidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como sua estrutura curricular fragmentada que necessita de revisões e reformulações para atender as novas demandas contemporâneas da sociedade.

Nos últimos anos, evidenciou-se uma estabilidade nas matrículas, com destaques para os altos índices de evasão e reprovação. Constatou-se também que, nesse nível de ensino, existem alunos com defasagem idade-série, além de grande falta de interesse dos jovens.

Quando se questiona o jovem sobre qual é o papel do Ensino Médio no seu universo e sobre o que eles buscam com a conclusão da Educação Básica, as

respostas demonstram que a situação é problemática e muito dividida, pois a constituição do mundo jovem é formada por uma enorme diversificação de interesses, com diferentes perfis e formação cultural. Sobre o papel e o lugar que o Ensino Médio ocupa, o aluno 202, sujeito da pesquisa, diz: “*acho que seria para preparar para o vestibular, mas não prepara, é muito fraco, hoje em dia o Ensino Médio é muito fraco. É, acho que é isso*”. E em relação ao que o jovem busca com o Ensino Médio, o mesmo aluno responde:

Eu acho que na grande maioria os jovens só querem acabar o Ensino Médio, porque hoje até para lixeiro precisa do segundo ano, na minha opinião eu quero para me formar em medicina, para eu ser algo mais na vida, não só estudar e ficar parado como a maioria dos jovens (aluno 202).

A fala deste aluno recorta apenas alguns fragmentos da atual complexidade deste nível de ensino. O que tem sido observado historicamente é uma tentativa de corrigir a visão de um Ensino Médio fragmentado e ausente de identidade, pois se perpetuou a construção de um ensino deficitário e propedêutico que ora prepara para a vida, ora para o mundo do trabalho e ora para a formação superior e que, na maioria das vezes, não prepara nem para uma coisa nem para outra. De acordo com Kuenzer:

É esta dupla função — preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho — que lhe confere ambiguidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (1997, p. 77).

Essa força dual que se formou no ensino, corrobora para aumentar o conflito conceitual, mantendo a ideia que este nível é apenas um intermediário no processo educacional. Em relação à identificação da escola média, Machado questiona:

E a escola média? Qual é seu lugar e a sua especificidade? Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada à dificuldade de defini-lo. O ensino médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível a ser organizado. O conflito localiza-se principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. (1991, p. 23).

Nesse sentido, faz-se necessário visualizar as relações históricas como elemento basilar que identifique a origem da denominação Ensino Médio para a (des)construção e/ou reconstrução identitária. Averiguando a formação da ambiguidade, poderar-se-á aproximar e mobilizar o sentido deste nível de ensino.

Considerando essas questões e o formato atual da Educação Básica e, sobretudo, das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, percebe-se que o problema ou o “nó” do Ensino Médio tem raízes históricas no contexto brasileiro (MACHADO, 1991, p. 23), estabelecidas nas ações do homem, sedimentada pelo avanço urbano, desenvolvimento econômico e na divisão de classes (KUENZER, 2007).

A educação tornou-se uma causa – consequência dos aportes históricos e em “especial da humanização do homem” o qual cria situações para garantir o seu desenvolvimento e sobrevivência, resultando em conquistas e socialização dos espaços, porque “esse processo de socialização costuma denominar-se genericamente como processo de educação” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 13). Na mesma perspectiva:

A história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo “educação”, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia (CAMBI, 1999, p. 29).

Desse modo, a educação pode ser compreendida, desde que, considerados os seus diferentes aspectos em determinado contexto histórico. Aranha coloca que:

Estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade (2006, p. 24).

A educação e a escola refletem as contradições da sociedade, sendo assim, não estão alheias às relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Pode-se dizer que, no conjunto de transformações, de avanços, retrocessos, reestruturação produtiva, desenvolvimento, tecnologias, trabalho, consumo, entre outros tantos elementos que compõem o chamado processo de globalização²⁵, a escola torna-se

²⁵ Pensar o papel da educação e da escola nos dias atuais implica, compreender as conjunturas que envolvem o humano e suas contradições, sendo as relações econômicas as mais atenuantes, visto

uma instituição social educativa que vivência todos esses fenômenos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

O conhecimento histórico possibilita a reflexão filosófica sobre a realidade e seus processos transformativos, pois a educação e a escola não são neutras, e as suas concepções pedagógicas refletem muito isso. Por isso, para conhecer e reconhecer o passado e o presente das reformas, da situação educacional e as reais necessidades atuais, é necessário a realização de um balanço histórico.

Essas afirmações conduzem a identificar que a História da educação brasileira, em especial o Ensino Médio, foi revelado por um processo tardio, característico de uma sociedade que vivenciou momentos diversificados com sua política e economia, passando por todas as formas de governo: Colônia; Império, República Oligárquica; Era Vargas; Ditadura Militar e República Democrática. Essas formas de governo foram responsáveis pela contextualização econômica e sociocultural do país.

Resumidamente, há 500 anos, a educação brasileira partia do pressuposto religioso de catequizaçã²⁶ e de ensino para poucos e privilegiados, passando a incorporar noções sociais e culturais vigentes da época e, principalmente, oriundas das classes dominantes europeias para, em seguida, adaptar-se às necessidades de mercado e de valores burgueses, delineando uma educação voltada aos aspectos de repetições e memorizações como elementos metodológicos.

A catequese e a educação mediaram o transplante dos produtos culturais europeus, cujo controle, domínio e manipulação garantiam a dependência da Colônia. Diminuiu-se a possibilidade de criação, manutenção ou inovação de uma cultura própria, genuína, da maior parte da população. Ademais, a escola servia mais para manter os desníveis sociais vigentes, reforçando os privilégios das classes dominantes. Para tanto, desenvolveu-se uma prática educativa não de comunicação, mas de comunicados, de repetição e transmissão de valores, idéias e produtos culturais dos colonizadores (HENZ, 2002, p. 146).

que, envolvem relações de poder. Estas historicamente compuseram a organização e as transformações escolares. Portanto, Globalização significa compreender “os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Esse termo sugere a ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.51).

²⁶ Ressalta-se que no campo educacional os jesuítas exerceram grande influência, e no que tange a educação para os jovens, seguia-se um ensino médio voltado ao atendimento das classes econômicas e políticas dominantes, pautada pela *Ratio Studiorum*, uma espécie de documento que orientava e normatizava o ensino e o trabalho pedagógico, em que apenas estudavam aqueles que pudessem pagar (ARANHA, 2006).

Os resquícios dessa formação de transmissão e de exclusão, iniciada no período do Brasil colônia e mantida no transcurso histórico educacional, fomentou e consolidou a prática de memorização, repetição e comunicação que, tempos depois, seria conhecida por educação bancária, denominada assim por Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (2011, p. 80-81).

A educação brasileira e sobretudo, o Ensino Médio teve sua estrutura organizada, voltada e mantida para atender interesses de classes dominantes. Resultado de uma construção histórica marcada pelo autoritarismo, importação cultural (eurocentrismo), independência tardia e falta de identidade nacional, resquício de um país colonizado, subordinado aos interesses europeus. As consequências da ausência de identidade nacional e as profundas dependências políticas e econômicas recaíram também na educação, acarretando atrasos, processos antidemocráticos, exclusão de parte da população no acesso a escola e na reformulação educacional.

Pode-se dizer que os períodos que sucederam a colonização, como o Império e a Primeira República, não alteraram significativamente esse quadro, pelo contrário, naturalizaram a exclusão, passando a ideia que o ensino deveria ser única e exclusivamente voltado ao atendimento da elite.

Nesse sentido, é importante salientar que a história do Ensino Médio, desde o período colonial até a primeira República, serviu aos interesses das classes econômicas e políticas dominantes. O ensino dos jovens filhos dos grandes latifundiários, era mantido pelo Governo Central, com o intuito de preparar e formar bacharéis em Direito, doutores aptos a assumirem altos cargos. Para o restante da população restava um precário ensino primário e/ou profissional, que ficava sob a tutela dos recursos próprios das províncias (ARANHA, 2006).

Esta realidade se repete na primeira República, de acordo com Frigotto, uma “análise da educação no Brasil – desde o Império e a sua “boa sociedade” às *démarches* da República Velha até os dias atuais da República – nos traça um quadro de extrema perversidade” (2010, p. 38, grifo do autor). Esse “quadro de extrema perversidade” pode ser observado pelo processo tardio da educação

brasileira, especialmente porque somente em 1930 que se iniciam as tentativas para a criação de um sistema nacional de educação, até então a mesma apresentava características que permitia a continuação do ideário de educação para elite (FRIGOTTO, 2010, p. 38). Sobre o assunto, recorda-se que “a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 130).

É a partir do panorama político de ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, denominado de a Era Vargas (1930-1945), que se observa um movimento para criar princípios educacionais consistentes. Vargas, pela Revolução de 1930, rompe com o denominador oligárquico da política café com leite²⁷ e amplia a tríade política – econômica entre os Estados: São Paulo; Minas Gerais e Rio Grande do Sul, modificando o curso histórico brasileiro, principalmente no que tange à consolidação do capitalismo industrial (FAUSTO, 2008).

Vale ressaltar que a industrialização brasileira consistiu-se lentamente e de forma rudimentar, muito diferente da revolução industrial iniciada na Inglaterra (1760/1860). No Brasil, as primeiras fábricas surgem em meados do século XIX e produziam essencialmente tecidos de algodão de baixa qualidade, depois vieram a produção de alimentos, bebidas e vestuário. Os efeitos da recente industrialização brasileira foram suficientes para interferir na concepção de educação, alterando significativamente o quadro educacional. Assim, de acordo com Libâneo; Oliveira; Toschi “nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no país. Em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase quadruplicaram” (2008, p. 134).

Para dar conta desse amplo desenvolvimento no campo da educação, em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), e Francisco Campos foi escolhido para estar à frente como Ministro da Educação. Pela primeira vez, delineava-se uma organização administrativa e planejada com o intuito de

²⁷ Sobre as relações da “política café com leite” com os Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, Boris Fausto, considera que “a Primeira República é conhecida, no senso comum, como a época do “café com leite”. A frase exprime a ideia de que uma aliança entre São Paulo (café) e Minas Gerais (leite) comandou, no período, a política nacional. A realidade, porém, é mais diversificada. Para atendê-la, devemos olhar de perto as relações entre a União e pelo menos três Estados – São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul –, bastante diversos entre si (2008, p.150). Para a análise mais detalhada sobre esse assunto, ver Fausto, Boris. **História Concisa do Brasil**.

estruturalmente avançar com a criação de um Conselho Nacional de Educação.

A reforma Francisco Campos ficou conhecida pela preocupação em organizar o ensino superior em Universidades, estabelecendo o ensino secundário dividido em dois ciclos, um de cinco anos (elementar) e outro de dois anos (complementar), sendo este voltado à preparação para o nível superior. Essas transformações suscitaram o reconhecimento da educação como um espaço para discussões.

Atentos ao processo de reforma, educadores interessados em acompanhar e participar das discussões sobre as reais necessidades para a construção de uma escola para todos publicaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento este que defendia educação obrigatória, gratuita e pública em nível nacional, como dever do Estado. Segundo Aranha, um dos objetivos do Manifesto:

[...] era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional (2006, p. 304).

A reivindicação do Manifesto demonstrava preocupação em corrigir inicialmente as questões que desde o Império e da Primeira República já fomentavam a exclusão de grande parte da população, prevendo a possibilidade de construir uma escola para todos.

Além do ensino secundário e superior, também surgiu e se fortaleceu o interesse pela construção de escolas técnicas. A opção serviria para profissionalizar as classes menos favorecidas, atendendo o mercado de trabalho e separando a educação entre classes. Nesse aspecto, é preciso recordar que o país vivenciava a industrialização, portanto essas alterações no campo educacional não objetivavam alterar os mecanismos de privilégios da “nova elite”. Para Candido:

[...] tratava-se de ampliar e "melhorar" o recrutamento da massa votante, e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois no que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas na educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio (1984, p. 28).

Diante disso, as mudanças convergiam para alinhar os interesses educacionais aos aspectos econômicos e políticos, ligados, sobretudo, ao setor

produtivo, a serviço do capital. Isso demonstra que, no Brasil, prevaleceram fortes relações de poder, as quais formaram uma sociedade dividida em classes, sendo necessário ter uma educação e escolas diferenciadas para atender a demanda social também diferenciada. Sob esses interesses é que se observam os primeiros sinais de uma organização educacional polarizada entre educação humanística – científica e outra de educação técnica.

Outro exemplo de alinhamento dos interesses políticos e econômicos, observáveis na construção histórica brasileira, pode ser visto e analisado na instalação do Estado Novo²⁸, em 1937 e na outorgada nova Constituição de caráter fascista no governo de Getúlio Vargas. Em relação à educação a Constituição, deu ênfase ao ensino pré-vocacional e profissional priorizando a orientação político-educacional para o mundo capitalista que apresentava feições mais consistentes desde a primeira guerra mundial.

Sobre o assunto, os autores Libâneo; Oliveira; Toschi mostram que a Carta Constitucional imposta pelo Estado Novo atenuava:

[...] o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular. Em vez de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, a Carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que provê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública optando pelo ensino profissionalizante (2008, p. 146).

Acredita-se que essa questão mencionada pelos autores seja a responsável pela lenta dificuldade de reformas educacionais consistentes, que se propagaram no decorrer dos anos subsequentes a ela, sobretudo, na atual configuração do Ensino Médio, contribuindo para a criação de uma falsa identidade de ensino público.

Outra característica que atravessou o processo histórico da educação foi a Reforma Capanema²⁹, com o surgimento das Leis Orgânicas da Educação. Editadas entre 1942 a 1946, decretavam leis para a reforma de ensino industrial, comercial e secundário. Para atender o ensino industrial – criou-se o Serviço Nacional de aprendizagem industrial (Senai) – o qual era mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, oferecia “cursos para aprendizagem, aperfeiçoamento e

²⁸ Getúlio Vargas em novembro de 1937 anuncia uma nova fase política denominada Estado Novo – era o início da Ditadura getulista respaldada pela Carta Constitucional elaborada por Francisco Campos (FAUSTO, 2008).

²⁹ A reforma recebeu o nome do então Ministro da educação – Gustavo Capanema.

especialização, além de programas de atualização profissional” (ARANHA, 2006, p. 308). Eram as empresas interessadas em qualificar e especializar a mão de obra que mantinha o Senai.

Seguindo a mesma linha, após o Estado Novo, criou-se o ensino comercial – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), com ênfase no ensino profissionalizante. O Senai e o Senac fomentavam a preparação de mão de obra para suprir a demanda das empresas e do mercado industrial em ascensão, abarcando a população pobre e filhos de trabalhadores, os quais, excluídos da conjuntura política, econômica, social, cultural não teriam a chance de inserir-se no sistema educacional de formação básica e/ou superior.

O sistema S, como ficou conhecido, modalidade de ensino ofertado pelo Senai e Senac, não interessava à classe média nem a elite, pois para estas havia a possibilidade do ensino secundário e ensino superior (CIAVATTA, 2011). A Lei orgânica do ensino secundário foi instituída pelo decreto – Lei, nº 4.244 de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), estabelecia quatro anos de Ginásio e três de Colegial (dividido em Clássico e Científico). No artigo primeiro são especificadas as finalidades, sendo estas:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

Nesta Lei, podem-se observar algumas características que apontam para a formação dos adolescentes, com semelhanças ao que se dispõe hoje na atual LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A referência do artigo 1º Lei, nº 4.244/42 (BRASIL, 1942), ao prosseguimento do ensino primário; a consciência patriótica e a preparação intelectual para a continuação de estudos mais elevados, equivale hoje ao Artigo 35º da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que organiza as finalidades do Ensino Médio.

Assim, a Lei, nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942), abordava as bases de organização do ensino secundário, sendo definido dois tipos de estabelecimentos, o ginásio e o colégio. Os alunos que se matriculavam no ginásio tinham que ter pelo menos 11 anos, frequentariam 4 anos de ensino e, se aprovados, passavam para o colégio. Este, estava dividido em clássico e científico, e receberia matrícula,

segundo o Art. 33º, de alunos que tivessem concluído o curso ginasial (BRASIL, 1942).

Além disso, segundo o artigo 9º inciso 3 da Lei nº 4.244/42, ficava resguardado o direito de ingresso em qualquer curso superior aos alunos que concluíssem o curso Clássico ou Científico, mediante a prestação dos “exames de licença” (BRASIL, 1942). Esses exames de licença fomentaram as primeiras características de dualidade do Ensino Médio atual, propiciando o surgimento de provas seletivas, mais tarde configuradas como vestibulares.

Para Romanelli, a lei do ensino secundário “nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (2001, p. 157). Isso porque a prestação dos exames de licença fomentava a exclusão das camadas mais pobres e dos filhos de trabalhadores, enquanto a elite garantia o seu espaço no ingresso para a formação de nível superior.

Nos demais capítulos e artigos da Lei nº 4.244/42, pode-se observar a formação curricular, com indicação de disciplinas e avaliação. As diferenças desta Lei para a atual e vigente LDB nº 9.394/ 96 (BRASIL, 1996) são referentes à educação militar, ministrada aos alunos do sexo masculino menores de 16 anos; educação moral e cívica, com o intuito de formação patriótica e do ensino secundário feminino, no qual constava que mulheres deveriam matricular-se em estabelecimentos de “exclusiva frequência feminina” (BRASIL, 1942).

Portanto, a reforma Capanema empregou fortes intenções de ordem técnica ao ensino, aproximando a educação dos interesses capitalistas e, sobretudo, favorecendo as relações taylorista-fordista³⁰, que apregoava a divisão social e a subordinação do trabalho ao capital. Mészáros reitera que as:

[...] determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente interligadas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais* da sociedade como um todo (2008, p. 43, grifo do autor).

³⁰ De maneira sintética, Ricardo Antunes indica que “o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (2009, p. 36). A denominação tem ligação principal com a produção na fabricação de veículos nos EUA, que mais tarde espalhou-se para os demais países capitalistas.

O autor refere-se a totalidade que envolve o processo histórico. A questão fundamental é movida pelas relações de internalização que prevalecem e contribuem para a reprodução do sistema capitalista. Nesse caso a educação é apenas uma parte que engendra um sistema muito mais complexo, por isso compreender a educação para além do capital seria uma grande tarefa utópica, que poderia romper com a lógica do capital que fomenta a sobrevivência humana (MÉSZÁROS, 2008).

No período de 1945 a 1960, intensificaram-se as relações de trabalho e capital, e as reflexões também foram atreladas ao sistema educacional. Em 1946, Dutra toma posse da presidência do Brasil – limita o fim do Estado novo e dá início a “nova República” de caráter liberal. O Brasil foi definido como uma República Federativa, com um sistema de governo presidencialista, o poder Executivo seria exercido pelo presidente da República, eleito por voto direto e secreto para um período de cinco anos.

É importante observar que, em relação à política econômica do Brasil, o governo em questão iniciava um modelo liberal, ou seja, manifestavam-se os aportes capitalistas para o mercado, no entanto, essa política acabou fracassando, mas deixou marcas para o seu retorno (FAUSTO, 2008). Não será aprofundado, aqui, esse período, salienta-se apenas que na elaboração de uma nova Constituição manteve-se a obrigatoriedade do ensino primário e deu-se competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação. Para Frigotto, o contexto da década de 1950 e início da década de 60 apontava um movimento para:

[...] *reformas de base* e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional (2010, p. 41, grifo do autor).

Esse movimento de reformas de base no âmbito educacional pode ser visualizado na conjuntura da criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). A LDB de 1961 esboçava pequenos avanços e tinha muita semelhança com a Reforma Capanema de 1942.

Os aspectos mais marcantes da Lei giraram em torno da descentralização da educação. Cada Estado organizava seu sistema de ensino; surgia a possibilidade do debate entre o público e privado, permitindo que a escola privada tivesse direito ao financiamento público; e pela primeira vez surgia a expressão Ensino Médio, conforme os Artigos 33 – 34 da referida Lei:

[...] Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

No contexto da década de 60, além de se criar e organizar a educação através da LDB, atentou-se para a ação de diferentes movimentos populares, com destaque para os Centros Populares de Culturas (CPC); Movimento de Cultura Popular (MCP); Movimentos de Educação de Base (MEB), entre outros que contribuíam para a ampliação das expressões e promoviam a Reflexão crítica da sociedade em relação ao seu cotidiano. No entanto, esses movimentos foram interrompidos violentamente pelo golpe militar de 1964.

O período de 1964 a 1985 ficou conhecido na história brasileira por configurar uma Ditadura Militar. Esse período conferiu à sociedade um retrocesso: cultural; supressão dos direitos de liberdade; expressão e participação da sociedade, além de reprimir a independência econômica brasileira, voltando-se novamente para a dependência do capital estrangeiro³¹, favorecendo uma camada restrita da população e “submetendo os trabalhadores ao arrocho salarial” (ARANHA, 2006, p. 314).

Na educação, as consequências foram repercutidas com a eliminação dos movimentos estudantis, colocados na ilegalidade, e da inserção tecnicista evidenciada nos acordos do Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development (MEC-Usaid). Aranha, aponta que:

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos (2006, p. 315).

³¹ O Brasil viveu no período de 1969 a 1973 o chamado milagre econômico, a explicação era o capital estrangeiro, em “1973, os ingressos de capital tinham alcançado o nível anual de US\$ 4,3 bilhões, quase o dobro do nível de 1971 e mais de três vezes o de 1970” (FAUSTO, 2008, p. 268).

Os acordos MEC-Usaid foram realizados desde o golpe de 1964. No entanto os mesmos foram mantidos de forma secreta e sigilosa vindo à tona apenas em 1966. Esses acordos estabeleciam “assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma” que “atrelava o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana” (ARANHA, 2006, p. 316). Nesse sentido, a educação pagou um preço muito caro, pois devido à aproximação com os EUA, e ampliação de práticas violentas do período ditatorial, a economia brasileira precisou seguir a onda do capital internacional, assim, nesse contexto, “a educação é alçada ao *status* de *capital humano*³²” (FRIGOTTO, 2010, p. 32, grifo do autor).

Pereira considera que o Golpe Civil-Militar de 1964 e as exigências dos Acordos MEC/USAID influenciaram na legislação educacional, afetando “negativamente a organização curricular, a formação de professores, o sistema de avaliação, a compreensão do que foi entendido como democracia e como qualidade de ensino, além da organização escolar setorizada, individualizada e burocratizada” (2012, p. 3). Essa influência foi sentida em todos os níveis de ensino, evidenciada nitidamente com a legalização da Lei, nº 5.692 de 1971.

Portanto, até o momento se pode, resumidamente, realizar um balanço histórico no que tange a concepção estrutural do Ensino Médio. Percebeu-se que, até 1930, este nível de ensino não havia sido denominado como tal, apenas parte da população, camadas bem abastadas, ou seja, a elite tinha acesso à educação de qualidade com intuito formativo e com prosseguimento dos estudos.

Após 1930, é que se têm as primeiras demonstrações de organização e burocratização administrativa da educação brasileira. No entanto, o amadurecimento em relação à sistematização educacional levou 31 anos para ser postulado legalmente através da primeira LDB, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Antes disso,

³² Sabe-se que a esfera teórica sobre o capital humano é estudada por um grande número de autores, e que existe uma farta referência sobre a temática. Por isso, nesta pesquisa, não iremos aprofundar a teoria do capital humano, apenas apresentá-la como fator histórico do contexto do golpe militar. A relação do capital humano marca consideravelmente o entendimento de educação, delineando e potencializando uma educação voltada ao treinamento, a quantidade em detrimento da qualidade, com indicações volumosas de conteúdo, que estimulava habilidades voltadas a produção e ao trabalho. Com isso, se constrói a categoria de trabalho, não como princípio educativo e pedagógico, e sim como princípio mercadológico para atender o sistema de produção. Para maiores esclarecimentos sobre a teoria do capital humano no campo educacional, ver Frigotto (1984) na obra “**A produtividade da escola improdutiva**”. Frigotto (2010) também em outra obra “**Educação e a crise do capitalismo real**” apresenta as principais literaturas vinculadas ao capital humano.

teve-se a regulamentação e a criação das Leis Orgânicas da Reforma Capanema, onde se salientava as primeiras ideias de formação para os jovens, com a estrutura do colegial (clássico ou científico). Na primeira LDB de 1961, a denominação Ensino Médio é apresentada pela primeira vez de forma clara, mas ainda ligada e se referindo aos ciclos ginásial e colegial.

Todo esse processo estagna-se com o Golpe Militar em 1964. O Brasil, que lentamente organizava seu sistema educacional, passa a adequar mais uma vez a educação ao contexto político e, sobretudo, econômico no período de ditadura militar. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), inicialmente incorporada à Lei nº 4.024/61, será o reflexo claro da realidade histórica que irá se constituir nesse contexto, marcada por tensões e contradições, as quais serão materializadas na história do Ensino Médio.

2.2 A conjuntura da Lei nº 5.692/71 e seus impactos no contexto histórico brasileiro

É a partir do balanço histórico, realizado até este momento, que se passou interpretar a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), verificando os impactos da legislação na configuração e estruturação do Ensino Médio, nível muito afetado no que tange aspectos legais.

É nessa compreensão que se apresenta mais um aspecto básico da atividade humana, com destaque para a conjuntura da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), visto que, essa tornou-se relevante, porque foi responsável pela Reforma do ensino de 1º e 2º graus e pelo seu contexto histórico, permeado de contradições, pois o Brasil vivia uma ditadura militar, o poder estava centralizado no executivo e nas demandas militares, instituídas em atos institucionais (AI)³³, assim a repressão controlava a política, a economia, a sociedade, a cultura, e sobretudo a educação (ARANHA, 2006).

³³ Para Aranha (2006, p. 296), os AI foram “mecanismo adotado pelos militares para transformar em lei imposta as decisões que não estavam previstas na Constituição ou mesmo eram contrárias a ela”.

As contradições apareceram com a justificativa de garantir segurança nacional a todos, quando ao mesmo tempo silenciava a sociedade civil, controlando-a e oprimindo-a. Por isso, partidos políticos foram considerados ilegais, estudantes, músicos, artistas, entre outros, foram torturados, exilados e assassinados. E a União Nacional dos Estudantes (UNE), foi posta na ilegalidade, sendo vista como um movimento estudantil de cunho subversivo, e no que tange as escolas de nível médio, os grêmios “foram transformados em centros cívicos, sob orientação do professor de Educação Moral e Cívica” (ARANHA, 2006, p. 314). Essa, era a intenção ideológica, de educar, padronizar e homogeneizar o pensamento da juventude, por isso, o ensino da Educação Moral e Cívica, era obrigatório, denominada de disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (BRASIL, 1971).

Diante desse contexto, a implantação dessa Lei, causou reflexos na formação do jovem, visto que, a Lei nº 5.692/71 prescreveu a passagem gradativa do Ensino Fundamental para os municípios, retomou a centralidade dos recursos e medidas administrativas, restringindo a autonomia dos Estados e municípios, tornando-os dependentes da União.

No que concerne a organização do ensino a partir da Lei nº 5.692/71, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, a Lei terminou com o exame de admissão, e integrou o primário e o ginásio, transformando a educação em dois grandes blocos: 1º e 2º graus. Por seu termo, o antigo colegial organizado em clássico e científico passou a incorporar a terminalidade como forma de habilitação, com base no princípio da continuidade e terminalidade, ou seja, os alunos saíam com uma habilitação para o mercado de trabalho ou poderiam prosseguir seus estudos, o que foi denominado de 2º grau. Para tanto, “não mais havia separação entre o ensino secundário e o técnico” (ARANHA, 2006, p.319), a profissionalização de nível médio era destinada a todos.

Em relação ao tempo escolar o 1º grau era de 8 anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos, e o antigo colegial denominado de 2º Grau tinha duração de 3 anos, destinado a jovens de 15 a 17 anos, tendo a profissionalização como obrigatória (BRASIL, 1971). Observa-se que o tempo escolar dos jovens, é semelhante à atual LDB Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Do objetivo do ensino de 1º e 2º graus o Artigo 1º da referida Lei incorporou a seguinte ideia, de “proporcionar ao educando a formação necessária ao

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Cujo o texto foi alterado posteriormente pela Lei nº 7.044/82, que passava a falar não mais em qualificação e sim em preparação para o trabalho.

Quanto ao público alvo, nota-se que na Lei nº 5.692/71 perpetuava o interesse de oferta de um tipo de educação para a classe média e elite, e outro para a classe trabalhadora. Mantendo o *status quo*, ou seja, a educação fomentava a artificialidade do acesso ao ensino superior e ao mesmo tempo qualificava mão de obra para o mercado de trabalho. Pois, a Lei nº 5.692/71 imposta por militares e agentes da classe média alta, não revogava a LDB de 1961, apenas reformava e alterava o ensino básico de nível médio, o que caracteriza o período da década de 1970, como autoritário, no qual, a educação visava a integração da sociedade aos modelos norte-americanos.

Dessa forma, a Lei preconizou uma reforma tecnicista ancorada nos acordos MEC-Usaid, em três aspectos estabelecidos diretamente no âmbito educacional, um deles sobre formação de mão de obra qualificada para o atendimento do mercado em crescimento; a outra se vinculava numa suposta “formação do cidadão consciente” trabalhada através das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros, e o aspecto mais marcante foi a criação de conselhos de empresários, uma tentativa de articular as intenções capitalista ao ambiente escolar (ARANHA, 2006). Os acordos MEC-Usaid, instauraram na educação o caráter subordinado da escola aos interesses do capital, prevendo cada vez mais capital humano, ou seja, adaptação humana através da educação, atendendo o ideário econômico, baseando sua formação na técnica e na lógica mercadológica produtivista e eficaz.

Em relação às questões curriculares, verifica-se que a Lei tentou estabelecer unidade comum em nível nacional para os estabelecimentos de ensino, conforme o Artigo 4º, “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971). Seria essa a primeira tentativa de criar uma identidade e unidade curricular homogeneizada sem discriminação e exclusão de classes?

Acredita-se que não, até porque o documento legal foi criado com base e conceitos que correspondiam ao contexto de uma ditadura, com amplo alinhamento e pressões exercidas pelos norte-americanos e na ostentação do poder das elites dirigentes brasileiras, evidenciada também com os acordos MEC-Usaid, como já mencionado. Não se pode ser ingênuo em relação à democratização da educação, mesmo porque seria extremamente contraditório e quase uma utopia ausente nesse período de dura repressão.

Embora a legislação tenha tentado aparentemente romper com a ideia de dualidade, esta permaneceu arraigada no processo educativo, com consequências ainda visíveis na legislação atual e vigente da LDB, Lei 9.394/96, promovendo caráter de terminalidade (BRASIL, 1971; 1996). Assim, terminado o ensino de 2º Grau, o educando estaria preparado para ingressar no ensino superior ou para o mundo do trabalho.

Vale ressaltar que a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) ainda não configurava a intensão formalizada do conceito que temos de Educação Básica, a qual hoje incorpora a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essas questões só foram tratadas de forma mais específica a partir da década de 1990. Além disso, também é pertinente dizer que essas questões legais não foram absorvidas passivamente. Como toda ação, está também teve reações e resistências, as quais foram silenciadas pelo poder e pelas autoridades militares, formalizadas com o apoio das classes emergentes e elite brasileira através de uma ação política e domesticadora, que apresentava uma relação de opressão e oprimidos (FREIRE, 2011a).

Para Freire, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (2011a, p. 72), e isso de fato ocorreu no fim da década de 1970 e início da década de 1980, período pelo qual a ditadura militar começa a perder força, e a sociedade inicia a retomada do processo democrático.

Para tentar minimizar os aspectos da ditadura no campo educacional, criou-se a Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), que alterava a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), acabando com a obrigatoriedade referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Era a consagração do fracasso da reforma educativa apresentada em 1971 e, em seguida, a dualidade ressurgia com maior

afinco e a oferta propedêutica voltava ao contexto educacional (KUENZER, 1997).

Encerrado o regime ditatorial, retoma-se o espaço democrático. A partir deste momento o Estado brasileiro percebe a necessidade de debater sobre a qualidade de ensino público, principalmente do ensino para adolescentes, reconhecendo que o período militar destinou-se ao atendimento preferencial do Ensino Fundamental. Passados seis anos da criação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), é criada a Nova Constituição em 1988 (BRASIL, 1988), e nesse contexto também foi esboçado um projeto de Lei para elaboração de uma nova LDB, com amplo apoio e mobilização da sociedade brasileira.

A Constituição de 1988 resultou em grandes avanços para a educação, afirmando esta como direito de todos e dever do Estado e da família, com auxílio e contribuição da sociedade. Essas definições nitidamente evidenciadas no Artigo 205º demonstram a vinculação com o direito humano e social, mencionando a finalidade ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Para o Ensino Médio, destaca-se o inciso II do Art.208º, como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio” (BRASIL, 1988), conferindo a esse nível de ensino o direito e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a todos os cidadãos. Além disso, o Artigo 214º assumiu publicamente a organização de um Plano Nacional de Educação que prevê à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

A partir da nova Constituição abriram-se grandes debates sobre a elaboração e sistematização de uma nova legislação para a educação brasileira, organizada entre educadores de diferentes níveis de ensino, estudantes e representantes de diversos segmentos da sociedade, os quais desejavam um projeto que considerasse a educação de crianças, jovens e adultos, respeitando os seus direitos de preparação, aprendizagem, participação e manifestação democrática na vida em sociedade.

Este desejo representava a visão de que o homem pode ser dono da sua própria transformação no conjunto dos mais diferentes aspectos, sejam eles econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais. Essa visão o constitui como ser consciente de sua *práxis*, possibilitando sua inserção no processo histórico. (MARX; ENGELS, 2009).

No entanto, analisando a década de 90, observa-se que ainda seria necessário muito esforço coletivo para assumir e promover educação de qualidade, visto que o contexto marcava o surgimento explícito e direto do Neoliberalismo³⁴ exigindo mudanças políticas, econômicas e sociais, as quais também afetaram a área da educação. Conforme se mencionou, no decorrer deste texto, as reformas educativas constituíram-se sob a tendência internacional, gerida pelas exigências mercadológicas no âmbito do sistema capitalista.

Portanto, exigiam-se mudanças no espaço escolar. Essas não poderiam ser apenas burocráticas, precisava ser alterada a base e a estrutura física, filosófica, metodológica e, sobretudo, pedagógica, na tentativa de superar características marcantes decorrentes do processo histórico. Os novos tempos em busca de qualidade foram/são observados no contexto da década de 1990 aos dias atuais, assunto este tratado no texto que segue.

2.3 Os resquícios históricos legais das Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 na atual LDB Lei nº 9.394/96

Como assinalado anteriormente, a educação é uma causa – consequências dos aportes históricos e, diante deles, os sujeitos vão se constituindo e formando a sociedade brasileira, materializando as representações que temos hoje de: política, economia, sociedade e cultura e a “educação brasileira insere-se no quadro dessas transformações”, é o que nos apontam os autores Libâneo; Oliveira e Toschi (2008, p. 35).

³⁴ Sobre o Neoliberalismo e educação os autores LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, ressaltam que “a reorganização do capitalismo mundial, para a globalização da economia, assim como o discurso do neoliberalismo de mercado e das mudanças técnico-científicas trouxeram novas exigências, novas agendas, novas ações e novo discurso ao setor educacional, sobretudo a partir da década de 80” (2008, p.96).

Quando observado o contexto histórico do Brasil, verifica-se que o processo que envolve esses aspectos é amplo, denso e marca a trajetória do país com construções e desconstruções. Na educação, essas mesmas dimensões são visíveis, pois:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MESZÁROS, 2008, p. 25).

No entanto, Mészáros nos alerta que “sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente” (2008, p. 25). Nesse sentido, lembra-se que o retrato educacional da década de 1990 forjou a contemplação e um intercâmbio com a sociedade, permitindo pequenos ajustes em todos os âmbitos, principalmente na educação. Diante do exposto, questiona-se: existiu uma intenção de romper com a lógica neoliberal que alimentava o capitalismo no patamar educacional para criar alternativas que objetivassem o ensino humano em desfavorecimento do mercado, da empregabilidade³⁵ e qualificação de mão de obra?

Os estudos³⁶ sobre educação mostram que é preciso ter cuidado com as análises referentes a essa questão, para que não sejam escamoteados os reais interesses e interessados em alterar e reformular a legislação escolar. Neste sentido, esse texto trata do contexto da atual LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), considerando os avanços e desafios para superar as contradições que foram materializadas com a Lei nº 4.024/61 e com a Lei da reforma nº 5.692/71 (BRASIL, 1961; 1971), destacando as situações enraizadas histórica e socialmente, entendendo que, nesse contexto se constituem também as relações políticas, econômicas e educacionais, inexistindo uma mudança radical estrutural, mantendo-se a superficialidade das reformas e o fracasso das mesmas. Considera-se que:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instruir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações

³⁵ Guerra define o termo como a “capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho, mantendo-se produtivo e atualizado” (2012, p. 157).

³⁶ Ver: Aranha 2006; Frigotto 1984, 2010; Ghiraldelli 1994; kuenzer, 1991; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2008; Mészáros, 2008; Romanelli, 2001.

fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis (MESZÁROS, 2008, p. 27).

Para compreender as tentativas de reformas e suas modificações de reestruturação curricular faz-se necessário entender as relações de construção e desconstrução, de manutenção e enraizamento, sobretudo da internalização histórica que prevalece nesses processos (MÉSZÁROS, 2008).

Assim, observam-se os avanços, retrocessos e desafios das políticas públicas que foram sendo prescritas em documentos até a caracterização firmada em Leis. Subjacente a essas, sempre há relações e objetivos que podem estar ocultos. A Lei por si só não é verdade absoluta, sozinha, sem contexto, ela não ganha corpo, não se desenvolve, não amadurece, conseqüentemente não se legitima.

Sobre as relações e tensões das Leis e políticas públicas mencionadas é pertinente considerar que:

Não há razão para recusar a pertinência dos dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, o que não implica o dever de assumi-los tal como se apresentam. Que não se confunda, uma atitude de respeito ao legal com uma atitude legalista, de subordinação inconsequente ao *império da lei* (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.33, grifo dos autores).

Desse modo, optou-se pela interpretação da legislação brasileira, para reconhecer nessas, suas reais intenções, submetendo-as a uma reflexão crítica. Concorde-se com os autores supracitados, que a legislação e as políticas educativas “devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 33). Mesmo que essas estejam no plano da abstração teórica, precisa-se romper com a lógica da impossibilidade e mudar para transformar em possibilidades. Para Freire:

[...] a educação é isso. Talvez uma das melhores maneiras de conceituar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível (2001, p. 168).

Considerando o campo das possibilidades, a década de 1990 foi responsável por consideráveis avanços na organização da educação através da criação da nova LDB, Lei nº 9.394/96. O documento versa sobre: os princípios e fins da educação nacional; dos direitos e deveres de educar; estabelece a organização da educação nacional; especifica os níveis e modalidades de educação e ensino, entre outros

aspectos que aqui não serão tratados como, por exemplo, orientações sobre os profissionais da educação e dos recursos financeiros (BRASIL, 1996).

Analisando o Artigo 1º da atual LDB, é pertinente lembrarmos que o mesmo aponta semelhanças com o Artigo 1º da LDB de 1961 e também com a Lei da reforma de 1971. Embora essas questões já tenham sido mencionadas no decorrer desse capítulo, resolveu-se exemplificar essa semelhança em forma de quadro, destacando os aspectos que permaneceram ao longo do contexto de reforma e história educacional.

Lei nº 4.024/ 1961	Lei nº 5.692/ 1971	Lei nº 9.394/ 1996
Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana , tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana , do cidadão , do Estado , da família e dos <u>demais grupos que compõem a comunidade</u> ;	Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização , qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania .	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar , na convivência humana , no trabalho , <u>nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais</u> . Par. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social .

Quadro 5 – Os aspectos semelhantes do Artigo 1º no contexto histórico das Leis de 1961; 1971 e 1996.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos da documentação legal: (BRASIL, 1961; 1971; 1996, grifos nossos).

No quadro, foram apontados e recortados alguns aspectos semelhantes, concluindo que a atual LDB de 1996 organizou e sintetizou elementos que já haviam sido pensados em outro contexto histórico da educação. Assim, nota-se um aprimoramento na escrita do texto final, mas não uma drástica nem radical alteração de base conceitual (BRASIL, 1996).

Salientado as finalidades gerais da educação, passa-se a destacar alguns aspectos em relação à denominação, Ensino Médio na atual LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Essa nomenclatura foi retomada da LDB, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), responsável pelo primeiro aparecimento da expressão. No que tange à nomenclatura e finalidade deste nível de ensino, observa-se o Artigo 35º da atual LDB:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A partir do que se estabelece no Artigo 35º da atual LDB (BRASIL, 1996), pode-se traçar o retrato histórico que envolve a denominação do Ensino Médio observado no quadro abaixo:

Lei nº 4.024/ 1961	Lei nº 5.692/ 1971	Lei nº 9.394/ 1996
<p>Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.</p> <p>Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.</p>	<p>Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.</p> <p>§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.</p>	<p>Art. 21. A educação escolar compõem-se de:</p> <p>I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;</p> <p>II – educação superior.</p>

Quadro 6 – A historicidade do nome – Ensino Médio

Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos da documentação legal: (BRASIL, 1961; 1971; 1996, grifos nossos).

Embora a denominação tenha sido retomada, percebe-se que a nova LDB evoluiu em alguns aspectos em relação às Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 (BRASIL, 1961; 1971). Uma evolução perceptível que pode ser apontada, diz respeito à questão da habilitação e qualificação para o trabalho. Nas Leis anteriores dava-se o cunho obrigatório, agora passa a ser facultativo, dando ideia de flexibilidade e escolha.

Embora evidenciada essa evolução, a nova LDB pontua, no Artigo 35º, sobre sua definição, intitulando este nível de ensino como etapa final da Educação Básica, ou seja, ele é médio, posiciona-se no meio, entre o aperfeiçoamento do conhecimento que foi adquirido na Educação Infantil e Fundamental e a possibilidade de prosseguir estudando e aprofundando os conhecimentos em nível superior. Além disso, flexibiliza, assinalando as premissas para a preparação básica para o mundo do trabalho e a cidadania. Por esta razão, percebe-se que a nova LDB criou uma identidade para este nível de ensino com o intuito de romper com a ambiguidade dual, mesmo que de maneira pífia e incipiente.

Nesse sentido, verifica-se que o Ensino Médio proposto na Lei nº 9.394/96 recebia a herança propedêutica e, ao mesmo tempo, técnica, evidenciadas nas antigas Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 (BRASIL, 1961; 1971; 1996). Propedêutica porque delineia como uma de suas finalidades a preparação para o ensino superior, e técnica porque pretende preparar mão de obra para o mundo do trabalho. No entanto, essas heranças não ficaram explícitas na nova LDB, e sim, enraizadas indiretamente, o que demonstra que os mesmos equívocos são passíveis de se repetirem na atual reforma do Ensino Médio. Concorde-se com Carneiro, quando este diz que:

Na verdade, o estatuto colonial da educação tem perdurado ao longo da história republicana brasileira. Não é por acaso que, por longo tempo, confundiu-se educação básica com ensino primário e, a partir da década de 1970 (vigência da Lei 5.692/71) com ensino de 1º grau. Depois (vigência da Lei 9.394/91), com Ensino Fundamental. Na história da educação nacional, o conceito de educação básica foi sempre aplicado em níveis inferiores de compreensão, reiterando-se dele a substância socioeducativa e, refinando-se, nele, a noção de alfabetização e de instrução rudimentar. Esta visão política estatal deformadora transformou a nossa escola de educação básica em um laboratório de produção exponencial de analfabetos funcionais (2012, p. 100).

Para corrigir esse amplo cenário, foi e está sendo necessária toda uma reordenação de valores, conceitos e atitudes, para que, de fato ocorra uma transformação significativa. Para isso, é preciso considerar o mundo concreto, que conecta a intenção (Leis) a prática pedagógica no âmbito escolar como uma realidade plural. Essa visão contribui para que no próximo capítulo possa particularizar os aspectos importantes referentes ao Ensino Médio, dando visibilidade para as atuais políticas educacionais, com foco na construção – desconstrução da identidade deste nível de ensino.

3 A CONSTRUÇÃO IDENTITARIA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, é preciso (re)conhecer a esfera das políticas públicas, pois a partir da compreensão destas, podem-se discutir as ações, estratégias e programas vinculados a governo e sociedade, demonstrando o campo das possibilidades e materialização das mesmas. Nesse sentido, é preciso observar os movimentos nacionais e internacionais que ocasionaram o (re)ordenamento das políticas públicas do Ensino Médio no Brasil e especificamente no Rio Grande do Sul.

Por essa razão, discute-se as políticas educacionais e as reformas a partir da década de 1990 aos dias atuais, com o intuito de (re)conhecer quais foram os pressupostos que levaram a construção da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no RS, sinalizando a intenção do Ensino Médio Politécnico como alternativa curricular, analisando principalmente as concepções teóricas e os princípios curriculares organizadores desta Proposta e as formas de integração com os sujeitos envolvidos.

Neste capítulo, também é destacado o que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS tem de “velho” e o que ela propõe de “novo” em relação as reformas educacionais já propostas em outrora e as que estão em vigência, bem como de que forma essa “nova” proposta pode contribuir na formação identitária desse nível de ensino, observando se ocorre ou não a supressão do ensino propedêutico tradicional que oscila constantemente entre a dualidade da preparação para o vestibular e/ou para o mundo do trabalho.

3.1 (Re)conhecimento das políticas públicas: de que esfera estamos falando?

Para compreender uma reestruturação curricular específica como o caso brasileiro, particularmente do Estado do Rio Grande do Sul, faz-se necessário entender a sociedade, as exigências do mercado econômico e o perfil de cidadão (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Por meio dessas, é que se pode dialogar e ampliar a visão sobre o papel das instituições educacionais e da repercussão das políticas públicas

na prática escolar, considerando o processo capitalista, neoliberal e globalizante da sociedade.

Observa-se que países da América Latina em geral e no Brasil em particular tem-se seguido um movimento de reforma no campo educacional, sobretudo nos últimos 20 anos, coincidindo com políticas e ações internacionais executadas por vários países que fomentam o sistema capitalista mundial, “o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 34).

Esse processo acelerado de crescimento econômico tomou conta da ordenação de todos os fenômenos estruturais que englobam o cotidiano humano. Assim, a educação também foi assolada pela determinação e pelo poder do sistema capitalista, responsável por transformar conhecimento em mercadoria cultural, determinante para a inclusão/exclusão no espaço escolar. Para Apple:

Esse é na verdade um processo contraditório, um processo no qual a escola é às vezes envolvida com pouca esperança de solução. Por um lado, a escola deve contribuir para o processo de acumulação, produzindo tanto os agentes para um mercado de trabalho hierarquizado quanto o capital cultural do conhecimento técnico/administrativo. Por outro lado, nossas instituições educacionais devem legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe, e fazer com que elas próprias sejam vistas de forma positiva por tantas classes e segmentos de classe quantos sejam possíveis (2002, p. 72).

Nesse sentido, reconhecendo o impacto do sistema capitalista na educação e os movimentos que ora incluem e ora excluem parte da população nos bancos escolares, permite compreender que a escola também passou a ser vista como um espaço de lucro e de lutas. Lucro porque alimenta as exigências reiteradas do setor empresarial e do mercado de trabalho.

Além disso, no caso da terminalidade do Ensino Médio, sob o prisma de trabalho e formação universitária, entra a questão mercadológica da formação superior com grandes ofertas em universidades privadas, a preços exorbitantes, sem contar a relação dos cursos pré-vestibulares que também alimentam o sonho de estudantes para pleitear uma vaga em universidade pública ou pelo ENEM, tornando-se assim uma vantajosa fonte de lucro. Aqui não se aprofundarão essas questões, apenas se reconhece a importância do campo econômico na produção e reprodução do sistema vigente.

Por outro lado, o espaço de luta também precisa ser pontuado, uma vez que corresponde à mobilização da sociedade na transformação do processo educacional. A contestação demonstra que existe resistência, mudanças, transformações e que nem sempre a população recebe passivamente o modelo de educação, ou seja, lutam para que a educação seja uma resposta aos seus anseios e realidades, por isso a necessidade de (re)conhecer, promover e participar das políticas públicas educacionais.

No entanto, o que se observa no contexto escolar, em especial na escola Augusto Ruschi, é que a apropriação e legitimação das políticas públicas que versam a educação são desvinculadas pelos sujeitos. Nesse sentido, é pertinente dizer que o conceito de política pública necessita ser (re)conhecido no processo de gestão escolar. Mas, como descobrir isso? Para descobrir precisa-se entrar na escola, verificar o que professores, alunos e coordenadores pedagógicos pensam sobre as políticas públicas educacionais, quais são seus conceitos e apropriações na realidade escolar.

A partir deste entendimento, precisa-se primeiramente esclarecer o que é e como se pode teoricamente conceituar política pública? Para Amabili:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promover-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório (2012, p. 390).

Esse conceito sobre política pública demonstra a amplitude conceitual do termo. Requer compreender que o mesmo pode ser resultado de ações coletivas, que emergem para alterar, problematizar e solucionar questões pertinentes a diferentes esferas, ou seja, pode ser política, econômica, cultural, social e/ou educacional. Para este estudo, consideraram-se os aspectos referentes às políticas públicas voltadas à educação.

As políticas educacionais também são caracterizadas por variados campos, podendo ser uma política relativa a um nível de ensino (Educação Básica ou Superior) ou específica dentro do nível de ensino, considerando que, a Educação Básica é constituída de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e,

para cada etapa, existem políticas públicas específicas que organizam e sistematizam as demandas necessárias. Para Sofia Lerche Vieira “tudo depende, portanto, do lugar de onde se observam os diferentes fenômenos em foco, seja a partir de uma aproximação mais voltada para a esfera macro ou micro do objeto a ser estudado” (2007, p. 4).

A autora trabalha com a ideia de “política(s)”, pluralizando a palavra para representar a dimensão que a mesma constitui no âmbito interpretativo e histórico. É através dos recortes e do lugar “de onde se observam os diferentes fenômenos” que identificamos e elegemos a que políticas públicas queremos (re)conhecer para, a partir dela, nos sentirmos sujeitos atuantes, refletindo se esta atende ou não as disposições normativas e legais para o cumprimento e atendimento do que está sendo proposto. Neste sentido, elegeram-se as políticas públicas do Ensino Médio como foco de observação deste estudo.

As políticas públicas, e aqui nos valeremos da autora citada, da pluralidade do termo, para representar a amplitude que o mesmo requer. Dessa forma, as políticas públicas, precisam ser entendidas como parte da História dos seus sujeitos. Isso significa dizer que as políticas públicas, são e/ou deveriam ser pensadas para o coletivo, e não podem estar desvinculadas da prática enquanto cidadãos. O termo que parece complexo e amplo na verdade pode ser entendido pela perspectiva simples, desde que seja incorporado por quem observa. Pois:

Outras dimensões da complexidade dos termos com os quais estamos tratando nos impelem a prosseguir na busca de explicitação dos “conceitos mais simples”. Um elemento a destacar nesta matéria refere-se ao entendimento equivocado de que a(s) política(s) se constitua(m) única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal. Como se a(s) política(s) estivesse(m) lá e nós cá. Como se não passasse(m) pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu. Sabemos que não é assim que as coisas se passam. Que não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas (VIEIRA, 2007, p. 5).

O “entendimento equivocado” mencionado pela autora acima é mais comum do que imaginamos, principalmente no espaço escolar e, na ideia dos estudantes, a percepção sobre os diferentes elementos que formulam e executam as políticas públicas parecem distantes e, até mesmo, um “fosso incomensurável”. Nesse sentido, o que se observa na escola Augusto Ruschi – RS, é que os sujeitos alunos não se apropriam do significado da palavra, assim como não (re)conhecem que podem ser promotores de políticas públicas.

Quando perguntado aos alunos do segundo ano do Ensino Médio da Escola em questão, se eles sabem o que é política pública no e para o espaço educacional, dos oito alunos entrevistados, nenhum soube explicar o que seria. Todos alegaram não saber ou nunca ter ouvido falar. As respostas impressionam, pois são jovens com idades entre 16 a 25 anos, que estão imersos na era tecnológica, que possuem informações em celulares, computadores, tabletes, televisão, rádio, enfim, eles estão, de uma forma ou outra, inseridos nesse contexto da comunicação e informação seja em casa, no trabalho ou na escola. Por mais que ainda haja problemas de acesso, é prematuro afirmarmos que estes alunos não têm acesso ou não convivem nessa realidade, uma vez que a escola é também um espaço de diálogo, onde direta ou indiretamente esses assuntos tornam-se públicos.

Então poderia se dizer que é falta de interesse desses alunos? Os motivos são muitos. E aqui se pode mencionar a categoria da contradição, visto que são diferentes olhares, o tempo³⁷ presente do jovem é basicamente atribuído ao imediatismo, ou seja, não se tem um tempo para refletir sobre questões mais abrangentes que envolvem relações futuras, diferente do adulto que visualiza o presente, passado e futuro. As pretensões dos jovens estão associadas aos seus interesses e sentidos, de acordo com Sposito e Galvão “[...] os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo” (2004, p. 375).

Em contrapartida, observa-se que a professora e a coordenadora da escola têm uma visão sobre o conceito de políticas públicas, para a professora sujeito da pesquisa:

As políticas públicas visam interpretar uma realidade, sanar as deficiências e buscar atender as necessidades de uma determinada população. Ela deveria partir de um espaço democrático, político, legítimo e que muitas vezes nem sempre ela acontece né [...] (professora).

Já, para a coordenadora pedagógica do Ensino Médio:

São aquelas ações que são organizadas para que aconteça alguma coisa ou não, então são aquelas ações mesmo que são pensadas para que aconteça alguma coisa no espaço no caso educacional. A gente sabe que isso é feito é realizado, algumas pessoas fazem e outras implementam (coordenadora).

³⁷ Para saber mais sobre a categoria tempo no universo jovem, ver Melucci (1997).

Em ambas as falas, nota-se o conhecimento sobre o assunto. No entanto, não se observa uma apropriação e uma inclusão como sujeito que também pode ser promotor de políticas. Na fala da professora, aparece a questão sobre o *espaço democrático*, já na fala da coordenadora o que chama atenção é a oscilação entre uma pequena parcela de *pessoas que fazem e outras implementam*, o que não deixa de ser uma realidade no contexto escolar. É sabido que muitas das políticas educacionais são pensadas por uma “dúzia de iluminados”, o que fomenta a exclusão de participação coletiva na tomada de decisões e/ou na formulação de políticas que realmente atendam a realidade e o contexto em que escola e sujeitos estão inseridos (FREIRE, 1995, p. 24).

O que se percebe no cotidiano da escola em relação a políticas públicas é uma constante queixa das problemáticas e da ausência de estrutura, infraestrutura e políticas apropriadas à realidade escolar, representada e justificada pela insatisfação de baixos salários, carga excessiva de trabalho e da falta de um plano de carreira valorativo da profissão docente.

Generaliza-se essa questão, por ser perceptível nas leituras realizadas e também pela observação participante no contexto escolar local do município de Santa Maria, quando se notou que a terminologia política é muito mais vinculada a sua conceituação como política partidária relativa a uma prática articulada exclusivamente ao Estado³⁸. Essa visão leva a negação de que somos sujeitos históricos e também políticos, facilita a construção de estereótipos e distancia as ações coletivas, restringindo a pequenos grupos seletos e que, muitas vezes, estão ligados a partidos políticos.

Vieira considera que podemos encontrar política em educação não apenas no nível de instâncias governamentais, mas em qualquer nível:

Assim, são objeto de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público, em suas diferentes instâncias (União, Estados,

³⁸ O Estado, na prática é o poder organizado, estruturado para impor à comunidade em que está implantado normas que atualmente chamamos jurídicas, mas que, em fases antigas da humanidade, foram de outro tipo. O Estado é filho de uma evolução que busca suas raízes em entidade históricas, como impérios, reinos, feudos e tribos e toda espécie de conglomerado ou grupo que cria formas de dominação, meios conhecidos como expressão de poder. O Estado moderno encontra suas principais raízes no processo político que se desenvolveu na Inglaterra, na França e, em seguida, nos Estados Unidos, espalhando-se por todos os continentes; ora com as roupagens ocidentalizadas que conhecemos, advindas do cenário europeu, ora em formas diversificadas, como no mundo árabe e em regiões longínquas de vida tribal (ANDRADA, 2012, p. 166).

Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). Sua abrangência é ampla já que “vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas, quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico (2007, p. 5).

A autora refere-se que a escola pode abranger políticas educacionais, “desde a sala de aula até os planos de educação” (VIEIRA, 2007, p. 6), observando as diferentes instâncias e (re)conhecendo suas reais necessidades. Todos podem fazer política, pois é uma prática ligada às relações humanas, sendo assim não pode ser reduzida a meros iluminados como já dizia Freire (1995).

A escola é um lugar de (re)criação de políticas públicas. Promovedora de novas políticas, estratégias e de questionamentos. É a instância apropriada para verificar se as autoridades formais estão colocando em prática as exigências da sociedade civil, bem como para apontar novos aspectos a serem refletidos em busca de outras soluções e de novas políticas educacionais.

Para considerar essa relação, a escola precisa também ser (re)conhecedora do significado do trabalho em equipe, mediando a compreensão do seu papel e de sua materialização no âmbito de gestão, ou seja, necessita transpor o velho rótulo de instituição administrativa para instituição gestora de ações e relações pessoais. Por essa razão, é preciso que a comunidade escolar visualize a forma de execução dessas políticas. Como elas sucedem? Qual é a origem e o interesse de determinadas políticas educacionais? Nessa direção, tratar-se-á, no próximo texto, das intenções e contextos que emergiram as políticas educacionais e as reformas para o Ensino Médio, sinalizando a década de 1990 como a promotora dessa visibilidade de políticas.

3.2 As políticas educacionais e as reformas da década de 1990: a construção do Ensino Médio atual

As atuais políticas educacionais iniciaram um quadro de transformação mais consistente na década de 1990, promovido pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (JOMTIEN, 1990). Na

ocasião, a pauta centrava-se nas discussões sobre a educação do Terceiro Mundo, estabelecendo uma agenda para que países participantes, entre eles o Brasil, organizassem um plano que viabilizasse a educação para todos.

Dessa forma, apresentava-se, três anos mais tarde, o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado de forma coletiva por educadores de todo o país. Em relação ao Plano:

O governo de Fernando Henrique Cardoso, após sua posse em janeiro de 1995, não deu especial destaque ao Plano Decenal, preferindo estabelecer outras metas pontuais: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Essas ações acompanharam as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e às orientações dos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 36).

Nesse quadro, é que se elabora a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, cujos aspectos gerais já foram mencionados no capítulo anterior. O primeiro impacto dessa (re)ordenação deu-se no contexto do Ensino Fundamental.

Destaca-se que, após a reforma na área educacional evidenciada pela organização legislativa promulgada pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação (MEC) enfatizou a urgência em repensar a etapa final da Educação Básica, com o objetivo de superar e reparar as desvantagens do Ensino Médio brasileiro em relação aos países desenvolvidos e seus índices escolares, através da criação de Diretrizes Curriculares específicas e de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No Brasil, os PCNs foram criados em 1997, pelo MEC, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a intenção de organizar o currículo em âmbito nacional e orientar escolas, professores, estudantes e comunidade envolvida com a educação, afim de promover qualidade no setor educacional. Considerados parâmetros:

[...] oferecem orientações pedagógicas e curriculares gerais, enquanto subsídios aos professores para refletirem e tomarem decisões, em nível local, sobre objetivos e conteúdos, formas metodológicas de atuação docente. Além disso, não se pode acreditar que tais subsídios curriculares sejam suficientes para elevar o nível de qualidade da educação escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 199).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplaram, na edição de 1997, a situação escolar do Ensino Fundamental, organizados em ciclos de dois anos, a primeira e segunda série contemplavam o primeiro ciclo e, da terceira a oitava séries, o segundo ciclo. Para o trabalho pedagógico incorporaram-se temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Segundo o documento, o tratamento transversal tem a tendência de se manifestar “em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares” (BRASIL, 1997, p. 41).

As tentativas de organização nacional, em 1997, não contemplaram o Ensino Médio, todavia, em 1998, o MEC criou o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), através do Parecer CNE/CEB nº15/98 deliberado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 01 de junho de 1998 (BRASIL, 1998a). Este parecer foi instituído pela resolução CNE/CEB nº3 de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998b). A partir deste documento, regulamentou-se a base curricular nacional, organizando-se efetivamente o Ensino Médio. A resolução CNE/CEB nº3 destaca no Art.1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998b).

O documento apresenta nitidamente a intenção de vincular a educação com o mundo do trabalho e preparação para cidadania, mantendo a lógica das finalidades da etapa final da Educação Básica, conforme apresentada pela Lei nº 9.394/96. Além disso, o documento faz menção a relações humanísticas, a valores éticos e de cunho sensível a políticas de igualdade, conforme o Artigo 3º:

I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à

constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (BRASIL, 1998b).

Segundo a mesma resolução, as propostas pedagógicas e os currículos devem incluir competências e habilidades básicas, que atendam o Artigo 6º o qual enfatiza que “os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 1998b). Nesse documento também aparece a organização do currículo em áreas, as quais serão consolidadas no ano seguinte, quando criado um instrumento de avaliação do Ensino Médio.

Em 1998, é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), complementando as intenções de caracterizar uma nova estrutura político-educacional para esse nível de ensino, avaliar a situação escolar e, sobretudo, os alunos. A ideia central do exame era constituir bases informacionais para a elaboração de políticas públicas específicas para esse nível de ensino, corroborando para a intenção de parâmetros para o Ensino Médio.

Diante das avaliações nacionais da primeira e segunda provas do ENEM, realizadas respectivamente em 1998 e 1999, o MEC criou um aparato de base para orientar os professores e esclarecer sobre os princípios da reforma do Ensino Médio, por isso, no ano de 2000 apresentaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), com o intuito de estabelecer uniformidade e identidade curricular nacionalmente, propondo um “novo Ensino Médio” com perspectivas acentuadas nas competências e habilidades (BRASIL, 2000).

Os PCNEM propuseram a organização curricular em três áreas de conhecimento, adequando-se às DCNEM: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática³⁹ e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa divisão tem como base:

³⁹ Percebe-se que esta sistematização mantinha a Matemática na área das Ciências da Natureza, estrutura alterada em 2009, com a nova matriz de referência do novo ENEM, organizado no Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

A reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (BRASIL, 2000, p. 18-19).

O conjunto da perspectiva de interdisciplinaridade condiciona a complexidade de mudanças e o desenho de estratégias de indução de transformações e inovações no campo curricular pedagógico, o que gera conflito no espaço escolar, uma vez que, a escola não conseguiu acompanhar as prerrogativas legais. O tempo da escola geralmente não é o mesmo tempo das Leis. E essa problemática pode ter causa na formação dos docentes e na construção histórica da educação brasileira, a qual teve sua concepção com métodos tradicionais e arraigados à sistematização de conteúdos isolados, fragmentados e desconexos da realidade e do contexto dos seus sujeitos (KUENZER, 2013; LÜCK, 2010).

O que se percebe na documentação é uma tentativa de superar esses traços históricos, alterando a concepção de Ensino Médio elitizado, para abarcar a demanda popular, visto que, na década de 1990, o número de matrículas⁴⁰ teve uma crescente considerável em relação ao número de matrículas na última etapa da Educação Básica. Em 2000, as matrículas no Ensino Médio chegavam a quase 8 milhões de alunos e em 2001 esse número aumentou para 8.398.008 matriculados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). A seguir, o quadro mostra a relação de matrículas do Ensino Médio com destaque para as décadas de 1991; 2001 e 2011.

ANO	MATRÍCULA
1991	3.772.698
2001	8.398.008
2011	8.400.689

Quadro 7 – Número de matrículas no Ensino Médio por período de 10 anos

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013).

Os resultados evidenciados no quadro acima mostram que, em 1991 o número de matrículas era inferior as matrículas registradas em 2001. Ou seja,

⁴⁰ “Em 1991, havia cerca de 4 milhões de alunos matriculados no ensino médio; em 1998, esse número subiu para quase 7 milhões, um crescimento de 84,8%” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 256).

passado uma década, cerca de 4.625.310 milhões de alunos a mais estavam matriculados no Ensino Médio, quase o dobro do registrado em 1991, em um período de apenas 10 anos, o que demonstra que havia demanda para esse nível de ensino, sendo necessário expandir as matrículas e (re)organizar a estrutura escolar, oferecendo, mais escolas, salas de aulas adequadas e mais professores. Dessa forma, o contexto exigia maiores investimentos na educação.

Já a instabilidade nas matrículas surge com mais força na década de 2001, na qual se pode observar que, no transcorrer de 10 anos, alterou-se muito pouco a relação de alunos matriculados. Observando o ano de 2001 e comparando com 2011 verifica-se um aumento de apenas 2.681 mil alunos matriculados, um número ainda muito pequeno, considerado o espaço de tempo de 10 anos.

Avaliando a situação do rápido aumento de matrículas da década de 1991 a 2001, com o intuito de assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público e atender as determinações acordadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e que surge em 2000 o Fórum Mundial de Educação. Realizado em Dakar, o fórum serviu para avaliar e refletir coletivamente com os países que haviam se comprometido em Jomtien, sobre os progressos alcançados durante os 10 anos que se passaram.

Oportuno registrar que, em relação ao Ensino Médio, o Plano de Ação de Dakar estabelecia como compromisso coletivo “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida” (DAKAR, 2000, p. 9). O documento também faz menção geral ao direito à educação, constituindo um processo para o desenvolvimento sustentável “assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização (DAKAR, 2000, p. 8).

O Brasil assume, em Dakar, o compromisso de assegurar educação de qualidade, e, em relação ao Ensino Médio, defende a necessidade de melhorar a oferta e a eficácia deste nível, para superar as lacunas e as novas exigências competitivas de mercado e sociedade. Dessa forma, ações apontadas em Dakar incitaram a necessidade de investir nas reformulações curriculares para ampliar e qualificar a formação de profissionais de nível médio e atender às expectativas nacionais e internacionais.

Deve-se registrar ainda que foi necessário realizar um evento internacional específico para debater as necessidades do Ensino Médio. Nesse sentido, em 2001, ocorreu a Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, realizada em Beijing, na China, sob a tutela de apoio da Unesco. Neste evento foram sinalizadas as prioridades deste nível de ensino, bem como a urgência de promover uma reestruturação curricular para o atendimento do jovem do século XXI.

O documento de orientação versava sobre a urgência em redefinir os objetivos e as funções do Ensino Médio, salientando os principais problemas que este nível enfrentou/enfrenta e que ainda enfrentaria. Além disso, apresentava um debate sobre o acesso de massa e sobre as novas condições de aprendizagem, realizando um diagnóstico sobre as principais complexidades que envolvem este nível de ensino, mencionando que:

As novas condições de aprendizagem resultantes do crescimento contínuo do número de matrículas no ensino médio suscitam os problemas cruciais do ensino médio seletivo e/ou de massa, bem como da opção que talvez se tenha de fazer entre uma escola comum para todos e uma variedade de programas especializados oferecidos por diferentes escolas. Seja qual for a escolha, a preparação para a educação universitária deixa de ser uma base lógica adequada, especialmente a partir do momento em que tantos alunos passam diretamente da escola média para o emprego, para o ensino técnico ou profissional, ou até mesmo para o desemprego (UNESCO, 2001, p. 23-24).

Nota-se que esses dois grandes aspectos mencionados no texto referem-se primeiro às condições de aprendizagem em diferentes escolas, ou seja, para atender distintos alunos. Esse diagnóstico da reunião observou que a formação no Ensino Médio excluía antes mesmo de incluir.

O segundo aspecto também caminha para a ideia da exclusão. Fala sobre a educação universitária que “deixa de ser uma base lógica adequada” (UNESCO, 2001, p.23-24), assim, utilizava-se na escola média a lógica do conformismo que justificado pela opção do aluno sair do Ensino Médio para o mercado de trabalho ou para desemprego, desobrigava as políticas educacionais de criarem estratégias de estímulo ao ensino superior. Além disso, contribuía para a resolução de um problema mais complexo, a oferta de vagas no ensino superior.

No documento da Unesco é observada uma menção, designada como orientação, denominada de “bússola” (UNESCO, 2001, p. 23). Ora, o que isso significa? Que é preciso segui-la como meio de orientar-se e não se perder em relação aos objetivos e funções da educação média?

O que se observa nesta orientação do tipo “bússola”, é que foi reconhecido e diagnosticado pelo documento da Unesco que, na construção do Ensino Médio, o caminho mais fácil era utilizar a escola média como o gargalo de exclusão das possibilidades do aluno pobre prosseguir no ensino superior (UNESCO, 2001, p. 19), pois, como as universidades públicas alocariam todos os jovens oriundos da escola média?

Na ocasião, os participantes da Reunião de Beijing concluíram que “[...] existe, igualmente, uma vontade clara e urgente de tratar o ensino médio como uma área autônoma de pleno direito, e não mais como uma simples extensão do sistema de educação básica ou um filtro para o acesso à educação superior” (UNESCO, 2001, p. 67).

Em linhas gerais, na Reunião Internacional de Especialistas sobre Ensino Médio identificaram-se e diagnosticaram-se os principais fatores que engendravam e engessam o Ensino Médio, assim, procurou-se destacar alguns pontos comuns, para serem pensados e planejados na particularidade de cada país, adotando como principais estratégias:

Garantir o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias de desenvolvimento educacional; desenvolver sistemas de governança e de gestão educacional que sejam reativos, participativos e suscetíveis de prestações de contas; criar ambientes educativos seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente dotados de recursos que favoreçam alcançar o nível de excelência na aprendizagem; aprimorar o status, o moral e o profissionalismo dos professores; bem como valer-se das novas tecnologias de informação e comunicações (UNESCO, 2001, p. 67-68).

A Reunião de Beijing aprofundou questões tratadas em Dakar, e assumiu com os seus participantes a responsabilidade de fazer do Ensino Médio uma prioridade nas ações políticas educacionais, apontando urgência para a redefinição dos objetivos e funções deste ensino.

Conforme já mencionado, os movimentos internacionais de Jomtien (1990); Dakar (2000) e Beijing (2001), juntamente com o planejamento interno de cada país promoveram reformas no campo educacional. É o que se tem observado, sobretudo, a partir da década de 1990. Assim, resgatando os principais movimentos a favor da construção e reconstrução do Ensino Médio, vale destacar nesse contexto histórico: A LDB – Lei, nº 9394/96 (BRASIL, 1996); DCNEM, instituída pela resolução CNE/CEB nº3 (BRASIL, 1998b) e PCNEM (BRASIL, 2000).

É pertinente ressaltar que, no Brasil, apesar de todo esse movimento internacional, as DCNEM (BRASIL, 1998b) e os PCNEM (BRASIL, 2000) permaneceram doze e dez anos, respectivamente, sem alterações, regendo as bases legais das instituições de ensino de nível médio, surgindo, assim, quase dez anos após a reunião de Beijing, em 2010, a necessidade de repensar as estratégias e as metodologias no atendimento das novas demandas para o público jovem. As pesquisas realizadas nas escolas de Ensino Médio indicavam que as políticas públicas traçadas não estavam sendo incorporadas nos espaços escolares, requerendo urgentes alterações.

Para modificar e/ou suprir as exigências curriculares, mobilizar a comunidade escolar e contemplar a demanda necessária e qualificação do cidadão trabalhador é que, em 2010, foram elaborados o Parecer CNE/CEB nº 07/10 (BRASIL, 2010a) e a Resolução nº 4 do CNE/CEB de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB). Essa Resolução resolve e define, em seu Art. 1º, as:

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010b, p. 1).

Evidencia-se, no texto acima, o resgate das responsabilidades do Estado, da família e da sociedade, esboçadas no Art. 1º da LDB de 1996 e nas ações e planejamentos estratégicos dos movimentos internacionais, já destacados. Retomando essas questões, as DCNEB traçam no Art. 2º os seus objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem (BRASIL, 2010b, p. 1).

Estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, promoveu-se a continuação das discussões educacionais específicas para seus níveis de ensino, assim sendo, em 2011, apresentou-se o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas na Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), a qual menciona que a organização curricular deve ser observada “pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares”, aplicadas a “todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias” (BRASIL, 2012, p. 1). Assim, dispõe em seu Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (BRASIL, 2012, p. 1).

As DCNEM (BRASIL, 2012) retomam algumas referências legais e conceituais já estabelecidas no Artigo 35º da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como sinaliza a forma de organização do Ensino Médio. Conforme o Artigo 5º da Resolução nº 2 CNE/CEB. Este deve possibilitar:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Identifica-se, no Artigo 5º, um conjunto de elementos para compor a base curricular do Ensino Médio e do próprio projeto pedagógico. Na verdade, tratam-se de categorias conceituais e operativas que fomentam a organização dos objetivos e funções do Ensino Médio. Seguindo a ordem do texto, verificam-se as seguintes

categorias subjacentes: formação integral; trabalho; pesquisa; cidadania; sustentabilidade; relação teoria e prática; interdisciplinaridade; contextualização; pessoa humana; formação ética; autonomia intelectual e desenvolvimento do pensamento crítico (BRASIL, 2012).

Todos esses elementos estão ligados à perspectiva do reconhecimento histórico do homem no seu processo formativo que engloba as constantes transformações de ordem natural e as mediadas pelo processo de produção para sua existência. Para tanto, é indispensável a noção de ciência, tecnologia e cultura, as quais estão interligadas no conjunto dos objetivos e funções do Ensino Médio proposto pelas DCNEM. Sobre esses aspectos, a referida resolução complementa, no Artigo 5º incisos 1, 2, 3 e 4:

§ 1º 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.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012, p. 2).

Todas essas categorias que são mencionadas no Artigo 5º e nos seus respectivos incisos, inserem-se no plano das possibilidades de formação e de reestruturação curricular. Ainda sobre as relações conceituais, observa-se o Artigo 6º, o qual apresenta a ideia de currículo como a:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012, p. 2).

A partir desse conceito, entende-se que o currículo ganha uma versatilidade, merecendo um olhar atento para que não seja levado ao reducionismo. No entanto, observa-se, no plano da realidade, que muitas instituições escolares desconhecem a amplitude, complexidade e a importância que o currículo ocupa no patamar educacional e, principalmente, no direcionamento da formação dos seus educandos.

São várias as teorias sobre a epistemologia da palavra currículo. Considerando que alguns concebem o currículo como uma mera lista de conteúdo de cada disciplina, selecionada previamente, desconsiderando a relação de aprendizado, outros defendem que é uma forma de organização e de poder, pois são elementos escolhidos e transferidos pelo educador. Também existe a ideia tecnicista defendida pelas teorias tradicionais de Bobbitt e Taylor que consideram que o currículo e a escola deveriam seguir modelos de organização tais como os de uma empresa. Para Silva, “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (2011, p. 30).

Silva, em sua obra, distingue as teorias do currículo separando-as em: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Desse modo, o autor busca identificar a existência de uma identidade conceitual que permite compreender “o que o currículo faz” (2011, p. 30). Para este autor, o currículo assume um significado amplo que vai além das teorias tradicionais, posicionam-se entre as teorias críticas e pós-críticas:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2011, p. 150).

Essa definição, exposta pelo autor, expressa o sentido e a importância do currículo. Evidencia a necessidade de conhecer a realidade e os contextos individuais de cada escola, suas concepções pedagógicas e sua autonomia, refletindo sua forma de organização e construção com trabalhos mais participativos, uma tarefa que envolve as ações e o planejamento individual e coletivo do professor e da escola.

Nesse sentido, a escola e os seus sujeitos são fundamentais para a alteração e reflexão sobre o que o currículo significa, passando a serem, de fato, agentes modificadores do processo educacional na teoria e na prática. O envolvimento e comprometimento contribuem significativamente para a legitimação de ações, o que possibilita compreender com clareza as articulações didáticas com o contexto social, econômico, cultural, político integrado com o discurso pedagógico (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Esta reflexão demonstra as concepções multifacetadas de currículo, as quais apresentam algumas fragilidades que podem ser detectadas quando analisadas as orientações legais no plano das possibilidades e comparadas com a observação da realidade da prática escolar. Esse contraste entre possibilidades e realidade aponta os conflitos que ocorre constantemente no espaço escolar, pois de um lado se tem o aparato legal teórico e de outro a prática, a realidade o dia a dia da sala de aula, da escola, e das reuniões pedagógicas.

Essa perspectiva curricular, travada no campo das possibilidades pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), designa a necessidade de organizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar. Pois, esse delinea as ações da escola, englobando vários conceitos que percorrem a sistematização teórica e prática do cotidiano escolar, contribuindo para a interlocução de conceitos mais amplos como o da gestão e do currículo. Conforme Kuenzer:

[...] cabe a cada escola a elaboração do projeto político-pedagógico, a partir de um amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas, o que demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores. Esse processo deverá contemplar as características da Região, as demandas da comunidade onde se insere a escola, as características e necessidades do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito aos recursos humanos, equipamentos, espaço físico e possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de qualidade (2007, p. 46).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico transforma-se em um instrumento catalisador que reúne as ideias e as possibilidades para a formação do educando. Neste sentido, torna-se referência para o desenvolvimento das ações pedagógicas, congregando propósitos na constituição da identidade do currículo escolar, a partir da apresentação e do diálogo sobre conceitos iniciais que irão expressar a concepção de gestão educacional.

Para desenvolver o trabalho de gestão escolar, torna-se necessário compreender o conceito de Projeto Político Pedagógico, o qual:

[...] é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão (LIBÂNEO, 2004, p. 153).

Essa definição, exposta pelo autor supracitado, expressa o sentido e a importância do Projeto Político Pedagógico, a qual implica a construção de um trabalho participativo, uma tarefa que envolve as ações e o planejamento individual e coletivo do professor e da escola, englobando os elementos e discussões reflexivas sobre a teoria e a prática docente.

Portanto, todas essas abordagens tratadas a partir das orientações legais, que envolveram movimentos internacionais e nacionais em prol da construção e reconstrução para conceituar e (re)conceituar a identidade do Ensino Médio, através da reestruturação curricular, devem ser observadas através dos processos históricos da evolução humana, sendo estes sempre dialéticos e dinâmicos. A partir desse olhar é que se pode discutir os princípios que orientaram e organizaram a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul, assunto tratado no texto seguinte.

3.3 Os princípios curriculares organizadores da proposta do Ensino Médio do Rio Grande do Sul: a Politecnia em discussão

Constatou-se anteriormente os movimentos que direcionaram as políticas educacionais e as reformas da década de 1990 aos dias atuais. Esses movimentos contribuíram para (des)construir as fragilidades da Educação Básica, a qual impregna uma ampla trajetória de avanços e retrocessos históricos.

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e / ou supletivo. Por ser a escola uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais, este retrato só ganha melhor compreensão quando apreendido no interior da especificidade do projeto capitalista de sociedade, que foi sendo construído no Brasil: um longo processo de colonização (econômica, político-social e cultural), sendo a última sociedade ocidental a proclamar o fim da escravidão (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

Não podia ser mais claro o retrato da dívida em que se encontra o Ensino Médio atual. Os resquícios dessa dívida são observados na legislação e no tempo em que transcorrem as transformações. Aqui se faça pertinente uma retomada da década de 1990 aos dias atuais. Os quadros abaixo demonstram isso:

Ano	1990	1996	1997	1998
Processo histórico da Educação Básica/ Ensino Médio	Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia	Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).	- Parecer CNE/CEB nº15/98 aprovado em 01 de junho de 1998 (BRASIL, 1998a) e a Resolução CNE/CEB nº3 de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM). - Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

Quadro 8 – O processo histórico da educação/Ensino Médio da década de 1990.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos legais: (JOMTIEN, 1990; BRASIL, 1996; 1997; 1998a; 1998b; 1998c).

Ano	2000	2001	2009	2010	2011	2012
Processo histórico da Educação Básica/ Ensino Médio	- Fórum Mundial de Educação. Realizado em Dakar	Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, realizada em Beijing, na China	- Emenda Constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009 - ProEMI	Parecer CNE/CEB nº 07/10 (BRASIL, 2010a) e a Resolução nº 4 do CNE/CEB de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB)	Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Quadro 9 – O processo histórico da educação/Ensino Médio da década de 2000.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos legais: (DAKAR, 2000; UNESCO, 2001; BRASIL, 2000; 2010a; 2010b; 2011; 2012).

Ressalta-se, nos quadros 5 e 6, que a cada início de década é promovida uma retomada dos assuntos da educação em nível mundial. Através de

conferências; fóruns e reuniões, os quais influenciam no planejamento e na criação de estratégias e metas para a resolução de problemas antigos, não resolvidos e de novos problemas que surgiram ou venham surgir no transcurso do tempo.

É nesse sentido que Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012) nos revelam o retrato da dívida que está sendo cobrada no atual Ensino Médio, pois é evidente que situações mais complexas não se resolvem em um curto espaço de tempo, o que demanda um atento acompanhamento por parte da sociedade.

A sociedade, ao considerar a formação histórica como parte da sua consciência, cobra essa dívida nos dias atuais: escolas mais adequadas para os seus filhos; educação de qualidade; bons professores, e os professores cobram melhores salários; os jovens cobram oportunidades; cobram universidades públicas, Ensino Médio dinâmico e que os preparem não só para a vida, mas para o trabalho, e para o ensino superior.

Essas questões aparecem constantemente nas anotações de campo desta pesquisa. Elas se materializam nas reuniões pedagógicas, nas conversas de corredor, nas conversas na sala dos professores e em alguns momentos de desabafos, conversas informais, que Trivinos considera como “Análise do fenômeno”, na qual pode ser observada a emergência das categorias do materialismo histórico dialético, como a consciência e prática social. Assim percebe-se o reconhecimento da unidade na diversidade. Para o autor em questão, “a grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva” (1987, p. 62).

Considerando o âmbito da consciência e da reflexão da realidade objetiva das reformas do Ensino Médio, constatou-se, na observação da prática escolar, a seguinte questão: como pagar a “dívida quantitativa e qualitativa” do ensino Médio, que se estruturou na concepção de uma escola fragmentada da realidade do humano, conteudista, tradicional, deficitária em espaços físicos e em recursos tecnológicos? Escola essa, que trouxe na sua bagagem histórica um resquício de exclusão e, sobretudo, de uma constante dualidade de interesses, funções e objetivos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 7).

Assim, quando se traz a historicidade das reformas para o contexto da prática da escola, permite-se visualizar o campo que é travado entre teoria e prática. Aparentes questões que comprovam a categoria da contradição.

Mesmo assim, percebe-se que há um movimento interessado em alterar a realidade do Ensino Médio. Nesse sentido, o Estado do Rio Grande do Sul

particularizou algumas questões da legislação nacional e estabeleceu uma “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014”, desenvolvida e organizada através da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), a qual, desde 2010, segue o plano de Governo de Tarso Genro, ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT), e que também já foi Ministro da Educação no Governo Lula (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

De acordo com Azevedo e Reis, “[...] assume-se o compromisso como governo à frente do Estado de propor uma política educacional capaz de modificar o quadro de crise em que se achava o Ensino Médio Gaúcho” (2013, p.34). Nesse sentido, entre outubro e novembro do ano de 2011, a Secretaria de Educação enviou para as coordenadorias de educação um documento-base considerado parte do Plano de Governo para o período 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

Esse documento considerou as discussões internacionais, atendendo principalmente as pautas traçadas, em 2001, na Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, em Beijing, e da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, sobre a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009a), atendendo aos princípios curriculares traçados nos seguintes documentos legais: os Parecer CNE/CEB nº 07/10 (BRASIL 2010a) e a Resolução nº 4 do CNE/CEB de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definidas mais tarde pela Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

Acredita-se que a SEDUC também procurou aderir ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o qual foi designado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), com o objetivo de desenvolver propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, buscando a formação integral através da ampliação do tempo escolar e da integração das atividades dos educandos. O ProEMI oferece apoio técnico e financeiro para Secretarias de Educação Estaduais e Distrital e para escolas de Ensino Médio que optam pela inovação, elaboração e

reestruturação curricular deste nível de ensino, através do Programa Dinheiro Direto na Escola⁴¹ (PDDE).

O Programa Ensino Médio Inovador prevê, para os projetos de reestruturação curricular, a ampliação de metodologias que possibilita a articulação das dimensões relacionadas com os elementos: do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, observando as diferentes áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos⁴²: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Portanto, a implementação da “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011) deu-se respaldada primeiro pela própria LDB (BRASIL, 1996), e, em seguida, pelos demais documentos citados, observando os aspectos mencionados no ProEMI (BRASIL, 2009b) e, posteriormente, em 2012, seguindo as orientações da Resolução nº 2 CNE/CEB (BRASIL, 2012).

Para entender um pouco mais sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, precisa-se contextualizar brevemente esta proposta. Destacando o que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS tem de “velho” e o que propõem de “novo” em relação as reformas educacionais já propostas em outrora e as que estão em vigência, e de que forma essa “nova” proposta pode contribuir na formação identitária desse nível de ensino, observando se ocorre ou não a supressão do ensino propedêutico tradicional que oscila constantemente entre a dualidade da preparação para o vestibular e/ou para o mundo do trabalho.

De acordo com a SEDUC/RS, foi realizada uma “análise diagnóstica do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5), durante o ano de 2011, a qual identificou as características das escolas gaúchas e suas efetivas práticas, traçando, em linhas gerais, o que de fato as escolas estavam

⁴¹ O PDDE, consiste no investimento financeiro às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O intuito é investir na infraestrutura tanto física como pedagógica, para que as escolas sejam adequadas e de qualidade (BRASIL, 2014).

⁴² Pode-se observar que alguns macrocampos apontados pelo ProEMI são os mesmos encontrados no documento-base do RS como eixos temáticos transversais para a parte diversificada. Para observar e comparar essa relação: ver BRASIL, 2013 e RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24.

realizando em relação ao cumprimento das propostas e Diretrizes Curriculares Nacionais. Sobretudo, da forma que estas estavam organizando os seus currículos.

Segundo o documento-base, constatou-se que “o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5). A SEDUC/RS, após o diagnóstico, considerou urgente planejar novas formas de ações e estratégias para reestruturar o currículo da escola média.

Nesse sentido, é pertinente retomar o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a) e a Resolução nº4 CNE/CEB de 2010 (BRASIL, 2010b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Lembrando que estas reiteravam que o Ensino Médio é constituído como a etapa final da Educação Básica, e que este nível de ensino deveria ter uma base unitária comum, que promovesse a diversidade dos jovens estudantes.

Complementando essa ideia, é importante também destacar que o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que apresentou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, apontava sobre:

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 12).

Nota-se que esses pressupostos caracterizaram-se como fundamentos teóricos da proposta para o Ensino Médio do Estado do RS. O documento-base configura intenção e preocupação para o atendimento dos jovens entre 15 e 17 anos, direcionando-os para a vivência efetiva de suas práticas sociais, as quais estarão interligadas ao mundo do trabalho. A proposta da SEDUC, denota que o processo educacional é uma evolução contínua de esforços e atitudes solidárias e éticas (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A proposta basicamente se constitui por um Ensino Médio Politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politécnica, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Considerando as intenções do documento-base, levantam-se as seguintes questões: a escola pública de Ensino Médio do RS será efetivamente democrática quando implementada a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico? Conseguiu mediar as diferentes realidades oferecendo as mesmas possibilidades? Os jovens estudantes terão condições de identificar, compreender e interagir, social e intelectualmente, ao longo de suas vidas, com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural, como propõe a concepção de politecnicidade? Quais são as bases teóricas e práticas para a realização deste Ensino Médio no RS?

Para os idealizadores da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS:

[...] As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. Já as DCNEM propõem que se permeie em todo o Ensino Médio a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho. No EMP esses eixos se implicam mutuamente, pois todo o avanço de um potencializa a caminhada discente nos outros (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 35).

Conforme os autores, é possível destacar que os princípios curriculares organizadores da proposta do Ensino Médio nas escolas gaúchas baseiam-se na Politecnicidade; trabalho como princípio educativo; relação parte-totalidade; reconhecimento de saberes; teoria e prática; interdisciplinaridade; pesquisa e avaliação emancipatória (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Em relação a esses pressupostos teóricos abordados no documento-base da SEDUC, visualiza-se uma crítica às ideias tradicionais e abstratas de cunho pedagógico, com intenção de romper com a lógica de currículo fragmentado e desconexo da realidade do alunado. Uma tentativa de superação das práticas históricas de dominação e exclusão do homem no seu processo formativo, social, para possibilitar a união desses elementos com a prática e o mundo do trabalho como ser autônomo (MARX; ENGELS, 2009; KOSIK, 1976; FREIRE, 1996).

Percebe-se, no documento, a intensão de fortalecer práticas pedagógicas que estimulam a relação entre os sujeitos e suas ações, estabelecendo identidade e

autonomia no seu desenvolvimento social, esta é a intenção teórica. Por isso, na proposta de reestruturação do Ensino Médio, o objetivo não é mais a separação do conhecimento e das técnicas, mas o aproveitamento de ambos para a inserção do educando no campo tecnológico e intelectual. Por isso, o documento apresenta como categoria essencial ao currículo a politecnia e o trabalho como princípio educativo:

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 de 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 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

Reconhecem-se essas necessidades contemporâneas no documento-base. “Por essa concepção, persegue-se a possibilidade de romper com a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho manual”, definindo como responsabilidade e meta na (re)construção da proposta curricular para as escolas de Ensino Médio do Estado a propiciar elementos que contextualizem a realidade social e histórica dos seus sujeitos, integrando-os com as percepções da educação e suas relações com a pesquisa, mudanças tecnológicas, formação profissional, qualidade de vida cidadã e interdisciplinaridade, ou seja, a formação integral do ser humano (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, a reestruturação curricular da última etapa da Educação Básica do RS caminha para a construção da formação humana. Para Kuenzer:

Tais novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada (2000, p. 19).

A proposta curricular que compreende essas ações, da forma como coloca a autora, estará não só trabalhando para a formação humana, como também para o rompimento das concepções tecnicistas enraizadas na história da educação brasileira. A ideia de autonomia intelectual condiciona e provoca para a elevação do aluno a categoria de sujeito e personagem central do processo de ensino-

aprendizagem, pois a educação nada mais é do que uma “experiência especificamente humana”, “uma forma de intervenção no mundo” como diria Freire (1996, p. 61). O que resta saber é se essa transformação pedagógica conseguirá transpor a teoria na prática e no cotidiano da escola média.

A fim de garantir essas ações, interações e intervenções no mundo contemporâneo, a proposta do Ensino Médio do RS planejou e iniciou essa nova adequação para ser desenvolvida nas Escolas Públicas Estaduais durante o ano letivo de 2012, inicialmente com turmas do 1º ano do Ensino Médio com continuidade nos anos seguintes, efetivando o ciclo em 2014 com as turmas de 3º ano, concluindo assim, o processo da Educação Básica.

Para atender à demanda dos jovens que procuram finalizar a etapa da Educação Básica, as escolas do RS precisam ofertar uma das seguintes organizações curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio na forma subsequente, contemplando as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Das três propostas apontadas acima para o Ensino Médio, optou-se, neste trabalho, pela análise curricular do Ensino Médio Politécnico, pois este é a opção que fundamenta a reestruturação curricular da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi.

É preciso verificar de que forma a SEDUC pensou e planejou a sistematização desta implementação nas escolas gaúchas e de que maneira os sujeitos foram consultados sobre a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio do RS, antes da implementação.

Primeiro observa-se o que diz o documento-base sobre a participação e a consulta:

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

Sobre a sistematização da consulta:

A Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional se estruturará em cinco etapas: (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional, (5) Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional. Todas as etapas contemplarão a sistematização e eleição de delegados, que aperfeiçoarão o documento. Na etapa da Conferência Estadual (5) participarão as representações das universidades, dos setores produtivos e outras organizações governamentais e não governamentais. Nesse processo de **construção coletiva** é imprescindível a participação e o compromisso dos diversos atores sociais, em especial a parceria com o ensino superior (RIO GRANDE DO SUL, p. 3, grifo nosso).

Já as anotações de campo, desta pesquisa, mostram que, na maioria das reuniões pedagógicas, os professores afirmam que a escola recebeu o documento-base quase no final do ano letivo de 2011 e que poucos professores participaram, pois nem sequer foram ouvidos. Claro que se observou muita resistência por parte de professores nesse transcurso, o que pode ter resultado nessa percepção, por vezes individual e por outras coletiva⁴³. Para a professora da Escola Augusto Ruschi:

Na verdade, foi ao final do ano antes da efetivação da proposta, que a gente começou com algumas reuniões que deveriam ser para debates né, as reuniões tiveram, acho que umas duas ou três, eu não lembro bem, mas o que se colocava, o que era colocado nas reuniões, eram os dados, sobre a problemática do Ensino Médio, os altos índices de reprovação e a questão da interdisciplinaridade né, que deveria realmente acontecer. Teve encontros, mas eu não sei até que ponto esse encontro foi democrático, porque pediam a opinião dos professores, e a grande maioria me parecia que queriam estudar mais, para depois aceitar né, ou para depois fazer, efetivar a proposta, mas me parece que a ideia era começar naquele próximo ano para fechar o mandato, então não deixou de ser uma imposição né, mas ao mesmo tempo, eu concordo que alguma coisa precisava ser feita, e infelizmente, é aconteceu como tá acontecendo né, como diz o ditado a toque de caixa, precisa dar conta, os problemas vão surgindo e tem que se resolver conforme se pode. Que mais em relação a isso? Teve reuniões, assim, mas eu não sei se as reuniões ajudaram, é, na colocação da proposta [...] (professora).

Ainda sobre a consulta a proposta, a coordenadora pedagógica diz:

Nós fomos consultados na verdade, sobre a reestruturação do Médio em 2011, em agosto eu acho, de 2011 que a gente foi chamado, e foi apresentada a proposta pra nós né, a partir da apresentação dessa proposta, os interessados foram se organizando para estudar essa proposta né, é o que a gente fez aqui na escola, eu chamei pais, eu chamei alguns

⁴³ Em 2013 a pesquisadora ministrou palestras em dois municípios do RS, nesse momento também foi relatado a falta de esclarecimento sobre a Proposta e a ausência de momentos para o diálogo e discussões sobre o documento-base, a maioria dos professores alegam não ter sido consultado. Nesse sentido, a proposta não corresponde aos princípios democráticos, conforme consta e é defendido pelo documento-base e SEDUC.

professores, chamei alguns eu digo, porque a maioria resistiu, os interessados foi o que eu disse, os interessados foram se apropriando desse documento. Mas ela veio, como todas as outras legislações e políticas, elas vem por força, de/da, própria circunstância legal né, e agente implementa aqui. Eu, fiquei sabendo quando eles me chamaram, primeiro pela mídia, depois quando eles me chamaram, que dei conta de ler (coordenadora).

Em relação à mesma questão, os alunos das turmas 201; 202; 203, 204, 205, 206; 207 e 208 dizem que não ouviram falar, e que ficaram sabendo no início do ano, quando começaram as aulas, através de comentários de professores e pela mídia. Alguns também se referem à questão da carga horária, comparando e remetendo essa informação com a questão da proposta e sobretudo, fazendo relação ao Seminário Integrado. Percebe-se, nas falas dos alunos, que os mesmos estão preocupados com as matérias e que não se inteiraram das discussões. Seguem alguns fragmentos das falas:

Aluna 201: *“sobre a reformulação do Ensino Médio eu fiquei sabendo através da mídia, um pouco antes de começar as aulas para o primeiro ano, não teve nada a ver com a escola” [...].*

Aluno 202:

Não, acho que isso não foi muito divulgado né, chegou, nós chegamos no primeiro ano e falaram que já ia ter assim, antes na oitava falaram que iriam reestruturar o primeiro ano né o Ensino Médio, mas eu acho que isso não é bom por causa que isso tira os períodos de matérias que são mais importantes, para colocar três de seminários, quando não é tão preciso disso, que a gente ocupa mais ou menos dois por semana e fica aquele sobrando sabe, então tiraram matérias importantes que vão faltar lá na frente no vestibular.

Aluno 203: *“já vi professores meus comentarem sobre a reestruturação do Ensino Médio, querem aumentar a carga horária dos Seminários e reduzir carga horaria de outras disciplinas. Eu acho, na minha opinião, que não deveria acontecer essa modificação e implementação do Ensino Médio” [...].*

Percebe-se, na composição das falas, uma carga de contradições, pois, os sujeitos em sua maioria alegam não terem sido consultados sobre a Proposta. No entanto, é preciso verificar de que forma ocorreu a mediação entre todos esses sujeitos. Assim, é importante retomar o campo das possibilidades descritas no documento-base, comparando com o campo da realidade escolar.

Nas orientações gerais do documento-base, é sistematizado o cronograma das etapas da Conferência Estadual, através de um quadro resumo, no qual são

detalhadas as cinco etapas, o período de realização, descrição e local onde ocorreria cada uma. Além disso, aparece uma sexta etapa denominada de “etapa de elaboração do documento final” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 35). A sexta etapa ocorreu em janeiro de 2012, e serviu para organizar o documento final, e para criar o Parecer do Conselho Estadual de Educação/ RS nº 310/2012 que aprova o Regimento Escolar para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Em relação à composição dos participantes, foram considerados segmentos da comunidade escolar: professores; funcionários; alunos; pais e/ou responsáveis, sendo que, “a coordenação pedagógica, supervisor(es), orientador(es) e vice-diretor(a) da escola serão identificados e computados como membros do segmento professores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 36).

Para compor esse quadro de participantes, era necessário escolher delegados para representar cada um dos segmentos. A escolha de delegados deveria estar de acordo com a seguinte proporcionalidade por segmento: professores – 75%; funcionários – 5%; alunos – 15% e pais e/ou responsáveis – 5% (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 36). Segundo Azevedo e Reis (2013), a discussão sobre o documento-base se deu como um processo coletivo e democrático “[...] por todo o Estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores; funcionários, especialistas, pais e/ou responsáveis e alunos)” [...] (p. 34).

Diante do que foi exposto, pode-se compreender que todo processo de mudança favorece elementos para a contradição e, ao mesmo tempo, para a mediação, principalmente quando se consideram as perspectivas da prática social. Para Konder, “a teoria nos ajuda, fornecendo importantes indicações. Em relação à totalidade, por exemplo, a teoria dialética recomenda que prestemos atenção ao “*recheio*” de cada síntese, quer dizer, às contradições e mediações concretas que a síntese encerra” (1997, p. 43-44, grifo do autor).

Dessa forma, as contradições e mediações da realidade que envolveu os sujeitos desta pesquisa revelam grandes reflexões. Como por exemplo, quais segmentos da Escola Augusto Ruschi (professores; funcionários; alunos; pais e/ou responsáveis) participaram efetivamente dessas discussões no âmbito da escola (1º

etapa), no encontro municipal⁴⁴ (2º etapa), no encontro regional (3º etapa), no encontro inter-regional⁴⁵ (4º etapa) e nas últimas etapas?

Sobre isso, reitera-se a fala da coordenadora da Escola “*a gente foi chamada, e foi apresentada a proposta para nós né. A partir da apresentação dessa proposta, os interessados foram se organizando para estudar essa proposta*”, é mencionado que os “interessados” se organizaram, participaram e estudaram, promovendo debate sobre o assunto. Percebe-se, na fala, que o envolvimento deu-se por uma minoria de pessoas, evidenciado por uma clara resistência, característica histórica do processo de luta educacional, sobretudo em relação a atos e documentos prescritos. Freire coloca que um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos:

[...] é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (2011a, p. 46).

É preciso também expressar a compreensão da categoria da historicidade que, segundo Marx e Engels, está envolto ao processo do ser consciente e do processo real da sua vida. Para os autores:

Se em toda a ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmera escura, é porque esse fenômeno deriva do seu processo histórico de vida da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida (2009, p. 31).

Ainda de acordo com os autores, o processo histórico da realidade e da existência humana, no sentido que lhe atribui Marx e Engels (2009), não pode situar-se acima nem fora da história, nesse sentido é que se pode falar em superações dialéticas.

⁴⁴ Para os municípios que tinham mais de uma escola de Ensino Médio foi realizado um encontro municipal “reunindo os delegados escolhidos nas escolas, representativos do conjunto dos segmentos, que têm a responsabilidade de representar e apresentar as sistematizadas realizadas em suas escolas de origem” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 33).

⁴⁵ Esse encontro teve como local o município de Estrela e reuniu os delegados das seguintes coordenadorias de educação: Estrela (3º CRE); Santa Cruz do Sul (6º CRE); Santa Maria (8º CRE) e Cachoeira do Sul (24º CRE) (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 34).

Complementando, Konder aponta que “em todas as grandes mudanças há uma negação, mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes”, ou seja, essas relações de mudança e permanência tornam-se reflexivas, visto que uma não pode ser pensada sem a outra” (1997, p. 54).

O que se pode concluir é que houve uma intenção em discutir a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no RS. No entanto, essa discussão não contemplou todos os envolvidos nas suas diferentes instâncias e segmentos, talvez por uma questão de logística ou de política.

Dessa forma, não se tem como prever a intencionalidade organizativa de consulta deste processo criado pela SEDUC, mas também não se pode ser ingênuo em relação ao que constava no plano das possibilidades do documento-base. É necessário considerar simultaneamente os diferentes aspectos que envolvem a realidade humana, pois, verificou-se uma lacuna entre o que dizia o documento-base e o que de fato ocorreu na prática, relatado pelos sujeitos. Assim, embora os sujeitos não tenham se sentido contemplados na consulta à Proposta, os mesmos consideraram os princípios curriculares organizadores para o Ensino Médio. E a Politécnica passou a ser pauta em discussão.

3.3.1 A Proposta Pedagógica e as orientações curriculares do Ensino Médio Politécnico do RS

A Proposta do Ensino Médio Politécnico perpassa pela ideia das escolas trabalharem com duas etapas concomitantes: a formação geral e a parte diversificada em seus currículos. De acordo com o documento, a organização curricular do Ensino Médio Politécnico é dividida em três anos de ensino, com 3.000 horas, sendo que:

[...] a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Também se considera a possibilidade de um acréscimo de 600 horas de carga horária, totalizando o curso em 3.000 horas, não implicando em aumento do número de anos do curso. Este acréscimo, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de

situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22-23).

Entende-se por formação geral o núcleo comum, conforme consta no Artigo 26 da LDB, Lei nº 9.394/96:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 10-11).

Convém destacar que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS baseou-se na legislação atual (Lei nº 9.394/96) para propor uma formação geral que trabalhe com conteúdos contextualizados, assegurando que os educandos vivenciem relações concretas entre conhecimento e contexto. Por isso, a interdisciplinaridade torna-se relevante e essencial no currículo, englobando as quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O objetivo é articular o “conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Já a parte diversificada é caracterizada pelo documento como a parte “humana – tecnológica – Politécnica”. Trabalha a articulação das quatro áreas do conhecimento partindo das experiências e vivências dos alunos, com o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

No documento-base, menciona-se que o Ensino Médio Politécnico articula:

- uma formação geral sólida, que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica, a
- uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Nesse sentido, o documento da SEDUC/RS não propõe nada de novo em relação aos demais documentos que já vinham sendo proposto em âmbito nacional,

além disso, reforça e procura atender a legislação nacional atual referente, sobretudo, aos Artigos 24º, 25º e o já mencionado Artigo 26º, além do que, segue o atendimento do Artigo 36º da LDB, Lei nº 9.394/96, sobre o currículo do Ensino Médio, que também cabe ser retomado aqui:

I – 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;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Inciso acrescido pela Lei nº 11.684, de 2-6-2008).

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – (revogado).

§ 2º (Revogado.)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º (Revogado.) (BRASIL, 1996, p. 14).

O que se propõe no documento da SEDUC/RS, e que por vezes, é interpretado como uma nova abordagem pelos sujeitos da escola, é uma retomada de um Ensino Médio que integre as diferentes e diversas dimensões da formação humana, promovendo a compreensão do processo histórico-social, como está previsto na legislação nacional:

[...] a partir dos significados produzidos pela articulação entre trabalho e cultura, entre ciência e tecnologia, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011 e resolução CNE/CEB 02/2012), confere uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta **última etapa da Educação Básica** se oriente pela busca de uma formação humana integral (SILVA, 2013, p. 69, grifo do autor).

A autora destaca, em negrito no texto, as palavras “**última etapa da**” e “**Básica**”, demonstrando que essas representam o sentido de identidade desse nível de ensino, proporcionando a “busca de uma formação humana integral” (SILVA, 2013, p. 69). Ou seja, o alunado conclui sua formação básica, a qual precisa

necessariamente se constituir nas dimensões cognitivas, não focando apenas em disciplinas recheadas de conteúdos e deslocadas da realidade e do contexto.

Ao mesmo tempo, essa construção das aprendizagens não pode intencionar as mesmas concepções de nível acadêmico, o qual aprofunda e detalha todas as dimensões do português, da geografia e assim por diante, dependendo da escolha do curso de graduação. Nesse caso, o acadêmico será direcionado a uma formação específica, o que lhe confere uma titulação em determinada área.

Por isso, o “novo” Ensino Médio não pode estar preso às amarras da preparação para o vestibular e também não pode estar restrito no processo avaliativo e quantitativo das notas, pois o que se propõe é uma avaliação e um ensino de aprendizagens que visam a autonomia e a percepção de valores e atitudes que fomentem a participação cidadã. Nesse sentido, a educação precisa necessariamente considerar as partes para construir o todo, considerar o mundo concreto da escola e sujeitos (KONDER, 1997).

O que se destaca na realidade da escola Augusto Ruschi – RS, sobre a existência de uma identidade deste nível de ensino é muito relativa e heterogênea entre professores, alunos e coordenação, observa-se pelas falas dos sujeitos:

Alguns alunos dizem “*esse ensino, eu não tenho uma ideia sólida sobre ele*” [...] (aluno 204), outros dizem não ter ideia e não sabem definir uma identidade, conforme o aluno 208 “*nossa, acho que não, não tem*”. Já a aluna 205 fala e questiona que serve “*para educar muitas pessoas? para deixar a gente, deixar nós assim, para esse mundo que tá vindo pela frente como que vai ser mais daqui adiante, ensinar a gente a ver, eu acho que tem uma identidade muito boa*”.

Para a professora:

(Risos) essa questão da identidade do médio, sabe que hoje não tem como tu dizer, é uma identidade tal. Nós temos tribos dentro da escola, aí é claro, tribos no sentido que temos vários tipos de alunos, com vários interesses diferentes, com uma educação diferente, com valores diferentes. E aí se tu for pensar em relação a noturno, ainda tem o choque de tempo né, a idade, embora nosso aluno aqui do Ensino Médio é ainda muito jovem, nós temos poucos alunos que são de mais idade. Essa questão, quando, eu penso sobre isso: quem são os nossos alunos? O que que eu vejo, são alunos trabalhadores, alguns que buscam aqui na escola um meio né, de melhorar de vida, melhorar no trabalho. Também vejo aquele aluno que vem aqui para escola para fazer o social, conversa com todo mundo, espaço de diálogo, troca de ideias, mas não troca de conhecimento. Não sei se essas ideias são algum um tipo de conhecimento? Mas eu vejo muito como um espaço de socialização [...].

Em relação ao que é observado nas falas dos sujeitos, sobre o processo de identidade do Ensino Médio, é que não existe uma única identidade. E se tornaria muito difícil, no atual contexto, caracterizá-la, pois o Ensino Médio existe para atender diferentes jovens, social, cultural e economicamente falando.

No entanto, tais falas resgatam o debate que vinha sendo realizado em diferentes esferas, sobre a identidade do Ensino Médio, como os movimentos internacionais de educação que já foram destacados e a própria legislação brasileira, sobretudo, a LDB, Lei nº 9.393/96, a qual identificou algumas situações problemas e propôs uma organização mais efetiva e democrática, atendendo os princípios constitucionais (BRASIL, 1996).

A definição da identidade do ensino médio como última etapa da educação básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (MEC, 2008, p. 7).

A questão sobre a identidade do Ensino Médio, assim como a discussão sobre a politecnia, por exemplo, não são assuntos novos. Em 1989, antes da atual LDB (BRASIL, 1996), o MEC, juntamente com a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), Secretaria de Ensino de 2º Grau e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), realizou, em Brasília, um Seminário intitulado “Propostas para o Ensino Médio na nova LDB”, tendo como tema central a “Politecnia no Ensino Médio”, que mais tarde, em 1991, originou a confecção e publicação dos Cadernos SENEb, tratando, especificamente, dessa temática (GARCIA; CUNHA, 1991).

Nesse contexto já se discutiam as principais ideias para compor a nova LDB (BRASIL, 1996), apontando as questões essenciais para o Ensino Médio, como: “A educação visa à formação para a cidadania, a integração e participação na convivência humana”, “visa também a compreensão inicial do mundo do trabalho”, “visa também a descoberta e o cultivo do sentido transcendente da existência humana” (GARCIA; CUNHA, 1991).

Cabe destacar que os princípios curriculares organizadores da Proposta do atual Ensino Médio do RS tais como: Politecnia; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade; contextualização; pesquisa como princípio pedagógico e avaliação emancipatória são princípios baseados pifamente em pressupostos

teórico-metodológicos de grandes clássicos como Marx; Gramsci e Kosik, fundamentados pela perspectiva materialista histórico-dialética a qual também tem representantes contemporâneos brasileiros, como, Frigotto; Kuenzer; Saviani. Os autores clássicos discutiam todos esses princípios antes de 1980 e os autores contemporâneos, a partir da década de 1980, já traziam esses assuntos para o debate em torno da qualidade da educação.

Assim, o que agora parece novo aos olhos de alguns, na verdade são categorias que há muito tempo já vêm sendo discutidas e defendidas. Nesse sentido, é oportuno retomar as discussões realizadas no Seminário de 1989 que originou os cadernos da SENEb, em 1991, e que foram base para a formulação da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e que exemplificam a questão e relação entre o novo/velho e do velho/novo. Dessa forma, Machado inicia o texto “Politecnicidade no ensino de segundo grau” “tentando lembrar os **problemas básicos da relação entre educação e trabalho** no ensino de 2º Grau. Todos nós **já estamos suficientemente informados dessa discussão**” [...] (MACHADO, 1991, p. 51, grifo nosso).

Grifamos as palavras escritas pela referida autora, justamente para evidenciar que existiu/existem materiais e discussões sobre o que está sendo proposto nas escolas gaúchas. E que em 1989, já se discutia e elencava-se os problemas básicos do Ensino Médio e suas relações.

Assim, percebe-se no fragmento da autora, que existia uma preocupação em alterar e propor condições que contemplasse a realidade entre educação e trabalho. Nesse sentido, ainda é necessário destacar que, no contexto de 1989, os educadores questionavam se existia a possibilidade e condições objetivas na realidade social para promover a discussão sobre politecnicidade e colocá-la em prática. Seguindo como resposta, por Machado:

Eu acredito que sim, destaco pelo menos três necessidades objetivas que apontam para que esse ensino, se não implantado já, pelo menos comece a ser discutido. Acho que há muitas dificuldades para tentarmos realmente visualizá-lo enquanto projeto, mas existem necessidades objetivas que apontam para a necessidade de pelo menos discutirmos e sanarmos os obstáculos básicos para a implementação de uma proposta como esta (1991, p. 55).

Observa-se que a discussão sobre politecnicidade iniciada há mais de duas décadas, ainda suscita preocupação, e sobretudo desconhecimento teórico-

metodológico sobre o seu conceito e objetivo, enquanto proposta de ensino. Pois, são muitas dificuldades que ainda repercutem na prática docente e no cotidiano do educando, como questões de formação; questões próprias de condições de trabalho, visto que o professor não é, e não está exclusivo em uma única escola; as políticas da carreira docente ainda são frágeis, sem mencionar nas condições de formação, específicas e desvinculadas do processo interdisciplinar, o que gera uma incerteza na prática pedagógica (KUENZER, 2013). Para Lück:

A interdisciplinaridade é uma dessas ideias-força que, embora não seja recente, agora se manifesta e a partir de enriquecimento conceitual e da consciência cada vez mais clara da fragmentação criada e enfrentada pelo homem em geral e pelos educadores, em especial, em seu dia-a-dia. Em associação a essa mesma fragmentação, rompeu-se o elo da simplicidade e estabeleceu-se a crescente complexificação da realidade, fazendo com que o homem se encontre despreparado para enfrentar os problemas globais que exigem dele não apenas uma formação polivalente, mas uma formação orientada para a visão globalizadora da realidade e uma atitude contínua de aprender a aprender (2010, p. 9).

Ainda em relação a analogia das discussões sobre a politecnicidade é preciso ter cautela. Pois, não se pode confundir a mesma com a discussão da proposta atual do RS, porque as bases teóricas de 1989 e 1991 eram outras, assim como, o contexto da LDB em 1996 também era outro, seguindo a lógica política, econômica, social e cultural do Governo FHC.

A vinculação dessa concepção curricular atual do RS, apresenta-se como uma necessidade da escola média. Deve ser entendida como elemento articulador na formação humana, possibilitando educação intelectual, cultural e tecnológica, o que significaria ser uma educação politécnica. Mas, o que se entende por politecnicidade? E como seria um ensino Politécnico? Mais uma vez nos apropriamos das reflexões de Machado, a qual diz:

[...] é a compreensão teórico-prática das bases das ciências da natureza ou ciências humanas. Não podemos continuar pensando conforme a visão positivista de ciência herdada do século passado. Compreensão teórico-prática dos princípios gerais das técnicas e da tecnologia; compreensão teórico-prática das particularidades, dos métodos tecnológicos; dos princípios da organização da produção e da economia, situando historicamente esta organização da produção e da economia, os processos através dos quais ocorrem a reprodução e a transformação criativa da natureza; os fundamentos da estrutura e da dinâmica da formação social brasileira e as relações entre o processo produtivo e a sociedade, dentro de uma abordagem histórico crítica (1991, p. 59-61).

O Ensino Médio Politécnico resgata a centralidade desse conceito de politecnia, desmitificando a ideia de ensino profissionalizante, e trazendo para sua concepção o trabalho como princípio educativo, o qual já está mencionado indiretamente na vigente LDB (BRASIL, 1996). Resgata, portanto, todas as categorias que já foram tratadas nas análises anteriores, o que se traz, de forma diferente na Proposta do Ensino Médio do RS, são os Seminários Integrados (SI).

Os Seminários Integrados foram pensados para atender as especificidades e as dimensões do trabalho, ciência e cultura. Estes serão responsáveis pela articulação da formação geral e diversificada, trabalhadas por projetos, estimulando a pesquisa e a participação no planejamento e execução dos mesmos por professores e alunos, “a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” e “incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Sobre a realização do SI, o documento diz que:

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 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Os espaços mencionados acima precisam ser organizados e realizados pela equipe diretiva da escola, mais especificamente, pela supervisão e orientação educacional, sendo estes os responsáveis pela coordenação e funcionamento dos projetos e trabalhos desenvolvidos.

Nesse sentido, os Seminários Integrados precisam ser organizados de forma integrada, tendo uma base unitária sobre a qual podem os seus sujeitos assenhorearem das diferentes possibilidades e de diversas formações específicas; no trabalho, como formação profissional; na ciência como iniciação científica, proporcionado pela pesquisa e na cultura como ampliação da formação cultural.

Importante referir que a base unitária, na Proposta do Ensino Médio do RS, aparece como forma para abordar e interligar a diversidade do mundo jovem. A unidade estaria, dessa forma, na integração da diversidade do ser humano. Assim, objetiva-se, através dessa Proposta, romper com o processo dual, que fomenta a separação daqueles que procuram o Ensino Médio exclusivamente para o vestibular, daqueles que procuram para se inserirem no mercado de trabalho. Mas a questão é:

isso seria possível? Pois, culturalmente, a escola e seus sujeitos ainda estão presos a concepção dual.

Percebe-se que essa ideia da escola unitária tem fundamentação teórica na escola “desinteressada” de Gramsci, o qual utilizava as aspas para que não fosse equivocadamente entendido. Assim, a Escola de Gramsci voltava-se para a integração concreta entre as relações de trabalho intelectual e trabalho técnico endossado pelas diferentes percepções culturais e humanísticas. Nosella, ao falar da escola de Gramsci, aponta que:

Gramsci está convencido que é um erro metodológico fundamental definir e avaliar o intelectual em geral a partir do interior de sua atividade ou de seu método de trabalho. Esse tipo de análise é abstrato e não consegue caracterizar a essência histórica, é preciso ir além da forma intrínseca de seu trabalho e entender a relação social e orgânica que o próprio intelectual exerce no conjunto das relações político-econômicas do Estado [...] (1992, p. 110).

Considerando as questões colocadas por Nosella, assim se espera que as escolas de Ensino Médio do RS, não comentam o “erro metodológico”, equivocando-se na interpretação teórica da Proposta Pedagógica (RIO GRANDE DO SUL, 2011), a qual tem sua base na “escola desinteressada” de Gramsci (1992, p. 110).

No documento-base da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, explicita-se que a equipe diretiva a partir da leitura e interpretação do mesmo, precisa compartilhar com o coletivo, a fim de mobilizar um espaço de diálogo e participação entre todos os envolvidos no processo de transformação curricular do Ensino Médio. Sobre a abertura de espaços de diálogo Sarturi acrescenta que:

O diálogo como um pressuposto democrático ganha destaque muito importante, pois através dele é possível promover o intercâmbio necessário entre os participantes da democracia, apontada com uma prática que pode transformar as reacionárias, que não permitem que os indivíduos se assumam como sujeitos conscientes da sua importância na construção da sua história (2003, p. 218).

Diante destas necessidades apontadas pela autora, através do documento-base e da prática escolar, é que será possível desenvolver e ampliar as abordagens aqui mencionadas. Nesse sentido, este capítulo buscou captar o movimento acerca da construção e desconstrução identitária do Ensino Médio, concluindo que, existe uma oscilação de políticas educacionais na tentativa de estabelecer uniformidade e identidade para a etapa final da Educação Básica. Essas fomentam constantemente

estratégias para o surgimento de “novas propostas político-pedagógicas”. No entanto, essas “novas propostas”, assumem princípios curriculares já tratados em outros momentos históricos da educação, os quais, interferem na gestão escolar, no currículo e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas dos professores atuantes nas instituições, dando a impressão que estão diante de novas determinações legais e de novos conceitos curriculares.

Essas, com certeza são as grandes dificuldades e impasses que surgem na implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico nas escolas do RS. Acredita-se que se os sujeitos identificassem as causas e considerassem as especificidades dos momentos históricos, em particular no âmbito educacional, seria possível perceberem que as orientações curriculares proposta no RS para o Ensino Médio Politécnico, seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais e princípios internacionais, sendo uma retomada de conceitos e ações. Ou seja, não são categorias novas, que estão sendo propostas para os currículos dos jovens, são movimentos que ora constroem e ora desconstroem a identidade do Ensino Médio, pois sem legitimação não há possibilidade de estabelecer e uniformizar uma identidade para este nível de ensino, que é permeado de sujeitos plurais.

Portanto, no próximo capítulo, compreender-se-á a repercussão desta Proposta na reforma do Ensino Médio Politécnico da Escola estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, considerando a retomada da discussão sobre politecnicidade e os demais princípios curriculares salientados, bem como a retomada da constituição teórica e metodológica dos Seminários Integrados. Portanto, o último capítulo apresenta mais detalhadamente os resultados da pesquisa.

4 DESENHO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: AÇÕES, REFLEXÕES E DESAFIOS

Este capítulo envolve a reestruturação curricular e contexto escolar. O intuito é compreender as repercussões da reforma do Ensino Médio na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS, considerando as conjecturas histórico-sociais dos sujeitos. Dessa forma, o capítulo também destaca as ações, reflexões e desafios entre a teoria e a prática, que envolve todo o corpo humano da escola concreta na implementação, demonstrando que é na/e a partir da categoria da contradição que se mobilizam e se dão as mediações necessárias para as transformações educacionais.

O primeiro desafio do texto corresponde ao entendimento sobre o conceito de gestão. Este se constitui como um elemento importante para analisar e compreender a escola e seus sujeitos, pois promove uma visão de conjunto (LÜCK, 2008). O outro desafio é retomar, durante o desenvolvimento do capítulo o desenho Político Pedagógico da reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, analisando a Escola Augusto Ruschi como *lócus* das ações e reflexões. Os desafios do Ensino Médio Politécnico já foram apontados anteriormente, mas serão resgatados aqui, para um novo olhar a partir das entrevistas realizadas.

No desenvolvimento do texto, evocaram-se muitas questões sobre esse processo teórico e prático da implementação curricular do Ensino Médio Politécnico na escola em questão. Para tanto, indagou-se aos sujeitos desta pesquisa: qual o papel do Ensino Médio no *lócus* escolar? Qual é o lugar que ele ocupa no universo jovem? O que os jovens buscam com e no Ensino Médio? Uma vida melhor? Possibilidade de emprego e ganhos diversos? Respeito social? Crescimento intelectual? Inserção universitária? Ou posição social e reconhecimento?

Em relação aos professores, quais as perspectivas pedagógicas deles diante da reestruturação curricular do Ensino Médio do RS? Como eles veem essa questão e sua repercussão no cotidiano da escola? Os docentes se sentem preparados para uma reestruturação curricular? Os sujeitos da escola conhecem os conceitos e pressupostos da proposta da Secretaria de Educação do RS? Este foco de questões materializa-se na fala dos sujeitos, neste capítulo.

4.1 O processo de gestão democrática no e para o espaço educacional a partir da visão dos sujeitos

Destaca-se que a Escola Augusto Ruschi e todos os seus sujeitos são sujeitos centrais envolvidos no processo de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Cabe lembrar que a análise do espaço da escola, da proposta curricular e da prática escolar, implica compreender conceitos baseados em princípios democráticos e participativos de gestão. Dessa forma:

O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2006, p. 21-22).

Leva-se em conta o conceito descrito pela autora supracitada, entendendo que, para ocorrer a efetivação e implementação de políticas públicas nos espaços escolares, são necessárias ações conjuntas entre os gestores, sendo que os mesmos precisam compartilhar e acreditar nas propostas, a fim de legitimá-las (SARTURI, 2007).

Nesse sentido, faz-se necessário o entendimento da democratização enquanto verdadeira tentativa de participação da sociedade civil nas pautas públicas, uma vez que, somente assim, oportuniza-se um aprendizado e amadurecimento político da comunidade, a partir da abertura de espaços para que se consolide a efetivação de estruturas participativas. Libâneo destaca que:

A participação: “é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (2004, p. 102).

Na mesma direção, Lück complementa que “é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo” (2006, p. 62). A gestão, no âmbito escolar, precisa ser identificada como uma ação de todos, não apenas de responsabilidade da equipe diretiva, ou seja, o processo de gestão tem que ser realizado por: professores; funcionários, alunos e comunidade, e internalizado como um processo de amadurecimento da autonomia (FREIRE, 1996), pois:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

É mediante o sentimento de autonomia e do seu fortalecimento no coletivo que se pode identificar a construção inacabada do conceito de gestão participativa, permitindo que, nesta relação, sejam observadas as tensões e os conflitos, aspectos indissociáveis da história humana e das conjunturas que envolvem a participação e o coletivo.

Lamentavelmente, no entanto, esse entendimento não se tem manifestado no geral da escola. É o que se observa, especialmente na fala dos alunos sujeitos desta pesquisa. Quando questionado o aluno, se sabe o que é gestão democrática no e para o espaço educacional, verificou-se que: dos oito entrevistados, sete disseram: “*não ter a menor ideia*” (aluna 201), ou “*nunca ouviram falar*” (aluno 202) ou sinalizaram apenas, “*não*” (aluno 203 e alunas 208 e 207); “*não sei*” (aluna 205), “*não estou lembrando*” (aluno 206). Apenas um manifestou-se dizendo saber “*um pouco*”:

[...] a gente está agora trabalhando nessa parte sabe, no segundo ano a gente tá estudando essa parte na nova matéria que colocaram, que o governo estabeleceu para os colégios, que é o Seminário Integrado, onde a gente conversa sobre todos esses assuntos que são importantes para relações de desenvolvimento. E agora, o primeiro ano está fazendo, o segundo ano também, menos o terceiro. A partir do ano que vem o terceiro também terá incluído essa matéria [...] (aluno 204).

Observa-se que, mesmo o aluno 204 não tendo uma ideia clara sobre o que é gestão, ele consegue descrever situações que estão intrinsecamente ligadas a esse conceito, e que se manifestam nas práticas escolares, como por exemplo, na afirmação “*na nova matéria que colocaram, que o governo estabeleceu para os colégios*”, essa visão institui uma ausência no processo participativo e decisório, em que o aluno não se vê gestor. Tratando do assunto, Lück fala:

Via de regra, o que se observa na escola é um ambiente em que o aluno é colocado numa situação de passividade e de obediência a determinações de professores por entenderem o processo educacional como aquisição de conhecimentos (2008, p. 58).

Todavia, na Escola Augusto Ruschi, os professores, em sua maioria, não corroboram para essa situação de passividade, afirmada pela autora. Pelo contrário,

a Escola possui um histórico de trabalhos que envolvem a participação, em ações conjuntas em diferentes projetos, inclusive como já mencionado no início deste trabalho, a Escola já recebeu duas vezes o Prêmio Nacional de Gestão Escolar. Porém, neste caso da fala dos alunos, percebe-se que, mesmo com a realização de trabalhos e discussões conjuntas que envolvem os alunos em uma participação ativa, esses não se apropriam das ações e reflexões sobre gestão no processo educacional.

É importante salientar que essa não apropriação é apenas conceitual, porque na prática, nos dois anos que transcorreu esta pesquisa, observou-se o envolvimento de alguns alunos do Ensino Médio, em especial, nas reuniões de Conselho de Classe, as quais foram sempre participativas.

Ainda sobre o conceito de gestão, destaca-se a fala da professora:

[...] é tentar entender o espaço, é, criar condições né, de um diálogo de uma reflexão, sobre as necessidades. Só que me parece que nem sempre o grupo todo tá disposto a um debate. Então a questão, eu sempre penso que, a questão do coletivo, nem sempre é possível. As vezes existem regras, que estão subentendidas, não estão no papel, mas estão ali, que de alguma forma elas acabam se sobressaindo. Seria o espaço né, de diálogo e de construção. Só que essa construção, as vezes, é bem lenta, porque as mudanças, também são lentas. É sair do espaço de comodismo né. Para ter uma gestão democrática tem que sair do espaço de comodismo, e diálogo e muita reunião.

Essa fala da professora exemplifica muito bem a questão sobre o processo de gestão e participação no espaço da Escola, pois “a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade”. Por isso, os espaços de diálogo e de construção, mencionados pela professora, são tão importantes para a construção de “espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos” diminuindo assim a alienação e as atitudes de acomodação (LÜCK, 2006, p. 30-31).

Depreende-se, nas expressões utilizadas pelos alunos e professora, o quanto é essencial a mediação para identificar, solucionar e compreender as contradições do dia a dia da Escola. Essa superação é que movimenta o processo dialético histórico-concreto (GRAMSCI 1989; KONDER, 1997).

Portanto, para se chegar à compreensão dos fenômenos que circundam a realidade, é necessário que todos se constituam como indivíduos históricos, exercitem “atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo

em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (KOSIK, 1976, p. 13). O autor se refere à realidade, afirmando que a mesma “não se apresenta aos homens a primeira vista”, por isso, o debate e o diálogo sobre o conceito de gestão, a partir da prática participativa no espaço escolar, é uma tentativa para exercitar a “atividade prático-sensível” (KOSIK, 1976, p. 14). Ou seja, mobilizar-se, através da prática, para interagir com a parte e o todo e vice-versa, mediando as contradições, os desafios e os impactos do cotidiano, de tal modo que todos se sintam parte destas ações, e sejam de fato gestores.

4.2 A repercussão da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi: intenções e práticas

Compreender a repercussão do processo de reestruturação pedagógica e curricular na Escola Augusto Ruschi, a partir do que foi proposto pela SEDUC – RS, possibilita refletir sobre a realidade, ações e desafios que surgiram e surgem na prática escolar, permitindo retomar a questão de: qual o Ensino Médio está sendo proposto ou/e (re)construído a partir dos pressupostos conceituais de politecnicidade; trabalho como princípio pedagógico; interdisciplinaridade e pesquisa?

Em resposta ao desafio de (re)construção do Ensino Médio, visualizou-se, nos capítulos anteriores, algumas políticas, diretrizes e ações do Governo Federal. E, em especial, do Governo Estadual do RS, desenhando um cenário de possibilidades teóricas, que evidenciam uma aproximação a políticas públicas nacionais, as quais, nos últimos vinte anos, vêm tentando estabelecer ações e estratégias para fortalecer a Educação Básica, comprometendo-se a atender, de forma equitativa, as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Entretanto, considerando a perspectiva das relações dialéticas, observa-se que na prática educacional existe uma manutenção da inserção de documentos prescritos, que manifestam contradições entre intenções e práticas. Desqualificam a importância de fazer e (re)conhecer a realidade escolar e, na maioria das vezes, apresentam características e perspectivas curriculares embasadas em teorias

dissociadas do fazer pedagógico e que, conseqüentemente, limitam a possibilidade de liberdade e autonomia dos sujeitos.

Para Freire (1995), não se pode negar a prática em nome da teoria e nem negar a teoria em nome da prática. É preciso que exista uma relação entre ambas e que se faça corretamente o uso das linguagens e dos conceitos e que estes estejam configurados na discussão sobre o currículo e seus elementos estruturantes juntamente com o trabalho educativo no interior da escola.

A fragilidade das reformas curriculares consiste na ausência da liberdade do diálogo e do debate na produção e construção destes documentos entre os sujeitos envolvidos. Além disso, a maioria das intenções de reestruturação curricular parte da lógica capitalista para atender o mercado de trabalho, qualificando a mão de obra e se isenta de conhecer e acompanhar a implementação destas na prática das instituições.

De acordo com Kuenzer, “uma concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação” (2007, p. 37). Assim, visualiza-se que muitas propostas se estabelecem no plano das ideias utópicas, separadas da prática escolar. Para que se altere esse quadro crítico nas escolas públicas, os legisladores e autores de documentos que versam sobre educação e currículo precisam considerar o plano da realidade concreta na sua totalidade, para que:

[...] Se pensassem nas conseqüências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para a sua implementação real, que formação de professores/as se requer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso no uso da linguagem (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 136).

A cautela no uso da linguagem em documentos oficiais, mencionada pelo autor acima, ajudaria e evitaria o descrédito e a desconfiança dos sujeitos em relação às propostas de reforma curricular. Também, fundamentaria um planejamento efetivo, administrativo e transparente, designado em conteúdo e forma através de Políticas Públicas de Estado e não de Governo, como geralmente aparecem.

Nesse sentido, tem-se notado que a maioria dos educadores e educandos temem que a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio do RS seja apenas uma proposta de Governo, com tempo determinado, como bem endossa o documento-

base, que apresenta na sua página inicial o “Plano de Governo” para o período de 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

No entanto, mesmo temendo que essa fosse mais uma proposta temporária, professores e equipe diretiva da Escola Augusto Ruschi se reuniram, no final do ano de 2011 e início de 2012, para discutir, dialogar e traçar estratégias que melhor pudessem mediar a proposta na prática sem comprometer as suas metodologias que já vinham dando certo.

Conforme as anotações de campo deste trabalho, é importante ressaltar que o corpo docente não se sentiu contemplado democraticamente na construção teórica da Proposta da SEDUC. Em vista disso, os docentes assinalaram que a documentação da Proposta Pedagógica do Ensino Médio era mais um documento prescrito. Assim, muitos não legitimaram e resistiram, sendo que até o presente momento, ainda se constata movimentos resistentes a implementação.

Além disso, muitos docentes relatam que não se sentem preparados para trabalhar com essa “nova”⁴⁶ formatação curricular e os motivos são vários, entre eles destaca-se: questões salariais; despreparo em relação a formação inicial; falta de leitura; falta de cursos de formação continuada; desconhecimento da proposta; desmotivação; carga horária e número excessivo de alunos, entre outros (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI, 2012).

Segundo alguns docentes, a documentação prescritiva apresenta orientações vagas (ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI, 2012). Pois, a mesma é intitulada como documento-base, no entanto, as bases são frágeis, e as informações são por vezes genéricas e sintéticas, como por exemplo, a relação curricular do Ensino Médio Politécnico, enfatizada em pequenos fragmentos, nada elucidativos, o que denota inconsistência teórica para a construção metodológica do docente no espaço escolar e no cotidiano das suas práticas pedagógicas.

Os conceitos ainda são desconhecidos por muitos professores e alunos, que encontram dificuldades em conceituar os principais pressupostos da Proposta Pedagógica como, por exemplo: politecnia; pesquisa; interdisciplinaridade e trabalho como princípio educativo, que aparecem tanto na proposta de reestruturação

⁴⁶ Aqui o uso das aspas serve para caracterizar que os docentes ao se referirem a proposta, sempre a denominam de nova. Mas como já observado neste trabalho, a Proposta do RS tem muito pouco de novo, sendo que a mesma segue orientações nacionais e internacionais, retomando assuntos que há muito tempo estão sendo discutidos.

curricular do Ensino Médio, quanto no Parecer nº 310/2012 sobre o Regimento Escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2011; 2012). Sobre essa questão, destaca-se um fragmento escrito pela professora da Escola Augusto Rsuchi:

Por essas e outras tantas razões, tal proposta assustou, a princípio, os professores e nesse ínterim, cabe considerar, que se assusta é porque o profissional da educação de uma escola estadual não conta com a possibilidade de estudar e se formar para pensar e fazer diferenciado do que foi pensado ou formado anteriormente. A formação inicial de uma grande maioria desses profissionais não dá conta de um dos princípios básicos principais da proposta, a interdisciplinaridade. Convenhamos que a maioria do grupo foi formado na academia que segue, infelizmente, ainda hoje, compartimentalizada, fragmentada em diversas disciplinas e desarticulada da realidade das escolas. Trata-se desta forma por experiência de mais de 24 anos como docente de escola pública. Chegam diariamente para as escolas estaduais da rede, inúmeros estagiários por ano que não sabem senão reproduzir o que viveram durante o curso (AITA, Trabalho não publicado).

Tendo em vista a complexidade da questão sobre os principais pressupostos da Proposta Pedagógica, constatou-se, na fala dos alunos entrevistados, que os mesmos não dominam tais conceitos, em especial o de politecnia. A aluna 201 aponta: *“É, acho que é todas as matérias juntas, tipo politécnico tudo meio junto assim, uma coisa, é junto, a única palavra que me vem é unido”*. Já o aluno 202 acha que *“é fazer junto com a escola fazer uma profissão”*; para o aluno 203, *“politecnia eu acho que vem de alguma/algum curso técnico ou de alguma coisa do tipo”*. O aluno 204 diz que já ouviu falar, *“mas agora não me vem muito bem na cabeça”*; a aluna 205 diz não saber e o aluno 206 diz que não sabe nada sobre o assunto; a aluna 207 demonstra dúvidas, *“Multitécnicas, é isso? mais de uma, politecnia pra mim é isso, acredito que seja”* e a aluna 208 sintetiza, *“é o Ensino Médio, é isso que vejo politécnico”*

Para esses alunos, o conceito de politecnia está relacionado com a semântica da palavra, ou seja, *poli* é interpretado como muitos, ou união de várias, múltiplas matérias, e *tecnia* estaria voltado para questões técnicas, para a profissão e mundo do trabalho. Conforme Machado, a palavra gera variações de significado, se o conceito for observado *“dentro da teoria da educação, vamos verificar que é um conceito mais amplo”* (1991, p.54).

Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que

permite formar o homem em múltiplas dimensões (MACHADO, 1991, 54-55).

Assim, esse conceito esboçado por Machado permite dizer que o Ensino Médio Politécnico, procura trabalhar as diferentes dimensões do homem, seja, intelectual, física, cidadã, ética, artística, enfim, as múltiplas dimensões humanas, de forma integral, aspectos esses mencionados e defendidos anteriormente pela literatura de Gramsci (1978). Assim, precisa-se entender de que forma o professor visualiza o ensino politécnico:

Poli muitas, ahm, eu olho assim, na educação a politecnia, como um espaço de valorização do aluno deveria ser né, essa busca do conhecimento geral onde nesse conhecimento, ele consiga se tornar um cidadão reflexivo. Mas, eu ainda acho que é utopia (professora).

A gente, né, estuda né, para mim vem, é o domínio Intelectual da técnica, politecnia né (coordenadora).

A fala da professora apresenta a ideia de politecnia como o ensino que está centrado no aluno ou que pelo menos deveria estar, fala também da questão do conhecimento geral, dizendo que esse é importante para a construção do jovem como cidadão, demonstrando que o ensino precisa estar interligado com as relações sociais de modo geral.

Já na fala da coordenadora, observa-se uma síntese do conceito de politecnia, englobando a ideia de que esse ensino está atrelado as dimensões intelectuais e não apenas operacionais e técnicas, voltadas ao mercado de trabalho. A ideia de que o Ensino Médio Politécnico, prepara para o mercado de trabalho, aparece por vezes no diálogo entre professores, sendo consenso comum, o qual tem trazido grandes confusões pedagógicas. Por isso, a coordenadora pedagógica frisa que, esse conceito embora já trabalhado diversas vezes nas formações continuadas no espaço da Escola, precisa ainda ser melhor debatido e estudado.

O que se percebe é que há um descompasso em relação ao conceito de politecnia entre os professores, alunos, funcionários, pais/responsáveis. Isto é explicitado nas reuniões pedagógicas; nos conselhos de classe; nas oportunidades de formação continuada; em eventos desenvolvido no espaço da Escola Augusto Ruschi, e também de outras Escolas⁴⁷, pois nesses dois anos de pesquisa foram

⁴⁷ Em 24 de maio de 2012, foi realizado um encontro de professores do Ensino Médio na Escola Estadual Padre Caetano em Santa Maria, nesse encontro reuniram-se professores da Escola

realizados encontros com outras instituições, oportunizando a troca de experiência e debate sobre o Ensino Médio Politécnico.

Outro motivo apresentado como dificuldade pelos professores no processo de conceituação de politecnicidade, diz respeito a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, a qual, traz um referencial teórico muito sucinto. O item 3.1 do documento da SEDUC/RS, apresenta o conceito de politecnicidade, em menos de duas páginas. O documento, utiliza uma citação direta de Gramsci⁴⁸, e não localiza a página da citação, para que o leitor possa aprofundar a pesquisa a *posteriori*, usa também uma pequena citação de Saviani, e logo após especifica e orienta que:

É a politecnicidade, assim compreendida, que se constitui no princípio organizador da proposta de Ensino Médio, seja na sua versão geral, o Ensino Médio Politécnico, ou na versão profissional, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

Sabe-se que a ideia de politecnicidade gera variações conceituais, como já mencionado, e que suscita dúvidas, e entendimentos equivocados. Nesse sentido, a Proposta Pedagógica da SEDUC/RS tem de ser interpretada pelos professores nas

Augusto Ruschi e representantes de outras escolas da cidade. O encontro foi presidido por um professor Doutor da Universidade Federal de Santa Maria, gerando um grande debate, sobre quem de fato deveria representar e falar do Ensino Médio. Os participantes exigiam uma representação de palestrante que vivesse o cotidiano da Escola Básica, dentro da Escola e não fora dela. A fim de referenciar, destaca-se também, outras situações que promoveram a percepção sobre o Ensino Médio Politécnico: Em 15 de julho de 2013, foi realizada uma palestra na Escola Estadual de Ensino Médio Virgilino Jayme Zinn, na cidade de Cachoeira do Sul, a qual tratou da temática da reestruturação curricular do Ensino Médio, havia cerca de 30 professores, na ocasião observou a importância de discutir os pressupostos curriculares e seus conceitos. No dia 03 de agosto de 2012, foi realizada uma palestra na Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, para tratar especificamente dos conceitos da Proposta Pedagógica do E.M. Em 21 de novembro de 2013, acompanhou-se a reunião pedagógica oferecida pela 8ª Coordenadoria de Educação, para os representantes das Escolas de Ensino Médio que pertencem a 8ª CRE, na ocasião houve muitos questionamentos sobre a implementação do E.M. Politécnico, afirmando que cada Escola, estão interpretando de uma forma e aplicando de outra, e que muitas vezes não se visualiza mudança significativa para os educandos. Os destaques aqui descritos, justificam a afirmação sobre o descompasso do conceito de politecnicidade entre a comunidade escolar.

⁴⁸ Sugere-se que o leitor desta dissertação veja a apresentação conceitual de politecnicidade na íntegra do documento elaborado pela SEDUC/RS, para visualizar o grau de complexidade que é vivenciado pelos professores na prática escolar. Ver: RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14.

escolas gaúchas de Ensino Médio à luz de teorias de autores como: Frigotto, Saviani, Ciavatta, Marise Ramos, Kuenzer, Lucília Machado, Noselha entre outros que escrevem sobre as relações educação e trabalho. Isso demanda ações de estudos individuais e coletivos, sendo a formação continuada um espaço e uma necessidade para desenvolver essas discussões conceituais e teóricas.

O espaço de formação continuada de professores, tanto promovido pela Secretaria de Educação do RS, como pela própria instituição escolar, precisa se valer desses autores e referências bibliográficas que versam, pesquisam e escrevem sobre politecnia. Bem como, aprofundar a proposta de Gramsci sobre a escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Essa visão está atrelada no entendimento da educação pelo trabalho e não para o trabalho, isso significa que, a educação está direcionada para desenvolver relações que envolvem historicamente o sujeito, fornecendo bases para que os mesmos compreendam as mais diversas situações econômicas, políticas, sociais, culturais e sobretudo as de cunho de cidadania.

As ações levantadas apontam para a importância da categoria de totalidade, pois implica na “concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação [...]”, ou seja, não se pode trabalhar apenas com a perspectiva dos fatos isolados, é preciso mediar a relação entre o que está sendo proposto e de fato o que está sendo realizado, porque, da forma como está sendo realizada, nota-se as contradições entre teoria/prática; “harmonia/desarmonia”; “especialização/politecnia”; “adesão/resistência” e inclusão/exclusão (KUENZER, 2011, p. 64-65). Salienta-se que todos esses aspectos são elementos contraditórios observáveis durante todo o percurso desta pesquisa. Dessa forma, para materializar o conceito de politecnia, faz-se necessário buscar compreender o caráter mediador do Ensino Médio Politécnico entre teoria e prática no cotidiano escolar na sua totalidade e não na fragmentação curricular e conceitual.

Evidencia-se ainda que existem outros pressupostos na Proposta Pedagógica da SEDUC/RS, que precisam ser destacados, não com tanta especificidade como o caso da politecnia, assunto foco deste trabalho, mas com um olhar coerente e com o devido reconhecimento que o assunto exige. Por isso, utilizou-se a fala dos sujeitos alunos, professora e coordenadora no quadro abaixo, exemplificando a visão destes, quando questionados sobre o que compreendem em relação a alguns aspectos desses pressupostos.

Sujeitos Alunos	Pesquisa	Interdisciplinaridade	Trabalho como princípio educativo
Aluna 201	É tu se interessar por um tema e ir à procura, se aprofundar naquilo	É, conseguir unir todas as disciplinas de modo que uma ajude a outra	Trabalho como princípio educativo? Não sei. Como assim, trabalho? Em que sentido trabalho?
Aluno 202	Não tenho ideia	Eu não sei explicar, mas, eu sei o que. Que é todas as matérias juntas.	Não sei
Aluno 203	Pesquisa é onde tu vai procurar palavras, imagens vídeos tudo que tu vai buscar respostas	Não sei	[...] Eu acho que é um trabalho que tem um fundamento para trabalhar com a educação, que envolve algum tema, algum projeto em si, e dentro daquele projeto o professor vai trabalhar com o aluno.
Aluno 204	É o meio mais útil para o aluno aprender que hoje a gente tem internet que é uma ferramenta que nos possibilita pesquisar muito mais do que antigamente.	Inter seria tipo? eu não estou me lembrando muito bem.	Acho que o trabalho não deveria ser o princípio da educação. O princípio da educação, seria ser o aprendizado de tu treinar suas habilidades, tipo, a criatividade é o alvo que deveria ser mais objetivo. Porque, hoje em dia a criatividade é muito mais em conta do que, tipo, tu saber trabalhar, alguma coisa assim. E o trabalho, nem tanto. É claro que eles tem que preparar o jovem para o mercado de trabalho, né, mas eles também tem que cuidar esse lado da criatividade, da imaginação, do desenvolvimento do aluno.
Aluna 205	Pesquisar tudo que tem ao seu redor.	Não sei nem o que, que é isso.	Não sei dizer agora.
Aluno 206	Procurar saber mais coisa, tipo pesquisar o que tu quer, ter mais conhecimento, ter mais informações.	Não me lembro, mas já ouvi falar dessa palavra.	Trabalhar para ter uma educação, trabalhar para melhorar em alguma área.
Aluna 207	Pesquisar sobre um tema. Por exemplo, café. Uma pesquisa sobre, para, poder aprender e até contribuir com isso na explicação.	Hum, passa	Não sei
Aluna 208	Trabalho de pesquisa	Várias disciplinas	Não sei

Quadro 10 – Os pressupostos curriculares do Ensino Médio Politécnico no olhar dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Sujeitos Professora e Coordenador	Pesquisa	Interdisciplinaridade	Trabalho como princípio educativo
Professora	Fundamental. Uma pesquisa bem organizada tu consegue entender muitas coisas. Só que não existe no Ensino Médio no geral a cultura da pesquisa nos professores [...]	Seria tão bom (risos) trabalhar interdisciplinarmente. Mas, nem sempre é possível. É aí eu acho que são muitas coisas que passam pela interdisciplinaridade, a estrutura, o espaço do diálogo e o saber escutar o outro. Porque, trabalhar interdisciplinarmente é sentar e construir uma aula [...]. [...] dentro do mesmo conteúdo construir o todo para o aluno [...].	Pois é, o que essa palavra quer dizer? Todos nós estudamos para nos formarmos e para trabalharmos, culturalmente é isso [...]. [...] o aluno conseguir perceber como as coisas acontecem no mundo [...].
Coordenadora	Curiosidade/ conhecimento.	É viajar no componente curricular, um dentro do outro e, é poder buscar num o suporte para o meu. É troca é “meter-se a dentro” que nem dizia Del Pécio né. Meter-se é o que me vem no meu íntimo quando eu penso em interdisciplinaridade.	[...] é tu trabalhar as questões relacionadas com o trabalho na história da humanidade como ele se apresenta e dentro da educação como que isso foi se desenvolvendo ao longo dos tempos como que essa questão do trabalho foi moldando ou organizando a nossa vida a escola, a sociedade, é isso que eu acho que é trabalho como princípio educativo.

Quadro 11 – Os pressupostos curriculares do Ensino Médio Politécnico no olhar da professora e coordenadora

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas.

Na análise realizada a partir das falas dos sujeitos, sente-se a fragilidade teórica em relação às categorias que são a base da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, em especial pelos alunos. A interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo são duas categorias problemáticas na visão dos alunos, pois eles não reconhecem a presença destes elementos na prática da sala de aula, não conseguem exemplificar, nem explicar. E isso contribui para a fragilidade da Proposta, pois os seus sujeitos não se apoderam dos conceitos principais.

Esses problemas repercutem na sala de aula e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, porque as dúvidas dos alunos, quanto aos conceitos, por vezes, são dúvidas também de alguns professores, os quais não sabem lidar com essa formatação curricular.

Para viabilizar uma Proposta com esse teor de categorias, é necessário oferecer Escolas com professores formados a partir desta ótica de currículo, com visão global e crítica da realidade, e capazes de ajudar aos alunos a associarem sua prática social aos fundamentos, científicos, tecnológicos e culturais que lhes deverão ser ensinados. Além disso, o trabalho como princípio educativo precisa ser melhor explorado, suprimindo a ideia de que está diretamente vinculado ao trabalho assalariado. De acordo com Gramsci:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual- o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (1978, p. 121).

As expressões utilizadas por Gramsci, como *Homo faber* e *homo sapiens*, demonstram características próprias da humanidade e suas ambiguidades, que ao mesmo tempo não podem ser dissociadas uma da outra. De um lado o paradoxo do homem que faz, que fabrica e é técnico; de outro o homem consciente e evoluído que transforma cotidianamente sua realidade (GRAMSCI, 1978). Essas relações permeiam historicamente a construção identitária entre homem e trabalho consequentemente influencia na concepção de mundo e de educação.

Assim, quando aparece a expressão trabalho como princípio educativo, imediatamente alunos e alguns professores pensam o mesmo como “mero instrumento de ganho” (MÉSZÁROS, 2008, p. 30). No entanto, é necessário transpor essa ideia para uma reflexão transcendente, uma vez que o ser humano está intrinsecamente envolvido pela sua historicidade e o trabalho é uma das características que constitui o processo de concretização do homem e suas especificidades (KOSIK, 1976).

A dificuldade de pensar e visualizar o trabalho como princípio educativo está relacionada com a dificuldade de compreender a relação destes elementos com a concepção histórica, na perspectiva de uma mediação conceitual que supere o termo como único e exclusivo conceito de trabalho como: ganho; mercadoria; alienação e força de trabalho para o mercado (FRIGOTTO, 2011).

Ao trabalhar com a mediação conceitual histórica do trabalho como princípio educativo está se considerando e afirmando que o mesmo faz parte da própria

história, desde o rompimento cultural⁴⁹ da pré-história com a revolução do período neolítico até a contemporaneidade. O trabalho é o elemento fundante do homem como ser histórico e transformador da sua realidade (MARX, 1964). Frigotto chega a uma conclusão que corrobora com as questões tratadas acima:

O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história (FRIGOTTO, 2011, p. 29).

A própria história, como diz Frigotto, nos revela que o trabalho é parte da emancipação humana e o homem tem a necessidade de modificar-se e de transformar sua própria realidade. Segundo Kuenzer, a concepção de trabalho é a *práxis* humana:

[...] ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho (2007, p 39).

Nesse sentido, se não houver esse processo de transformação, os alunos, professores e Escola continuarão a repercutir as noções de produção e reprodução naturalizada pelo sistema capitalista e pela lógica do mercado. Ou seja, vão continuar enxergando o Ensino Médio como a porta de entrada para a Universidade e/ou para o Mercado de trabalho, negligenciando o trabalho enquanto princípio educativo.

É o que se percebe na fala dos sujeitos, quando se pergunta: o que os jovens buscam com e no Ensino Médio?

Primeiro vida profissional né, pra poder ingressar na faculdade, porque depois da faculdade vem a vida profissional. Conhecimento que é algo que eu acho que ninguém pode tirar de ti, isso é só tu e é algo que tu vai crescer sabe, ninguém vai pode te barrar isso, acho que são esses 3, em questão a família acho que é muito bom tu pode dar o orgulho pra tua família, pra ti continuar estudando, mas eu estou fazendo por mim, não é por eles (aluna 201).

⁴⁹ Para Terry Eagleton (2005, p. 10) a palavra cultura, “assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. No linguajar marxista, ela reúne em uma única noção tanto a base como a superestrutura.

É depende do jovem, depende da família, depende também do pensamento, tem muitos que ganham tudo nas mãos e não pensam em nada só querem estar no colégio só por estar, incomodar e fazer bagunça e já tem uns que passam necessidades e que eu tenho certeza que é para melhora e para ter um salário para ajudar a mãe o pai, eu trabalho estudo e ajudo sempre a mãe, e eu acho que muitos querem para ter futuro não precisar ficar dependendo dos outros e acho que é isso [...] (aluno 206).

Eu acho que existe duas partes. Tem a parte que quer terminar o Ensino Médio pra poder fazer uma faculdade, como eu falei. E tem outra parte que quer terminar para ter o estudo completo e depois larga de mão, vai procurar outra coisa. Eu acho que tem essas duas partes, tem jovem que pensa que o estudo, terminando o Ensino Médio vai ajudar pra ter a carreira, e tem gente que não, tem jovens que pensam, vou terminar porque tem que terminar o colégio para não ficar sem colégio porque o meu pai quer que eu termine [...] (aluna 208).

É importante ressaltar que os dois primeiros fragmentos são de alunos do Ensino Médio diurno e os dois últimos de alunos do noturno. É nítida, entre os entrevistados, essa divisão dentre os motivos que levam os jovens a buscarem e concluírem o Ensino Médio, permanecendo a ideia da dualidade, ou seja, serve para o mercado de trabalho e/ou para o ensino superior como meio para a continuidade do processo formativo. Claro que isto não é uma constatação que possa ser generalizada, mas que se apresenta como uma possibilidade.

Aqui é pertinente retomar alguns dados do questionário utilizado para traçar o perfil dos alunos do segundo ano para a seleção das entrevistas da pesquisa. Lembra-se que foram 95 respostas, sendo: 54% do gênero feminino e 46% masculino. Destes jovens, 54% apontaram que pretendem realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Pública após a conclusão da Educação Básica; 14% querem concluir para buscar o mercado de trabalho; 12% querem, após a conclusão, fazer um curso técnico; 13% assinalaram a opção outros; 4% querem realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Privada e 3% não tem a menor ideia.

Nas porcentagens destacadas, percebe-se que a maioria dos jovens deseja continuar os estudos, buscando no ensino superior a qualidade de vida profissional e pessoal. No entanto, a Escola tem nas mãos um grande desafio, pois precisa transformar essa realidade, mostrando que existe a possibilidade de um Ensino Médio teórico-prático não mais centrado na lista de conteúdos; dissociados; fragmentados e que visam única e exclusivamente atender as especificidades de provas de vestibular.

Diferentemente da ideia anterior de que o Ensino Médio prepara para o vestibular e/ou para o mercado de trabalho, percebe-se que as documentações

contemporâneas que referenciam o Ensino Médio atual propõem a construção teórico-prático, visando o ensino-aprendizagem para a formação do humano concreto, através da consciência cidadã concreta (MARX, 1964; GRAMSCI, 1989). É nesse aspecto que se identifica claramente a categoria da contradição, mas, neste caso, ela fortalece a explicação para desenvolver um Ensino Médio mais coerente com o contexto. De acordo com Saviani:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (2012, p. 180).

O Ensino Médio, que estimula a contradição entre o ensino superior e o mercado de trabalho, precisa agora articular e envolver não mais apenas os conteúdos isolados e, sim, a base geral para que o indivíduo se reconheça como sujeito do seu processo histórico. É, nesse sentido, que o Ensino Médio Politécnico do RS está fundamentado.

E os Seminários Integrados surgem como metodologia para corporificar o que Saviani menciona, não como apenas atividades dissociadas de sentido, mas como verdadeiros espaços de diálogo entre professores, e alunos; entre componentes curriculares, contexto e realidade; entre escola e comunidade. Assim, o SI objetiva teoricamente materializar na prática os aspectos que fomentam o processo de contradição humana, mediando e integrando ciência; trabalho e cultura, para estimular a formação do homem cidadão, sujeito, consciente da sua realidade e contexto no mundo do trabalho e no processo produtivo, transformando-se constantemente.

4.2.1 Entre intenções e práticas: surgem os Seminários Integrados

Cabe destacar que, no ano letivo de 2012, o currículo do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Augusto Ruschi sofreu algumas modificações. Dentre elas,

a inclusão, na sua matriz curricular, da “disciplina”⁵⁰ do Seminário Integrado (SI), com até três aulas semanais, com o intuito de articular todas as disciplinas e suas respectivas áreas de conhecimento, estabelecer dimensões e relações entre: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho.

Nesse espaço, os alunos tiveram a inserção das atividades escolares a partir da prática no campo da pesquisa de acordo com a demanda local e realidade, cabendo à comunidade escolar definir a forma de trabalho que se aproximava do seu contexto. Para tanto, os alunos e professores realizaram no ano anterior (2011) uma pesquisa socioantropológica com a comunidade, observaram, tiraram fotos, visitaram algumas residências e pontuaram as características mais peculiares da comunidade.

A partir desse estudo de campo, foi organizado um gráfico da comunidade para posteriormente os alunos agendarem visitas e entrevistas. Em 2012, alunos e professores analisaram os apontamentos da pesquisa socioantropológica e elegeram o eixo temático: “educação para uma cultura de paz: repensando a escola numa proposta interdisciplinar”, para desenvolverem projetos durante o ano letivo. Pois, visualizaram que esse, era/é um aspecto que precisava ser trabalhado na escola e comunidade, visto que a mesma vivenciava/vivencia situações de violência na comunidade, em casa, na família, e sobretudo na escola. Para a viabilização, criaram-se estratégias investigativas que foram organizadas através de projetos, o eixo temático orientava as pesquisas de cada turma, os alunos elencavam temas específicos, por exemplo, uma das turmas trabalhou com a relação histórica dos conflitos mundiais e locais que envolveram e envolvem situações de violência.

A partir desta temática, procurou-se alternativas para desenvolver o trabalho idealizado pela proposta da SEDUC/RS buscando, no coletivo, produzir as aulas dos Seminários Integrados, vislumbrando a possibilidade de que os alunos pudessem aproveitar dessa proposta para desenvolverem-se integralmente. A partir daí o grupo de professores se reunia a cada nova semana e preparava as aulas dos Seminários Integrados.

⁵⁰ Utilizou-se a palavra “disciplina” entre aspas, para fazer referência aos Seminários Integrados, pois é assim que a comunidade escolar caracteriza e denomina no cotidiano. Ressalta-se que no documento da SEDUC/RS não há nenhuma menção ao termo disciplina. Cabe esclarecer, que os Seminários Integrados, estão pluralizados, porque representam mais de um no contexto da escola, ou seja, cada turma do Ensino Médio participa de um Seminário Integrado, que possui um professor coordenador.

Os alunos do primeiro ano participaram de atividades desenvolvidas a partir dos Seminários Integrados e da utilização metodológica prática da pesquisa científica, contextualizada com a realidade coletiva escolar, produziram vídeos, cartazes, histórias em quadrinhos, que versavam sobre as diferentes esferas da violência e as boas práticas que convergiam para atitudes pacíficas. Além disso, alguns alunos, elaboraram oficinas e criaram funções de monitoria no recreio do turno da manhã (Ensino Fundamental, anos iniciais) e após a experiência diária, cada grupo definia no seu diário de bordo o que iria ser tratado nas aulas durante a semana de trabalho nos Seminários Integrados. Nessa oportunidade dialogavam sobre os desafios de se conviver em Paz no recreio da escola e criavam alternativas para a convivência pacífica nesse espaço, e visualizavam possibilidades de se resolver problemas na cultura da Paz a partir das suas realidades, temática fundamental da escola. Assim, o Seminário Integrado:

[...] enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem, é um eixo articulador e problematizador do currículo. É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinaridade. É um espaço de produção de conhecimento, por meio de uma atitude investigativa (FERREIRA, 2013, p. 193).

Os Seminários Integrados foram pensados pela SEDUC/RS com o objetivo de integrar todos os princípios organizadores da Proposta Pedagógica, ou seja, pressupõe-se que esse é ou deveria ser o espaço para trabalhar a interdisciplinaridade e a pesquisa, englobando a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a concepção de politecnicidade. Nessa integração teórico-metodológica prática constroem-se os projetos, conforme a necessidade diagnosticada a partir da realidade e de situações problemas. O resultado da união de todos esses elementos é realizado através da avaliação emancipatória⁵¹.

Dessa forma, os Seminários Integrados consistem em um processo metodológico a partir da prática. Na concepção do SI incorpora-se de forma prática a carga teórica que é ou deveria ser trabalhada durante todo o processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio Politécnico.

⁵¹ Para Ferreira a avaliação emancipatória serve para diagnosticar “avanços e dificuldades, para selecionar novas intervenções, para agir, questionando e retomando passos do ensino, em termos de alternativas a serem selecionadas” (2013, p. 201). Sabe-se da importância dessa questão no processo de ensino-aprendizagem e se reconhece que a mesma é parte da totalidade das questões aqui tratadas, no entanto, não abordaremos neste trabalho, visto que, se requer um espaço amplo para dissertar sobre este assunto, o qual não é foco principal desta pesquisa.

Esse referencial teórico, quando operacionalizado pelo referencial metodológico constituído do SI e pela Avaliação Emancipatória, concretiza tanto o direito de todos à educação e à capacidade de aprender, quanto à escola se constituir como espaço em que o adolescente interage com o mundo e, assim, com as possibilidades de construção de projetos de vida (FERREIRA, 2013, p. 192).

Mas, de que forma essa integração aparece na Proposta Pedagógica da SEDUC/RS e como ela está sendo realizada na Escola concreta? E o que os sujeitos pensam sobre o SI?

Primeiro, o que o documento diz sobre a coordenação dos SI?

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de **responsabilidade do coletivo dos professores**, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e **diálogo entre as áreas de conhecimento** para a execução dos mesmos. Além disso, o **exercício da coordenação** desses trabalhos, **sob a forma rotativa**, oportunizará que **todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular**. Além disso, deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – **um de cada área do conhecimento**, para ser **utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos** produzidos nos seminários integrados (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24, grifo nosso).

De acordo com o documento, o SI deve contar com o coletivo, ou seja, com todos os professores, a fim de proporcionar os aspectos da interdisciplinaridade, desenvolvidos através da elaboração de projetos a partir de pesquisas que explicitem uma necessidade e/ou uma situação problema, dentro dos eixos temáticos transversais, que compõem a parte diversificada, são eles:

1-Acompanhamento Pedagógico; 2- Meio Ambiente; 3- Esporte e Lazer; 4- Direitos Humanos; 5- Cultura e Artes; 6- Cultura Digital; 7- Prevenção e Promoção da Saúde; 8- Comunicação e Uso de Mídias; 9- Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10- Educação Econômica e Áreas da Produção (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

É relevante considerar que todos esses eixos temáticos transversais, bem como a maioria dos aspectos mencionados na Proposta Pedagógica da SEDUC, são organizados a partir de debates e de circunstâncias legais e normatizadas. Inclusive pode-se realizar um estudo comparado entre a Proposta da SEDUC e o documento “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo⁵²” elaborado no mesmo ano, maio de 2011, pela UNESCO,

⁵² É importante considerar que esse documento apresenta um protótipo de currículo que deve ser assumido pela comunidade escolar, o documento indica que a legitimação das referências deve ser

verificar-se-á uma enorme semelhança em quase todos os aspectos, até mesmo de sistematização da carga horária e da estrutura para abordagem pedagógica na forma de projetos e de pesquisa.

Mas, como de fato ocorreu e está acontecendo a coordenação dos SI? Tendo em vista a complexidade da questão, constatou-se, nas anotações de campo, que não existem muitos professores dispostos a coordenar o Seminário Integrado, porque não se sentem capacitados e, principalmente, por possuírem uma formação que se deteve exclusivamente na sua área específica. Além disso, muitos se recusam a trabalhar de forma interdisciplinar, alegando não dominar a metodologia e nem a visão global de algumas temáticas.

Alguns docentes alegam que, para trabalhar e construir metodologias didáticas que envolvem pesquisa, requer-se, no mínimo, ter vivenciado uma, em algum momento da formação. A formação inicial de uma grande maioria desses profissionais não dá conta de alguns dos princípios básicos da Proposta Pedagógica da SEDUC/RS, entre os quais politecnicidade e trabalho como princípio educativo, já destacados e também a interdisciplinaridade, conceitos estes ainda desconhecidos e vagos. Para Heloísa Lück:

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de sínteses que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade (2010, p. 43).

Os Seminários Integrados na Escola Augusto Ruschi, embora tenham se constituído em espaços planejados por professores nas formações continuadas e pelos alunos, os mesmos não tiveram condições de promover pesquisas interdisciplinares de forma efetiva, pois foram coordenados por apenas um professor de uma disciplina, geralmente a que tinha sobra na carga horária. Além disso, evidenciou-se, em várias reuniões pedagógicas, que alguns professores continuavam dando importância a suas disciplinas isoladamente, de forma a

considerada na sua especificidade local, ou seja, não é um documento modelo obrigatório e sim de cunho informativo, explicativo de orientação curricular. Cada Secretaria de Estado pode adotar voluntariamente o protótipo, desde que assuma, o compromisso “em fornecer apoio técnico e administrativo e garantir as condições de uso do protótipo e a implantação do currículo decorrente, mediante garantias de permanência das equipes locais, com dedicação exclusiva ou pelo menos concentrada nas escolas que usem o protótipo, para viabilizar sua concretização adequada” (UNESCO, 2011, p. 23).

privilegiar os conteúdos, não se envolvendo com a pesquisa integrada, nem coordenando de forma rotativa as discussões dos Seminários Integrados, como endossa o documento-base da SEDUC/RS. A alegação também se pautava na falta de tempo para participar e organizar propostas mais integradoras, essa era uma justificativa, principalmente dos componentes curriculares das áreas ditas “duras”: Matemática, Física e Química. Outro fator preponderante relativo ao tempo, trata-se da carga horária e do desdobramento profissional em mais de uma escola, para poder melhorar a condição econômica, isso faz com que a formação continuada seja secundarizada e postergada pela maioria dos docentes.

A situação demonstra a falta de coerência na organização curricular e a ausência de políticas públicas educacionais que fomentem a qualificação e formação continuada dos educadores, decorrente das concepções e posicionamentos preestabelecidos na proposta de reestruturação do Ensino Médio do RS, a qual não prevê documental e concomitantemente a melhoria da infraestrutura das escolas e dos recursos humanos, com condições de trabalho e remuneração digna para o atendimento da realidade a qual a proposta exige.

Diante desses aspectos, notou-se que uma das grandes preocupações da coordenação pedagógica da Escola Augusto Ruschi está voltada para a questão da legitimação através do trabalho coletivo e formações continuadas, visto que, quem pensa uma Lei, uma teoria, geralmente não a assume no cotidiano da prática. Logo, quem coloca em prática uma proposta é o responsável pelo sucesso ou fracasso da mesma.

E o que os sujeitos pensam sobre o SI? Para a aluna da turma 201:

Não, não tá acrescentando em nada, eu acho que assim, a proposta que veio, quando nos foi mostrado o que seria a reforma do ensino médio, nossa, achamos maravilhoso. No papel é uma coisa ótima, só que o que tá acontecendo em sala de aula não é bem isso, e pra mim a gente só foi retirado algumas aulas importantes, porque eu acho que, que nem alguns professores dizem: "Aí, vocês não podem ir só preparados pra fazer provas tipo o vestibular", mas se tu não for preparado pra fazer o vestibular, como é que tu vai entrar em uma faculdade? Não tem como sabe, eu acho que as matérias de conteúdo, matemática, português, são muito importantes e quando eu entrei no ensino médio, isso foi retirado da gente e a gente tá sem base. Muitos dias a gente fica sem aula, são 3 períodos semanais que poderiam ser bem mais aproveitados e que hoje não tá sendo. Claro que a gente tá desenvolvendo, que nem na minha turma a gente desenvolveu o "Jardim filosófico", um projeto pra reativar a horta da escola, que eu acho uma coisa maravilhosa, que tá lá parado e vai ser pra comunidade, só que poderia ser em outro momento, que agora o ensino médio é coisa séria sabe, tu tem que parar, tu tem que realmente estudar pra ti conseguir alguma coisa. Com esses 3 períodos tá atrapalhando muito, em questão de

estudo porque a gente para muitas vezes, pra sair da sala de aula, pra vim em encontros de seminário integrado, quando a gente podia tá na sala aprendendo alguma coisa a mais (aluna 201).

A fala da aluna 201, embora seja um recorte e não possa ser considerada de forma geral, representa uma grande realidade do pensamento dos alunos. O educando, bem como parte da comunidade escolar ainda vive e reproduz a ideia da escola tradicional, por isso tudo o que é oferecido fora do espaço da sala de aula ou que não visa exclusivamente na produção e reprodução de conteúdos é visto como desnecessário ou perda de tempo. Nota-se também, uma preocupação com o conteúdo para o vestibular, demonstrando que o papel do Ensino Médio é este, preparar para o ensino superior, segundo a aluna: “*agora o ensino médio é coisa séria*”.

Em relação ao desenvolvimento do SI, a mesma aluna complementa:

É o Seminário Integrado. E outra coisa que veio é essa reforma pra interdisciplinar, mas isso não tá acontecendo também, continua a mesma coisa, tudo está dividido, não tá havendo aquele contato entre os professores, a única coisa que eles estão fazendo é se unir pra fazer uma prova, que na verdade não é interdisciplinar, que cada um põe as suas questões na prova e tu tá praticamente fazendo uma prova separada que tá no mesmo papel, é isso que tá sendo feito (aluna 201).

O relato exemplifica a contradição entre teoria e prática, e demonstra o quanto é difícil trabalhar e construir novos paradigmas de ensino-aprendizagem. Também confirma o despreparo de alguns docentes na organização metodológica da prática pedagógica, com isso, se reproduz na escola o trabalho realizado através de disciplinas fragmentadas e não se consuma a interdisciplinaridade. Cabe salientar que é complexo mudar essa realidade em curto espaço de tempo, pois, até há pouco, o modelo que se tinha de educação estava organizado exclusivamente nos conteúdos e na quantidade e não na qualidade do que se ensinava e aprendia, era baseado, como já dito, na concepção bancária. Por isso Freire dizia:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (2011a, p. 95).

Por outro lado, é preciso manifestar que os Seminários Integrados estão promovendo mudanças, um pouco lentas e tímidas ainda, mas que refletem a possibilidade de superação dessa visão tradicional da escola. Estes precisam se

fortalecer e se constituir como espaços que materializem a “escola desinteressada” de Gramsci, o qual defendia uma educação que desenvolvesse o homem integral, com criatividade e autonomia, “[...] dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia” (SAVIANI, 2012, p. 181).

Assim, os Seminários Integrados estão lentamente se constituindo como um *lócus* para o desenvolvimento da pesquisa e do crescimento intelectual mediado por diferentes práticas, mostrando que é possível ter e construir uma “escola desinteressada”. Essas práticas puderam ser observadas com mais detalhe no desenvolvimento dos Seminários Integrados no ano letivo de 2013, pois passado o primeiro ano de implementação do currículo do Ensino Médio Politécnico, verificou-se que houve um amadurecimento tanto por parte de professores, quanto pelos alunos e comunidade escolar. Dessa forma, durante o mês de setembro de 2013, os alunos da escola Augusto Ruschi organizaram juntamente com os professores, o “fórum de boas práticas”, espaço destinado a apresentações das turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e das turmas do Ensino Médio Politécnico articuladas pelo SI.

No “fórum de boas práticas”, os trabalhos apresentados estavam integrados com a temática da escola – 2013: “Aprendizagem e comunicação no exercício da cidadania” e outros mantiveram a articulação com a temática do ano letivo de 2012. Assim, alunos e professores elaboram banners dos seus trabalhos desenvolvidos durante os Seminários, que abordavam questões sobre: o mundo do trabalho, a relação do jovem com o mercado de trabalho, com a realidade do primeiro emprego, escolha da profissão e as influências externas na decisão do que ser quando crescer. Essas foram algumas das temáticas trabalhadas, além da exposição dos banners, alunos apresentaram vídeos, teatros, músicas, danças, leituras entre outras tantas formas de expressão e comunicação. Todas versavam e exploravam mesmo que incipientemente a ideia de educação politécnica.

Portanto, pode-se afirmar que a metodologia prática pedagógica dos Seminários Integrados estão mesmo que lentamente, se constituindo como espaços de pesquisa e investigação do contexto e realidade da comunidade escolar Augusto Ruschi. No entanto, para que estes espaços sejam ampliados e corporificados como práticas pedagógicas no *lócus* escolar, será necessário compreender a transformação que está sendo proposta ao Ensino Médio, não mais como um ensino

estático e organizado a partir de lista de conteúdos e sim a partir da seleção do que realmente é significativo para que o alunado veja o sentido e se desenvolva na sociedade contemporânea. Considerando essa perspectiva e dinamicidade curricular, farar-se-á educação politécnica com qualidade.

5 O PAPEL DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO *LÓCUS* ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de definição e de afirmação de uma identidade no Ensino Médio tem se manifestado ao longo da história da educação escolar brasileira. Por isso, é que se problematizou: como a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, pode repercutir na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS?

Nesse contexto, para responder essa questão, foi preciso compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, tornando-a concreta no espaço da escola. Significou considerar a historicidade como uma categoria central. Por essa razão, está pesquisa centrou-se na perspectiva teórica materialista histórico-dialética, para procurar através da história as contradições que promoveram e promovem as atuais mediações sobre a identidade deste ensino de nível médio.

Desse modo, seguindo as prerrogativas que essa concepção trouxe, e principalmente a relação da categoria história e totalidade, observou-se que o ser humano está constantemente envolvido pelo processo de totalização, que “nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” de modo que a identidade do Ensino Médio também não poderá ser total e definitiva (KONDER, 1997, p. 36).

Essa afirmação é comprovada a partir da visão de conjunto entre: escola, sujeitos, Leis, normas, políticas públicas educacionais, propostas pedagógicas, currículo e práticas escolares que representam ora a categoria da possibilidade e ora a categoria da realidade, do papel do Ensino Médio no *lócus* escolar.

A dialética dessa relação promovida pela subjetividade mostra que a objetividade exterior não pode ser entendida “tão mecanicamente”, por isso Gramsci questionava: “pode existir uma objetividade extra-histórica e extra-humana? Mas quem julgará esta objetividade?” (1989, p. 169). Nesse sentido, observou-se que é imprescindível identificar o indivíduo como sujeito, pois ele é parte de todo o processo de transformação. Freire corrobora que “é na História como possibilidade

que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo” (2001, p. 51).

Nesse sentido, a partir da percepção do sujeito e pesquisador em relação ao papel do Ensino Médio no *lócus* escolar é que se podem levantar algumas considerações sobre os desafios e impactos vivenciados na implementação do Ensino Médio Politécnico na Escola Augusto Ruschi.

Constatou-se que as reformas para Ensino Médio são uma discussão que já vem sendo realizada por muitos e há muito tempo. As questões e problemas levantados no Brasil e em especial no Rio Grande do Sul, não são novas, estão em pauta desde a década de 90 aos dias atuais, e direcionam-se para atender os objetivos e funções do Ensino Médio e, sobretudo, de definições curriculares que envolvem as discussões e políticas públicas educacionais, nos movimentos internacionais e na legislação brasileira.

Dessa forma, considerado o retrato histórico do Ensino Médio brasileiro, evidenciou-se que a conjuntura normativa referente a esse nível de ensino vem sendo (re)construída, especialmente, a partir da denominação dada pela Lei, nº 4.024/61, que apresentou pela primeira vez a nomenclatura de Ensino Médio, para referir o ensino ofertado aos jovens (BRASIL, 1961). Mais tarde, alterada profundamente pela Lei da reforma nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), responsável pela generalização compulsória da profissionalização do Ensino Médio e pela intenção de instituir a terminalidade como norma, pretendendo romper com a dualidade “[...] substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante por um sistema único – por onde todos passam independentemente de sua origem de classe – cuja finalidade é a qualificação para o trabalho” [...] (KUENZER, 1988, p. 16).

Nesse sentido, observou-se que a Lei, nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) pretendia apregoar teoricamente um Ensino Médio com função de terminalidade e propedêutico, ou seja, promovia a ideia de término preparando o aluno para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo incentivava a continuação dos estudos em nível superior. No entanto, com o contexto histórico ditatorial e com o alinhamento aos acordos MEC-Usaid, essa idealização teórica transformou-se na prática em uma reforma tecnicista que reproduzia os ideários taylorista – fordista e fomentava o capital humano (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 1988).

A prevalência desse enfoque marcou consideravelmente o Ensino Médio na legislação brasileira, no que tange o contexto da atual LDB nº 9.394/96,

considerando os avanços e desafios para superar as contradições que foram materializadas com as Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71.

Está análise promoveu a organização de um balanço histórico, que ajudou a compreender o porquê do surgimento da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Foi através da conjuntura histórica e social em nível macro que se pode considerar alguns fatores determinantes para as alterações curriculares em nível micro.

Essa interligação entre macro e micro fez emergir a seguinte conclusão: que a reestruturação curricular das escolas de Ensino Médio do RS atendem aos requisitos básicos legais das discussões internacionais, acolhendo principalmente as pautas traçadas em 2001 na Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, em Beijing, e da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, sobre a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos (BRASIL, 2009a), assim como atende os princípios curriculares traçados nos seguintes documentos legais: os Parecer CNE/CEB nº 07/10 (BRASIL 2010a) e a Resolução nº 4 do CNE/CEB de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definida pela Resolução nº 2 CNE/CEB de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

No decorrer da pesquisa, verificou-se que, além desses documentos, a Proposta Pedagógica do RS também contemplava os pressupostos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), designado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), sendo que, em uma análise superficial, comparando a Proposta do RS, com o ProEMI e também com os “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”, elaborado em maio de 2011 por pesquisadores ligados a UNESCO (UNESCO, 2011), pode-se dizer que a organização curricular do Ensino Médio do RS, segue as orientações contidas nos documentos com grandes semelhanças teóricas e metodológicas.

O (re)conhecimento das políticas públicas educacionais permitiu analisar a proposta da reforma para o Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, sinalizando a intenção do Ensino Médio Politécnico como alternativa curricular, sendo possível destacar os princípios curriculares organizadores da Proposta tais como: Politécnia; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade e pesquisa.

Com relação ao documento, percebeu-se a intensão teórica de fortalecer práticas pedagógicas que estimulam a relação entre os sujeitos e suas ações a partir do seu contexto e realidade. Uma visível tentativa de estabelecer identidade ao Ensino Médio. Por isso, na proposta de reestruturação curricular, o objetivo não é mais a separação do conhecimento e das técnicas, mas o aproveitamento de ambos para a inserção do estudante no campo científico, tecnológico, cultural e intelectual, princípios esses baseados na literatura dos clássicos como: Gramsci (1989); Marx (1964) e Kosik (1976) e os estudiosos contemporâneos, Kuenzer (1997); Frigotto (2005) e Saviani (1989).

No entanto, essa construção teórica demanda uma nova visão da realidade. Nesse sentido, verificou-se que este foi o primeiro desafio enfrentado pelas Escolas gaúchas e em especial pela Escola Augusto Ruschi. Dessa maneira, segundo o documento, foi instalado um debate, primeiramente no espaço escolar, e posteriormente, por conferências, municipais, regionais e estaduais, com a intenção de socializar e dialogar sobre a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011- 2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Essa constatação no documento demonstrou que houve uma intenção em discutir a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no RS. No entanto, essa discussão não contemplou todos os envolvidos nas suas diferentes instâncias e segmentos. Dessa forma, constatou-se que novamente o Governo valeu-se de documentação prescrita, propondo primeiro, para depois dialogar e socializar. Assim, o Governo propõe e a comunidade escolar acata, desenvolve e precariamente articula as demandas prescritas com a prática pedagógica, não será assim que atingiremos uma nova visão de realidade econômica, política, social e cultural.

Mas também vale alertar que o documento dito como base pela SEDUC/RS, enviado as Escolas entre outubro/novembro de 2011 e debatido durante as conferências que ocorreram de outubro/2011 a janeiro/2012, ainda permanece o mesmo em 2014. Isso, demonstra que não houve debate coletivo, amplo, gestado democraticamente, como consta no documento e é alegado pela SEDUC. Pois, se tivesse ocorrido debate deveria ter resultado um novo documento. Constata-se que não houve nenhuma alteração teórica, pedagógica e metodológica e que mais uma vez se prescreveu e normatizou-se um documento as Escolas. Na verdade,

constatou-se na prática escolar, que não houve um amplo debate, muito menos um “processo de construção coletiva” como apregoava o documento-base (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

Esse documento, gerou tanto desconforto no meio educacional das escolas médias, temor, e muita resistência, porque seus sujeitos não se sentiram partícipes da elaboração do documento. Estes foram considerados apenas agentes passivos para a viabilização da Proposta Pedagógica e não ativos no processo de construção da mesma, pois o que se percebe é que, na maioria das vezes, os professores não são vistos como profissionais qualificados e capazes de pensar sua própria prática.

Esse é outro desafio que chega a Escola, ou seja, os sujeitos da escola não são considerados na hora da elaboração de estratégias que dizem respeito ao seu cotidiano. Percebe-se o quanto essas práticas refletem a concepção de gestão, forjando conceitos e desqualificando o papel do professor como agente construtor e ativo de suas próprias propostas curriculares e, principalmente, no silenciamento de sua participação na formação de projetos específicos e da autonomia na tomada de decisões. Essa observação também se constituiu nas falas dos sujeitos entrevistados, bem como nas anotações de campo desta pesquisa.

Dessa forma, notou-se que ações como essas, na qual governos utilizam especialistas fora do contexto da Escola para pensar o currículo, forjando uma elaboração que atenda as reivindicações coletivas, enfraquece a autonomia pedagógica e condiciona o professor a adaptar-se ao sistema vigente, seguindo orientações previamente estabelecidas, forjando a criação de conceitos a partir de documentos prontos, tipo “pacote”, “pensado por uma dúzia de iluminados” (FREIRE, 1995, p. 24).

A ressalva de Freire detecta a problemática ainda vivenciada no interior das instituições educacionais, que recebem documentos e propostas que alteram o seu fazer pedagógico, constituindo um campo de permanente debate e de ausente identidade conceitual referente às suas concepções de formação e organização curricular.

Diante dessa problemática de não empoderamento pelos sujeitos, observou-se a dificuldade para integrar a teoria da Proposta Pedagógica com a prática, visto que aos olhos dos sujeitos, estava sendo proposto questões novas ao ensino-aprendizagem, quando na verdade o que estava sendo realizado era uma retomada de conceitos bastante debatidos e estudados por pesquisadores da área da

Educação, principalmente no que tange à temática sobre politecnicidade; pesquisa; interdisciplinaridade e trabalho como princípio educativo.

Essas categorias elementares da Proposta Pedagógica do Ensino Médio do RS geraram dúvidas e muitos impactos no cotidiano da Escola Augusto Ruschi, o que explica em parte o distanciamento de alguns docentes e discentes em relação à implementação do Ensino Médio Politécnico.

Evidenciou-se, na pesquisa, que ainda existe uma lacuna entre a teoria e a prática, em especial a dificuldade de trabalhar com os conceitos da Proposta da SEDUC – RS, pois os professores não se consideram preparados para trabalhar com o ensino politécnico vinculado ao contexto e realidade do educando na visão global de educação para a vida. Ainda estão presos ao ensino, no qual o conhecimento parte da relação dos conteúdos fragmentados e isolados das demais áreas, a lista de conteúdo ainda existe no espaço curricular das práticas pedagógicas.

Este é apenas um exemplo de contradição e ambiguidade em que se insere o refletir sobre o papel do Ensino Médio no *lócus* escolar. Para mediar as contradições e avançar, faz-se necessário enfrentar o desafio da reforma do Ensino Médio, minimizar os seus impactos e criar possibilidades de trabalhos coletivos que viabilizem práticas pedagógicas de qualidade aos jovens estudantes, preparando-os para o mundo do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura.

Dessa forma, permite-se afirmar que são muitos os desafios que se apresentam para a construção, qualificação e efetivação de uma proposta de identidade deste nível de ensino. Pois se defronta constantemente com o enfrentamento das contradições e ambiguidades, concluindo que, no contexto atual, não mais se pode falar de uma identidade de Ensino Médio, mas sim, de múltiplas e plurais, já que é preciso considerar a subjetividade dos sujeitos e dos espaços em que estão inseridos.

Para tratar de uma identidade para o Ensino Médio, precisa-se primeiro considerar as múltiplas identidades que o compõem. E, mesmo assim, dificilmente se terá uma identidade. É o que nos revelou essa pesquisa, pois o Ensino Médio está no meio entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, assim ele será sempre o meio, o meio para prosseguir nos estudos e ingressar no ensino superior; o meio para compreender o processo do mundo pelo trabalho; o meio para viver em sociedade como cidadão; o meio para (re)conhecer o processo de humanização e libertação, será sempre o meio e não o fim.

Trata-se de processo contínuo, o qual precisa estar articulado com políticas públicas educacionais consistentes e permeado pela participação coletiva da sociedade, a qual poderá atribuir valor e significados diversos sobre sua finalidade.

Dessa forma, o Ensino Politécnico pode ser uma possibilidade para instituir uma unidade dentro dessa diversidade. De acordo com Gramsci, “possibilidade quer dizer “liberdade” (1989, p. 47). Isto é, as Escolas estão prontas para usar as possibilidades de libertação, utilizando-as em sua totalidade a favor da transformação administrativa, burocrática e pedagógica, atualizando-se nos mais diferentes aspectos científicos, tecnológicos, culturais e estruturais que cabe a uma sociedade moderna? Ou utilizará essa Proposta Pedagógica mantendo a antiga ótica de controle e poder sobre o processo educativo, preso a práticas autoritárias e antidemocráticas, típicas de uma educação bancária, que ainda infelizmente se faz presente em muitas escolas? (GRAMSCI, 1989; FREIRE, 1996; 2011a; 2011b).

Dada, porém, a possibilidade e/ou a liberdade, diria Gramsci “ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (1989, p. 47). Entende-se que a Proposta de Ensino Médio Politécnico do RS é apenas o meio, e não o fim, por isso, para ser legitimada e avançar em qualidade de ensino-aprendizagem, será necessário (re)conhecer os seus pressupostos curriculares, saber utilizá-los e querer utilizá-los.

Nessa direção, a educação e a escola refletem as contradições econômicas, histórico, cultural e sócio-políticas (FRIGOTTO, 2009). Por isso, estudar o processo educativo, e os movimentos de reforma e reestruturação curricular corrobora para a análise reflexiva e crítica do sistema educacional, denotando a complexidade que envolve a concepção de educação de qualidade da educação básica, sobretudo, da etapa final, o Ensino Médio.

Portanto, compreende-se que a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, é um processo educativo que movimenta diferentes ações – reflexões - ações pedagógicas, e que essas não podem ser inerentes à formação continuada, as concepções curriculares e de gestão dos docentes, pois são corresponsáveis por práticas escolares de qualidade. Daí a relevância de uma gestão compartilhada e comprometida com a lógica social, legitimando assim, o entendimento de qualidade em educação politécnica.

REFERÊNCIAS

AITA, S. M. **Políticas Públicas para o Ensino Médio**: entre reflexões e Práticas. Texto não publicado.

AMABILE, A. E. de N. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem L. F. de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

APPEL, M. W. **Educação e Poder**. Tradução por Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADA, B. J. T. de. Estado. In: CASTRO, Carmem L. F. de; GONTIJO, Cynthia R. B.; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e Teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

AZEVEDO, J. C. de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. Decreto de Lei n. 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7108&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>. Acesso em: 02 mar. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL, LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO PLENA. Parecer nº 15 de 01 de junho de 1998a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 01 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial**, 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Parecer nº 7 de 7 de abril de 2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial**, 9 de julho de 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica. Brasília: **Diário Oficial**, 14 de julho de 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. Parecer nº 5 de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial**, 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul.2013.

_____. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial**, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica Diretoria de currículos e educação integral coordenação geral do ensino médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 mar.2013.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009b. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de mar. 2013.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BURK, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURK, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANDIDO, A. A revolução de 1930 e a cultura. In: **Novos Estudos**. São Paulo, n. 4, abr.1984.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2007.

DAKAR. **Educação para todos: O compromisso de Dakar, 2000**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2013.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI. Reuniões Pedagógicas. In: **Anotações de Campo**: Santa Maria, 2012.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA AUGUSTO RUSCHI. Reuniões Pedagógicas. In: **Anotações de Campo**: Santa Maria, 2013.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2008.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (Orgs.) **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In: **Ensino médio integrado: concepção e contradição.** São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, W.; CUNHA, C. (Coord.). **Politecnia no Ensino Médio.** São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb (Cadernos Seneb, 5), 1991.

GARCIA, R. L. Projeto Político- Pedagógico- do resultado de um movimento da escola a uma imposição das secretarias de educação. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e história**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUERRA, M. do C. B. Empregabilidade. In: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

GUIRALDELLI, Jr. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUTFREIND, I. O gaúcho e a sua cultura. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, T. (orgs). **História do Rio Grande do Sul: Colônia**. Vol.1. Passo Fundo: Méritos, 2006.

HENZ, C. I. Educação e revolução cultural: do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. In: ANDREOLA, Balduino A. **Educação, Cultura e Resistência: uma abordagem terceiro-mundista**. Santa Maria: Editora Pallotti/ITEPA/EST, 2002. pp. 145-166.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educacenso**: Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: MEC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2012**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 23 jul.2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 15 mar. 2013.

JOMTIEN. **Conferência Mundial de educação para todos**, 1990. Disponível em: <http://www.maurolemes.com.br/conferenciadejomtien.htm>. Acesso em 15 de julho de 2013.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1997.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991.

_____. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 4, Jan/Fev/Mar/Abr 1997.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, 2000.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. 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, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P de. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Org). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Pedagogia interdisciplinar**: Fundamentos teórico- metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, L. R. de S. Politecna no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. (Coords.) **Politecna no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb (Cadernos Seneb, 5),1991.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa, 1964.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MEC. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386 de 25 de março de 2008, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2013.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVOA, A. Leitura complementar: o trabalho do historiador. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, J. F. Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

PEREIRA, S. M. Implementação do ensino médio politécnico no rio grande do sul: possibilidades de viabilização. In: **IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3018/171>. Acesso em 10 mar. 2013.

PÉREZ GÓMES, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio. 2011- 2014**. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

_____. Parecer nº 310 de 03 de abril de 2012. Aprova o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: **Diário Oficial**, 04 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2012.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930/ 1973**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAMPAIO, C. S. Compreender o compreender das crianças em seus processos de alfabetizadores. IN: Garcia, R. L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional:** Quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SARTURI, Rosane C. O processo de construção curricular na Constituinte Escolar: implicações e possibilidades. 402 f. **Tese de Doutorado (Doutorado em Educação)**. Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Uma viagem pelo túnel do tempo: do conceito de administração escolar para o de gestão educacional. In: **VI encontro da ANPAE/SUL Reinventando a Gestão Educacional- Políticas Públicas e Conhecimento**, 2007, Passo Fundo. Anais do VI Encontro da ANPAE/SUL- Reinventando A Gestão Educacional- Políticas públicas e conhecimento. Passo fundo: UPF, 2007. p. 1-11.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_____. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. R. da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. In: Revista Perspectiva, v. 22 nº 2. p. 345-380. Florianópolis-SC: UFSC, 2004. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_02/06_artigo_sposito_galvao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Final Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI**: desafios, tendências e prioridades. cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9. Beijing, República Popular da China, 2001.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In: **RBP**AE – v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr., 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento para Coleta de dados questionário e resultados gráficos



Universidade Federal de Santa Maria
 Centro de Educação – CE/UFSM
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação

Roteiro para Questionário

Data de Aplicação: ____/____/____
 (dia) (mês) (ano)

Idade: _____ **Ano e turma do Ensino Médio:** _____

Marque apenas uma alternativa:

1) Sexo:

() masculino () feminino

2) Estado Civil:

() Solteiro(a) () casado(a) ou mora com companheiro(a)

3) Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

4) Você tem filhos, Se sim, quantos?

() Não tenho () 01 filho () 2 filhos () 3 filhos ou mais

5) Com quem você mora?

() Com os pais () Com o cônjuge () Com familiares () Com amigos () Sozinho

6) Você mora em?

() Casa alugada () Casa própria () outros.....(descreva)

Qual o bairro?

7) Você exerce atividade remunerada, ela é:

() eventual () parcial () integral

8) Se você exerce atividade remunerada, ela é realizada em que turno/horário?

() manhã () tarde () noite () Dois turnos, descreva.....

Descreva a carga horária de trabalho.....

9) Caso trabalhe e tenha remuneração, responda. Qual a finalidade da remuneração?

() Sustento da família () Sustento próprio () Contribuição parcial para as despesas familiares () Outro.....

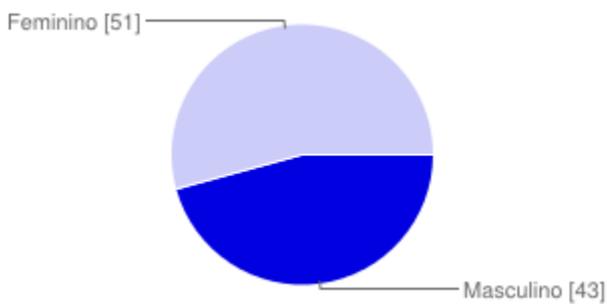
10) O que você pretende fazer logo após a conclusão do Ensino Médio?

() Trabalhar () Realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Pública
 () Realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Privada () Fazer um curso técnico () Não tenho a menor ideia () Outros, especifique.....

Resultados gráficos: 95 respostas

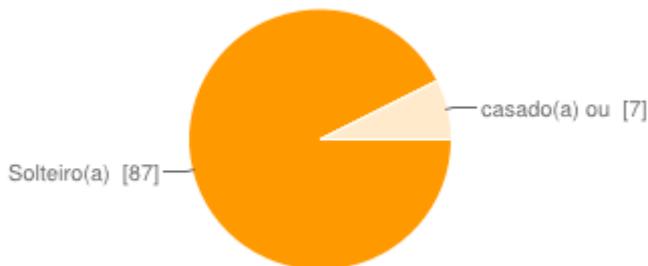
Resumo

SEXO



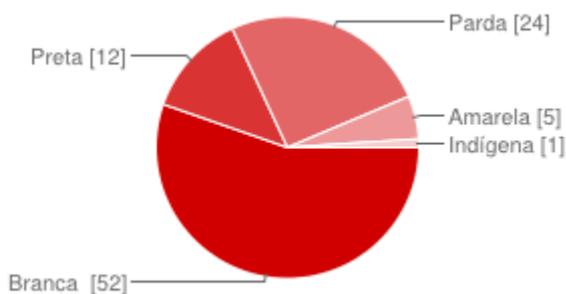
Masculino	43	46%
Feminino	51	54%

Estado Civil:



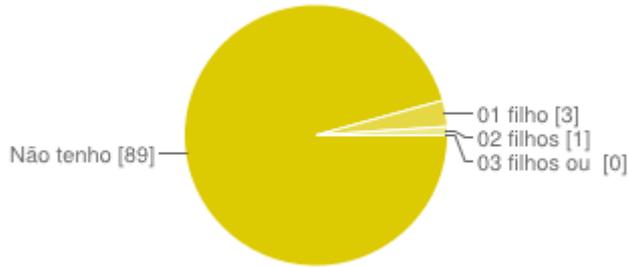
Solteiro(a)	87	93%
Casado (a) ou mora com companheiro(a)	7	7%

Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:



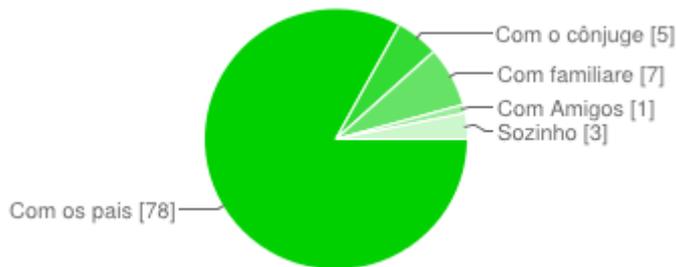
Branca	52	55%
Preta	12	13%
Parda	24	26%
Amarela	5	5%
Indígena	1	1%

Você tem filhos, Se sim, quantos?



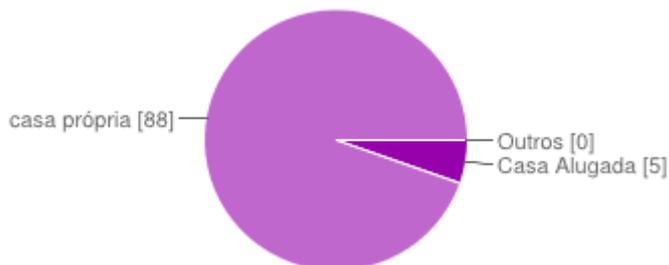
Não tenho	89	96%
01 filho	3	3%
02 filhos	1	1%
03 filhos ou mais	0	0%

Com quem você mora?



Com os pais	78	83%
Com o cônjuge	5	5%
Com familiares	7	7%
Com Amigos	1	1%
Sozinho	3	3%

Você mora em?

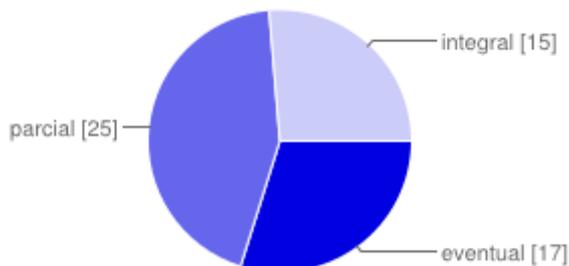


Casa Alugada	5	5%
Casa própria	88	95%
Outros	0	0%

Qual o Bairro

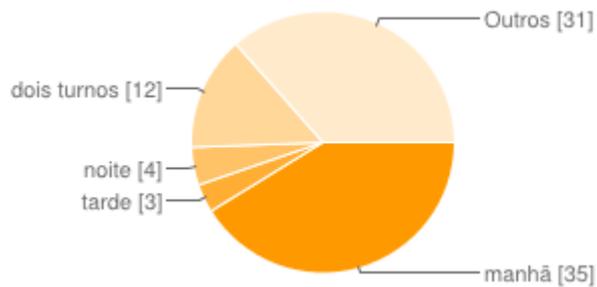
Por do sol (núcleo central); 7 de dezembro; Prado; Nova Santa Marta; Jk; Parque Pinheiro Machado; Medianeira; Alto da Boa Vista (mora com religiosas) Santa Marta.

Você exerce atividade remunerada, ela é:



Eventual	17	30%
Parcial	25	44%
Integral	15	26%

Se você exerce atividade remunerada, ela é realizada em que turno/horário?

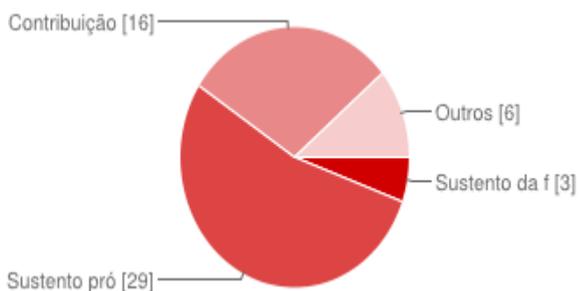


Manhã	35	41%
Tarde	3	4%
Noite	4	5%
Dois turnos	12	14%
Outros	31	36%

Descreva a carga horária de trabalho e os turnos

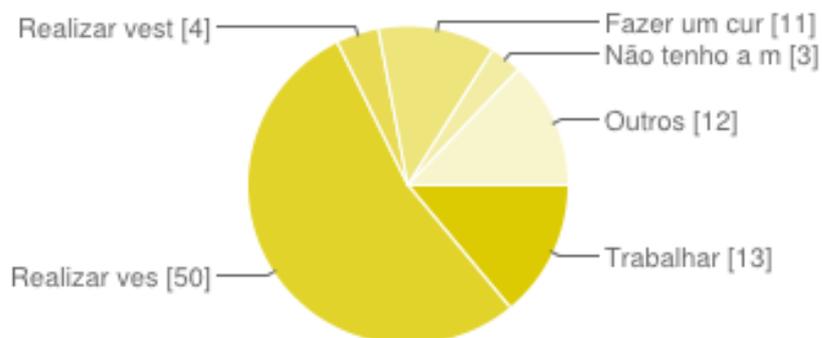
Entre 4 a 6 horas tarde e as vezes noite; 6h manhã e tarde entre 2h - 2h30; 8h; de 2h a 4h; 8h; manhã e tarde 4 a 5 horas; 4h30; 6h; 4h diariamente (manhã) e 4 horas 3 vezes p/ semana (noite); 5h e 6h manhã e tarde 4h; 8h (manhã e tarde).

Caso trabalhe e tenha remuneração, responda. Qual a finalidade da remuneração?



Sustento da família	3	6%
Sustento próprio	29	54%
Contribuição parcial para as despesas familiares	16	30%
Outros	6	11%

O que você pretende fazer logo após a conclusão do Ensino Médio?



Trabalhar	13	14%
Realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Pública	50	54%
Realizar vestibular e ingressar em uma Universidade Privada	4	4%
Fazer um curso técnico	11	12%
Não tenho a menor ideia	3	3%
Outros	12	13%

Idade

18 anos; 34 anos; 16 anos; 21 anos; 32 anos; 17 anos; 16anos; 22 anos; 15 anos; 19 anos.

APÊNDICE B – Instrumento para Coleta de dados entrevista



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro para Entrevista**Data:****Aluno () Professor () Coordenador(a) ()**

- 1- Você sabe o que é política pública e gestão democrática no e para o espaço educacional?
- 2- Você foi consultado sobre a proposta de reestruturação curricular para o ensino médio do RS, antes da implementação? De que forma? Se a resposta for não, você já ouviu falar sobre o assunto? Quando?
- 3- Você conhece os conceitos e pressupostos da proposta da Secretaria de Educação do RS? Pode destacar e descrever alguns? De que forma você visualiza a proposta de reestruturação do ensino médio do RS no cotidiano da sua escola?
- 4- Sobre o papel do ensino médio no *lócus* escolar, qual é o lugar que ele ocupa no universo jovem? Ensino médio
- 5- Existe uma identidade deste nível de ensino? Como você a caracterizaria?
- 6- O que os jovens buscam com e no ensino médio? Um vida melhor? Possibilidade de emprego e ganhos diversos? Respeito social? Crescimento intelectual? Inserção universitária? Ou posição social e reconhecimento?
- 7- Para você o que quer dizer essas palavras: politecnia; pesquisa; interdisciplinaridade; trabalho como princípio educativo?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO

Título do estudo: A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO NO LÓCUS ESCOLAR

Pesquisadora responsável: Andreisa Goulart de Mello

Contato: (55) 9984 0063 / andrelaizes@gmail.com

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi:

Está sendo convidada a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo de compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS.

A coleta das informações será efetivada por meio do questionário, o qual irá versar sobre questões que envolvam: o sexo; faixa etária; escolaridade; estado civil; se tem filhos ou não; se trabalha ou não; se é responsável pelo sustento da família ou alguma ajuda financeira entre outras questões, que podem ser observadas na estrutura física do questionário, anexo a este termo.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

A Escola Augusto Ruschi, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____, estou concordo em participar desta pesquisa, assinando este Termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2013.

Assinatura E.E.E. Augusto Ruschi

Assinatura pesquisadora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/CEP.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS

Título do estudo: A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO NO LÓCUS ESCOLAR

Pesquisadora responsável: Andrelisa Goulart de Mello

Contato: (55) 9984 0063 / andrelaizes@gmail.com

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação

A Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi:

Está sendo convidada a participar da pesquisa “A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: A IMPLEMENTAÇÃO NO LÓCUS ESCOLAR”. Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a investigação dos impactos das políticas públicas para o enfrentamento dos desafios que se apresentam à educação contemporânea.

Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo de compreender a reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando os pressupostos históricos, políticos e sociais, que a promoveram, a partir dos desafios e impactos vivenciados na implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi, no município de Santa Maria- RS.

A coleta das informações será efetivada por meio de entrevistas narrativas compostas de aproximadamente nove questões de apoio, às quais você responderá oralmente. Tais entrevistas serão gravadas e depois transcritas pela pesquisadora responsável. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa e que a mesma será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

A Escola Augusto Ruschi, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu _____, estou concordo em participar desta pesquisa, assinando este Termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria _____, de _____ de 2013.

Assinatura E.E.E. Augusto Ruschi

Assinatura pesquisadora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/CEP.