

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS



Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Dissertação

**A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E INTEGRADO EM UMA
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Susana Schneid Scherer

Pelotas, 2014

SUSANA SCHNEID SCHERER

**A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E INTEGRADO EM UMA
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação Física
da Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Ciências (Área do
conhecimento: Educação Física).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas

Catálogo na Publicação

S111i Scherer, Susana Schneid.

A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul / Susana Schneid Scherer; Valdelaine da Rosa Mendes, orientador. — Pelotas, 2014.

240 f.: il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Reforma curricular. 2. Ensino Médio. 3. Educação politécnica e integrada.
I. Mendes, Valdelaine da Rosa, orient. II. Título.

CDD: 796

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes (FAE/UFPeI)

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypollito (FAE/UFPeI)

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (ESEF/UFPeI)

Dedico à minha mãe Lúcia
e a todos os professores que diariamente
travam lutas dentro das escolas públicas brasileiras.

Agradecimentos:

Primeiramente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas pela possibilidade de realizar a pesquisa de Mestrado.

À minha orientadora Valdelaine Mendes, pela escolha como orientanda e por toda a orientação no caminhar do estudo que me trouxeram muito aprendizado e crescimento. Também pelas conversas e pelo apoio, não somente no quesito profissional e estudantil, mas também pessoal, sobretudo, considerando a vivência da maternidade durante o período em que esteve comigo. Obrigada Val!

Aos meus pais Telmo e Lúcia por serem à base de sustentação em tudo na minha vida, sempre me incentivando, acreditando em mim e no meu potencial e me mostrando que tudo que eu quiser eu posso!

Aos professores que desde o início da minha escolarização participaram da minha formação e despertaram o gosto pela escola pública e pela carreira docente, especialmente aos professores da escolinha de voleibol que foram cabais para a minha escolha pela Educação Física.

A todos os professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel) que estiveram presentes da graduação até o Mestrado. Aos funcionários da secretaria, colegiado e secretarias desta casa pela atenção.

Estendo também aos colegas da graduação, do Mestrado e de área, pelas trocas e compartilhamentos. Aos amigos de infância e da minha cidade, as amigas de Pelotas, as Bunitinhas minhas colegas de curso na graduação e verdadeiras amigas, pelo companheirismo e carinho e por entenderem minha ausência no período do Mestrado.

À escola que na figura da direção e supervisão abriu suas portas. Aos colegas docentes, especialmente a minha tia Dóris que ajudou na combinação das entrevistas, por dispensarem seu tempo para minha pesquisa, suas contribuições foram essenciais.

À Banca Examinadora: Professor Luís Veronez e professor Álvaro Hypolito pelos ricos subsídios na Qualificação e pelos apontamentos na Defesa, suas palavras foram muito importantes!

Agradeço de coração a todos que de alguma maneira contribuíram para o alcance deste degrau. Esperando pelos próximos passos!

Discurso final de “O Grande Ditador”

Charles Chaplin (1940)

[...]

Neste mesmo instante a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora.

Milhões de desesperados, homens, mulheres, criancinhas...

Vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes.

Aos que me podem ouvir eu digo:

[...]

Soldados! Não vos entregueis a esses brutais... que vos desprezam... que vos escravizam... que arregimentam as vossas vidas... que ditam os vossos atos, as vossas ideias e os vossos sentimentos! Que vos fazem marchar no mesmo passo, que vos submetem a uma alimentação regrada, que vos tratam como gado humano e que vos utilizam como bucha de canhão! Não sois máquina! Homens é que sois! E com o amor da humanidade em vossas almas! Não odieis! Só odeiam os que não se fazem amar... os que não se fazem amar e os inumanos! Soldados! Não batalheis pela escravidão! Lutai pela liberdade!

[...]

Vós, o povo, tendes o poder – o poder de criar máquinas. O poder de criar felicidade! Vós, o povo, tendes o poder de tornar esta vida livre e bela... de fazê-la uma aventura maravilhosa. Portanto – em nome da democracia – usemos desse poder, unamo-nos todos nós. Lutemos por um mundo novo... um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice.

É pela promessa de tais coisas que desalmados têm subido ao poder. Mas, só mistificam! Não cumprem o que prometem. Jamais o cumprirão! Os ditadores liberam-se, porém escravizam o povo. Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência.

Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós.

Soldados, em nome da democracia, unamo-nos!

Resumo

SCHERER, Susana Schneid. **A Implantação da Proposta Pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul.** 2014. 240f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

O presente trabalho teve como objetivo compreender como a reforma em ação do governo gestão 2011-2014 com vista ao Ensino Médio (EM) politécnico e integrado no RS acontece no chão da escola de forma a perceber as (im) possibilidades para a melhoria educacional, centrando-se, dentro desse contexto, um olhar especial para a Educação Física (EF). A pesquisa foi um estudo de caso qualitativo em que se tomou como base o referencial metodológico Materialista-Histórico-Dialético através de um processo de “triangulação” entre diferentes fontes de dados, pressupondo a existência de vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade, sobretudo no estudo do caso que tem como intuito a apreensão mais profunda de uma unidade. Foram estruturados três capítulos de embasamento teórico, em que se aclarou, a conceituação politécnica e integrada, seguido do trabalho como princípio educativo finalizando com a análise sobre o EM brasileiro e suas possibilidades no século XXI. Tais capítulos foram sumários para no último capítulo após elucidar a população a escola, o governo e o teor da proposta alvo de investigação, secundariamente investigar a reforma em uma escola da rede estadual. Para a coleta dos dados foram entrevistadas, através de roteiros de perguntas, as professoras atuantes no Seminário Integrado, as três professoras de EF atuantes no EM, além das contribuições da direção e da supervisão escolar. Na escola observaram-se quatro reformas (Reorganização curricular, inserção do Seminário integrado, Inclusão da Avaliação Emancipatória e Agrupamento por áreas de conhecimento), além do processo de implantação e de investimento na escola e professores, analisou-se o espaço da EF, para por fim refletir o que se verificou após dois anos de reformulações. As conclusões da pesquisa demonstraram um aumento da fragilidade do EM, em consonância do empobrecimento curricular, da forma de implementação e da falta de investimento e formação que deixou a escolas, principalmente, os professores de lado. O conceito de politecnia, á espécie de seus princípios basilares, não apareceu nos achados. Por conta disso, a partir da fala dos professores entrevistados e das reflexões ao longo do estudo, percebeu-se que a presente medida tem se encaminhado como uma política de governo que busca visibilidade por meio da melhoria das taxas escolares, mas que na verdade, está pouco preocupada com a melhoria da formação escolar dos jovens gaúchos, contribuindo sim, para a precarização do processo formativo e para o envio de trabalhadores ao sistema produtivo capitalista que busca recursos de baixo custo para funções no chão de fábrica.

Palavras-chave: Reforma curricular. Ensino Médio. Educação Politécnica e Integrada.

Abstract

SCHERER, Susana Schneid. **A Implantação da Proposta Pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul.** 2014. 240f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

This study proposed to understand how the reform in action management for the Polytechnic and Integrated High School happens on the school floor trying to verifying the (im) possibilities to improve the educational, focusing, in this context, a special attention to Physical Education. The research was a qualitative case study in which that took as base the Dialectical-Historical-Materialist approach through a "triangulation" process with the use of different data sources, assuming essential links existing with a macro-reality, mainly in the case study that wants to know deeply an unit. Three theoretical basis chapters were create, the first was dedicated to the polytechnic and integrated concepts, the next reflected about the work as an educational principle, finalizing with the XXI century Brazilian High School possibilities. These points where essential for in the last chapter, after elucidated the school population, the government and the proposal contents, verify the reform in a state school. Were interviewed, using questions scripts, the Integrated Seminar teachers, the three Physical Education High School teachers, beyond the school principal and supervision contributions. Were observed four reforms (The curriculum reorganization; The insertion of Integrated Seminar; The Evaluation modification and; The areas grouping), the implantation process and investments in the schools and teachers, as well as, looked the Physical Education space inside the reforms, to finally reflects about the two years changes founds. The survey conclusions indicated the High School fragility increase, in accordance with the impoverishment curriculum and the implement form, which without investment and training, forgot the teachers. The polytechnic concept, according their basic principles, wasn't found. Because of this, from the teachers interviews and the study reflections, was possible to realize that this reform has been forwarded as a government policy that wants visibility improving school rates, but in truth, is little concerned with the young gauchos' school education improvement, contributing, in fact, to precariousness the formation and to send workers to the capitalism system search low cost resources to work on factory floor functions.

Keywords: Curriculum reform. High School. Polithetical and Integrated Education.

LISTA DE SIGLAS

ALCA – Tratado de Livre Comércio
BANRISUL – Banco do Estado do Rio Grande do Sul
BID – Banco Internacional de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento
CEED – Conselho Estadual de Educação
CEEE – Companhia de Energia Elétrica
CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Conselho de Educação Básica
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPA – Condição Parcial de Aprendizagem
CPERS - Centro de Professores do Rio Grande do Sul
CRA - Condição Restrita de Aprendizagem
CRE – Coordenadora Regional de Educação
CSA - Condição Satisfatória de Aprendizagem
CUT – Confederação Única dos Trabalhadores
DCN/EM – Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
EB – Educação Básica
EF – Educação Física
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
EP-EM – Educação profissional integrada ao Ensino Médio
EMI – Programa de Ensino Médio Inovador
EMN – Ensino Médio Curso Normal
EMP – Ensino Médio Politécnico
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
EP – Educação profissional
EPSJV – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EUA – Estados Unidos da América
FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF – Instituto Federal
INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
IPE - Instituto de Previdência do Estado
IPEA – Instituto de Pesquisa em Educação e
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento Sem-Terra
MT – Mato Grosso
OMC – Organização Mundial do Comércio
ON – Ondine Nuevo
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PCI – Partido Comunista Italiano
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programme for International Student Assessment
PNO – Plano Nacional de Obras
PROMED – Programa de Ensino Médio Desenvolvimento
PRONATEC – Programa Nacional de Apoio ao Ensino Técnico
RS – Rio Grande do Sul
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEAP- Sistema de Avaliação dos Professores
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC – Serviço Social do Comércio
SI – Seminário Integrado
UNESCO – União das Nações Unidas
UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A escolha metodológica.....	23
1.1. A rota da pesquisa.....	26
CAPÍTULO I: POLITECNIA, CONCEITUAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	30
1.1. A politecnia, conceituação e imbricações.....	30
1.1.1. O choque do pensamento de Marx com os frutos da industrialização na vida humana.....	31
1.1.2. A escola: filha da industrialização.....	35
1.1.3. O espaço da educação no pensamento de Marx: Uma força motriz.....	37
1.2. As contribuições das propostas escolares que tomaram como base a politecnia.....	40
1.5.1. O governo russo de Lênin: A primeira experiência de educação politécnica..	40
a) O papel central da educação no programa lenista.....	41
b) A experiência prática da escola do trabalho de Pistrak.....	43
c) A queda do lenismo: indicador da impossibilidade de um projeto socialista para a vida nos séculos XX e XXI?.....	47
2.5.2. O pensamento de António Gramsci: O papel da escola na guerra de posições para a hegemonia diretiva do proletário.....	49
a) A conquista da hegemonia: elemento articulador para se pensar a consolidação do socialismo.....	50
b) O papel da escola na concepção gramsciana de luta hegemônica.....	53
c) A escola gramsciana e o trabalho como princípio educativo.....	56
1.3. A inserção da concepção marxista de educação politécnica no Brasil.....	60
CAPÍTULO II: COMPREENSÃO E DESAFIOS PARA O TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XXI.....	66
2.1. Origem, definição e perspectivas do trabalho humano.....	66
2.2. O trabalho como atividade humana e ontológica do homem.....	67
2.3. As diferentes concepções que o trabalho assume ao longo dos tempos e a questão da liberdade e do fim do trabalho.....	70

2.3.1. O trabalho ao longo do século XX: Do trabalho fordista às formas flexíveis.....	71
2.3.2. O trabalho no século XXI: Os desafios frente às amarras da imaterialidade...	72

CAPÍTULO III: A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....77

3.1. As políticas educacionais para o ensino médio no século XX.....78

3.1.1. As políticas de 1930-1970: Uma dualidade brupta com duas escolas.....80

3.1.2. Pós 1970, concepções produtivas e uma dualidade mais branda.....83

a) A primeira legislação produtiva: A Lei nº. 5.695 de 1971.....84

b) A LDBEN/96: Da concepção politécnica aos princípios produtivos neoliberalistas.....88

3.1.3 As Diretrizes curriculares para o Ensino Médio/1998.....92

3.2. As políticas educacionais para o Ensino Médio no Século XXI.....94

3.2.1. O decreto 5.1545/2004: Indicativo para a educação integrada de base politécnica.....94

a) O programa de financiamento Ensino Médio Inovador.....95

3.2.2. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio/2012: A base para a escola média integrada politécnica.....97

3.2.3. Os protótipos educacionais para o Ensino Médio: Instrumento de coalização para manutenção hegemônica?.....98

3.3. Desafios para uma escola politécnica omnilateral no século XXI.....100

3.4. Pelos entremeios da Educação Física escolar no Ensino Médio.....108

3.4.1. Construindo uma Educação Física contribuinte ao EM integrado politécnico e omnilateral.....111

3.5. Pensando o “chão” da escola de Ensino Médio.....113

3.5.1. A construção e a organização do currículo.....113

3.5.2. A organização escolar e a prática pedagógica.....115

3.5.3. Contornando a prática pedagógica da Educação Física.....118

CAPÍTULO IV: A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E INTEGRADO NA ESCOLA SABIÁ.....121

4.1 A descrição do universo e dos sujeitos dos quais se fala.....123

4.1.1. A educação média no estado do Rio Grande do Sul.....126

4.1.2. As escolas médias no município de São Lourenço do Sul.....	130
4.1.3 A escola alvo da pesquisa: a escola Sabiá.....	132
4.2. Contextualização da gestão estadual (2011-2014): Ações e implicações na escola pública.....	133
4.3. A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.....	140
4.3.1. O princípio e os eixos norteadores.....	142
4.3.2. As organizações curriculares.....	144
4.3.3. Os focos para a execução da reformulação curricular.....	147
4.3.4. O Regimento Padrão: A orientação para as escolas.....	149
4.4 A implantação da Proposta pedagógica para o ensino médio gaúcho na escola Sabiá partir da fala de suas professoras.....	150
4.4.1. Caracterização das professoras sujeitos da pesquisa.....	151
4.4.2. As reformulações na escola sabiá.....	154
a) A nova matriz curricular e a redução da formação geral.....	156
b) O Seminário Integrado: Do funcionamento a sua capacidade de formação...	160
c) O agrupamento das áreas: Elemento articulador para a efetivação do trabalho integrado e interdisciplinar?.....	166
d) A avaliação, a cartada final: Instrumento formativo ou de aprovação facilitada?.....	170
4.4.3. Pensando o protagonismo escolar diante do processo de implementações.....	174
a) A (não) aceitação dos alunos e da comunidade escolar.....	178
4.4.4. O (des) investimento na escola e seus professores.....	181
a) O investimento na escola.....	181
b) O investimento no corpo docente: da formação às condições de trabalho.....	186
4.4.5. A Educação Física escolar: Qual o seu espaço dentro das reformulações?.....	190
4.4.6. Os dois anos de reformulações: (im) Possibilidades de formação integral?.....	198
CONCLUSÃO.....	206

REFERÊNCIAS.....	209
-------------------------	------------

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro de entrevistas.....	223
---	-----

ANEXOS

Anexo 1: Matrizes curriculares da proposta para o ensino médio da SEDUC/RS...	230
Anexo 2: Matrículas na rede de ensino brasileira.....	232
Anexo 3: Índice da Educação Básica – IDEB.....	233
Anexo 4: Indicadores Educacionais.....	234
Anexo 5: Taxas de rendimento.....	235
Anexo 6: Matrícula na educação básica estadual e municipal.....	236
Anexo 7: Taxas de rendimento do Ensino médio.....	237
Anexo 8: Taxas Distorção idade/série na rede de ensino estadual.....	238
Anexo 9 Tabulação dos dados das professoras entrevistadas.....	239
Anexo 10: Artigo de reflexão do diretor da escola “Julinho”.....	240

INTRODUÇÃO

Ainda nos primeiros passos do Mestrado em 2012 fui interpelada pelo “Relatório sobre a Situação da População Mundial 2011” do Fundo de População das Nações Unidas – UNFPA (2011), lançada por ocasião da chegada aos sete bilhões de habitantes no dia 31 de outubro daquele ano. A assertiva colocada de forma destacada no início do diagnóstico proferindo “Somos 7 bilhões de pessoas com 7 bilhões de possibilidades” me tocou de maneira especial, uma vez que ela procurava afirmar que existem possibilidades de vida iguais para os cidadãos globais.

Ao longo da redação, o próprio relatório da UNFPA assinala que a chegada aos sete bilhões de habitantes não veio acompanhada de uma melhoria na qualidade de vida e existem grandes heterogeneidades dentro dos países, disparidades de direitos e oportunidades. Segundo o que este documento (UNFPA, 2011) evidencia, no início do século XXI, praticamente metade da população mundial se encontrava na linha da pobreza e mais de um bilhão abaixo dela. Na comparação entre os países mais ricos e pobres, enquanto nos mais ricos 10% dos habitantes viviam na linha da pobreza, nas nações subdesenvolvidas a mesma taxa chegava aos 81% e a extrema miséria atingia 50% da população. O resultado disso tudo foi que na primeira década do século XXI o mundo registrou que o índice de pessoas com fome no mundo atingiu o patamar recorde de um bilhão. No caso do Brasil, uma vez situado como um país em desenvolvimento, os indicadores sociais de 2010 (IBGE, 2013) balizaram 5% da população na linha da pobreza, 25% vivendo com até três dólares por dia e metade da população com cinco dólares/dia¹.

Em outro caminho, Peter Mc Laren e Valerie D’Annibale (2001) argumentam que a riqueza conjunta das pessoas mais ricas do mundo excede os produtos internos das 48 nações mais pobres, sendo que apenas uma pequena fração dos gastos militares dos Estados Unidos usados, em maior parte, para a promoção de embates em busca da riqueza e de maior capital, possibilitaria acabar com toda a

¹ A Organização das Nações Unidas – ONU – na ‘Declaração do Milênio’ em 2010 estabeleceu a pobreza extrema na faixa de um dólar americano/dia e a linha da pobreza em dois dólares (IPEA, 2005). No Brasil, estes mesmos valores equivalem a aproximadamente R\$2,00 e R\$4,00/dia, equivalente R\$60 e R\$120 mensais. Embora estes valores fixados, os dados apresentados pelo IBGE (2013), mostram-se muito alarmante, pois se vê mais de 80% dos brasileiros vivendo com até R\$300 mensais, quantia que equivale a menos da metade do salário mínimo fixado em 2013 em R\$678.

fome do universo. Os autores inserem a fala do bilionário estadunidense Warren Buffet, um dos homens mais ricos do mundo, afirmando: “Há uma guerra de classes, está certo, mas é a minha classe, a dos ricos, que está fazendo a guerra, e estamos vencendo” (MCLAREN E D’ANNIBALE, 2001, p.117).

Karl Marx no século XIX, diante à ascensão da Revolução Industrial percebera que na busca do excedente², enquanto a burguesia enriquecia, a grande massa proletária ficara somente com a própria pele para sobreviver, o que deixara a sociedade dividida em duas classes: a classe dominante na figura burguesa e o proletariado³ (MARX, 2010). Observando este contexto, Marx (2010) irá constatar que a classe operária, forçada a servir àquele modelo produtivo, tinha de executar um trabalho técnico e unilateral que prescindia somente da sua força e mãos para a produção, arranjo que, por fim, tornava o homem um ser parcelar, expropriado da completude de conhecimento em relação aos anteriores artesãos/agricultores.

A partir de então, juntamente com Friedrich Engels, Marx renegará o processo de unilateralização do homem e defenderá o resgate da omnilateralidade⁴ e a educação alcançara espaço chave nas proposições de Marx e Engels, haja vista que Marx atentara que no século XVIII Adam Smith, considerado o pai da economia, defendera que a educação desenvolvida em “doses homeopáticas” o que tornaria o trabalhador mais motivado para produzir, mas não a altura para que se opusesse ao sistema vigente (SMITH, 1983). Além do mais, em 1845, Engels (2008) produziu um ensaio no qual alertou sobre o jogo de interesses que circundava a expansão da escolarização e da instrução escolar estava sendo usada pela classe dominante como instrumento para a formação desde cedo das crianças e jovens para o modelo de produção capital.

István Meszáros (2008) entoa que para saber onde a educação está basta olhar os princípios econômicos que orquestram determinada nação. Considerando o

² Ao longo de seu livro mais famoso, ‘O Capital’, Marx descreve no capítulo XXIV do livro I (1998) que, embora o capital não tenha surgido na época da industrialização é nesse momento, com a ascensão das máquinas, que o processo de acumulação excedente entra em vigor na sua forma mais voraz.

³ A palavra burguesia deriva da palavra latina ‘*burgo*’ que significa pequena fortaleza, povoado’ na qual os habitantes e donos eram chamados de *burguensis* e, diz respeito à classe dominante do capital àquela que detém os meios e os instrumentos da produção industrial (BOTTOMORE, 2001). Já proletariado, deriva do latim *proletarius* e significa ‘do povo’, ‘das classes desfavorecidas’, e *proles* significa ‘prole’ ‘descendência’ ‘filhos’ e define a classe antagônica à classe capitalista, aquela a quem o trabalho já não lhe pertence mais e, sim àqueles que compram e pagam-no um salário (BOTTOMORE, 2001).

⁴ Segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013), o prefixo uni advém do latim *unus* ‘um’; omni/oni, contrariamente, se opõe ao primeiro termo e significa ‘todo’ ‘tudo’.

capital não como algo que sempre existiu, mas sim como um fenômeno criado pelos homens quando deixaram de produzir o básico para si e descobriram então o lucro e a produção de riqueza consequente das trocas (dinheiro). Explanando Karl Marx o primogênito no trato das questões capitais, Meszáros (1997) explicita que Marx estruturou sua crítica ao capital e não ao capitalismo uma vez que o primeiro é voltado para o lucro e para a acumulação de riqueza e o segundo é o sistema que propaga a dominação e a exploração social, assim, o capitalismo nasceu posteriormente ao capital, logo, pode o capitalismo vir à ruína, mas o capital se manterá. A defesa do socialismo deve buscar a expropriação frenética ocasionada pelo *capital* e seu poderio, pois ao fincar à dissolução do capitalismo corre-se o risco de não agir no cerne da acumulação capitalista⁵.

São visíveis imbricações que se chocam em uma sociedade enraizada ao capital, segundo Cameron McCarthy e colaboradores (2011), e cada vez mais, habilidades para sobreviver, competir, ganhar dinheiro, ter flexibilidade para ajustar-se, são substituídas e apregoadas no lugar de valores para manutenção do tecido social, quer seja, justiça, solidariedade, compaixão, etc. E a educação acaba por servir a esse contexto em que, paulatinamente, com mais força, termos como futuros consumidores, trabalhadores e pagadores de impostos são apregoados e recebem aprovação da população.

Meszáros (2008) referencia “A educação para além do Capital”, no sentido de superar o esvaziamento da função escolar conforme a citação de García Márquez, lembrada por Sader (2008), de que aos sete anos teve de parar sua educação para entrar na escola. Neste sentido, a educação livre da colonização do capital poderá então desenvolver para além de homens dotados de riqueza material, seres humanamente e socialmente ricos como bem queria Marx, para tanto, é preciso seguir o preceito anunciado por José Martí, “Las redenciones han venido siendo formales - es necesario que sean esenciales” (MESZÁROS, 2008).

No Brasil o início do século XXI, após dois governos – Fernando Collor de Melo (Gestão PRN 1990-1992), substituído pelo seu vice Itamar Franco (Gestão PRN 1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (Gestão PSDB 1995-2003) — que se pautaram pela valorização do capital através de ideias neoliberais e

⁵ Meszáros (1997) cita que para não se cair no engodo de agir no cerne do capital e não do capitalismo, o caso da União Soviética (URSS) na época da Guerra Fria, a qual embora se dissesse socialista, mantinha uma alta produção capital em busca de crescimento, e deixara o bem-estar social em segundo plano.

sistematizaram entre outros pontos, de acordo com Ricardo Antunes (2004), a privatização acentuada do Estado, a desregulamentação e a precarização do trabalho, além da financeirização da economia, favorecendo o mercado em detrimento da vida social da população. Com a eleição de Lula (Gestão PT 2003-2011), o qual divulgava um cariz oposicionista, esperavam-se outros caminhos para o país, conquanto, para Antunes (2004), o governo de Lula ao longo de dois mandatos e postergado na sua sequência por Dilma Rousseff (Gestão PT 2011-2014) tem se mostrado como um 3º FHC e não rompe com o receituário neoliberal sendo apenas uma liderança capitalista “mais popular”, uma espécie de “majestade” do povo.

Para Sader (2012), o Brasil se apresenta como um país de grandes dimensões, mas com grau de desigualdade que ainda é o maior do continente, um país que nunca melhorou na redução da desigualdade em tempos de ditadura ou democracia, seja nos momentos de expansão ou recessão econômica, o governo Lula é o primogênito a melhorar, ainda que pouco, o ponteiro da desigualdade, mas é um país que precisa sair do modelo neoliberal para contribuir e participar mais.

No tocante à educação, Gaudêncio Frigotto (2012) explana que há 80 anos, o Brasil vem protelando o cumprimento de uma oferta qualitativamente ao povo, especialmente, no tocante ao EM, o qual somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996, art.21) tornou-se a última fase da educação básica e virou obrigatório.

Segundo o mesmo autor, a educação média concede o passaporte para a cidadania e para a profissionalização, mas ao se observar o caso da escola brasileira, principalmente a pública, percebe-se uma dualidade e uma diferenciação espantosa de ensinamentos “médios”, ele é propedêutico, é profissionalizante, é técnico e habilita até mesmo para a docência. Conforme Frigotto (2012), a palavra básica é sinônima de base, ou seja, indica que a formação profissionalizante vem depois.

Ao observar dados dos indicadores nacionais, tais quais, de 10 alunos que entram no 1º ano do ensino fundamental somente a metade conclui o EM e mesmo assim com atraso de dois anos⁶, além do que, 85% de jovens se encontram na escola pública estadual e municipal e 60% estudam no turno da noite, Frigotto (2012) referenda, que enquanto os 15% da rede particular ou federal ganham um

⁶ A idade esperada para conclusão da educação básica obrigatória é de 17 anos (LDBEN, 1996, art.4, inciso I).

digno passaporte para a vida e para o trabalho, os alunos da rede pública o fazem em condições aligeiradas e precárias⁷.

Percebe-se então, que a grande massa populacional do país que tem como horizonte apenas a escola pública e é escolarizada a partir de um efêmero processo, percebe-se que a maioria dos jovens brasileiros não tem a possibilidade de ser, para além de trabalhadores servis e submissos que geram riqueza para outros, ativos contribuidores para o desenvolvimento do país. Por isso Frigotto (2012) considera o EM no país como um simples “faz de conta”, não existe uma real formação neste nível e a negação como o último pilar da escolarização não somente retira a sua identidade, mas também desfarela e precariza toda a educação pública nacional.

Porém, o problema do Brasil não é econômico, uma vez que, embora seja um país continental, ele tem capital, o que se prescinde é de vontade política⁸ para modificar a situação nacional, segundo Frigotto (2012), no entanto, o autor relata que são tantos os interesses dominantes que rodam a escolarização, igreja e bancos, todos querem uma escola que sirva a seus interesses, que o caráter público⁹ e de formação humana do seu povo fica como prioridade menor. Por fim, o autor em referência relata que as políticas de base para o EM têm se constituído como um castelo de areia se continua negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude, e parafraseando Florestan Fernandes aponta, “continuaremos a ser um Brasil gigante com pés de barro”, para dizer que o país continuará a ser um gigante econômico, porém com uma sociedade absurdamente desigual (FRIGOTTO, 2013, s/p).

Haja vista que no campo econômico o país detém uma aquecida economia, a qual lhe proporciona disputar o ranking dos mais ricos do globo, mas no âmbito escolar vive uma situação bem diferente Na mais recente averiguação em nível

⁷ Frigotto (2012) cita o exemplo do custo aluno no ensino médio público na média dos R\$2.000 que equivale a uma mensalidade média em uma escola privada.

⁸ Conforme Dalmo Dallari (1992), política advém da vida em comum na ‘*pólis*’ que em grego quer dizer cidade. Haja vista que as pessoas precisam de objetivos e decisões para sumarizar regras de convivência, “política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigidos a um fim comum” (idem, p.10). Desde o século XVIII se firmou o ideal político na democracia e emergiu a figura de um representante do povo, uma vez que não era possível reunir toda a população para tomar decisões, Jean Jaques Rousseau já alertava que os representantes fariam suas escolhas não a partir dos ensejos daqueles que deveriam ouvir, mas sim centrados em seus interesses particulares (DALLARI, 1992).

⁹ A palavra ‘público’ (a) deriva do latim *publicus*, segundo o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, e intitula aquilo que serve para uso de todos, ao povo, à população, o conceito se aproxima a palavras como geral, coletivo e comum, e distancia-se de privado, particular, pessoal. Consultado em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=p%C3%BAblico>.

internacional, por exemplo, o Brasil situou-se na 55ª posição entre os 66 países participantes¹⁰ (INEP, 2009).

Na busca por crescer e se tornar mais competitivo no cenário mundial, carece, no entanto, de aumentar a produtividade. Luiz Carlos Freitas tem se dedicado a analisar a incidência dos interesses econômicos no campo escolar brasileiro, em um texto (2011a) ele expõe as fortes pressões sobre o governo federal para uma “revolução na educação” para a formação de um exército de reserva de mão-de-obra barata, sobretudo, considerando que os exames externos, onde o PISA se encaixa, são dirigidos por organismos econômicos.

O estado do Rio Grande do Sul (RS) encerrava em 2010 o governo Yeda Crusius (Gestão PSDB 2007-2010), o qual fortificou o modelo neoliberal aportado em governos anteriores, pormenorizando as esferas públicas, incluindo a educação básica que foi padronizada com a implantação falaciosa do receituário “Lições do Rio Grande”¹¹, desassistida de investimentos e vastamente exposta a um processo de aniquilamento com o aumento de alunos por turma/sala e o fechamento de escolas.

Em 2011, com a eleição de Tarso Genro (Gestão PT com coligação PSB, PR e PCdoB, 2011-2014,), a crença em novos rumos renovava-se, principalmente no tocante à área educacional, sobretudo, porque Tarso havia ocupado o Ministério da Educação (MEC, Gestão 2004-2005) e prometera desde o início da sua candidatura ao governo estadual que a escola gaúcha teria vez.

Ao longo do primeiro ano de governo de Tarso, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) manifestou a situação da educação gaúcha, baseando-se, essencialmente, nos dados advindos do levante de 2010, os quais foram apresentados na posterioridade e relacionados às indicações do censo da Educação Básica brasileira de 2011, no “Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio” (SEDUC/RS, 2012a). Este diagnóstico

¹⁰ As notas são do *Programme for International Student Assessment* (PISA) que em português se traduz por Programa Internacional de Avaliação dos Alunos. É um teste internacional organizado pela Organização Mundial para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado a cada três anos a alunos de 15 anos de idade independente da série em que se encontram. O Brasil enquanto participante tem como sub-responsável o órgão que serve ao Ministério da Educação na avaliação do ensino básico no país, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

¹¹ Referencial curricular com a finalidade de desenvolver as competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas e aferi-las por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). O referencial encontra-se disponível na página oficial da Secretaria de Educação no endereço: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1.

evidenciou que embora o estado figure como a menor mortalidade infantil do país e a terceira mais alta expectativa de vida, a educação pública vivia uma situação alarmante: 76.344 jovens com idade escolar estavam fora da escola; aproximadamente 5% da população de até 10 anos sem alfabetização e percentual similar também fora encontrado entre a população acima dos 10; 45% dos estudantes na escola estavam fora da série esperada para sua idade e, ao passar da escolarização, as taxas de defasagem idade/série se agravavam cada vez mais, posto que se no ensino fundamental (EF) a discrepância idade/série somava 30%, no EM 39,7% dos estudantes da 1ª série estavam atrasados e o todo da fase reunia 33,8% de defasagem escolar (idem).

O caso da educação média gaúcho mostrou-se sobressalente, tendo em vista que da cifra de 160 mil alunos matriculados no 1º ano e de 100 mil no 2º ano, no 3º ano caía para apenas 75 mil, revelando que nem metade dos estudantes atingia a última e 3ª série (SEDUC/RS, 2012a). O diagnóstico demonstrou ainda que o EM gaúcho através da combinação de inúmeras deficiências nas taxas de fluxo escolar, quer seja, aprovação, repetência e evasão, piorou sua colocação no Índice da Educação Básica (IDEB) de 2013.

No transcorrer do primeiro ano do governo de Tarso, nos dias 23 e 26 de setembro de 2011, a SEDUC/RS apresentou em sua página institucional algumas notas sobre a formulação de uma reforma para o currículo do nível médio com o intuito de torná-lo mais significativo para a juventude. As projeções foram tecidas na proposta oficial da SEDUC/RS (2011a).

A intitulada “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC/RS, 2011a e 2012b) veio a trazer em seu texto uma emenda de *reconfiguração curricular* do EM e de suas nuances profissionais tomando como base a inserção do mundo do trabalho a partir dos conceitos de *educação politécnica e integrada*.

No final de 2011 acompanhei a chegada da proposta ao ambiente escolar, através, da mídia televisiva e escrita, mas, principalmente, minha proximidade com a chegada da reforma às instituições decorreu devido ao contato com familiares e amigos que lecionam na educação básica da rede estadual. Neste processo inicial de reconhecimento da medida, pude perceber duas nuances: de um lado percebia ensejos de que novos caminhos para a escola começariam, ainda assim, em outro

lado, eram muitas as incertezas e temores acerca das (im) possibilidade de real efetivação dos imaginários na realidade escolar.

Quando iniciei o Mestrado em 2012, a presente reformulação no estado estava no seu apogeu e tendo em vista meu desejo de estudo pela esfera educacional de âmbito básico e público, emergiu o interesse em percorrer por essa medida.

A partir de 2012, ao passo que a reforma começou a ser implantada nas escolas, eu adentrei *pari passu* “dentro” deste processo de reconfiguração do EM no RS. No ano letivo de 2013 ingressei no quadro de professores da rede estadual, lecionando para o Ensino Fundamental e EM passei a vivenciar de perto o “dia-a-dia” da reforma.

Algumas indagações fomentaram o princípio do estudo, tais que: Em que medida esta proposta se afasta, ou até mesmo se aproxima, das articulações ao neoliberalismo dos anteriores governos estaduais e também do governo federal? Será que a escola pública do estado sofrerá uma “repaginada” em nível de valorização e financiamento? A presente medida apresenta elementos efetivos para a melhoria da educação gaúcha? Que princípios podem ser observados junto à adoção do mundo do trabalho no currículo do EM?

Sendo minha área de formação e atuação a Educação Física (EF), pretendo dar uma atenção especial a este campo de conhecimento. Toma-se então como pretensão verificar como esta componente se assenta dentro da reformulação, isto é, qual o espaço que a EF encontra na reforma do EM gaúcho?

Sistematizou-se, consecutivamente, como objetivo central da pesquisa: Compreender como a reforma do ensino médio no RS acontece no chão da escola de forma a perceber as (im) possibilidades para a melhoria educacional, centrando-se, dentro desse contexto, um olhar especial para a Educação Física.

E como objetivos específicos foram fixados:

- Identificar quais os pressupostos envolvidos aos conceitos de educação politécnica e integral, depreendendo qual a interlocução destes termos com o mundo do trabalho e sua alocação no ensino médio;

- Analisar o teor da concepção de trabalho embasada na proposta de formação politécnica, bem como o atual cenário e os desafios frente ao trabalho no século XXI, buscando daí formular elementos para a adoção do trabalho como princípio educativo e formativo na educação básica de nível médio.

- Desvelar as políticas educacionais para o ensino médio, situando dentro desta reflexão a EF, depreendendo os princípios, necessidades, e barreiras que se apresentam para a devida inserção social dos jovens no mundo do trabalho a partir da formação escolar;

- Investigar a implantação da proposta de reformulação da SEDUC/RS para o ensino médio estadual, subsidiando desde os contextos governamentais que a envolvem, até sua teoria e prática no “chão da escola”, procurando daí levantar elementos para apreender em que medida se apresenta uma proposta interessada na formação humana.

1. A escolha metodológica.

Para percorrer pela política educacional do EM no estado do RS esquematizou-se um estudo de caso dentro da perspectiva qualitativa.

Na opinião de Robert Stake (1982), enquanto nos estudos quantitativos enfatizam-se dados,

[...] Extraídos de um grande número de caso sobre um pequeno numero de variáveis. A pesquisa qualitativa é caracterizada, essencialmente, pela obtenção de dados a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis (p.20).

Assim, se no pensamento quantitativo os dados são apresentados de maneira bastante formal e a singularidade é tratada, em geral, como uma variante de erro, na pesquisa qualitativa o problema é investigado mais cuidadosamente. Primeiramente, ao invés de procurar variáveis de interesse, o pesquisador procura eventos/casos singulares que sejam de interesse e em segundo lugar, mesmo que se delimitem pontos prévios de análise, os grandes enfoques se tratam de momentos, lugares e ou pessoas em constante movimento (STAKE, 1982).

Augusto Triviños (1995), ao discorrer pelo viés qualitativo, insere o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (p. 131). Para Stake (1982), o estudo de caso sugere uma das formas mais substanciais de pesquisa qualitativa, devido ao fato de buscar um ponto de vista de “realidades múltiplas”.

Para Triviños (1995), na pesquisa em educação há a necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social, principalmente nas investigações que são realizadas nos países em desenvolvimento, nos quais as dificuldades são muitas, o objetivo central tem como interesse a “transformação da essência da realidade

social” (p.14). No entanto, Triviños (1995) descreve que se guarda uma herança de submissão a um processo de unilateralização que sonogou-nos uma ampla faixa de ideias. Logo, o trabalho disciplinado pode permitir a conscientização das classes dos problemas, se essenciais ou secundários, que se enfrenta, especialmente, no tocante à escola pública brasileira.

Parte-se da premissa de Triviños (1995) de que não se pode prescindir da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais ao se realizar uma pesquisa. Uma análise no plano da historicidade referenda uma relação que coloca o estrutural e o conjuntural como inseparáveis, pois entende um fenômeno dentro de contradições, mediações e determinações, dessa forma, o fenômeno é compreendido como “parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade” (FRIGOTTO, 2011, p. 236-7).

Os projetos de pesquisas que enunciam o problema, de forma a dirigir à compreensão da historicidade do fenômeno, geralmente, utilizam-se do referencial metodológico denominado Materialismo¹² Histórico¹³ Dialético¹⁴. A abordagem materialista histórica dialética sintetiza-se como “marxismo” e estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, da evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento humanidade. O caminho da linha pressupõe um enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural e dialética da realidade social e “parte da necessidade de conhecer, através de percepções,

¹² “A concepção materialista diz respeito a uma realidade objetiva, integrada por uma infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real” (TRIVIÑOS, 1995, p.60), e ancora-se em três princípios: Da materialidade do mundo, o que pressupõe que todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais e que estes aspectos são diferentes da matéria em movimento, à matéria é ‘incriada e indestrutível, eterna’ e o movimento é o modo de existência da matéria, “jamais existiu em algum lugar, nem pode existir matéria sem movimento” (idem, p.60); A matéria como anterior à consciência, isso faz reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria e que essa última existe objetivamente e se constitui numa realidade objetiva; E por último, assume-se que o ‘mundo é conhecível’ e o materialismo indica meios para fazê-lo.

¹³ As bases do materialismo histórico foram estruturadas por Marx e Engels na obra ‘A ideologia alemã’ quando criticaram a filosofia idealista dos jovens Hegelianos e Feuerbach. Se estes acreditavam que a história era resultado das ideologias e da presença dos “heróis”, a dupla entendia que a filosofia idealista sem olhar para a realidade não apontava força de transformação, já a análise histórica material trazia uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais e impulsionando a “força das ideias e sua capacidade de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou” (TRIVIÑOS, 1995, p.51).

¹⁴ É a forma de pensar o materialismo, analisa os movimentos universais e as conexões que se observa entre eles, o pesquisador que adere a linha deve adotar uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que se estes são possíveis de conhecer, para tanto, as pesquisas orientadas pelo método dialético precisam trazer a historicidade do fenômeno e suas relações com um nível mais amplo situando o problema dentro de um complexo contexto (TRIVIÑOS, 1995).

reflexão e intuição, a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 1995, p. 117). O pesquisador quando adere a essa linha,

Deve ter presente em sua estrutura de pensamento – visão de mundo – uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Deve estar convencido de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (TRIVIÑOS 1995, p. 73).

Triviños (1995) ao relatar sobre a possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade insere que esta se desenvolve gradualmente, no começo, é possível apenas distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade e somente após um processo que pode levar de meses a séculos é que o homem é capaz de reconhecer os aspectos quantitativos, isto é, acerca da essência das causas e problemas que influenciam em um objeto.

Karel Kosic (1995), diante à dificuldade de realizar a compreensão da totalidade de um fenômeno e delimitando-se o interesse em apreender o real e o concreto da melhor forma possível, apresenta a totalidade como um todo estruturado em classe ou conjunto de fatos. Marx na introdução do estudo “Contribuição para a crítica da economia política” (1983), suscita que ao começarmos a análise de um fato e olharmos simplesmente para a população referência, seria possível passar de uma visão caótica do conjunto a representações cada vez mais simples. No entanto, começando do concreto estruturado e representado, é possível passar de representações simples a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos determinações mais simples, aí então chegados empreenderíamos a viagem de regresso ao encontro da população e desta vez já não se teria mais uma ideia caótica do todo e sim uma apreciação rica e fundamentada do objeto.

Triviños (1995) mostra que há um caminho geral para a exaltação do objeto na abordagem marxista do materialismo histórico-dialético a partir de três procedimentos, contudo, é preciso considerá-los em como lineares um ao outro, nem de forma estanque, eles se articulam e são usados ao mesmo tempo.

a) Um primeiro momento de *contemplação viva* do fenômeno (sensações, percepções, representações). Estabelece-se a singularidade da "coisa", de que esta existe e que é diferente de outros fenômenos. O objeto é captado em sua qualidade geral e apresentada como ele é, sua representação e significado para a existência

da sociedade. Realizam-se as primeiras análises de documentos (dispositivos legais, diretrizes, dados estatísticos e etc.) e também se identificam as principais características do caso.

b) Uma segunda etapa de *Análise do fenômeno* em que se penetra na sua dimensão abstrata, observam-se os elementos ou partes que o integram, estabelecem-se as relações sócio-históricas do caso e elaboram-se juízos, raciocínios e conceitos sobre ele. Sua situação no tempo e no espaço é apreciada e determina-se, estatisticamente, a amostragem que pode ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do objeto. Fixam-se ainda os tratamentos estatísticos no tratamento dos dados e elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações (questionários, entrevistas, observações e etc.), e determinar os traços quantitativos do fenômeno.

c) O último momento delimita *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. Para atingir a realidade concreta do fenômeno, realiza-se um estudo das informações, observações, experimentos e na descrição, classificação, análise e síntese, busca-se regularidade estatística que determine com precisão o concreto do objeto, através de inferências (indutivas e dedutivas), experimentação e verificação das hipóteses etc.

1.1. O caminho percorrido na pesquisa.

No início do primeiro semestre de 2012, em sequência do desenho da problemática do projeto de reformulação do EM no RS, desembaraçou-se uma etapa inicial na qual busquei aporte de uma gama de estudiosos de influência no campo empírico.

A partir do objetivo de descrever o contexto da prática para a escolha do local e sujeitos da pesquisa de campo necessitou-se levar em conta três pontos: primeiro, o fato de a pesquisadora ser apenas uma; segundo, o período razoavelmente curto para a execução da investigação e, terceiro, precisou-se visualizar uma instituição na qual fosse possível acompanhá-la periodicamente procedendo nela um exame acurado que um estudo de caso pede.

A partir dos critérios estipulados, e como no município escolhido para a pesquisa existem quatro instituições que ofertam EM, optou-se pela escola Sabiá a

qual se localiza na parte urbano-central e é a maior entidade que atende este nível, sendo a única da rede pública que oferta cursos profissionalizantes. A escolha pela realização da pesquisa na escola Sabiá também levou em conta que nesta instituição seria possível um acompanhamento sistemático, sem, contudo, deixar de lado a postura de distância exigida a uma pesquisadora.

No momento seguinte da pesquisa, quando já compunha certo conhecimento teórico do assunto, destinei-me à escola. Esta visita aconteceu em julho de 2012, quando o primeiro semestre de implementações estava se encerrando. Nesta data conversei com a direção escolar e com a supervisão pedagógica que me situaram sobre a reformulação. Esse momento foi bastante importante para delinear unidades de análise mais concretas e também clarear os sujeitos e os instrumentos a serem utilizados para a apreensão do fenômeno, já que, como anota Triviños (1995), os elementos sujeitos são cruciais, por isso, uma das características mais importantes da pesquisa qualitativa está na seleção intencional da população.

Triviños (1995) insere a triangulação, por abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão numa investigação através da articulação entre as diferentes fontes, como um método de grande possibilidade. Sobretudo no estudo do caso que busca a apreensão mais profunda de uma unidade, Stake (1982) destaca a triangulação como uma das técnicas mais valorosas.

Sustentada no parâmetro de que é impossível conceber a existência isolada em nível de raízes históricas, significados culturais, vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social, de um fenômeno social, a triangulação busca encobrir diferentes fontes. Triviños (1995) destaca três fontes, os processos e produtos centrados no sujeito e elucidados pelo pesquisador, (fontes verbais como questionários e entrevistas, o comportamento e as ações dos sujeitos apreendidos através da observação, seja livre ou dirigida, e também os diários, confissões, cartas pessoais e livros); os elementos produzidos pelo meio (documentos internos e peculiares a textos de interesses gerais e externos até os instrumentos legais e oficiais, estatísticos e etc); e os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, na qual o sujeito se insere (modos de produção, como exemplo, o capitalismo, as forças e relações de produção, a propriedade dos meios de produção e também as classes sociais, quais sejam burguesia X operariado). Ainda assim, podem emergir outras fontes de

análise de acordo com as percepções que o pesquisador observar para exprimir o entendimento do caso.

No tocante aos métodos usados para a coleta de dados em estudos de caso, Triviños (1995) insere três principais: fazer perguntas e ouvir atentamente, observar eventos e prestar atenção no que acontece e ler documentos. Segundo André (2005), no estudo de caso de uma reforma escolar mostram-se relevantes a realização de entrevistas individual e coletiva com professores e também a análise de documentos tanto legais como escolares, bem como a observação de atividades dentro e fora da escola.

Para a pesquisa de campo, escolheu-se como instrumento para a apreensão dos dados a realização de entrevista com três instancias: a direção escolar, os professores que tem participado na efetivação do projeto gaúcho para o ensino médio, e também os professores de Educação Física devido ao interesse que a pesquisa tem com esta disciplina. As conversas realizadas seguiram os roteiros semiestruturados disponibilizados no apêndice 1.

Sobre a composição de entrevistas, Triviños (1995) explana que existe um vasto número de manuais sugerindo como elaborar questionários, conduzir entrevistas e formar roteiros de observação, mas o que irá guiar uma ou outra escolha é, sem dúvida, a problematização posta e o que se quer com ela. Fazer perguntas e ouvir não é difícil, no entanto, fazer uma boa entrevista não é nada fácil, por isso o pesquisador prescinde de um roteiro, especialmente porque na pesquisa qualitativa não se buscam respostas do tipo “sim e não” e, sim, posicionamentos pessoais, julgamentos e explicações (ANDRÉ, 2005).

A entrevista do tipo semiestruturada com questões norteadoras previamente elaboradas com respostas abertas, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece totais perspectivas para o informante se expressar e conceder valiosas informações, permitindo também ao pesquisador maior controle e acompanhamento do diálogo (TRIVIÑOS, 1995).

Com o intuito de apreender a complexidade da reforma foram aportadas as informações coletadas em documentos oficiais e legais, já que para Triviños (1995) os documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados. Assim, durante todo o estudo e também no trato dos dados focou-se no recolhimento sistemático de informações junto a duas partes: o gabinete geral da

educação básica no estado, a SEDUC/RS, e também o órgão representante dos trabalhadores em educação e que, em verdade, representa toda a escola pública no estado, o Centro de Professores do Rio Grande do Sul, CPERS e suas subunidades.

CAPÍTULO I: POLITECNIA, CONCEITUAÇÃO E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.1. A politecnia, conceituação e imbricações.

A politecnia é um conceito nascido na primeira metade do século XIX com Karl Marx, um sociólogo alemão que olhava para uma sociedade atravessada pela industrialização e dedicou-se a compreender e intervir naquela realidade. Marx identificara que o modelo produtivo industrial, possível graças ao trabalho dos homens quando conseguiram congregar ciência e prática humana e consolidar nas máquinas fabris, tanto mais ascendia, mais a massa populacional ficava abstraída do enriquecimento cultural, econômico, científico e social suscitado pelas novas formas.

Quando, primeiramente, Marx fez uso da palavra politecnia, como demonstra Mário Manacorda (1991), empregou-a junto à palavra tecnologia com a finalidade de se opor ao trabalho maquinal, técnico e unilateral, aos quais os trabalhadores estavam sendo submetidos.

Conquanto, os significados de politecnia e tecnologia guardam diferenças entre si. Segundo Demerval Saviani (2007a), enquanto a politecnia advém da junção entre os vocábulos latinos “*poli*” muitos, múltiplos e; “*téchne*” que se traduz como o conhecimento prático para a realização de uma tarefa e então, literalmente, significa, múltiplas técnicas, a tecnologia, por sua vez, se refere ao estudo da técnica, ciência da técnica e à técnica fundada cientificamente.

Manacorda (1996) e Paolo Nosella (2009) ao visualizarem o significado da politecnia compreendem que ela referenda prioritariamente a prática e a tecnologia, por sua vez, articula teoria e prática. Sendo assim, os autores inferem que a tecnologia é quem contempla da forma adequada às objetivações de Marx.

É importante abrir um parêntese para o que diz Lucília Machado (1992) sobre a subversão sofrida pela palavra técnica a partir da industrialização ao simples fazer, mas que a essência da expressão se refere ao conhecimento para realizar uma atividade, isto é, ao colocar a teoria em prática. Esta apropriação conceitual da técnica possibilita a compreensão da politecnia para além da prática.

Saviani (2007a) ao se dedicar a analisar as terminologias em questão, procurou, para além do sentido original das expressões, aporte no estudo semântico

e de evolução histórica das palavras, e assumiu posição em defesa da politecnia. Ele se subsidiou do estudo de Manacorda (1991) para demonstrar que a politecnia ganhou valor e passou a sintetizar a concepção socialista/marxista com Lênin quando este solicitou:

A escolha do termo 'politécnico' em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de 'politécnico' não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas (MANACORDA, 1991, p. 41).

Saviani (2007a) explicita que Lênin, provavelmente, tenha feito a opção pelo uso da politecnia ao verificar, diante à ascensão do fordismo e taylorismo no início do século XX, o processo de subversão que a tecnologia estava sofrendo ao ideal burguês capitalista.

Segundo François Sigaut (1996), o termo tecnologia difundiu-se na zona europeia e ganhou evidência durante a industrialização de forma a sintetizar o conjunto de técnicas modernas e de cunho científico que emergia frente ao período produtivo anterior da agricultura e do trabalho artesanal, mas é depois da Segunda Guerra Mundial devido à necessidade de desenvolvimento e reconfiguração das nações (o que fez também a produção fordista/taylorista ganhar valorização), que o termo se alastrou por todo o globo e passou a se submeter aos ideais capitalistas e a indicar uma concepção mais moderna de aplicação das técnicas.

Posto isso, Saviani (2007a) insere que, se por um lado, o termo tecnologia no tempo de Marx era pouco utilizado pela burguesia em textos econômicos e menos ainda nos discursos pedagógicos, de lá para cá essa situação se modificou, “Enquanto o termo 'tecnologia' foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo 'politecnia' sobreviveu” (p. 163).

Mas por que Marx que não fora um educador e nem estudioso da educação, se voltou ao campo escolar? Para responder essa pergunta é preciso reconstruir seus passos. É nesta busca que seguem as páginas deste capítulo.

1.1.1. O choque do pensamento de Marx com os frutos da industrialização na vida humana.

A revolução industrial começou por volta de 1780 na Inglaterra, se expandiu para os países vizinhos na primeira metade de 1800 e cindiu uma nova era que,

segundo o sociólogo Eric Hobsbawm (1991), constituiu a maior transformação da história humana desde os tempos ancestrais – a invenção do motor a vapor substituiu a agricultura pela fábrica, o trabalho humano pela máquina e permitiu a acumulação capital – trajeto que desabrochou no modelo econômico capitalista que se tornaria prevacente nos seguintes séculos XX e XXI.

O padrão industrial se sobrepôs ao cenário de produção anterior embasado no feudalismo em que, de acordo com Edward Thompson (1987), existiam duas nuances de trabalhadores, os agricultores rurais e os artesãos na cidade, que com a industrialização foram destituídos. Conforme Marx (1998, p. 875), “o camponês é dono da terra que cultiva, e o artesão, dos instrumentos que maneja com perícia”, mas com a produção industrial, a população expropriada dos meios e objetos de trabalho passa a compor trabalhadores livres sem outra coisa para vender “além da própria pele” (idem, p.827).

Nesse sentido, o jovem Marx entrelaçou-se com as imposições da revolução industrial, construindo uma inovadora teoria, o marxismo, a qual agregou a educação a partir de dois planos: a) a “filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (LÊNIN, 1913, p.1), e b) as repercussões da indústria na vida dos trabalhadores, principalmente as crianças.

a) De acordo com Leandro Konder (1999), Marx ao morar em Berlim passou a estudar a filosofia alemã, sobretudo a partir do pensamento de Georg Hegel, o criador da noção dialética. Todavia, com sua mudança para Paris em 1843 “interessava-se cada vez mais pelos problemas políticos” e “aos poucos, ia sentindo a necessidade de corrigir a filosofia idealista de Hegel com o materialismo”¹⁵ (p. 27). Marx, então, elabora um documento chamado “Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel”, sugerindo que as considerações inócuas de Hegel não indicavam “meio práticos, materiais e sociais capazes de levar à efetiva superação dos problemas humanos” (idem, p.28).

Em Paris, Marx também “teve oportunidade de entrar em contato com o movimento operário francês” (KONDER, 1999, p. 27) e, além do mais, “se pôs a estudar com afinco a economia política inglesa” (p.31). Um momento essencial para Marx aconteceu quando conheceu Friedrich Engels no ano de 1844 em Paris com

¹⁵ Georg Hegel fora o filósofo mais influente em Berlim nas décadas precedentes, sua teoria se fundava no poder das ideias, já para Marx a teoria “se transforma em força material quando se apodera das massas” e “o poder material – dizia Marx - só pode ser vencido pelo poder material” (KONDER, 1999, p.28).

quem iniciou uma parceria, que se encerraria apenas na sua morte¹⁶, fortificada, segundo Konder (2013), a partir de três momentos de ativismo da dupla: 1) a aderência às ideias socialistas através da vivência em um grupo de revolucionários chamado “Liga dos Justos” que levou a dupla Marx e Engels, primeiro à aproximação dos jovens hegelianos Robert Owen e Saint-Simon, e mais adiante ao afastamento dos ideais desse grupo por considerá-lo ingênuo o que cindiu para que Marx e Engels concretizassem a criação do primeiro partido comunista naquele país; 2) A deflagração acerca do movimento operário francês, o qual Marx presenciou e nomeou como socialismo utópico pela sua falta de força em achar soluções para as causas da industrialização, superação que Marx achará na análise de mote material¹⁷; 3) E por fim o aprofundamento dos temas político-econômicos, tomando como base principal a concepção de Adam Smith no século XVIII. Marx (2010) denunciou que Smith, embora se reconhecendo um humanista, era, na verdade a favor do capitalismo, pois ele defendia que a desumanização ocasionada pelo capital poderia ser apaziguada pela instrução básica dos trabalhadores, o que ia fazê-los doutrinados e mais produtivos sem, outrora, torná-los críticos à altura de que pudessem prejudicar o andamento do sistema capitalista.

b) A concepção emergente de Marx fora anunciada em 1844 nos Manuscritos econômico-filosóficos (2010). Nesse documento, Marx atenta que a economia industrial capitalista faz com que o trabalhador:

(...) Tenha sempre de sacrificar uma parte de si mesma, para não perecer totalmente (...), quando mais eles querem ganhar, tanto mais tem de sacrificar o seu tempo e executar trabalho de escravos (...) um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal. Assim como é, portanto, corpórea e espiritualmente reduzido à máquina (...). Na essência do sistema fabril, esta posição do trabalhador atinge o seu ponto culminante (MARX, 2010, p.26).

O trabalho fabril se alongara a toda população aos redores das cidades, às mulheres e, sobretudo às crianças, conforme indica Marx ao delinear a jornada de trabalho. Thompson (1987), ao mostrar dados sobre a intensificação da exploração infantil – entre 1780 e 1840 – na Inglaterra, assinala que o trabalho infantil foi uma

¹⁶ A valorização de Marx ao longo dos tempos e o uso do termo marxista supervaloriza Marx. Mas conforme Manacorda (1991) Marx e Engels são indissociáveis, a parceria entre eles se completava e os textos mais frutíferos foram elaborados com a participação de ambos. Importa sintetizar que o termo marxista diz respeito à linha que estuda os preceitos marxianos do próprio Marx.

¹⁷ Os socialistas utópicos salientavam que era preciso a formação de um novo homem, erradicado da ignorância e alienação social. Marx virá dizer que o novo homem já existia, estava na figura da classe proletária, sendo que sua formação se dá na educação, nas lutas, nos sindicatos e nos partidos políticos.

das características mais marcantes da Revolução Industrial. A lógica era de que o trabalho para as crianças pobres se opunha ao espaço desorganizado e desregulado de rua e que isso as protegeria da marginalidade e do crime.

Embora a fábrica capitalista não tenha inventado o trabalho infantil, de acordo com Thompson (1987), ela criou condições para que as crianças não só fossem transformadas em adultos precoces e trabalhadores livres, como lhes destituiu uma tradição de trabalho e relações familiares em domicílio¹⁸. Segundo o historiador brasileiro José Arruda (1984), a debilidade física das crianças era garantia de docilidade, uma vez que no espaço fabril, jogadas às máquinas, elas eram forçadas a se submeter a longas jornadas de trabalho, sem intervalo, recebendo muitas vezes apenas alojamento e alimentação, sendo que quando eram pagas ganhavam de 1/3 a 1/6 do que recebia um homem adulto.

Arruda (1984) infere que muitos pais não queriam seus filhos inseridos nas fábricas, mas as condições financeiras os faziam abandonar qualquer tipo de restrição, pois o trabalho dos filhos possibilitava o aumento da renda familiar. Os patrões comprometiam-se a dar às crianças formação profissional, educação religiosa e moral, o que acarretou na instituição de uma escola dentro da fábrica.

De acordo com Marx (2003), já existiam movimentações legislativas com vistas ao amparo dos trabalhadores desde 1802, entretanto, o parlamento por meio de “jogadas” não as votava. Somente em 1833 a primeira lei trabalhista conseguiu aprovação e designou normas, prioritariamente para as crianças e adolescentes. Delimitou-se, a partir de então, a idade para o trabalho, somente após os nove anos, bem como a jornada de serviço, o tempo de refeição e de repouso e etc.

Em consonância à restrição das crianças nas fábricas, a burguesia precisava de um lugar para inserir essa população, um lugar que fizesse aqueles futuros adultos piedosos e resignados aceitarem trabalhar para o outro sem enfrentamento. Segundo Fernandez Enguita (1989), embora o exército e outras instâncias tenham surgido, como arte, religião, política, ciência e direito, “era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia [...], se introduziu a força toda a população infantil” (idem, p.32). Se os meios para dobrar aos adultos ia ser a fome, o internato ou à força, com as crianças – aos

¹⁸ De acordo com Enguita, em “A face oculta da escola” (1989), as crianças, na sociedade antes da industrialização, em que as crianças eram enviadas as casas de pessoas para aprender os ofícios e a lida na casa, entretanto este processo não tinha um viés explorador, era essencialmente educativo e objetivava a preparação para a vida adulta.

adultos das gerações seguintes – a escola possibilitaria modelá-las desde cedo (ENQUITA, 1989).

1.1.2. A escola: filha da industrialização.

Conforme Demerval Saviani (2007a) é durante a industrialização que se origina a *escola* que será adotada no mundo nos séculos seguintes. Saviani se apropria do conceito criado por Henri Bergson ‘*homo sapiens X homo faber*’ para relatar que o primeiro termo foi o que deu origem a escola, já que “a palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (SAVIANI, 2007a, p.155), quer seja, o lugar onde se destinava a classe dominante, dos proprietários, sob uma educação diferenciada, de uma classe que não precisava trabalhar para viver. Posto isso:

A escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais (SAVIANI, 2007a, p.156);

O autor continua sua exemplificação inserindo, “por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a” (Saviani, 2007a, p.152). Assim sendo, a escola da maioria se refere ao segundo termo de Bergson *homo faber* o qual na industrialização passou a se identificar com a educação, perpetrando uma separação entre educação e trabalho. Para Saviani (2007a, p.155) “E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho”. A guisa de Saviani, sobre esse aspecto, leva-o a dizer que essa cisão, fruto da cisão do trabalho industrial intelectual-manual, não só divide a sociedade em classes como divide, também, o homem em duas unidades unilaterais.

Engels elaborou em 1845 o diagnóstico “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra” (ENGELS, 2008) com elementos que foram cabais para a educação ganhar espaço nos preceitos de Marx e Engels. Ele identificou que ascendiam quatro diferentes propostas escolares, isto uma vez que a Inglaterra não tinha

instituído até então um sistema escolar obrigatório. As proposições eram as seguintes: 1ª) A proposta de escola apresentada em 1843 pelo parlamento, após pressões dos trabalhadores, pública e a cargo do estado, porém com escassos recursos. Segundo Engels, “a burguesia se manifestou vigorosamente contra”, pois temia a formação intelectual dos operários (2008, p. 150); 2ª) A proposta da Igreja a qual pretendia passar seus princípios uma vez que atemorizava a possibilidade de esmaecer seu domínio. Ao saber disso, “os operários exigiam do parlamento uma instrução pública inteiramente laica” (ENGELS, 2008, p.151), pois almejava a elevação sociocultural da classe por meio do acesso aos diversos saberes, para tanto, não poderia haver influências de qualquer tipo, sobretudo, as de tipo religiosa, com seus moralismos e dogmas¹⁹; 3a) O modelo escolar pretendido pelos empresários-burgueses que queriam propagar elementos das ciências naturais, sociais e humanas para “desviar a atenção dos operários da oposição contra a ordem estabelecida”; Sobre este modelo Engels (2008) anunciou: “toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino” (p. 272); 4ª) As proposições emergidas do próprio operariado, pois este “sabia de seus interesses e dos interesses nacionais, sabia dos interesses particulares da burguesia e o que dela poderia esperar” (p. 153).

No diagnóstico de Engels (2008) evidencia-se a educação destinada aos trabalhadores ingleses sobre dois moldes: um tipo que advoga os preceitos da classe dominante – seja na figura da Igreja, do Estado parlamentar, ou dos empresários – que tem foco intuito mistificar e ocultar o real e manter o trabalhador acrítico; outro molde escolar emergido do proletário, com pretensões de uma educação crítica e reveladora da realidade, conectada aos seus interesses e condições, bancada e dirigida pelos trabalhadores e financiada pelo Estado. Contudo, o que se acompanhou a partir do século XIX foi à expansão da escolarização estatal sob a égide do Estado e a influência da burguesia.

Conforme Enguita (1989), a formação do sistema público de educação e o processo de acesso das classes populares e este espaço foi alicerçado pelos pensadores burgueses como forma de reduzir o poder da Igreja e de atingir a

¹⁹ Aqui é importante atentar que a classe operária estava atenta às intenções da Igreja a qual até a industrialização constituía a grande riqueza mundial e com a revolução industrial temia a possibilidade de perder seu poderio para a burguesia detentora das fábricas.

aceitação da nova ordem. Nesta ordem, a escola serviria não para ensinar para o trabalho, pois isto podia ser feito na própria indústria, mas sim para adestrar e disciplinar. E a escola irá demonstrar a eficiência de seus métodos e se tornará o principal mecanismo de reprodução da ordem social²⁰ (Enguita, 1989). Uma vez que,

Os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital, [...] a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada [...] Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares (SAVIANI, 2003, p.135-137).

Percebe-se, finalmente, que a escola ganhou papel importante ao ser recriada, se nas formas sociais anteriores ela se restringira a uma pequena parcela da sociedade, na “sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los” (SAVIANI, 2003, p. 135). Dentro do cenário emergente, a escola é convocada a cumprir novas funções, como ensinar a ler e escrever, mas, sobretudo, é colocada a participar da preparação da criança para o desempenho de um novo papel. Porém, que papel é este? E a serviço de quem está? Foram estes pontos que adentraram o pensamento de Marx e Engels no período de 1848 a 1875.

1.1.3. O espaço da educação no pensamento de Marx: Uma força motriz.

Mario Manacorda (1991) dedicou-se a recolher a teorização de Marx e Engels e sistematizou que o trato da educação nas obras marxistas circunscrevem três momentos de estreita ligação com momentos de ativismo operário da dupla.

1º- Um primeiro momento, a partir da criação do Partido comunista que contribuirá para a revolução operada em 1848²¹, decomposto em dois documentos: os “Princípios” (1847) o qual servirá de base para o segundo, o “Manifesto” (1848). No texto dos “Princípios” (1847), escrito por Engels, se encontra a defesa de

²⁰ Enguita (1989) cita o exemplo do processo de industrialização dos Estados Unidos, onde a população, em grande parte imigrante, passou por um processo de escolarização em que foi possível apagar o passado, a língua e as tradições culturais que traziam convertendo-os em cidadãos da nova pátria.

²¹ Revolução francesa conhecida como ‘Primavera dos povos’ anunciada pelo Manifesto (1847) de Marx e Engels com vista à “ditadura do proletariado”. Segundo Hobsbawm (1977), foi “a primeira revolução potencialmente global”, tornando-se “um paradigma de ‘revolução mundial” (p. 26).

“instrução a todas as crianças (...); Instrução e trabalho de fábrica vinculados²²” (Manacorda, 1991, p.16); desenvolvida em institutos nacionais sobre um viés de formação omnilateral a qual “eliminará dos jovens aquele carácter unilateral imposto (...) pela atual divisão do trabalho” (idem, p. 18). Com a pretensão de “garantir a existência do proletariado” uma vez que segundo Marx está “na emancipação do proletariado a emancipação de toda a humanidade” (MANACORDA, 1991, p.17). No “Manifesto” (1848), Marx defenderá “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (idem, p. 21). Percebe-se, então, que Marx ascende das instituições nacionais de Engels para a paráfrase “público e gratuito” e emenda a abolição das crianças do trabalho nas fábricas (aqui Manacorda, inclusive, questiona: teria sido esquecimento de Engels mencionar este aspecto? Para ele indica uma fé utópica de transformação das condições trabalhistas que, em Marx, mais desacreditado, anuncia); outro aspecto é que Marx nega a instrução de trabalho na fábrica capitalista por conta de a fábrica não possibilitar desenvolver a omnilateralidade objetivada.

2º - Momento que acontece entre 1866 e 1867, como pondera Manacorda (1991), quase vinte anos após as primeiras anunciações educativas, Marx fortalecerá suas ponderações. A partir da criação, em 1864, da I Associação internacional de trabalhadores em Londres, Marx apresentará as “Instruções” (1866) para a ocasião do primeiro congresso da associação, às quais subsidiarão o lançamento em 1867 do livro I de “O Capital”, o volume que mais trata da educação. Nas “Instruções”, dedica-se bastante a discorrer sobre o programa educacional que defende. Marx subsidiado das leis que regulavam como aspectos para inserir as crianças no trabalho – a idade e a obrigatoriedade do ensino elementar –, discorre que:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: ensino intelectual; Segunda: Educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de

²² Manacorda abre um importante parêntese acerca da vinculação fábrica e escola para dizer que ela fora omitida em edição publicada em 1929 na Rússia. Ele considera que essa omissão decorreu da movimentação de opositores à vinculação trabalho-escola que pediram sua retirada.

ensino intelectual, físico e tecnológico...²³ A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MANACORDA, 1991, p. 26-27).

Aqui Marx nomeia tecnologia e politecnicidade como iguais²⁴. Em “O Capital” a tecnologia é definida como a “aplicação das ciências à produção” (MANACORDA, 1991, p. 31). Por isso, Marx alonga as nuances teórico-práticas da tecnologia frente ao saber fazer enquanto única exigência aos operários. Nessa proposta, a Educação Física não é elemento menos importante em um programa que busca superar “um sistema que ‘despedaça’ e ‘deforma’ fisicamente o operário, além de embrutecê-lo espiritualmente” (idem, p. 27).

Nesse período, Marx sistematiza pela primeira vez como “único método para produzir homens plenamente desenvolvidos” (MANACORDA, 1991, p.29) a proposta de união de ensino e ginástica com trabalho produtivo e exemplifica algumas experiências que já seguiam esses preceitos:

Um elemento do processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as ‘écoles d’enseignement professionnel’, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático.²⁵ (MANACORDA, 1991, p. 30).

3º - O último momento do trato da educação em Marx, conforme Manacorda (1991), ocorre em 1875 na elaboração do texto “*Da crítica ao Programa de Gotha*”, em resposta a algumas anúncios para o campo escolar contidas na proposta de criação do I Partido Operário Unitário Alemão:

Educação popular (ou ensino elementar) para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas dessa se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então,

²³ Essa anúncio de Marx diz respeito ao fato de que na legislação trabalhista vigente a permissão para o trabalho infantil se baseia na idade, tanto mais velha a criança maior é a carga que é permitida. Assim, Marx pressente a necessidade de a educação acompanhar esta conotação e se aproximar do mundo do trabalho conforme avança a idade.

²⁴ Nesse sentido deve-se ter claro que a politecnicidade enquanto terminologia pode indicar politécnicas agrupadas, o uso da palavra pretende opor-se essencialmente a qualquer tipo de técnica especializada.

²⁵ Para Manacorda (1991), a citação de Marx que identifica as escolas politécnicas como aquelas que ensinam *algum* e não a totalidade de conhecimentos tecnológicos uma anúncio contra a omnilateralidade. O que faz questionar o uso da politecnicidade e da tecnologia como idênticas.

pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?...

Ensino geral obrigatório, instrução gratuita... O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular...

Proibição (geral) do trabalho das crianças... Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (MANACORDA, 1991, p. 38-9).

Marx neste último momento de referência à educação, depois passados vinte anos dos primeiros escritos acerca deste campo, procurou atentar para as inflexões que podem levar a proposta proletária a se aproximar da ótica burguesa e a desviá-la dos reais princípios de um programa comunista.

1.2. As contribuições das propostas escolares que tomaram como base a politecnia.

1.2.1. O governo russo de Lênin: A primeira experiência de educação politécnica.

Vladimir Ilyitch Uliánov, mais conhecido como Lênin²⁶, foi um intenso revolucionário russo, ele era o líder do Partido Comunista que executou a Revolução Russa em 1917 e consolidou no socialismo no país. Para o sociólogo Hobsbawm (1995), Lênin foi "o personagem mais influente do século XX" devido ao seu intenso ativismo que, sem precedências, influenciou teoricamente os partidos comunistas de todo o mundo de tal forma, que suas contribuições originaram a corrente teórica denominada lenismo.

Tom Bottomore (2001) explicita que a particularidade daquele tempo presente na URSS frente à revolução campesina no fim do século XIX – a qual deu o poder à burguesia –, circundou a atividade e a teoria de Lênin. Para Lênin, o poderio burguês ocorreu pelo fato de o proletariado não ter suficiente nível de consciência e organização. Ele passou a se destacar dentro do grupo socialista devido ao seu profundo conhecimento do marxismo que o proporcionava vitais elementos e inexorável confiança para a passagem dos proletários e menos desfavorecidos de dominados a dominantes (BOTTOMORE, 2001).

²⁶ Vladimir adotou vários codinomes ao longo de sua atividade revolucionária tendo em vista evitar perseguições e até a morte, Lênin foi um dos apelidos, sendo oportunamente aderido por Vladimir como parte de seu nome. Na Rússia se escreve Lenine, mas no Brasil foi concebido como Lênin.

Na medida em que o ativismo de Lênin o tornava um destacado dirigente revolucionário, de acordo com Conte (2013), o desejo de construção de um Partido operário revolucionário emergia. O intuito da criação de um órgão partidário era com ele fomentar a luta contra o capitalismo e possibilitar a consciência socialista dos operários, tomando como base os pressupostos do marxismo e da política.

As ideias de Lênin, no entanto, passaram a incomodar o governo dominante, levando-o a ser exilado na Sibéria pelo período compreendido entre 1895 e 1900. Durante esse período, segundo Conte (2013), Lênin aprofundou os estudos marxistas e substanciou forças para a revolução, além disso, também se casou com a professora militante Nadezda Krupskaja, enlace que foi essencial para a educação assumir centralidade no programa lenista.

Em 1905, após cinco anos em Munique Lênin, retorna ao solo russo e subsidia forças para armar o movimento revolucionário. Durante as lutas tenta unir os grupos marxistas russos existentes, contudo, suas posições radicais o levaram à divisão do Partido Social Democrata Russo em duas facções, os moncheviques de caráter mais moderado, e o grupo bolchevique de ordem leninista. Nesse contexto, Lênin propaga o seu programa para o Partido Bolchevique, as “Teses de Abril” em que anuncia: paz imediata, todo o poder aos “Soviets” (bolcheviques), fábricas para os operários e terra para os camponeses sob o ideário “Pão, Terra e Liberdade” (LÊNIN, 2009).

Em 1917 o governo dominante na Rússia ruía devido prioritariamente às repercussões da participação do país na Primeira Guerra Mundial. Este cenário será cabal para a Revolução Bolchevique ser executada em outubro de 1917 e levar Lênin ao comando do país até 1924 quando falecerá. Lênin ao assumir o governo, implanta medidas socialistas para o resgate nacional (CONTE, 2013): Primeiramente, retira a Rússia da Primeira Guerra Mundial; Na sequência, promulga a resistência ao movimento contrarrevolucionário preexistente entre 1918 e 1921; Além do mais, neste período, nacionaliza indústrias e bancos e infere forte controle econômico-político com o objetivo de dar maior liberdade para o comércio e para a agricultura nacional, e, implanta, por fim, em 1921 a NEP (Nova Política Econômica) e cria em 1922 a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

d) O papel central da educação no programa lenista.

Os princípios lenistas de governo entrelaçaram de forma tão clara a educação às condições materiais da sociedade que em nenhum país do mundo no começo do século XX o tema educacional tomou a dimensão adquirida na construção socialista russa²⁷. Deste modo, embora a breve duração de sete anos do governo lenista, aquela experiência proporcionou, no que se refere ao campo escolar, “anos que valeram séculos” (BRITTAR e FERREIRA, 2011).

Com Lênin no governo, a URSS aprovou as primeiras leis escolares (Nosella, 2009), ele se empenhou pessoalmente em 1919 para a aprovação da resolução no VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevique), e nesta oportunidade determinou:

1- Instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos de idade; 2- Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (MANACORDA, 1989, p. 314-15).

Conforme Brittar e Ferreira (2011), para a minoria russa o direito obrigatório à educação foi uma vitória, haja vista que 90 a 95% da população era de analfabetos. Lênin pensava ser mais conveniente criar uma nova escola pública do que tentar transformar a que existia, além disso, ele acreditava que um melhor desenvolvimento social deveria progredir simultaneamente, de forma que sociedade e educação se complementassem.

O “Discurso na conferência de toda a Rússia dos Comitês de Instrução Política das secções de Gubéria e Uezd da Instrução Pública” (1980b), proferido por Lênin em 1920, delineia sua posição com vista a superação da lógica em prática da instrução apolítica desvinculada do trabalho através da união entre instrução e política para a construção do socialismo. Ele sistematizou os versos do programa bolchevique lenista sobre dois tópicos: o *que* aprender e *como* aprender. Referente

²⁷ O interesse de Lênin em destacar o papel da escola enquanto estratégica para o socialismo é evidenciado em um diálogo entre ele e um menino, de doze anos, e seu conhecido, que começou com a pergunta: “Que tarefas tiveste, e qual foi a aula?”, o garoto respondeu: “Tivemos três horas”; “E quais?” “Matemática”; “E depois?” “Depois, história”; “E que história?” “Do Egito”. “E depois?” “E depois, língua alemã”. Lênin, então, começou a rir e disse para sua esposa, a pedagoga Krupskaja: “Tudo é ainda como antes” (MANACORDA, 1989, p. 315). Isto é, ao passo que o país começava uma revolução com vista ao socialismo, a escola para além de consagrar apenas três horas aos estudos, certamente, devido à escassez de vagas para todas as crianças, privilegiava ainda a transmissão da história do Egito e da língua alemã, em detrimento da sua própria.

ao primeiro aspecto de “o que aprender”, na “Saudação aos operários húngaros” em 1919, Lênin (1980a, p. 135) sinalizava que o poder proletariado prescindiria de “todas as conquistas da cultura, da ciência e da técnica do capitalismo”. Já quanto ao “como é preciso aprender”, somente ligando cada passo da atividade na escola, cada passo da educação, da formação e do ensino à luta dos trabalhadores contra os exploradores (LÊNIN, 1980b).

O governo lenista buscava construir uma pedagogia moderna por meio da articulação entre instrução e trabalho produtivo para com ela enfrentar a “escola tradicional” dualista e seletiva, tendo como princípio não a fábrica ser uma escola, mas sim a escola ser uma fábrica. Para tanto, nomeou-se esta proposta socialista de “escola única do trabalho” e as primeiras experiências desta proposta foram feitas pela esposa de Lênin, Krupskaja (MANACORDA, 1989). O trabalho desenvolvido por Krupskaja se fortificou com a experiência de escola do trabalho aplicada por Pistrak. Cambi (1999) compreende que, embora as conquistas conseguidas por este grupo tenham sido mais na batalha contra a velha escola, ao abolir o conteúdo religioso e nacionalista e modificar os métodos de ensino em um país pobre, em condições bastante difíceis e, em processo de consolidação de uma revolução social, inspiraram posteriormente movimentos sociais populares ao redor do Mundo.

e) A experiência prática da escola do trabalho de Pistrak.

Moyses Pistrak viveu na URSS e fez parte do grupo iniciado por Krupskaja durante o período revolucionário de ordem lenista, ele aplicou as teorizações do grupo na Escola *Lepechinsky*. As experiências educacionais e também as contribuições desenvolvidas em outras escolas foram elaboradas na obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” lançada em 1921. A versão brasileira do livro foi lançada em 1981 e teve como escritor do prefácio Maurício Tragtenberg (1981).

De acordo com Tragtenberg (1981), Pistrak observara que a pedagogia desenvolvida pelas escolas da época era inadequada para formar cidadãos ativos e participantes na vida social, ademais, percebia que “a escola transmite um conteúdo implícito significativo que deve ser questionado” (TRAGTERNBERG, 1981, p.9), Ele ainda verificou que as reformas educacionais da época buscavam correções intraescolares, “sem mexer no resto”, o que não repercutia mudanças essenciais. Depreendeu daí, que a mudança precisava agir no cerne da estrutura escolar.

Os professores tinham espaço essencial na escola do trabalho, pois Pistrak via que estes amavam a prática, mas abominavam a teoria, ele, então, pretendia à educação dos docentes, pois concebia que “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (Tragternberg, 1981, p.10). Segundo Pistrak (1981, p. 169) “a árvore não deve impedir o professor de ver a floresta”, por isso suas pretensões para com os professores eram desenvolver-lhes a criatividade pedagógica, sem o que a nova escola seria impossível, a dimensão política no trabalho pedagógico e a compreensão da realidade atual, e por isso indicou, “metade do tempo de trabalho é dedicado à preparação sociológica dos professores” (idem, p. 31.).

Para compor a nova escola Pistrak se aportou dos meios de que dispunha que conforme Tragternberg (1981) eram:

Ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que tua como força organizadora do mundo. **A escola do trabalho** estava definida (p.9).

Diante do contexto evidenciado, ele colocou na base da escola do trabalho dois princípios: 1) As relações com a realidade atual; 2) A auto-organização dos alunos. No tocante à realidade ele define que esta deve ser estudada como processo complexo vivo e de forma dialética e como a atualidade desemboca na luta classista dentro do capitalismo, a escola deve armar o aluno para este contexto. Dessa forma, enquanto a pedagogia escolanovista e humanística (norte-americana e ocidental) colocava o foco do desenvolvimento da criança e suas individualidades ao natural e de maneira espontânea, esquecendo-se do aspecto político, a escola do trabalho se embasa na preparação do aluno para a realidade atual e assim adota o desenvolvimento da autoorganização ou autodireção entre os alunos. Como Pistrak (1981) considera que os adolescentes não se preparam para a vida.

Eles já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida, [sendo que a organização deve buscar desenvolver três qualidades entre os estudantes:] (1) Aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; (2) Aptidão para analisar cada problema novo como organizador; (3) Aptidão para criar as formas eficazes de organização (p. 41).

No que se refere aos conhecimentos desenvolvidos nesta escola, Pistrak acentua que eles devem possibilitar ao aluno se apropriar “solidamente dos métodos

científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (1981, p.95), portanto, de acordo com Tragternberg (1981, p. 17), “na nova escola a ciência deve ser ensinada como meio de conhecer e transformar a realidade”.

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

A proposta apresenta o desenvolvimento do ensino por meio do estudo dos complexos, “pelo qual se estudam os fenômenos agrupados, enfatizando a interdependência transformadora, essência do método dialético” (PISTRAK, 1981, p.10). Sendo que este deve ser visto como “um meio, acentua Pistrak, e não um fim em si” (TRAGTERNBERG, 1981, p.19).

Os complexos devem ser buscados no plano social e não somente no âmbito pedagógico, os temas devem se aprofundar ao longo das séries e os alunos devem passar gradualmente do estudo do completo “sentados” para a ação, pois “o sistema de complexo tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade atual através do método dialético e isso só pode ser conseguido na medida em que ela assimile na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho” (PISTRAK, 1981, p.119.).

Na transformação do conhecimento em atividade, enfatizam-se como meio a pesquisa e também a atividade e haja vista que a submissão ao complexo fica mais difícil quando existem vários professores especialistas, a partir deste ponto, cada disciplina deve estruturar meios de contribuir com o estudo do complexo, sendo que, “Um trabalho deste tipo só pode ser coletivo, sem o qual não se conseguirá nada” (PISTRAK, 1981, p. 115). Porém, Pistrak (1981) alerta que a organização das disciplinas em torno do complexo só tem sentido se for compreendida pelos alunos, assim, se esta forma de ensino está somente “presente no espírito do pedagogo, ou esta bem organizada apenas no papel, e se o encadeamento interno do ensino não é perceptível para os alunos, é melhor renunciar ao complexo” (p. 118).

Quanto ao trabalho nesta pedagogia, “ele deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil”, entoa Tragternberg (1981, p.11). Para tanto, destaca Pistrak (1981, p.47), não basta estudar o trabalho como aquela

atividade para os adultos, “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho”.

Em princípio, o educador sugere a introdução a Ciência Técnica em Geral por volta do 6º ano, porém, como mostra Tragtemberg (1981), ele não recomenda que isso seja delimitado por uma disciplina, tal vivência deve ser mediada pela vida cotidiana e capacitar, assim, cientificamente a compreensão sobre o trabalho. O coletivismo e a auto-organização dos alunos devem ser priorizados no ambiente de trabalho uma vez que o trabalho determina relações entre as pessoas, à criança deve participar dos diferentes espaços de trabalho e da vida, “a escola deve ser um centro cultural capaz de participar da vida social” (PISTRAK, 1981, p.12).

O trabalho na escola deve ter como foco a fábrica que é “o fenômeno típico da realidade atual” (PISTRAK, 1981, p. 65), o aluno deve entrar nela como aprendiz e operário estudando-a em todas suas partes. A vivência do trabalho na escola deve ser realizada dentro de oficinas, “tudo o que a oficina faz está a serviço do estudo do trabalho, e a oficina não produz objetivos sem utilidade prática” (PISTRAK, 1981, p.59). Para o uso da oficina em toda a sua capacidade de ensino Pistrak assenta que sua organização deve partir dos ofícios mais conhecidos, os métodos e instrumentos aportados devem ser tão diversos quanto for possível e as práticas devem proporcionar o mais alto desenvolvimento da criatividade.

Mas a escola não estudará apenas a fábrica, a formação básica deve servir de base para o trabalho produtivo, deve conglomerar o liame entre ciência e trabalho, graças à educação no trabalho, pois “é a escola que prepara o material humano da indústria” (PISTRAK, 1981, p.70). A oficina deve pautar o estudo da economia e os problemas encadeados a ela, como por exemplo, as bases para o orçamento nacional e, além disso, diante da precedência do sistema capitalista, faz-se necessário ensinar sobre os efeitos do presente modelo produtivo orientando o aluno como combater e superá-lo, assim,

A fábrica aparece não como um espaço isolado, mas sim como o núcleo que concentra a realidade atual, como o nó de inúmeros fios, articulando fenômenos isolados. Sua análise deve considerar que ela é uma parte muito restrita das relações fábrica e vida, imaginando-a como o centro de uma ampla e sólida teia de aranha (PISTRAK, 1981, p. 67).

Quanto aos níveis de ensino, após o primário de 4 anos, o segundo grau de 9 “não deve servir unicamente de preparatório para a universidade” (PISTRAK, 1981,

p.14), deve preparar o aluno para tarefas intelectuais, administrativas e profissionais, sem, contudo, ser profissionalizante. A idade para o trabalho na fábrica deve começar depois do 6º ou 7º ano com a inserção do aluno durante um semestre e o 2º ciclo “deve compreender uma série de estudos práticos” (PISTRAK, 1981, p. 74), diante deste processo, “A entrada na vida deixa de ser um salto do desconhecido” (TRAGTERBERG, 1981, p.15).

Sobre as atividades práticas dos alunos no 2º grau, Pistrak (1981) sintetiza: 1) pode-se desenvolver especialização sem criar altos graus de subdivisões e não é necessário muitos grupos de alunos por categorias; 2) deve-se colocar as crianças em diferentes práticas e oficinas aproximando-as da vida real; 3) “a passagem da escola à vida real deve ser realizada imperceptivelmente” (p.77), por meio da etapa de projetos ou iniciativa que modificam o caráter tradicional de fim do estudos e extinguem a realização de provas para demonstração de aptidões.

Resumidamente, após tudo o que se viu, para Pistrak: a escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre escola e realidade integral da existência. Deve ainda capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente e também acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica ensinando-lhe a se elevar do problema prático para a concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. Sinteticamente, a formação básica redefine seu objetivo final e exprime “a soma dos conhecimentos ou de hábitos e o grau de técnicas adaptados a uma determinada idade, que conduzem direta e plenamente a compreensão marxista da vida moderna” (PISTRAK, 1981, p.95). E Pistrak finaliza dizendo que o único objetivo do ensino é atingir este resultado.

f) A queda do lenismo: indicador da impossibilidade de um projeto socialista para a vida nos séculos XX e XXI?

Com a morte de Lênin, entrou no governo russo Josef Stalin o qual governou o país pelo longo período de 1936-1955. Stalin dizia que iria continuar os preceitos lenistas, porém, afastou-se e combateu o lenismo e instalou um regime “totalitário”. No campo educacional, os frutos do lenismo repercutiam na expansão da escolaridade, no melhoramento das estruturas da escola soviética e na afirmação de vozes pedagógicas originais, porém, pouco a pouco, o ativismo pedagógico do

grupo liderado por Krupskaia foi condenado e o trabalho de fábrica nas escolas abolido (CAMBI, 1999).

Se Lênin pensava à politecnicidade combinada com a educação geral, no período de Stalin, de acordo com Dore (2006), ela acabou se revertendo em instrução para o trabalho, a politecnicidade e a omnilateralidade passaram a significar multiplicidade e disponibilidade profissional, e os outros conhecimentos e o liame entre ciência e trabalho foram igualmente silenciados.

Foi esta a ideia, quer seja, de instrução para fábrica que foi refletida aos países do bloco soviético após a Segunda Guerra, países como Hungria e Polônia (1956) e Checo Eslováquia (1968) fizeram experiências socialistas e não tiveram resultados emancipatórios. Para Dore (2006), o socialismo destes países foi marcado pela ausência da democracia e por políticas de repressão, sendo assim, a organização escolar que colocaram em prática não pode ser considerada experiência marxista sobre o desenvolvimento da omnilateralidade.

Quanto à experiência stalinista, ao passo que os países que ensaiavam o socialismo no continente europeu ruíam, o lenismo pouco a pouco cedia espaço ao capitalismo. Essa eclosão para Saviani (2003) fez a tradição socialista sofrer um grande abalo. Não obstante, para Hobsbawm (1995), a derrocada do socialismo real levou os capitalistas a se vangloriar da convicção de sua lógica de mercado²⁸.

Assim, é importante ponderar que, se no governo de Lênin a URSS ganhou notoriedade e crescimento, o que propiciou o interesse de outros países em conhecer e experimentar o socialismo, a representação social a partir da era stalinista que passou a guiar e subsidiar o pensamento ao redor do mundo, ainda que intituladas como socialistas, afastaram-se dos princípios lenistas. Para Dore (2006) é importante atentar quando se fala de socialismo, de qual experiência se fala se é aquela de ordem lenista ou a de mote stalinista, pois as direções tomadas pelas experiências foram contraditórias.

²⁸ Hobsbawm (1995) menciona como exemplo o caso alemão que passava uma experiência socialista com a criação do “Muro de Berlim” o qual dividiu o país em uma parte socialista e outra capitalista, após o muro derrubado em 1989 e caindo o socialismo: “Estamos no ano de 1989... No apagar das luzes deste ano, as mentes e corações estavam em transe: muitos, perplexos; outros, aterrorizados diante do turbilhão que varria o Leste Europeu. A esquerda vinculada às tradições comunista e socialista se viu diante de uma situação inusitada que abalou dogmas e verdades até então incontestes. Mesmo os mais radicalmente ortodoxos não ficaram incólumes: suas concepções políticas e ideológicas e teorias explicativas da realidade social e dos processos históricos tiveram que ser repensados e, em muitos casos, mostraram-se superados”.

2.5.2. O pensamento de António Gramsci: O papel da escola na guerra de posições para a hegemonia diretiva do proletário.

A vida de António Gramsci é descrita por Carlos Coutinho (1999) e, segundo ele, Gramsci foi desde seu nascimento até sua morte um combatente ao capitalismo. Nascido em 1891 na Sardenha, parte mais pobre e atrasada da Itália, deslocou-se a Turim, onde em 1915 aderiu ao socialismo, para cursar a Universidade de mesmo nome. Em 1915, Benito Mussolini saía das fileiras do partido socialista para entrar nas do nacionalismo reacionário e belicoso, que posteriormente veio a ser o berço do fascismo. Gramsci militou na greve operária de Turim em 1917 contra a continuação da Primeira Guerra Mundial. Restabelecida precariamente a paz europeia, com o fim da Primeira Guerra e a vitória do lado socialista, a Itália entrou numa nova fase de movimentação tendo em vista à reorganização nacional. Entretanto, o visto no solo italiano foi uma sucessão de períodos ditatoriais até o estabelecimento da República na década de 1940.

Entre 1910 e 1930, Gramsci teve uma atividade teórico-prático intensa que o tornou influente e prestigiado no solo italiano, ele publicou textos em importantes revistas italianas²⁹ e consolidou movimentos em legitimação dos operários, sendo principais dois: à direção da greve geral em abril de 1920 e; a liderança da ala que saiu vitoriosa no Congresso do Partido Socialista Italiano em janeiro de 1921 que consolidou na criação do Partido Comunista Italiano (PCI).

No fim de 1920, o fascismo ascendia e a ditadura se impunha, Gramsci é preso e encarcerado em 1929 e uma vez afastado da ação no PCI passou a elaborar ao longo dos seis anos na prisão os “*Cadernos do cárcere*”³⁰, os quais, somente após 1945, com a derrocada do grupo italiano na Segunda Guerra Mundial e o estabelecimento da república naquele país, foram publicados e ganharam o mundo.

O pensamento de Gramsci consolidou-se no entorno do estudo da filosofia de Benedetto Croce. Segundo Coutinho (1999), Croce esquematizou um “neoidealismo hegeliano” que dominou todos os campos sociais, econômicos, filosóficos e políticos da Itália durante a primeira metade do século XX, ele foi um pensador liberal que defendia a unificação política italiana e se tornou ministro da educação nos primeiros

²⁹ Alguns dos textos de Gramsci mais influentes nesta época foram agrupados em dois volumes e publicados no Brasil por Carlos Nelson Coutinho no livro ‘*Escritos políticos*’.

³⁰ No Brasil os cadernos serão publicados entre 1966 e 1968 em quatro volumes. Entre 2000 e 2002 serão reeditados com novos textos a partir de seis volumes.

anos da unificação. A formação filosófica crociana de Gramsci serviu-lhe de base para no livro “Os intelectuais e a organização da cultura”, criticar os intelectuais italianos, haja vista que a situação italiana por volta de 1880, vinte anos após a unificação política e democrática, possuía um índice de 80% de analfabetismo da nação, excluídas da política e da cultura do país.

No campo educacional, Gramsci se subsidiou do modelo escolar russo de Krupskaja e seus companheiros com a finalidade de se opor aos dois modelos escolares que estavam em difusão no continente europeu e ascendiam na Itália, a escolanovista do tipo humanista e às escolas profissionais. Entendia Gramsci que estes projetos divulgavam pretensões, mas que, em verdade, não passavam de um novo arranjo de afirmação burguesa, procurando se colocar contra essas duas escolas, Gramsci, nos “Cadernos do Cárcere”, volume I, postulou:

Primum vivere, deinde philosophari”. Na realidade, não é possível destacar o viver do filosofar; todavia, o provérbio tem um significado prático: viver significa ocupar-se principalmente com a atividade prática econômica; filosofar, ocupar-se com atividades intelectuais de *otium literatum*. Todavia, existem os que apenas “vivem”, obrigados a um trabalho servil e extenuante, sem os quais determinadas pessoas não poderiam ter a possibilidade de se exonerarem da atividade econômica para filosofar. Sustentar a “qualidade” contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade (GRAMSCI, 2001, p. 50).

A revolucionária teoria social gramsciana contornou os planos cultural e ideológico e sendo ele um marxista partiu do princípio de que a revolução, mesmo sendo cultural, iria acontecer a partir de elementos concretos da realidade. Segundo Dore (2006, p. 335), Gramsci “conferia à educação e à cultura uma importância que estas jamais desfrutaram no pensamento socialista”, assim, com o ímpeto da cultura como importante ele apresentou a proposta da “escola unitária” enquanto possibilidade para a conquista hegemônica e diretiva da sociedade pela classe subalterna.

c) A conquista da hegemonia: elemento articulador para se pensar a consolidação do socialismo.

Segundo Dore (2006), Gramsci observou que ao final do século XIX o Estado já não governava tanto pela força opressora, pois passara a incorporar as reivindicações dos trabalhadores e a admitir o direito de greve, de mobilização em

sindicatos, partidos, de publicações em jornais, votações e etc. Esta nova fase mais “democrática” da organização do Estado capitalista, conforme Dore (2006), também traz consigo uma nova particularidade, a qual Gramsci chama de luta pela “hegemonia”.

A posição assumida pelo Estado pretende, essencialmente, o convencimento da classe trabalhadora com vistas à continuação de sua submissão às condições de dominação e subordinação à elite burguesa. O faz, porém, agora não mais pelo poder de coerção, mas pela busca de estabelecer um “consenso” entre as classes. É assim que a hegemonia ganha espaço e se torna o elemento chave da luta de poder na concepção gramsciana.

A hegemonia é utilizada por Gramsci (1991) para designação do modo de como um poder governante conquista o consentimento dos subjugados ao seu domínio. A hegemonia pode fazer sua luta por meio de preceitos ideológicos, culturais, políticos e econômicos, sendo que a coerção, a força e a opressão se expressam no plano ideológico. Nos outros planos, o consentimento, por seu afincamento mais apaziguado, é prioritário.

Gramsci rompe com o pensamento socialista de que as ideias não têm importância, uma vez que se traduzem apenas como produto de dominação capital. As ideologias têm papel importante na teoria gramsciana (DORE, 2006). Elas não são consideradas em Gramsci como aparências, mas sim enquanto terreno contraditório, no qual os conflitos sociais podem ser ocultados e/ou esclarecidos e é exatamente no campo ideológico que os homens tomam consciência dos conflitos classistas.

Dentro dessa tônica, Gramsci (1991) sistematiza a relação entre (infra) estrutura e superestrutura como *bloco histórico*, que se refere à questão teórica central do marxismo, como relação discordante e contraditória, num movimento histórico em que estrutura e superestrutura, teoria e prática, forças materiais e ideologia, espírito e matéria se unificam dialeticamente.

Na estrutura estão a economia e também o Estado, sendo a mediação entre ambos o movimento hegemônico expresso nas superestruturas, porém o movimento de ocupação dos diversos espaços da superestrutura de conquista e constituição de uma hegemonia se constitui em processos historicamente longos.

Podem-se fixar dois amplos “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” e o da “sociedade política/Estado” (GRAMSCI, 1991).

A sociedade política, dizia Gramsci, usa mecanismos nos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sobre o controle dos grupos burocráticos ligados às forças armadas e policiais e à aplicação das leis. A sociedade civil, por sua vez, se expressa nos aparelhos privados que são o conjunto de instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias como os partidos, sindicatos, imprensa e escola.

Segundo mostra Carnoy (1994), tanto para Marx como para Gramsci, a sociedade civil é fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista. No entanto, em Marx, a sociedade civil é estrutura e se insere nas relações de produção. Em Gramsci, por outro lado, ela é superestrutura e representa fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, da vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações que se torna centro de análise, ao invés da estrutura.

Este deslocamento da sociedade civil da estrutura produtiva para a superestrutura da sociedade possibilitou a Gramsci definir a “sociedade civil” como um conjunto de elementos que formam o Estado no significado integral, isto é, sociedade política mais sociedade civil, ancorando, deste modo, a hegemonia à coerção. Por conseguinte, a “sociedade civil” como esfera de mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado, em sentido restrito, aparece não apenas como esfera das relações econômicas.

Paulatinamente, Gramsci propõe a noção de Estado ampliado como superação do conceito de Estado como sociedade política (ou aparelho coercitivo que visa a adequar as massas às relações de produção) e inclui, conforme Coutinho (1999), os aparelhos privados que buscam o consenso em diversos âmbitos como os de valores, de normas morais, de regras de conduta. Isto permite uma leitura nova do Estado capitalista, no qual “resulta a importância da dimensão da cultura e da educação, da superestrutura para a conquista e manutenção do poder” (DORE, 2006, p.337), além do mais, a hegemonia passa a se referir à liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras (COUTINHO, 1999).

Dessa forma, Carnoy (1994) assinala que:

Para garantir a manutenção do *status quo*, garantir a continuidade da exploração deste trabalho assalariado, a burguesia precisa garantir, além de uma hegemonia econômica (detenção dos meios de produção: *estrutura*), também uma hegemonia cultural (influências intelectuais e culturais:

superestrutura). Gramsci se apropriou e desenvolveu este conceito de hegemonia burguesa a partir sociedade civil (p.90).

Gramsci superou Marx, Engels, Lênin e Trotski, para Carnoy (1994), no momento em que desenvolveu a nova concepção da sociedade civil e elevou o conceito de hegemonia burguesa a uma posição de destaque no âmbito da ciência política, não obstante, entre os marxistas, ele foi um dos que mais valorizaram a cultura em seu papel não só na transformação da sociedade, mas também na sua conservação.

d) O papel da escola na concepção gramsciana de luta hegemônica.

Na concepção de Gramsci a escola é percebida como um elemento hegemônico que submete os indivíduos ao poder dominante devido ao seu tomo educativo de formar consensos e opiniões, formas de pensar e de agir (DORE, 2006). A partir dessa averiguação, Gramsci percebeu o importante papel da escola enquanto fomentadora de cultura. Ele observou que a escola criava hábitos de amor à família, de desenvolvimento religioso, de respeito à pátria e a própria noção de cidadania na sociedade. Assim, passou a arquitetar um projeto revolucionário que tomou a cultura como centro, especialmente aquela desenvolvida na instituição escolar. Não obstante, na obra gramsciana a escola foi pensada como instrumento de transformação social no sentido de conduzir as massas à revolução cultural.

Para a revolução ser possível, Gramsci (1991) referendava ser preciso que a escola se estruturasse de forma diferente das instituições preexistentes, quer seja, escolanovista e profissionalizante. Dessa forma, o interesse pela educação ganhou espaços nos escritos Gramsci anos a partir da ampliação teórica acerca do Estado capitalista, o que o levou a romper com as teorias dominantes que influenciaram o movimento socialista italiano, como Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Ele denunciou o caráter elitista da escola tradicional e o caráter discriminatório da escola profissional peticionada por Gentile, pois “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A inquietação de Gramsci com a educação dizia respeito, principalmente, ao caráter pragmático do ensino técnico italiano destinado aos trabalhadores, filhos do trabalho assalariado e submetidos à exploração do capital e; em outra via, ao ensino humanista oferecido à classe burguesa destinada a compor os cargos na

administração pública do Estado liberal-burguês, a dominar, comandar e governar a sociedade capitalista. Desse modo, Gramsci identificou que a consolidação do dever do Estado à educação se ligava estritamente ao fortalecimento dos ideários liberais e democráticos burgueses.

Opondo-se à escola profissional a qual apenas cumpre função de salientar, com falsos títulos democráticos, a estratificação classista e o destino da maioria ao trabalho alienado, a leitura dialética nas formulações de Marx possibilitou a Gramsci enxergar na escola pública a possibilidade real de conseguir formar a consciência de classe a partir da agregação do trabalho como princípio educativo, de forma que “[...] cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Ao visualizar os caminhos da escola sob o modelo capitalista em que paulatinamente progridem as escolas do tipo profissional, preocupadas em satisfazer os interesses imediatos de praticidade, sobre a escola formativa do tipo desinteressada do imediatismo, Gramsci (2001), apregoa que o aspecto mais paradoxal dessa concepção reside no fato de que este novo tipo de escola é louvado como democrático, quando na realidade intenta o contrário, isto é, contornar um processo de segregação da imensa maioria populacional.

A escola gramsciana se ancorada nos preceitos “comum, única e desinteressada” (NOSELLA, 2009). O termo comum não indica que a escola é simples, mas sim que a escola deve ser comum e com oportunidade de acesso a todos; Única se relaciona à compreensão de uma escola que em todos os níveis de ensino prepare de maneira igual os indivíduos, isto é, diante às mesmas oportunidades profissionais e; Desinteressada de forma que não sirva a nenhum interesse imediato, uma vez que, para Gramsci (2001), a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar estratos sociais em uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Para destruir toda a “trama” capitalista, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola em que o estudo, ou a maior parte dele, deve ser desinteressado e de caráter formativo, não objetivando finalidades práticas imediatistas. Então Gramsci dispõe sua proposta para enfrentar a crise dicotômica entre escola formativa e profissional do seguinte modo:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Analisando o quadro de disputa hegemônica e que ela está intimamente ligada à cultura, Gramsci sumariza que é preciso organizar o desenvolvimento cultural, mas o que significa isso? Segundo Dore (2004), Gramsci ao propor um novo modo de entender as ideias e a cultura, investiga duas dimensões de organização da cultura: a) a didática, que se refere aos processos para organizar o pensamento, com destaque na função educativa da escola que por si poderia oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as dificuldades em aprender a pensar; b) a organizativa, a partir da rica experiência editorial em revistas e jornais do partido socialista e comunista, da qual extrai importantes indicações metodológicas para a atividade educativa das massas populares, propondo a criação de um “centro unitário de cultura”.

Gramsci propõe pensar o desenvolvimento da hegemonia através de um “centro de cultura” o qual focará duas linhas: uma concepção geral de vida e um programa escolar, a concepção de vida toma como referência a filosofia da práxis do marxismo, a qual deve ser desenvolvida e aprofundada, já o programa escolar se refere a um princípio educativo, pedagógico e original, que tenha importância e dê uma atividade própria aos professores, à fração de intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (DORE, 2004).

Os conhecimentos assumem função a partir dos dois vértices: a) exaurindo a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a partir de um currículo que privilegie tanto as disciplinas “clássicas” (matemática, ciências, história, etc.), quanto os conteúdos ligados à preparação para o trabalho, reduzindo, assim, o abismo entre aquelas duas formas de trabalho; b) empregando a política enquanto dimensão da sociedade e o acesso de todos a uma mesma cultura, independentemente da origem social, desenvolvendo a ideia de revolução cultural e a função do sistema escolar na formação das massas para transformarem sua cultura.

Como Gramsci não possuía uma visão dicotômica da relação entre o Estado e a sociedade, ele não falava em aniquilar primeiro o capitalismo e depois cuidar da educação dos trabalhadores, assim, entoura que “a escola unitária está no horizonte

de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição” (DORE, 2006, 379). A construção de uma escola socialista unitária na qual os trabalhadores possam perseguir a autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela de ordem burguesa é posta como um desafio por Gramsci. A prática desta escola pede à ampliação dos prédios, do material científico e, principalmente, do corpo docente, pois a qualidade da relação professor/aluno é muito mais intensa quando se limitam poucos alunos por professor e à noção de escola-colégio, equipada com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios (GRAMSCI, 1991).

E o mais importante, é compreender este processo como contínuo, já que Gramsci alertava, conforme Dore (2006), que a revolução não é imediata, ela requer um trabalho paciente de identificação dos espaços de ampliação das conquistas democráticas, particularmente no campo cultural para envolver, enfim, a elevação cultural dos trabalhadores e efetivar formas de ensino para estes tornarem-se capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem e nele viver.

c) A escola gramsciana e o trabalho como princípio educativo.

Paolo Nosella (2010) realizou um levantamento da concepção gramsciana do trabalho como princípio educativo e da escola unitária que tem como caráter fomentar cultura e subsidiar a hegemonia. A partir da análise da obra de Nosella, delata-se que as pretensões escolares de Gramsci mesmo não tendo sido aplicadas com alunos e em um sistema de ensino formal, foram desenvolvidas em quatro experiências de “escola” e conglomeradas em um tanto de informações contribuindo para a formulação de seus pressupostos.

As quatro experiências gramscianas de ensino foram: O Jornal “Grito de Povo”; A Revista “Ondine Nuevo” que se transformou em uma Escola para o povo; A escola por correspondência e, A escola dos confinados. E se discorre sobre elas a seguir.

1ª experiência: Ocorreu durante a 1ª Guerra quando o Jornal “O grito do povo” foi lançado em 1918 e venho a se tornar um veículo de disseminação de cultura e de pensamento. Um anúncio feito por Gramsci no jornal (NOSELLA, 2010, p.61), revela, “A educação ainda não é uma necessidade e, portanto, torna-se um castigo, uma imposição”, pois está muito longe dos anseios e interesses da classe subalterna. E ele continua dizendo que para o ensino se tornar uma necessidade,

precisaria que “A vida geral fosse mais rica, que envolvesse um número cada vez maior de cidadãos e assim fizesse nascer de forma autônoma à exigência, o sentimento de necessidade de alfabetização e de língua” (NOSELLA, 2010, p.61). E sobre este ponto Gramsci finalizou:

A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, torna-se educação conversador, católica e jesuítica, isto é conquista a adesão do povo mantendo-o, porém, no mesmo nível em que efetivamente está” (NOSELLA, 2010, p,61).

Finalmente, sustentando que o mais importante é o ensino circunscrever um ambiente cultural rico, orgânico, de amplos horizontes, um ambiente democraticamente participativo, pois “não se alfabetiza a *força* e sim a quem se motivou para ler e escrever durante a discussão cultural” (NOSELLA, 2010, p. 61,), Gramsci coloca, neste momento, o poder dos professores como “verdadeiros círculos de cultura” para as novas projeções serem calcadas.

2ª experiência: No período pós-guerra, onde Gramsci e seus companheiros criaram em 1919 uma escola em torno da revista “*Ondine Nuevo*” (ON). Logo o seu lançamento, a ON ganhou visualidade e os seus dois primeiros números tiveram mais de 600mil cópias vendidas. A grande repercussão da ON em revista congrega em 1920 para a inauguração de uma Escola “*Ondine Nuevo*” inaugurando o primeiro curso de cultura e propaganda socialista na região Italiana e focado na aplicação de lições de solidariedade internacional entre os trabalhadores.

Nosella (2010) manifesta que as inquietações do grupo partícipe da revista tinham como ponto de partida o questionamento: “Como podemos nos tornar livres?”, aprofundamento que consolidará na criação por Gramsci dos conceitos de escola unitária a partir do trabalho na fábrica. Uma vez que a escola e a fábrica produzem coisas diferentes “a escola produz fundamentalmente trabalho intelectual, a fábrica, trabalho material” (NOSELLA, 2010, p. 71), Gramsci defende a articulação entre trabalho e escola, mas não em nível imediato,

A escola se inspira no trabalho industrial moderno como seu principio pedagógico. Ela não deixa de ser escola, mas passa a se fundamentar na fabrica a partir da vida moderna. A partir de então, os operários vão à escola para entendê-la profundamente. Assim a escola fica escola e a fábrica fica fabrica (NOSELLA, 2010, p.71).

3ª experiência: A escola por correspondência é executada durante os anos de 1919 e 1920, período de ascensão do fascismo. Vivendo no exílio e enfrentando às

limitações de liberdade de expressão impostas pelo regime facista, Gramsci cria uma escola por correspondência. Segundo Nosella (2010), nesta oportunidade, Gramsci sai dos extremos de Turim e alonga seu olhar e seu pensamento se delinea de modo que, “assim como a fábrica moderna produz um carro, a escola moderna pode produzir uma agenda cultural” (p.103).

Com o intuito de subsidiar a formação cultural, estrutura o conceito de hegemonia e vê na escola um círculo de produção cultural com força capaz de armar a luta proletária contra a burguesia na conquista hegemônica. Principalmente, após perceber que enquanto para a classe proletária “a escola vem depois, completando e esclarecendo a luta produtiva e política”, no caso da classe burguesa, “a escola vem antes da prática dominadora, porque prepara o jovem burguês para o exercício da administração política” (NOSELLA, 2010, p.103), Gramsci passa a defender o acesso à escola e a cultura produzida na instituição escolar a todos os trabalhadores e cidadãos.

4ª experiência: A escola dos Confinados, de janeiro a dezembro de 1927. Gramsci conta em uma de suas cartas sobre a criação deste espaço no exílio na Ilha de Ústica: “procuramos equilibrar a necessidade de uma sequência escolar gradual com o fato que os alunos embora semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos” (NOSELLA, 2010, p.114). Em busca da formação geral, histórica, científica, política, a proposta de ensino referendada, pauta-se na pela reciprocidade e democracia já que uma pessoa podia ser aluno e também professor.

Gramsci participa desta experiência por apenas cinco meses, após esse período é encaminhado para o cárcere e seus estudos se pautarão a partir de então das informações de escolarização de seus filhos, os quais vivem no solo russo socialista, e da escola italiana facista onde vivem seus sobrinhos.

A partir daqui, defronta-se também com a expansão do industrialismo americano (fordista/taylorizado) nos anos 1920, e sua visão sobre esse sistema é exemplificada na análise que faz sobre um brinquedo americano, o “mecano”, que considera “metódico que embeciliza. Torna o homem seco, maquinal não lhe desenvolve criatividade” (NOSELLA, 2010, p.166). Gramsci, então, manifesta “industrialismo sim, mas não o de marca americana. Um novo e original industrialismo” (idem, p.166).

No campo educacional, Gramsci observa: “a industrialização [americana] pôs em crise essa escola de cultura humanística desinteressada, trazendo sua própria

escola 'interessada' profissionalizante, técnica e ideologicamente imediatista" (NOSELLA, 2010, p.166; [grifo da autora]). E além, a escola tradicional/humanística também está em crise, pois é uma escola do século XIX, no século XX. Conquanto, a pretensão não é jogar fora a cultura humanística, mas dela partir criando uma escola articulada a realidade, assim, Gramsci suscita a necessidade de "um novo tipo de escola mais orgânica ao mundo industrial" (NOSELLA, 2010, p.166) na qual,

A crise terá solução que racionalmente deverá seguir esta linha: escola única inicial, de cultura geral, humanística, formativa, que tempore equilibradamente o desenvolvimento da capacidade e trabalha manualmente (técnica-industrialmente com o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente) (NOSELLA, 2010, p. 166).

O desenvolvimento dos estudos deve ser revisto segundo Gramsci, pois o hábito de ficar cinco horas por dia sentado em uma sala pode ser aceito pelo jovem até os 14 anos, mas depois dessa idade ele já não "aguenta" mais essa situação, dessa forma, o período entre os 16 e 18 anos fica como um "divisor de águas" (NOSELLA, 2010), rejeita-se, entretanto, qualquer profissionalização antes dessa faixa etária. A atividade do aluno na escola, a partir deste momento, deve ser ligada ao trabalho educativo a partir de três eixos (NOSELLA, 2010): 1) Relacionando-o com a realidade produtiva e moderna: a grande fábrica; 2) Deve ser analisado e executado em todos os espaços escolares em caráter formativo; 3) Prescinde negar, em outro sentido, todo trabalho mecânico, imediato, reducionista, aproximado àquele desenvolvido no ensino profissionalizante.

Assim, a escola de fábrica, alcunhada por Gramsci, jamais deverá ser "uma mesquinha ou monstruosa máquina de preparação de Mão-de-obra" (NOSELLA, 2010, p.135). Esta forma de preparação deve ser pensada rumo à emancipação humana de modo que,

Da escola pré-industrial mono-técnica o homem passa a elaborar a escola politécnica e tecnológica da manufatura e da grande indústria, que se tornam, por sua vez, a base para pensar na escola da liberdade (NOSELLA, 2010, p.182)

Nosella (2010) anota que a preparação para o trabalho na concepção gramsciana não se refere à aprendizagem técnica e mecânica para o mercado, mas sim, "é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho" (p. 128).

Ainda mais, por meio desta acepção formativa, superam-se os aspectos místicos e folclóricos e, as relações subjetivas que perfazem a negação e a alienação do jovem sobre o trabalho. Constitui-se “uma escola que não hipoteque o futuro do garoto nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência a se mover na bitola de um trem com estação marcada” (NOSELLA, 2010, p.50), conduz-se a formação de “uma geração que saiba construir sua vida e a vida coletiva de forma sabia” (NOSELLA, 2010, p. 147).

De acordo com Nosella (2010, p.120), Gramsci explicita: “o perfil do aluno moderno não pode ser aquele homem arcaico pré-industrial, nem, porém o mecânico e abstrato engenheiro moderno”. E ele então interroga sobre como este será: “Quem sabe talvez o Leonardo Da Vinci coletivo”? Manacorda (1990) apresenta o homem moderno de Gramsci e sua representação pelo Leonardo da Vinci, homem-massa e coletivo, “na síntese do engenheiro americano o filosófico alemão e o político francês” (1990, p.107). Ainda assim, Gramsci chama atenção para o cuidado que se deve ter na união destes homens, para não se montar um verdadeiro “Frankenstein escolar”. Nosella (2010) depreende, por fim, que a motivação de vida de Gramsci esta na formação dos homens, “Não por homens abstratos, humanistas metafísicos, nem por apenas alguns homens, [...] Mas por todos os homens, reais e concretos”. (p.149).

1.3. A inserção da concepção marxista de educação politécnica no Brasil.

José Rodrigues (1998) se dedica no livro “A educação politécnica no Brasil” a percorrer o caminho desta concepção, de sua chegada, aos princípios que passam a regê-la, até chegar ao cenário que ela encontra nos dias atuais. Gaudêncio Frigotto inicia o prefácio do livro de Rodrigues (1998) demarcando o contexto dos anos 1980 no qual se enfrentava uma crise econômica em nível mundial desde o final dos anos 1970 que agitava os países diante à busca de superação econômica. Segundo este autor, tal crise repercutiu fortemente para o Brasil – exemplifica-se o Produto Interno Bruto (PIB) que caiu para menos da metade, de 7 para 2%, em relação ao período ditatorial da década anterior - e foi cabal para o movimento democrata tomar corpo e consolidar na queda da Ditadura.

Diante desse contexto nacional, ao passo que o movimento burguês buscava não esvanecer seu domínio sobre o país, também ascendia o movimento oposicionista. Demerval Saviani encabeçou o movimento no campo educacional,

tendo como ideário desenvolver uma crítica consistente ao especialismo, autoritarismo, reprodutivismo, como também a todas as visões simplistas sobre o marxismo, buscou ir às fontes oficiais, e daí, como aponta Rodrigues (2008), solidificou a proposta brasileira com vista à educação politécnica.

Saviani construiu nessa época um grupo de discussão embasando-se nos conceitos que estava a estudar e que tinham como base a politecnia. Foram partícipes do grupo de estudo, orientandos seus no curso de doutorado em educação da PUC/SP e outros que se somaram ao grupo como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucíola Machado, Carlos Roberto Cury, Antonio Chizzotti, José Libâneo, Paolo Nosella e etc. Frigotto (1998) ilustra o movimento encaminhado pelo grupo.

A utopia encontrou eco num grupo de jovens profissionais inconformados com seu tempo, com a sociedade excludente, com a escola dual, com a saúde e educação que excluem as maiorias ou lhes oferecem serviços de segunda categoria. Inconformados, mas munidos de uma lucidez política e técnica que os impulsiona a buscar alternativas e que acreditam que a história se dá *dentro de circunstâncias, mas circunstâncias feitas pelos homens* (p. 453).

Frigotto (1991, p.270) define que “a concepção de ensino e formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista”, uma vez que a mesma está em sua crise mais profunda,

Esgotou sua possibilidade civilizatória relativa e para manter-se tem que destruir o meio ambiente destruir e impedir de produzir, atrofiar e esterilizar o trabalho humano e excluir um terço da humanidade e precarizar outro terço do acesso a uma vida digna (FRIGOTTO, 1998, p. 16).

Diante essa deflagração, o referente movimento estruturado por Saviani propunha tornar a formação politécnica como método para pensar a completude da formação humana, quer seja: “Um desejo no campo educacional parte do desejo mais amplo de superação total da exploração do homem pelo homem, onde o desenvolvimento de um é condição e possibilidade do desenvolvimento de toda a humanidade” (RODRIGUES, 1998, p. 80). Para tanto, esta proposta precisaria “estar embasada em práticas pedagógicas concretas que rompem com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro” (idem, p.117). Deste modo, a politecnia assume papel de ser,

O projeto socialista-revolucionário de uma nova sociedade que possibilitaria, por um lado, proporcionar unidade teórico-político à concepção politécnica de educação e, por outro, impedir a sua 'naturalização', isto é, impedir o equívoco de se entender que a formação politécnica seria um caminho 'natural' demandado pelo modo de produção capitalista (RODRIGUES, 2008, p. 117)

Paulatinamente, sendo nesta fase o momento em que o trabalho ganha espaço no currículo escolar, Rodrigues (1998) questiona: a politecnicidade se refere, sobretudo, ao Ensino Médio? Para Saviani esta etapa é o locus da educação politécnica. Em texto de 1988 ele mesmo descreveu o EM, então 2º grau, como o grande nó do ensino brasileiro, sendo que pensá-lo era também refletir sobre todo o sistema escolar. A partir da problemática de indefinição do caráter do 2º grau, Saviani (1988) colocou a politecnicidade como a base para formativa do EM, pois permite ligar o primeiro e o terceiro grau, a partir da implantação de oficinas que incluam o trabalho em âmbito curricular e institucional.

Nesse cenário, “a noção de politecnicidade que vem sendo construída no Brasil tenta captar uma “politecnicidade que vem da fábrica” ” (RODRIGUES, 1998, p.76), a partir da intenção de se tornar a formação politécnica enquanto método de pensar a formação humana dentro do espaço escolar. Isto porque, segundo Machado (1992, p.19), outra participante do grupo de Saviani, a politecnicidade se insere na liberdade no trabalho, pois ela vai além de uma formação simplesmente técnica e pressupõe “um perfil amplo de trabalho consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”. Além do mais, esta compreensão, “guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas, assim como a negação da negação destas potencialidades pelo capitalismo” (MACHADO, 1992, p. 21-22)

Concebendo que esta concepção pode equivocadamente ser entendida como uma educação alheia ao mundo do trabalho e voltada à cultura do ócio “descurando-se, assim, a relação dialética que existe entre liberdade e necessidade” (RODRIGUES, 1998, p.27), assumir que a politecnicidade guarda relação com a ampliação da liberdade no trabalho não significa, entretanto, despreocupação com outros aspectos de formação humana, singulariza, ao contrário, acolhê-la como elemento necessário à “formação omnilateral do ser humano, inclusive em suas dimensões corporais, estéticas e lúdicas” (Rodrigues 1998, p.105), e que, desse

modo, “a liberdade *no* trabalho pode contribuir para a luta pela ampliação – para toda a humanidade – da liberdade *do* trabalho” (idem, p.28).

As discussões de Saviani e seu grupo ganharam espaço no campo educacional, em 1988 eles participaram da construção do curso técnico em nível de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), o qual segundo Rodrigues (1998), foi estruturado tomando o ser humano como centro e não o mercado de trabalho.

Ainda mais, ao longo da década de 1980 as discussões acerca da nova Constituição Federal e das chamadas “leis complementares” alastravam-se por todos os campos, sobretudo no âmbito educacional com vista à delimitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O debate da politecnicidade correu as discussões pelo país com o intuito de virar a legislação nacional, tudo a cargo de Saviani. O mesmo produziu um texto (SAVIANI, 1989) para o “início de conversa” em que colocou os conceitos de formação omnilateral e de formação politécnica como princípios para o ensino de 2º grau. Neste material, “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13), o que possibilita ao educando, “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna” (idem, p. 17).

O texto enviado por Saviani ao congresso nacional ao longo da trajetória de consolidação da LDBEN foi deixado de lado e substituído, “ficaram apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnicidade” (RODRIGUES, 2008, p. 3). Foi possível verificar que houve um movimento teórico grande acerca da politecnicidade no solo brasileiro nos anos 1980, no entanto, não conseguiu se fincar na legislação e nem se expandir para a prática escolar.

Rodrigues (1998) questiona: qual o espaço que a politecnicidade ocupa no cenário brasileiro? Uma vez passados o acúmulo de Saviani e seus colegas acerca desta temática. Também após experiências politécnicas como a EPSJV. Ainda mais, após a estruturação capitalista mundial de caráter neoliberal e a derrocada da maioria dos regimes dos ditos países socialistas, terá a concepção politécnica lugar na educação brasileira? Ele então responde que enquanto houver uma educação marcada pela

divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção marxista que se embasa no ensino politécnico.

Dore (2006) demonstra preocupação com o uso da politecnicidade no século XXI. Para esta autora, é preciso considerar que o debate da politecnicidade foi feito em um tempo em que o trabalho não contava com o conceito da polivalência erigido com a microeletrônica no final do século XX, assim sendo, atualmente o conceito de politecnicidade pode facilmente ser adotado a espécie de polivalência.

Não obstante, Marx não deu o nome de educação politécnica ou tecnológica a sua proposta educacional, de acordo com Dore (2006), mas sim, usou estes termos com o intuito de se opor à técnica especializada e daí citou as escolas agrônomicas. Pois é fato que Marx compreendia a educação para além da politecnicidade ancorada na ligação entre educação tecnológica, intelectual e educação física. Posto isto, uma análise neutra da politecnicidade pode levar a entendê-la como o aumento da polivalência implantada em algumas plantas industriais.

Dore (2006) pondera que o uso da politecnicidade ganhou espaço no Brasil quando Manacorda esteve no país na década de 1980-1990 a convite de Saviani e não nomeou a proposta gramsciana sobre o poder da escola na luta hegemônica. A posição assumida por Dore considera que, se em Lênin e Krupskaya a proposta de educação politécnica pretendia consolidar uma escola do trabalho e acabou por se reverter em instrução para fábrica, as proposições de Gramsci emergem como um vasto campo projetado por uma escola unitária que une educação politécnica e formação geral e propõe bases para a formação do novo homem para a revolução cultural em busca da hegemonia.

Para Saviani (2007a), as discussões sobre qual terminologia melhor definiria a concepção emergida em Marx são pertinentes e, sobretudo, essenciais. Conforme Frigotto (1988, p. 444), a escola de pretensão politécnica “terá que ser uma escola que aceita o desafio da modernidade”, qual seja, formar e reformular-se, refletindo as novidades e (im) possibilidades e fortificando os debates nascidos em Marx com as discussões mais atuais tendo em vista a realidade social e produtiva. Esse movimento tende para a abertura de diálogo tal qual a apresentação acerca da conceituação da polivalência – soma de partes unilaterais e fragmentadas – que pode tencionar para singularizar-se aos preceitos da politecnicidade e sua ordem omnilateral, a qual nega qualquer ligação com termos como unilateralização, fragmentação, entre outros.

O que se deve ter em mente, conforme Saviani (2007a), é que esta concepção tem como intuito a formação de homens totais em detrimento à formação de homens parciais, esvaziados e alienados e que no âmbito da escola, seja pela terminologia “unitária, omnilateral ou politécnica” (FRIGOTTO, 1993, p.41) tenha como horizonte de luta uma escola “unitária, universal, pública e laica” a todos (FRIGOTTO, 1988, p, 455).

CAPÍTULO II:

COMPREENSÃO E DESAFIOS PARA O TRABALHO HUMANO NO SÉCULO XXI

2.3. Origem, definição e perspectivas do trabalho humano.

Com a finalidade de compreender o trabalho, primeiramente, buscou-se o seu significado em alguns dicionários da língua portuguesa como Priberam, Michaelis e Aurélio, materiais estes que são utilizados para além dos muros da academia. A palavra trabalho, de acordo com o dicionário Priberam (2013), deriva do latim *tripaliare* que advém do vocábulo *tripalium* em que 'tri' significa três e 'palum' se define por um instrumento romano feito de madeira com três pontas que era usado na tortura de malfeitores.

No dicionário Aurélio (2013) a definição dada a trabalho é a de ser uma atividade física ou intelectual que visa algum objetivo; é também labor ou ocupação. Para o dicionário Michaelis (2013), trabalho é o ato ou efeito de trabalhar, a aplicação da atividade humana a qualquer exercício de caráter físico ou intelectual, é também o exercício material ou intelectual para fazer ou conseguir alguma coisa e a ocupação em alguma obra ou ministério, o esforço, labutação, lida e luta. Por fim, no dicionário Priberam (2013) trabalho é conceituado enquanto uma atividade/ato, a palavra atuar por sua vez é definido como ato de trabalhar e ser ativo, trabalhador.

Para Marilena Chauí (1999) a palavra trabalho se refere a uma forma particular de atividade humana. Conforme explicitam Maria Ciavatta Franco e Gaudêncio Frigotto (1993), a categoria trabalho tem assumido uma dupla concepção ao longo da história: primeira significação se refere a *tripalium*, no plano das relações sociais da sociedade tribal, antiga e feudal (fundadas numa relação escravocrata e servil) e; segundo ligada à definição de labor dentro da relações capitalistas, tanto econômicas (compra de força de trabalho), como ideológicas (ideia de liberdade, igualdade e fraternidade)

Antunes (2010, p.12) demonstra que Marx valeu-se de dois termos distintos em inglês para caracterizar a dupla dimensão do trabalho: *work* e *labour*. O primeiro termo fica dotado de positividade e mais próximo de uma dimensão concreta do trabalho a qual cria valores socialmente úteis e necessários, já o segundo termo expressa o cotidiano do trabalho sob a vigência do capitalismo, se aproxima de uma

visão abstrata do trabalho, ao trabalho alienado e desprovido de sentido humano e social.

De acordo com Chauí (1999), a palavra labor deriva do latim e significa “esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga, dor, sofrimento, pena e fadiga” (p. 12). Antunes (2012) assume, a partir da análise dos termos work e labour em inglês, que o último se revela como um tipo de trabalho sofrido e que não produz a vida e nem bens úteis, work, por outro lado, se refere ao trabalho que tem sentido para a construção da vida humana e bens socialmente úteis. Ainda segundo Antunes (2010), no Brasil, labor singulariza-se a emprego. Esta palavra tem origem no latim “implicare enlaçar, envolver, embaraçar, perturba, ligar e enviar” e é definida, pelo dicionário Priberam (2013), como a ocupação remunerada e determinada a qual alguém se dedica.

2.4.O trabalho como atividade humana e ontológica do homem.

“[...] O que é a vida senão atividade?”
(MARX, 2010, p. 7).

Marx ao se defrontar com o ascender do capital na Revolução Industrial irá construir o resgate do trabalho humano. Segundo Frigotto (2008a), no intuito de superar o senso comum e a ideologia que reduzem o trabalho humano à forma histórica que ele assume nas relações sociais da produção capitalista, quer seja, compra e venda de força de trabalho, trabalho alienado e trabalho assalariado, Marx faz três distinções em relação ao trabalho humano: 1ª) Por ele o homem se diferencia do reino animal; Segunda, o trabalho é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; E a terceira, se refere às formas históricas específicas que o trabalho assume diante dos diferentes modos de produção da existência humana.

Sobre a primeira dimensão, Marx (2003, p.211) pressupõe “o trabalho sob uma forma exclusivamente humana”. Engels (1999) ensaia longas páginas ‘Sobre o papel da transformação do macaco em homem’ em que este passa da posição quadrúpede para a bípede, desenvolve a habilidade manual, o raciocínio e a linguagem comunicativa.

Os homens se fazem humanos e se diferenciam dos animais. Ao passo que enquanto os últimos se adaptam a natureza, o homem, por sua vez, confronta e age

sobre a mesma no interesse de construir melhores formas de vida. Não haveria a “necessidade da palavra ‘humano’ se o homem permanecesse indiferenciado a natureza, dominado pela necessidade própria a ela. É, pois a partir de seu domínio sobre a natureza que o homem se faz, se torna humano” (PARO, 2010, p.36).

Dessa forma, é por sua própria ação que o homem medeia, regula, controla seu metabolismo com a natureza, defrontando-se com a matéria como uma força natural e colocando em movimento as forças de seu corpo, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida, ação pela qual não somente modifica o ambiente natural externo, mas como a própria natureza de si mesmo (MARX, 2003).

A segunda dimensão do trabalho parte da primeira constatação, pois no instante em que age sobre a natureza diferenciando-se dos animais o trabalho se torna essencial ao homem e, sobretudo à sociedade, é por meio dele que o ser humano se transforma e faz evoluir a sociedade. Conforme Lukács (1981), o trabalho é a base estrutural do ser, a natureza do homem é o trabalho, sua ontologia³¹.

Diante do significado ontológico do trabalho, Frigotto (2008a) pondera que está implícito aí o direito do homem à propriedade intercambial material para manutenção e elevação da vida, “o direito do ser humano, em relação e acordo solidário com outros seres humanos, de apropriar-se, transformar, criar e recriar pelo trabalho, mediado pelo conhecimento da ciência e tecnologia” (p.401).

Segundo Frigotto, a conotação da ontologia humana do trabalho permite constatar “a centralidade do trabalho como práxis³² que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2008b, p.2). Assim, o trabalho não encontra somente

³¹ De acordo com Japiassú e Marcondes (2001), o conceito surge da união dos vocábulos gregos ‘onto’: o ser e ‘logos’: teoria, a palavra se diferencia da palavra óntico que se refere ao ser em particular, e foca o ‘ser enquanto ser’, o ser em geral na sua essência do real, independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria.

³² Conceituação usada por Marx para definir o homem como um ser da práxis, a expressão é entendida como conceito central do marxismo, e este como a filosofia/pensamento da práxis. Segundo Bottomore (2001), a palavra tem origem grega e diz respeito a todos os tipos de atividade, em particular, empreendimentos e atividades políticas, que o homem livre tem possibilidade de realizar. Do grego a palavra passou para o latim e daí às línguas europeias modernas até que Marx passa a utilizar a expressão para definir a “atividade livre, universal, criativa e autocriativa por meio da qual o homem cria, faz e produz e transforma conforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo, atividade específica ao homem que o torna basicamente diferente de todos outros seres” (BOTTOMORE, 2001, p.292).

importância como elemento essencial para a vida biológica do homem, como também “responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO, 2008a, p.400).

A última dimensão do trabalho parte do pressuposto de que os interesses do homem para o seu bem viver podem se modificar com o passar dos anos e o trabalho pode assumir diferentes especificidades no tempo e no espaço. E foi assim, que o trabalho transitou das formas primitiva e tribal de mediação com a natureza, ao *tripalium* das sociedades escravocratas e servis, até a sua forma atual no capitalismo (FRIGOTTO, 2008a). Mas, o trabalho compreendido na sua essência ontocriativa não pode ser confundido estas formas históricas assumidas ao longo dos tempos.

Considerando que no bojo da sociedade capitalista, o trabalho é comumente confundido com emprego, Frigotto (2008a) crítica às tendências que constroem o trabalho como negativo, pois o entende que ele está dentro uma relação dialética de valor positivo, que deve ser envaidecido, e negativo, que deve ser negado e superado. Logo,

Dessa forma, se existe a necessidade do trabalho humano e se é reconhecido seu potencial emancipador, deve-se recusar, por outro lado, o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social. De acordo com Frigotto (2008b), Gramsci considerava os seres humanos mamíferos de luxo, seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

Para Lukács (1981), o trabalho é protoforma à liberdade humana, o que implica reconhecer que as relações de trabalho não podem ser de dominação, “Toda vez, portanto, que se verifica uma dominação sobre o homem, degrada-se-lhe sua condição de humano para a condição de coisa, identificando-se-lhe, portanto, ao natural, ao não humano” (PARO, 2010, p.36).

A dificuldade de perceber a exploração humana reside, segundo Frigotto (2008b), no fato de que o capital pressupõe a igualdade e liberdade, o que na verdade, é uma indevida apropriação e um roubo legalizado, pois os trabalhadores não possuem a escolha de não vender o seu trabalho.

Relatando sobre o tempo, Frigotto (2008a) explica que ele é essencial em sua forma livre para a exaltação da criatividade e gênese do trabalho humano, não se trata, no entanto, de um tempo de férias ou descanso de fim de semana, mas sim de uma conquista histórica da humanidade que implica em sua apreensão mais

completa tendo em vista à superação das relações sociais de ordem capitalista. Assim, Marx (1974, p.98-9) afirmou:

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destruída e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia.

Então a liberdade de tempo no trabalho se entrelaça ao desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo (MANACORDA, 1964). É uma dimensão que supera e dilata o reino da necessidade, o dispêndio de tempo e de energia física e mental do ser humano responde às necessidades básicas de sua reprodução biológica e também à preservação da vida num determinado tempo histórico, o que permite a construção e a elevação de novas técnicas e saltos qualitativos tecnológicos.

Ademais, segundo Saviani (2007a) quando a superação do modo capitalista e a conquista de uma capacidade omnilateral, baseada numa divisão de trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem efetivamente se calcará o reino da liberdade humana. Dessa forma, para Marx (2010), no efetivo reino da liberdade o homem encontrará sua emancipação.

2.5.As diferentes concepções que o trabalho assume ao longo dos tempos e a questão da liberdade e do fim do trabalho.

O estudo inaugurado por Marx (2010) se cerca dos produtos da revolução industrial na ascensão do capital, o que o permitiu evidenciar que, se na época do feudalismo e modos econômicos anteriores o homem produzia para sua sobrevivência, com a industrialização os trabalhadores passam a produzir para outrem como forma de sobrevivência e manutenção das suas necessidades básicas.

Marx (2003) identificou que, junto à expansão da industrialização e da acumulação capital, o trabalho ganha termos novos, passa para além de trabalho geral e concreto que produz a mediação essencial do homem com a natureza e constrói o bem viver, para um trabalho abstrato e esvaziado, estritamente ligado ao modo capitalista que busca satisfazer não o produtor, mas outrem. Logo, o trabalho

geral e necessário como fim em si mesmo para a subsistência do homem, dá lugar ao trabalho abstrato que tem como produto a sua servidão ao capital.

Nas longas páginas de ‘O Capital’, principalmente no volume II do livro I (1998), Marx delinea o processo que levou a sujeição do trabalhador ao modelo industrial, expropriado das terras e dos seus bens precisou passar a vender a única coisa que possuía seu trabalho, a partir daí erige uma situação de trabalho bastante desigual já que não por escolha, mas sim devido a necessidade de sobrevivência, os trabalhadores precisam vender seu trabalho e acabam por se submeter a qualquer imposição.

Lafargue (1999) anota a estranha loucura a qual se apossou das classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista que arrasta consigo misérias individuais e sociais e tortura a humanidade, “a loucura do amor ao trabalho, a paixão moribunda do trabalho, levado até ao esgotamento das forças vitais do indivíduo e da sua progenitora” (p. 15), e em tom de ironia instiga: “Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a fortuna social e as vossas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-vos mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e para serem miseráveis. Eis a lei inexorável da produção capitalista” (idem).

De acordo com Meszáros (2005), com o capitalismo “tudo é ‘retificado’ e as relações ontológicas fundamentais do trabalho são postas de cabeça para baixo. A atividade produtiva esvaziada de seu sentido ontológico deixou de fazer parte da vida para se tornar o *meio* de “ganhar sua vida” (ANTUNES, 2005). Também o tempo de trabalho e o tempo de viver foram separados e o trabalho, seus instrumentos e produtos adquiriram uma realidade separada da do trabalhador que dependem de decisões estranhas a ele, e aí está fadado o nascimento do trabalho entendido como emprego (ANTUNES, 2005).

2.3.1. O trabalho ao longo do século XX: Do trabalho fordista às formas flexíveis.

O advento do neoliberalismo é exposto por Antunes (2009, p. 33) como o “intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” em resposta a crise de queda dos lucros da forma capitalista liberal taylorista/fordista³³.

³³ Robert Kurz (1999) relata a emergência do taylorismo/fordismo quando o engenheiro norte-americano Frederick Taylor desenvolveu no começo do século XX a ‘ciência do trabalho’, empregada pela primeira vez em larga escala nas fábricas de automóveis de Henry Ford, os métodos da

O confronto da reestruturação produtiva com o processo de globalização³⁴ econômica imprime cada vez mais dinamicidade às relações e faz com que o mercado exija cada vez mais qualidade com menor custo. De acordo com Kuenzer (2013), daí emergiu um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade resultando na modificação da vida em todo o globo.

Conforme Antunes (2009), a experiência japonesa da Toyota, tanto através de uma produção 'enxuta' pela diminuição do número de funcionários como a partir de um trabalhador de novo tipo, polivalente e polissêmico em conjunto a outros termos como "mais qualificado, participativo, multifuncional" (p.50), capacitado para operar em torno de cinco máquinas diferentes, ganhou o mundo a partir da segunda metade do século XX e passou a servir como orientação aos objetivos neoliberais.

O neoliberalismo é definido por Pablo Gentili (1996) como um processo dinâmico de construção ideário-hegemônico que em primeiro sentido, pretende encontrar, através de uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, uma saída dominante para a crise capitalista que se instala no fim dos anos 1960 e se prolonga durante a década de 1970 e; em outro sentido, expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica social com o intuito de construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas reformuladoras impulsionadas pelo bloco dominante.

Os preceitos neoliberais têm alastrado seus rastros, sobretudo, nos países menos desenvolvidos, mais pobres, excludentes e desiguais e, não por acaso, a América Latina (AL), foi o cenário do primeiro experimento político do neoliberalismo em nível mundial durante a ditadura de Pinochet iniciada em 1970 no Chile e tal experiência abriu lugar para estes princípios adentrarem em vários outros países da região latino-americana nos tempos subsequentes (GENTILI, 1996).

'racionalização do tempo' não pararam de se refinar e se inculcaram profundamente no corpo social ao longo daquele século. Baseando-se na produção em massa com vista à redução do tempo e aumento do ritmo de trabalho, estruturou-se um trabalho centralizado, fragmentado e parcelar por meio do uso de uma esteira que caracterizou a "mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista" (ANTUNES, 2009, p.39).

³⁴ Nomenclatura para a nova fase caracterizada pela universalização produtiva, mercantil e financeira, pela revolução tecnológica e expansão das comunicações, fenômeno até agora dominado pelo capital (KOHAN, 2006).

2.3.2 O trabalho no século XXI: Os desafios frente às amarras da imaterialidade.

Hardt e Negri (2005) depreendem que no seio produtivo da economia sempre existe uma forma de trabalho que influi sobre as demais formas hegemonicamente, lhes fazendo aceitar seu receituário, foi assim que o modelo industrial no século ao longo do século XIX transformou as instituições sociais à sua lógica e suprimiu a produção agrícola. Já nas últimas décadas do século XX, os efeitos do advento da informática e da intelectualização do trabalho têm efetivado mudanças nos processos e usos da força produtiva ao seu redor.

O típico operário “massa” do fordismo substituído pelo trabalhador polivalente que opera várias máquinas ao mesmo tempo, o que influi em novas formas de exploração e precarização do trabalho. Exemplificam algumas consequências desta mudança, conforme Gorz (2005): o declínio do emprego industrial, a queda dos salários reais, o aumento da desigualdade e a instabilidade no emprego, a precarização do trabalho e a desvalorização da mão de obra.

Tendo em vista que no modelo informatizado o empregador não fornece apenas o seu potencial material³⁵, mas também suas potencialidades imateriais, como as capacidades intelectual e cognitiva, erige a necessidade de maior interação entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente uma vez que a máquina não consegue eliminar totalmente o homem. Em face desta maior interação, aumenta ainda mais o estranhamento e a alienação frente ao trabalho, pois há uma distancia ainda brupta da subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada. A “captura da subjetividade do trabalhador” deteriorou sua identificação como classe social, o que culminou na crise do sindicalismo moderno, sendo assim, verifica-se além da crise no tocante ao emprego estrutural, uma crescente heterogeneidade e fragmentação da classe trabalhadora e sua subjetividade.

Ainda mais, sobre as novas formas produtivas, Antunes (2011) relata que existem teses que valorizam a transformação da ciência como a principal força produtiva em substituição ao valor do trabalho humano, pois este teria se tornado inoperante. Contrariando-se a tal tese, Antunes (2011) expõe que ao invés da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o

³⁵ Para saber mais sobre as macrocategorias que envolvem o trabalho vide as obras de Paro (2010) e o Volume 1 do Livro 1 do material basilar de Marx sobre o trabalho “O capital” (2003).

que se observa no mundo contemporâneo é uma maior inter-relação, uma maior interpenetração entre as atividades que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital, produtivas e improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção. Tal cenário remete ao desenvolvimento de uma concepção ampliada para o entendimento do trabalho no capitalismo contemporâneo, “A forma contemporânea do trabalho, enquanto expressão do trabalho social, que é mais complexificado, socialmente combinado e ainda mais intensificado” (ANTUNES, 2011, p.6).

Na atual face produtiva, a partir do trabalho criam-se produtos imateriais como o conhecimento, a informação, a comunicação tornando difícil distinguir trabalho produtivo de improdutivo. Assim sendo, neste cenário, “A redução do tempo físico de trabalho no processo produtivo, bem como a redução do trabalho manual direto e a ampliação do trabalho mais intelectualizado, não negam a lei do valor, quando se considera a totalidade do trabalho” (ANTUNES, 2011, p. 5). Isto porque a partir desta tônica, toda a forma de trabalho, seja ele “trabalho material ou imaterial, intelectual ou físico, produz e reproduz a vida social, e durante o processo é explorado pelo capital” (HARDT e NEGRI, 2004, p. 426).

O século XXI apresenta um panorama profundamente contraditório e agudamente crítico, se o trabalho ainda é central para a criação do valor, por outro lado, observa-se em patamares assustadores, com um alto traço de superfluidade, da qual são exemplos o trabalho precarizado, flexibilizado e temporário, além do enorme exército de desempregado esparramados pelo mundo (ANTUNES, 2011).

Contudo, Antunes (2011) acredita que ao passo que avança a chamada era da mundialização do capital, também se presencia uma fase de mesmo teor das lutas sociais do trabalho, e o maior desafio para a humanidade, frente a este tempo, é dar sentido ao trabalho humano, tornando a nossa vida também dotada de sentido. Instituir uma nova sociedade dotada de sentido humano e social dentro e fora do trabalho.

Este é um desafio vital em nossos dias. Uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente ai poderá efetivar-se através da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade (ANTUNES, 2011, p.11).

O alicerce da ação coletiva voltando-se radicalmente contra as formas de sociabilização do mundo das mercadorias, a luta imediata pela redução da jornada ou do tempo de trabalho torna-se inteiramente compatível com o direito ao trabalho (em jornada reduzida e sem redução de salário), “Isto porque, sob o sistema de metabolismo social do capital, o trabalho que estrutura o capital, desestrutura o ser social” e vice-versa. Logo, a subjetividade autêntica e emancipada, dando um novo sentido ao trabalho (ANTUNES, 2011, p.11).

Antunes (2012) insere que a América Latina mostra-se como a pátria do labor, desde o seu surgimento o continente foi ancorado no signo da exploração. Para o autor, o mundo e o olhar latino-americano mostram que o trabalho é uma mediação essencial, assim, é imprescindível eliminar o trabalho que aliena, explora e assalaria, e buscar uma sociedade trabalhista dotada de sentido, uma sociedade do futuro, livre, emancipada, com maior tempo destinado ao trabalho como protoforma humana. É preciso compreender a forma do trabalho na região latino-americana amparada em um trabalho extenuante, agitado, desmedido, que oscila entre modos de assalariamento precarizado e informal, em que se presenciam formas de trabalho escravo e semiescravo, o que exala a possibilidade deste continente ser o lugar da rebelião, das lutas sociais, para isso, é preciso o conhecimento acurado da realidade vivenciada (ANTUNES, 2012). Aí adentra o papel da educação.

Ao visualizar o campo da educação, nos tempos de hoje, Antunes (2005) prediz que ela é um sucesso aos olhos da classe dominante que tem acesso e oportunidade, mas para a grande parte da população excluída das escolhas, decisões, e desenvolvimento de suas pátrias, ela se constitui uma falaciosa derrota. Por isso, Emir Sader (2005, p.17) explana “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”, em uma sociedade como a capitalista a educação se subordina a dinâmica do trabalho que explora, em outro sentido, “em uma sociedade que universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação” (SADER, 2005, p. 17).

Sendo assim, Sader (2005, p.17) diz que na essência, “ao pensar na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão reestabelecer os vínculos – tão esquecidos, entre educação e trabalho”. Segundo Saviani (2003), haja vista que “a educação diz respeito ao homem, que o papel da educação é a formação do

homem” (p.132), existem desafios postos ao âmbito educacional, principalmente, no sentido do trabalho concebido como ontológico.

Tomar o trabalho humano na concepção ontocriativa constitui-se um princípio formativo e educativo, sobretudo, na esfera de valores históricos universais, sendo segundo Frigotto (2008), um direito e um dever de qualquer pessoa a socialização, desde a infância, do princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, desconstruindo, conseqüentemente, a ideia da naturalização da exploração do trabalho dos outros.

No entanto, o trabalho como princípio educativo não pode ser entendido como uma técnica metodológica e didática de aprendizagem, e muito menos reduzido a uma concepção de aprender fazendo, se compreensão vai além do trabalho capitalista alienador, explorador, desumano, tal princípio busca romper e elevar a dignidade da vida humana da imensa maioria população trabalhadora. Na medida em que o processo escolar se desenvolve surge à necessidade de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho, e é na última fase do ensino básico, anota Frigotto (2008), do ensino médio que deve organizar o trato sobre trabalho, o modo como ele se desenvolve e como está organizado na sociedade moderna. A adoção do trabalho como um princípio educativo, enfim, é essencial para a emancipação da raça humana, logo, sua inclusão na escolarização formal e pública é primordial, uma vez que é este o espaço o qual a maior parcela populacional se instrui (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

CAPÍTULO III:

A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O EM é a última etapa da educação básica obrigatória brasileira, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (BRASIL, 1996). A partir de tal definição seus objetivos ficam ancorados em quatro proposições:

- 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 (LDBEN, 1996, art.35º).

O 36º artigo na continuidade do referenciamento sobre o EM consolida que, uma vez atendida à formação geral do educando, ele pode preparar para o exercício de profissões técnicas, sendo que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, pode ser oferecida em estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas.

Do ponto de vista legal, Cury (2008) esclarece que a educação média não é nem a porta para o ensino superior, nem a chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito para cursar ambas as formações.

Segundo Saviani (2000), a educação integral do homem deve cobrir todo o período da educação básica - do nascimento, às creches, passando pela educação infantil, pelo EF e se completar na conclusão do EM por volta dos dezessete anos - e ser uma educação de caráter desinteressado de base gramsciana³⁶, o que envolve, além do conhecimento da natureza e da cultura, o acesso às formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que são em si mesmas, sem outro objetivo senão que o de se relacionar com elas.

³⁶ Rememora-se que com o objetivo de se contrapor à tendência de sua época que pouco valorizava as escolas desinteressadas e priorizava a difusão das escolas profissionais especializadas para formar um aluno com destino pré-determinado, Gramsci defendera que todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde a infância até a escolha profissional, deve estar calcado em princípios desinteressados, quer seja, em proporcionar uma formação humanista geral, para tanto, o estudo, ou maior parte dele deve ser formativo e rico de noções concretas e não se atrelar a finalidades práticas imediatistas (GRAMSCI, 2001).

Importa considerar que foi com a instituição da LDBEN/96 que o ensino médio tornou-se obrigatório. Logo, segundo Cury (2008), o conceito de educação básica se estendendo até o fim do EM ganha um novo sentido, não obstante,

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a base da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A Educação Básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (p. 171-2).

Nosella (2009) ao fazer um balanço da escola pública brasileira no início do século XXI revela um retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa em todos os níveis escolares, mas é no EM que esta dívida se explicita de forma mais perversa.

Relacionadas algumas apropriações iniciais, na sequência do trabalho estruturo uma reflexão do histórico das políticas para o EM, buscando retratar seus passos ao longo dos anos para chegar a uma compreensão deste nível nos tempos mais presentes.

3.1. As políticas educacionais para o ensino médio no século XX.

Na análise histórica do EM brasileiro, foi possível vê-lo em dualidade com a Educação Profissional desde o seu princípio. Os caminhos das políticas e reformas ao longo dos tempos apresentam uma dualidade ora mais visível, ora menos, porém ela sempre demarcada. Tal marca se entrelaça ao modelo capitalista, e suas faces, ora brandas, ora suaves. As modulações advêm das novas produtivas em nível mundial e ganham espaço no país em determinados tempos na busca de novas formas para alavancar o desenvolvimento nacional. Depreende-se então, o envolvimento da educação com o progresso econômico.

Saviani (2011) assinala as fases pedagógicas no Brasil iniciando com um primeiro de primazia da pedagogia tradicional. A referente fase se embasada em um ensino propedêutico³⁷, elitizado e que pouco tinha de público, emergente da

³⁷ O termo singulariza-se à instrução preparatória, introdução a estudos mais desenvolvidos de determinada disciplina com o intuito de preparar para receber um ensino mais completo; refere-se ao ano preliminar de estudos entre o último ano escolar e a universidade (PRIBERAM, 2013).

influência jesuíta-catolicista e que se estendeu até o período imperial. Machado (1991) explicita que desde a chegada dos jesuítas existia um sistema dual, com escolas de ler para os índios e as camadas pobres e, de ensino rico nas ciências humanas e demais esferas para a elite. A diferenciação se atrelava aos diferentes modelos escolares destinados às camadas, porém, é preciso considerar que até os anos 1930/40 o ensino secundário não se tinha se efetivado, apenas o ensino primário. É no período posterior a 1930 que ascende um período importante para a educação média, também porque esta passa a se confrontar mais fortemente com o ensino técnico. Portanto, traz-se a seguir o referente tempo para análise.

3.1.1. As políticas de 1930-1970: Uma dualidade brupta com duas escolas.

Em 1889 na demarcação da República³⁸ o Brasil iniciou uma nova jornada a qual se fortificou no século XX. Segundo Cury (1998), principalmente os anos 1930 foram muito importantes para o país, pois efetivaram na industrialização. No âmbito internacional, as duas guerras mundiais demarcadas no início do século confluíram sumariamente para a caracterização dos países em busca de crescimento nos tempos que se seguiram.

O nascimento da produção fordista/taylorista foi um dos elementos impactantes no princípio do século XX. Segundo Kuenzer (2013), a referente base técnica fundou uma organização escolar verticalizada, com duas formações distintas, do executor de um lado, e de outro do chefe, mas, também, rígida e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva³⁹.

³⁸ Conforme Ghiraldelli Júnior (2001), o conceito de república singulariza a governo representativo, sendo que no Brasil este modelo levou a queda dos títulos de nobreza e do poder moderador do imperador, o que permitiu certa descentralização de poder e impulsionou na adoção de princípios mais democráticos como a queda do voto censitário. Importa considerar, no entanto, que a república brasileira não veio pela vitória populacional, mas sim pelo poderio dos cafeicultores de modernização do café, o fim do escravismo e a entrada dos assalariados (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001)

³⁹ O ensino priorizava ora pensamento, ora ação, ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica. O ensino focava ora os conteúdos, ora as atividades, mas nunca pretendia o estabelecimento de ligação entre o aluno e os conhecimentos e integrar conteúdo e método com vista ao domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Quanto ao seu sequenciamento os conteúdos eram repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que iam da cópia de texto à resposta de questões, onde mais importava cumprir a tarefa, tanto para o professor quanto para o aluno, do que estabelecer uma profícua relação com o mundo do conhecimento. E por fim, a habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico desse tempo era a memorização e o livro didático o verdadeiro responsável do trabalho escolar (KUENZER, 2013).

Segundo Machado (1991), a partir do fim do século XIX surgiam as necessidades econômicas de diferenciação, devido à verticalização industrial. Forjava-se então um sistema à parte para a formação dos trabalhadores. Dessa forma, “a dualidade se apresentava cristalina e admitia a existência das duas redes de escolas, com funções sociais claramente distintas” (MACHADO, 1991, p. 202).

Em tal período institucional sancionaram-se três reformas escolares, as quais buscavam avanços no ensino, na universalização, e na qualidade escolar, no entanto mantinham a forma escolarizada dual rigorosa.

A primeira reforma foi ápice para as demais que se seguiram, pois a “Revolução de 1930” trouxe Getúlio Vargas à presidência, após vários governantes aleatórios desde o início da república, o país deslanchou um processo de urbanização e industrialização, uma vez que se advinha de um modelo agrário, prosperando o desenvolvimento dos portos, da rede telegráfica e dos correios. Além da instituição do Ministério do Trabalho para subsidiar o desenvolvimento nacional, a educação ganhou especial atenção, o Ministério da Educação e Saúde, do qual Francisco Campos foi o primeiro chefe, foi consolidado e, segundo Saviani (2007b), concretizou-se pela primeira uma reforma, contornando todos os níveis de ensino.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2001), aproximadamente 75% da população brasileira era analfabeta na década de 1920. As políticas educacionais acionadas por Vargas objetivavam atender às demandas do processo de industrialização, bem como o crescimento da população urbana, entretanto, para Cury (1998), a forma elitizada do ensino imperial e jesuíta se manteve.

No que concerne ao ensino secundário ele foi amparado pelo decreto nº. 19.890 de 18/04/1931 e passou a se organizar em dois ciclos, um primeiro de formação geral e um segundo de cursos complementares. Segundo Machado (1930) a dualidade foi fortificada nos 1930, pois “é implantada em definitivo, a seriação no ensino secundário”, (p.205), além de neste momento também ter sido aberta a porta para o ensino comercial, que também foi estruturado em ciclos, através de “um modelo de coluna, independente entre si” (p. 226). A estruturação por ciclos e colunas, diz respeito a um modelo que não permite a passagem ou aproveitamento de um curso a outro, pois parte de um pressuposto que não existem semelhanças entre si.

A luta pelo domínio e comando do Estado, entre a Igreja, que buscava não esvanecer seu poderio, e a concepção liberal caracterizaram o período. Na Europa

também existia o grupo de oposição proletária, o qual Machado (1991), intitula como “novíssimo”. Ao longo dos anos 1930 os embates para universalização do ensino e para a superação da dualização no secundário avançavam em muitos países e levou-os, nos anos 1940, a superar a concepção de dois tipos de escola e a permitir a transferência de um curso para outro.

Machado (1991) relata que, como nessa época o Brasil passava para um modo produtivo urbano-industrial, em muitos países já se vivia um período de industrialização avançada, compreendendo-se daí o porquê de um atraso nacional, o que também se refletia na educação.

Aqui partiam anseios renovadores advindos de um grupo liberal, que se denominou “Nova Escola” e lançou suas ideias em um Manifesto no ano de 1932. Esta corrente combatia o dualismo do secundário pela substituição de uma escola única e diferenciada que pretendia a universalização do ensino promovendo as mesmas oportunidades a todos, mas que visava a atender a hierarquia do trabalho, pois se baseava nas aptidões dos alunos com a finalidade de escolher os melhores quanto aos “dotes” intelectuais. Saviani (2011) assinala alguns deslocamentos verificados da pedagogia tradicional para a pedagogia nova tais quais: a passagem de valorização do intelecto para o sentimento; do lógico (a dimensão objetiva do conhecimento) para o psicológico (a dimensão subjetiva do conhecimento); dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade.

A segunda reformulação decorreu do estabelecimento em 1934 da nova Constituição Federal a qual visou atender aos novos ideários nacionais. Percebe-se nesta legislação, Capítulo II artigos 148 a 158, uma evolução na compreensão da educação pública e sua expansão a toda população. No mesmo ano, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da educação e postulou uma série de “leis orgânicas” chamadas ‘Reformas Capanema’ em que o secundário ficou amparado pelo Decreto Lei nº. 4.244 de 09/04/1942, que colocou como oportunidade, a escolha após o seu fim do prosseguimento dos estudos ou de um curso profissional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

Cury (1998) anota que a educação profissional, tanto na reforma anterior de Francisco Campos quanto nesta em consonância, manteve-se à parte do ensino geral e básico. Segundo Saviani (2007b), uma das grandes consequências da última reforma foi a consolidação da oferta da educação profissional através da criação e

regulação de uma rede de ensino industrial e comercial. Criaram-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e, uma Lei Orgânica para o Ensino Industrial foi aprovada em 1943. Também em consequência ao entrelaçamento da escola com o crescente desenvolvimento da industrialização e da urbanização, foi fundada em 1945 a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) e, no ano subsequente o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Por fim, a última reforma, da dualidade escolar mais acentuada, se deu a partir do ano de 1946 quando foi instaurada uma nova Constituição à qual substanciou alguns elementos como o direito de voto para todos os brasileiros maiores de 18 anos.

O cenário aberto após a década de 1950 é sistematizado de forma bastante valiosa para esta pesquisa pelo historiador Nigel Brooke (2012) – embora se tenha ciência de que este autor faz parte de uma linha de estudo conservadora. Brooke (2012) mostra que os embates da Guerra Fria no mundo dividido em socialistas/URSS e capitalistas/EUA cederam lugar para um novo panorama no momento que, “em 1957 a União Soviética lançou o satélite Sputnik para o espaço e deixou os americanos em estado de choque” (p.21). A suspensão da superioridade norte-americana despontou uma desordem no país. A educação foi exaltada como a grande culpada pela perda de superioridade tecnológica, críticas foram endereçadas a ela, entoava-se a preexistência de falta de criatividade, especialmente, pela adoção do ideal escolanovista que centrava “exigências em relação aos conteúdos e o foco no bem-estar psicológico a na autoexpressão da criança em detrimento da aprendizagem” (idem, p. 21). Em curto espaço de tempo foi aprovada uma reforma no país, a educação científica ganhou lugar de destaque e o investimento para este objetivo se massificou⁴⁰.

De acordo com Brooke (2012), a valorização da educação científica para o trabalho como fonte de progresso das nações a partir do currículo não foi singular aos EUA, a UNESCO já defendia tal ideário desde 1954⁴¹. No Brasil, o lançamento

⁴⁰ Milhões de dólares foram gastos tanto na formação docente para as áreas de ciências, matemáticas e línguas estrangeiras e, também em programas de ensino superior em ciências e engenharia. Uma vez que, segundo Brooke (2012, p. 22), “residia a convicção de que era possível reformar a escola por meio da reforma curricular”, o investimento priorizou materiais, sobretudo, os livros didáticos se tornaram a grande estratégia da reformulação.

⁴¹ No setor de ensino de ciências, “a ação da UNESCO, que antes era pautada por objetivos humanitários e civilizatórios, passa a estabelecer uma relação direta com a questão do

em 1959 do “Manifesto dos educadores brasileiros”, pelo movimento liberal escolanovista, apresentado em parte por Brooke (2012, p. 32-34), seguiu à luz desse pensamento, “Mediante escola pública e laica, principalmente, a modernização da instituição escolar, *pari passu*, com a própria modernização do país” (BROOKE, 2012, p.23). O referido manifesto acabou por subsidiar a Lei educacional do Brasil em 1961, expondo que “as escolas precisavam ser práticas e nas suas preocupações, mais voltadas para as questões profissionais da ciência aplicada e menos para a ciência pura” (idem).

A legislação para a educação foi aprovada em 1961 já com 15 anos de aplicabilidade da constituição, através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tornou-se a primeira lei para educacional do país. Nela, de acordo com Machado (1991), ficou admitida a descentralização dos currículos e o aproveitamento de diferentes cursos em substituição ao EM, a equivalência entre os ciclos passou a ser aceita e acabaram-se as diferenciações de tantos cursos e opções. Ascendia um tipo de escola única, mas que também se compunha de diferenciação. Conquanto, essa lei perdurou pouco tempo e ruiu em 1964 com a afirmação da Ditadura militar.

3.1.2. Pós 1970, concepções produtivas e uma dualidade mais branda.

Após 1970, a dualidade escolar do EM e da EP fica mais “branda” tendo em vista a ascensão das novas formas de produção. Ao invés de duas escolas diferentes, uma acadêmica e outra profissionalizante, a diferenciação do ensino passa a existir dentro de uma mesma instituição de formação geral que, após o seu fim, possibilitava diferentes escolhas.

Machado (1991) examina essa nova prevalência e diz, “Uma nova concepção de diferenciação escolar surge, pois não se trata mais de uma segmentação externa, aos cursos, segundo o modelo de colunas. A diferenciação não deixa de existir; ela apenas passa para um nível diferente: *o nível da composição curricular [...]*” (p. 212).

Se a diferenciação anterior era mais brupta, compreendendo duas escolas físicas e estruturalmente separadas e sem uma unidade entre si. A diferenciação a que se chegou baseia-se “nas supostas aptidões individuais, nas peculiaridades regionais e nos planos dos estabelecimentos, artimanhas que escamoteiam a

desenvolvimento econômico dos países” (ABRANTES, 2012, p.35). Entre os incentivos da UNESCO estavam: difusão de métodos de ciências pura e aplicada, fabricação e uso de material de baixo custo, e a qualificação docente.

existência de escolas diferentes segundo a classe social no interior de um “único” sistema educacional” (MACHADO, 1991, p.212). O uso da autora para do termo “único” entre parênteses quer mostrar que a proposta se explicitava como unificada, porém estruturava apenas uma nova forma de segmentação classista no interior de uma mesma instituição.

Machado (1991) mostra que os anos 1970 levaram ao rompimento do ensino por ramos por uma formação primária básica seguida pela opção profissionalizante, no entanto os pareceres da época apresentavam mais de 50 opções de cursos, quer seja, “nunca o ensino intermediário chegou a ser tão diferenciado [...] A experiência mostrou que a que a ideia de unificação escolar pode incluir a diferenciação e mais, possibilitar por si a eliminação da diferenciação fundamental entre estudos propedêuticos e profissionais” (p. 212)

Segundo Dagmar Zibas (2005), nos fins dos anos de 1960 e início dos de 1970, o embate político-ideológico acerca do EM ascendia, entre outros aspectos, devido ao crescente desprestígio do modelo elitizado priorizado desde a escola jesuíta, principalmente, pela chegada de novos contingentes populacionais ao ensino secundário, bem como pela influência de conselheiros de agências internacionais.

a) *A primeira legislação produtiva: A Lei nº. 5.692 de 1971.* A reforma educacional ocorre junto ao período ditatorial, 1964-1985. Nela a educação secundária ficou organizada, conforme o decreto, em duas formas à escolha do aluno, uma de ensino propedêutico, a qual possibilitava o prosseguimento dos estudos e outra de nível técnico com vistas à formação para o trabalho. O secundário passa a ser nomeado como ensino de 2º grau e a ser desenvolvido em três ou quatro anos logo após o curso de 1º grau de oito anos.

A Lei 5.692/1971 tinha uma visão tecnicista que queria o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio, conforme enfatiza Kuenzer (2009). Isto porque a reforma militar tinha como centro o nacionalismo e a intensificação capital, assim o foco no desenvolvimento industrial no mundo do trabalho era o de crescimento dos setores secundários e terciários.

Brooke (2012) aponta que nos anos 1950 emergia a teoria de capital humano com Theodoro Schultz, o qual ganhou inclusive o prêmio Nobel em Ciências Econômicas em 1968. Tal doutrina ajuizava o homem como um bem a serviço do mercado, pressupondo que as anteriores valorizações às escolas, materiais

didáticos deveriam ceder lugar para o investimento direto nas pessoas, ficava indicada a baixa de investimento na educação. Pouco a pouco as elucidações de Schultz começaram a gerar resultados e passou-se a conceber que o investimento em pessoas era melhor do que em bens físicos (BROOKE, 2012). Relatório apresentado pelo Banco Mundial (BM, 2012, p. 77-84), observa-se a defesa dos preceitos do investimento humano, através de claro apoio às empresas para a formação profissionalizante. A referente emenda aponta que a solução para o sucesso mundial reside na revalorização de empregos técnicos e nas habilidades para fixação no mundo tradicional do trabalho, consonantemente, a partir dessas ponderações, o BM sedimentou políticas para a substituição do EM geral e técnico por cursos profissionais.

Brooke (2012) explicita que a legislação escolar aprovada em 1971 seguiu os preceitos do BM, porém o país não estava sozinho ao balizar a modalidade profissionalizante⁴². Na medida em que o trabalho ganhava cada vez mais espaço na reorientação das escolas na AL, o Brasil frente ao “milagre econômico” continuava oferecendo uma formação mais acadêmica. Muita contestação foi deflagrada tendo em vista a situação continental pavimentada, fazendo o governo emitir no ano 1975 um parecer redefinindo a redação do EM. Na nova versão, a formação geral ficou com sua carga horária diminuída enquanto as formas profissionalizantes, cada qual com conteúdos mínimos instituídos pelo governo, acresceram.

Como a Lei em análise (5.692/71) expunha a necessidade de romper com o isolamento da formação realizada nos cursos técnicos que pautavam a prática do fazer e excluía os demais conhecimentos, as escolas médias passaram a adotar uma formação mais humanística, geral a vários universos de trabalho, perfazendo a unificação entre o pensar com o fazer. Brooke (2012) insere que a taxa de retorno que a nova formação propiciaria, era uma das principais para a defesa do novo currículo. Não houve, no entanto, qualquer debate sobre o real ganho de uma formação profissional em detrimento a formação geral, em nível de salários, empregos, mobilidade estudantil, etc. Mais recentemente, alguns estudos têm

⁴² Venezuela, Peru, El Salvador e Colômbia também navegaram no mesmo sentido, entre 1969 a 1972 os quatro países e o Brasil criaram sistemas de ensino com uma fase inicial de sete a nove anos seguida de uma formação geral e diversificada que poderia ser cursada em um curto tempo de três a quatro anos. Brooke (2012) cita que, em El Salvador, por exemplo, as escolas de ensino médio passaram a ofertar cursos de três anos no qual os alunos saíam habilitados em nove áreas profissionais.

demonstrado que a formação profissionalizante, além de vetar as oportunidades dos estudantes em seguir para o vestibular, não alcança, na maior parte das vezes, as vantagens anunciadas pretendidas pelos governos. No caso brasileiro, por exemplo, a expansão do ensino médio subiu 278% de 1960 até 1972 envolto por um contexto militarista, houve forte centralização econômica e pouco retorno, segundo Brooke (2012). Porém, aqui, a concepção prosperou como uma saída para conter o amplo crescimento de concluintes no EM sem possibilidade de vagas no ensino superior, servindo também como estratégia para combater rebeliões juvenis e criar atitudes favoráveis ao modelo econômico expansionista, e por fim, permitia confabular os anseios burgueses, quer seja, de retirar da classe média o acesso à cultura geral já que estes deveriam ser os soldados rumo ao crescimento da nação. Em suma, diante às novas projeções, criou-se a disciplina de educação moral, foram retiradas a sociologia e filosofia e as escolas passaram a pontuar eficiência, modernidade e produtividade.

A falta de recursos e docentes esvaziaram as pretensões governamentais. Principalmente nas instituições das redes estaduais proliferaram cursos de contabilidade e magistério e ficaram escassas as formações nas áreas, como indústria e agricultura, relatadas como aquelas favoráveis ao crescimento⁴³. Mais tarde, fortes críticas foram endereçadas ao ensino profissionalizante, creditando-se a esse fato, isto é, à falácia formativa da educação profissional na maioria das nações que a praticavam, de acordo com Brooke (2012), o motivo pelo qual o BM abortou a defesa pela profissionalização diversificada.

Outros rumos se abriram em meados do século XX, da bipolarização potencializada pelas vencedoras da 2ª guerra, EUA – que englobavam a zona ocidental do globo e projetava sua liderança através da defesa de aspirações liberais e da expansão do capitalismo –, e URSS – que conjugava as nações orientais e buscava imprimir a liderança mundial com um cariz socialista – passou-se pouco a pouco à afirmação do capitalismo como supremo. Os subsídios para a conquista capitalista se fomentaram nos anos 1940 com os ideais da Sociedade ‘Mont Pèlerinno’ em que se incluíam Friedrich Hayek, Milton Friedman e Karl Popper, entre outros. Em 1944 a sociedade ensaiou os primeiros passos ao se contrapor ao

⁴³ Brooke (2012) exemplifica o estado de Minas Gerais que em 1979 tinha 78,5% de cursos técnicos de contabilidade e secretariado, enquanto os cursos de indústria representavam 19,3% e os de agricultura apenas 2,2%.

keyneanismo na Inglaterra⁴⁴ (ANDERSON, 1995), mas sua sedimentação veio com a crise da queda das taxas. A sociedade creditou o colapso aos benefícios proporcionados à população, como exemplo citavam o poder dado aos sindicatos e operariados durante as reivindicações de melhorias salariais e sociais, o que incitava a queda de lucro e de crescimento econômico, “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p.1). Esse receituário ficou conhecido como *neoliberalismo*, já que subia em cima dos preceitos liberais clássicos do “mercado livre”, mas ia mais além e permitia certa intervenção estatal, o que naquela corrente mais sisuda não ocorria.

A Inglaterra consolidou em 1979 com a eleição de Margaret Thatcher, “o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal” (ANDERSON, 1995, p.2). Incentivou daí a fruição de outros governos de mesmo teor: EUA (1980), Alemanha (1982) e Dinamarca (1983). Resumidamente, a década de 1990 gerou ao campo socialista um indisfarçável sentimento de derrota, desilusão e impotência, que segundo Sader (2009), solidificou os preceitos neoliberalistas além de impactar na queda da URSS em 1991. Consequentemente,

[...] A passagem do mundo bipolar para o unipolar, sob o domínio dos EUA, e a mudança do modelo hegemônico keynesiano para o neoliberal. Essas duas mudanças produziram as maiores transformações – praticamente todas de sentido regressivo – que a história contemporânea conheceu (SADER, 2009, p. 22).

O neoliberalismo viveu sua época de fortalecimento no século XXI, já que “o capitalismo assume sua face mais triunfante, pois encontra menos resistência e reina quase soberano [...]” (SADER, 2009, p.28). Principalmente na zona latino-americana, após a preparação do solo pelas ditaduras militares, o neoliberalismo

⁴⁴ A teoria Keynesiana advém de seu criador o economista inglês John Maynard Keynes, e ganhou sucesso, no entre e pós-guerra na Europa, ao colocar o Estado como regente da economia e do bem estar social eclodiu nos países que o usufruíram um acelerado crescimento nas décadas de 1960-70, em oposição à concepção liberal que colocava no mercado o papel de regulador econômico. Os liberalistas, Hayek e colegas, se opunham ao keynesianismo manifestando que ele “[...] destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo [...]” (ANDERSON, 1995, p. 1).

caminhou por todas as nações, excetuando Cuba⁴⁵. Sader (2009) explicita que o presidente americano Bill Clinton não precisou ir a nenhum dos países da região para impor “o pensamento único”, as projeções do BM, da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como a cartada final americana com a expansão do tratado de Livre comércio (ALCA), se confirmavam através do Consenso de Washington⁴⁶.

No Brasil, o sino para o neoliberalismo tocou com Fernando Collor (1990), mas foi com Fernando Henrique Cardoso (1995) que ele se assentou com força e inaugurou novos rumos, incluindo no âmbito escolar por meio da execução da LDBEN/96.

b) *A LDBEN/96: Da concepção politécnica aos princípios produtivos neoliberalistas.* A partir da década de 1980 os debates sobre a democracia correram pelo país e a escola pública ganhou espaço na elaboração de uma nova legislação nacional. Segundo Nosella (2009), prosperou a defesa do EM unitário com base na politecnicidade e em dezembro de 1988 foi entregue à câmara dos deputados a proposta do grupo de estudos encabeçado por Saviani, que proferia:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.25).

A Lei educacional aprovada em 1996 seguiu os preceitos do projeto Darcy Ribeiro que estava em articulação com neoliberalismo, como exposto por Saviani (2011), e deixou de lado os preceitos circunscritos tendo em vista uma escola politécnica e omnilateral segundo a linha marxista.

Diante do espectro neoliberalista assumido na LDBEN/96, houve um processo de uso da educação tecnológica. De acordo com Domingos Lima Filho e Ana

⁴⁵ Sader (2009) relata que a Revolução executada por Che Guevara e sua guerrilha quando tomaram a capital Havana no dia 1º de janeiro de 1959, injetou uma “revolução contra o capital” e rompeu a forte relação mantida com os EUA, consolidando Cuba como a primeira nação socialista da AL, até então “o continente do capitalismo”. A transformação educacional tornou-se símbolo deste governo, o analfabetismo que afligia quase metade da população rural foi erradicado ao fim dos anos 1960 e o país adentrou o século XXI com padrões de ensino equivalentes a grandes pátrias. Cuba influenciou ações de mesmo calibre na região latina, segundo Brooke (2012), no Peru (1968) e na Nicarágua (1979) com o triunfo sandinista, em ambos os países os preceitos progressistas penduraram por uma década e a educação ganhou espaço especial. Em Cuba, por sua vez, ainda hoje, após meio século da revolução, são mantidos os mesmos princípios.

⁴⁶ Terminologia usada por John Williamson em 1990, tendo como prelúdio a série de orientações aos países em desenvolvimento que podem ser sumarizadas nos itens: desregulamentação, descentralização e autonomia e, privatização (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Margarida Campello (2008), este momento caracterizou-se como um dos primeiros em que esta terminologia apareceu nas discussões e propostas governamentais no país, porém o uso diferiu daquele de origem marxiana que trava singularidade com a educação politécnica. No então documento aprovado para a escola pública, a terminologia educação tecnológica “não se vincula a uma concepção pedagógica, mas a uma estratégia econômica” (LIMA FILHO e CAMPELLO, 2008, p. 195).

Outro pertinente ponto que sofreu modificação, em relação à proposta escriturada por Saviani, se refere ao papel da União dentro da educação em que se presidiam “verbas públicas exclusivamente para as escolas públicas” (SAVIANI, 2011, p.42). Com a justificativa de que não teria condições de arcar com os recursos estipulados, a redação aprovada pelo governo inseriu o termo “preferencialmente” foi aberto o espaço para o investimento no setor privado.

Brooke (2012, p. 209-216) adenda este ponto expondo a fala do economicista Milton Friedman em 1955, especialmente dedicada à educação. O parecer alude que a liberdade de mercado deve pautar todos os campos e delata os gastos na sociedade como “demasiados”, incluindo o campo educacional. Era então confabulado o preceito da descentralização, sendo que o pressuposto era de que maior autonomia permitiria avanços qualitativos às escolas. Outro ponto liberalista na proposta diz respeito ao incentivo da escolarização por outras instituições que não aquelas governamentais, como também do direto aos pais, enquanto consumidores, de escolher o melhor para seus filhos. A primeira experiência neoliberalista de educação ocorreu no Chile, a descentralização e a privatização invadiram o ensino nacional e o governo transformou “o modelo de financiamento e gestão do sistema escolar no principio da década de 1980” (BROOKE, 2012, p. 203)⁴⁷. A experimentação chilena serviu de base para dez anos mais tarde o Reino Unido se apropriar das mesmas objetivações e viabilizar a expansão de tal concepção em nível mundial.

⁴⁷ Brooke considera o ideário de Friedman a de um digno advogado do liberalismo econômico uma vez que se posiciona “pela redução das funções do estado e a favor das regras do mercado livre e da devolução ao indivíduo do direito de escola” (BROOKE, 2012, p. 202), no campo escolar isso prepõe que o estado fiscalize, mas permita alternativas aos pais, com todas as vantagens do livre mercado. O Chile implantou por meio de economistas e consultores do governo os quais tinham sido alunos de Friedman a construção de *volchers*, vales-educação, dados pelo Estado aos pais de crianças e jovens, a partir dos quais os genitores podem escolher subsidiar a escolarização dos filhos conforme preferirem. Para aprofundar o estudo sobre o neoliberalismo na educação vide Carnoy (2009) e Diane Ravitch (2011).

A Conferência Mundial de Educação realizada pela UNESCO em 1990 na cidade de Jomtien/Tailândia textualizou a Declaração do receituário neoliberal. Brooke (2012) explicita que esta receita redige, além da chamada da universalização do ensino fundamental até fim daquele milênio, a busca por equidade, a ênfase nos resultados da aprendizagem e a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem para tornar a educação um meio de ascensão socioeconômica. Daí em diante, a UNESCO e organizações com fins 'sociais' se dedicaram a propagar os ideais, os bancos, por seu turno, entraram como apoiadores, o BM, por exemplo, foi um dos grandes financiados, e arquitetou a autonomia das escolas e a criação de sistemas avaliativos.

Um dos maiores exemplos conduzido pelos organismos internacionais é o PISA, já que a globalização se empunha, era preciso um elemento que conglomerasse os princípios, possibilitando "igual" oportunidade de competição a todas as nações. É isto que o PISA faz: incentiva a competição entre os países que dele participam através da procura de currículos e métodos administrativos para atingir melhores escores⁴⁸.

O receituário neoliberalista passou pela AL como uma onda. Martin Carnoy e Castro (2012) relatam a adesão, primeiramente, da descentralização para preparação do terreno para as demais regulações. Ela entrou na Argentina, Chile perversamente, de maneira mais apaziguada na Colômbia e se estendeu, no fim dos anos 1990, a El Salvador, México, Nicarágua e Peru, o Brasil não precisou adotá-la, pois a educação já estava a cargo de estados e municípios, aqui os preceitos ganharam ares com a maior autonomia proferida às instituições e a criação de sistemas de avaliação. Carnoy e Castro (2012) relatam que as avaliações externas se desvelam como o grande elemento, já que 13 países da região adotaram testes padronizados em larga escala entre 1990 e 1998 (as únicas exceções foram o Chile que já possuía uma certificação nacional do período ditatorial da década anterior e Cuba, que possuía um sistema próprio desde 1970). Os autores, por fim, sintetizam as características neoliberais implantadas no ensino escolar da região:

⁴⁸ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) que em português se traduz por Programa Internacional de avaliação dos alunos é uma avaliação internacional organizada pela organização mundial para Cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e aplicada a cada três anos a alunos de 15 anos de idade independente da série em que se encontram. O Brasil enquanto participante tem como sub-responsável o Instituto nacional, INEP. A página oficial do programa é: <http://www.oecd.org/pisa/>. Já no Brasil, o link do PISA é o: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

descentralização da gestão, melhoramento da qualidade, busca de equidade, busca pela eficiência do sistema escolar, oferecimento de maior autonomia em consonância à cobrança de responsabilidade da escola, maior e melhor investimento na formação do professor, e conexão às demandas da sociedade.

Finalmente, Brooke (2012) indica que a burocracia acerca da educação, a qual o processo descentralizador tinha o objetivo de diminuir, aumentou na maioria dos países, mais do que as matrículas em todos os níveis de ensino. Por isso ele depreende que há uma estratégia governamental por detrás do preceito descentralizador que o usa como elemento para a competitividade, “já que aumenta a produtividade na educação e, por conseguinte, contribui significativamente para a melhoria da qualidade dos recursos humanos de uma nação” (BROOKE, 2012, p.233).

Outrossim, a égide a qual o neoliberalismo se instala, da mudança do trabalho material para o informacional, emana produtos de melhor qualidade e empregos de alta tecnologia, excitando a competição e exige maior adaptabilidade das escolas. Na busca de competitividade mundial se apresentam constantemente avanços, a base rígida cede lugar à base flexível, o discurso, conforme explicita Kuenzer (2013), é de um trabalhador de novo tipo, dotado de capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Os reflexos na educação básica são tais que influem para o desenvolvimento de outros conhecimentos e atributos⁴⁹.

É importante considerar que como esta nova pedagogia conduz a uma articulação de diferentes elementos para o processo de ensino, pode prosperar um pensamento de rompimento da anterior fragmentação produtiva, no entanto, Kuenzer (2013) esclarece que embora existam avanços do fordismo para a microeletrônica, têm se registrado que não são todos e, na mesma medida, que têm

⁴⁹ Para além dos atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos, do período fordista/taylorista, este modelo prescinde de mediação entre relações que ocorrem no trabalho coletivo resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade e acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante. As principais características que este modelo pede são: a capacidade de se comunicar adequadamente por intermédio do domínio além da língua portuguesa, da língua estrangeira, das novas formas, códigos e linguagens trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos e buscando aperfeiçoamento continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético e; por fim, a capacidade de comprometimento com o trabalho na forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da criatividade e da crítica (KUENZER, 2013).

acesso aos novos preceitos. Por isso, para Nosella (2009), o modelo flexível busca a expansão do EM, o que satisfaz a classe dominada uma vez que é de seu interesse a universalização da educação, contudo, a progressão oferecida é, sobretudo, um elemento chave para os novos interesses economicistas. É preciso, então, atenção haja vista o engodo que se pode “cair”.

Ao observar o EM na LDBEN/96 vê-se ele estruturado em dois níveis: um de educação básica obrigatória e outro de ensino superior facultativo, o EM identifica-se como essencial, pois se torna a última fase da educação básica e antecede cursos técnicos e profissionalizantes. Zibas (2005) expropria o decreto federal **nº. 2.208 de 17 de abril de 1997** que determinou a organização da EP em módulos e sua oferta separadamente do EM regular. A autora compreende que o objetivo pretendido com este documento foi liberar os cursos profissionais de qualquer limitação e controle para conduzi-los a avanços, a partir da oferta por instituições federais especializadas, e, sobretudo, pela esfera privada, deixando o EM regular e de cariz público, por sua vez, isolado e sujeito a precariedade.

Nosella (2009) assinala que os clamores populares na década de 1980 pressionavam por mais escolarização, incluindo o de coorte médio. O governo para dar vazão a tais pedidos “abriu” as portas das escolas através de uma política populista, a diplomação foi facilitada, mas a qualidade do ensino ficou em segundo plano. Ao passo que expandiram os cursos noturnos e supletivos e a clientela se democratizava, deformavam-se, em outro viés, o método e a qualidade formativa.

Por isso, Nosella (2009) atenta para o fato de que a adoção neoliberalista das agências econômicas ficou articulada à delimitação da universalização trazida na LDBEN/96 do EM. Na sequência, as normas para este nível foram aglutinadas no sentido empresarial, documentos suplantares de orientação e composição curricular trouxeram tais preceitos. Um dos principais materiais se compõe pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCN/EM), pois serviu de fonte para outros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Então, desvela-se na continuidade do estudo o conteúdo referente às DCN/EM.

3.1.3 As Diretrizes curriculares para o Ensino Médio/1998.

As DCN/EM estruturadas após a LDBEN/96, através da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, seguiram as orientações da UNESCO para o Século XXI. A base referencial é a de Perrenoud que delimita quatro princípios axiológicos a serem

desenvolvidos no EM, a partir da concepção do “aprender”, são eles, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para tanto, a redefinição curricular foi posta como central, pois se pretendia (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos (RAMOS, 2011b).

Marise Ramos (2011b) resume os elementos que foram principiados na composição curricular em cinco pontos: 1) A reiteração das finalidades previstas pela LDBE/96, bem como a regulamentação da parte diversificada do currículo; 2) O currículo organizado com base em áreas do conhecimento já que, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram claras ao recomendarem a organização dos conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos” (RAMOS, 2011b, p.773); 3) Destaque para o desenvolvimento de competências de caráter geral – especialmente a capacidade de aprender – no lugar do estabelecimento de disciplinas e conteúdos específicos, por conseguinte, conforme as recomendações, “Como componentes curriculares, então, teríamos um conjunto contextualizado de situações voltadas para a geração de competências” (RAMOS, 2011b, p. 774.); 4) A fixação de quatro princípios axiológicos a serem desenvolvidos pela escolarização: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver; 5) Formulação de princípios pedagógicos tendo como base a interdisciplinaridade e a contextualização. A partir do *slogan* “Ensino médio agora é para a vida”, a contextualização tornou-se foco da proposta, o trabalho e a cidadania tornaram-se partes contextuais e a interdisciplinaridade, por seu tempo, foi usada enquanto “um recurso didático” para simplesmente relacionar as atividades de ensino.

Devida à inexistência de recursos vinculados constitucionalmente para o ensino médio o MEC solidificou a reforma assistindo financeiramente os estados com recursos provenientes de empréstimo obtido junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Emergiu o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. (PROMED) que estruturou elementos para o apoio da expansão e também da melhoria na rede escolar. Mas a assessoria do MEC pautou, essencialmente, a formação docente, estudos e pesquisas, com a finalidade, essencial, de operacionalizar a reforma curricular contida nas DCN/EM.

Documentos suplementares como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), divulgados em 2000, e os posteriores PCNEM “+” seguiram

as DCN/EM. Ramos (2011) relata que se efetivou um modelo de trabalho do currículo em que foram enunciados temas e sequências de atividades para guiar o processo de ensino e aprendizagem; A composição curricular incluiu as nomenclaturas “situações de contextualização” e “interdisciplinaridade”; As grades curriculares ficaram estruturadas em áreas com suas respectivas disciplinas e cargas horárias com tempos letivos definidos; Também foram delimitadas carga horária e disciplinas e/ou atividades da parte diversificada; Sem contar o que diz respeito aos planos de curso e de aulas que passaram a anunciar o trabalho através da fixação de competências.

Ramos (2011b) entende que a reforma não considerou, entretanto, que os problemas os quais estes indicadores se propuseram a resolver não são exclusivamente pedagógicos, possuem antes determinações políticas e também conceituais acerca do acesso à ciência e ao conhecimento, posto isso, “a não compreensão dessas determinações desencadeou inúmeras inovações, sem promover a compreensão do problema na sua essência e em sua superação” (p. 775).

3.2. As políticas educacionais para o Ensino Médio no Século XXI.

3.3.1. O decreto 5.154/2004: Indicativo para a educação integrada de base politécnica.

No seio do governo Lula em 2003 ascende à discussão de uma educação integrada e do resgate do afastamento da educação geral da EP consolidado via decreto nº. 2.208/1997. Os debates são levados a cabo e o Decreto 5.154/2004 promulga a articulação entre ensino médio e profissional. Também através da lei 11.741/2008, dá-se a normatização de que a EP não seja mais ofertada de forma desintegrada do EM. Marise Ramos (2011b) considera o decreto 5.154 enquanto projeto de educação integrada uma condição social e histórica necessária para a construção de uma escola média unitária e politécnica.

Ramos (2011b) analisa a proposta de EM Integrado compreendendo-a como um resgate dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária que tem como base o programa escolar de Marx e Engels e de Gramsci. As fundamentações do material idealizam uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora

contribuições já existentes sobre o tema, mas acresce tal busca a partir de currículo convergente com os propósitos de formação integrada do sujeito omnilateralmente.

Nosella (2009) considera que o governo Lula ao apresentar integração do ensino médio e educação profissional o fez como respostas às críticas, mas não conseguiu promover efetivas inovações no ensino médio. Isto porque o projeto esbarrou ao possibilitar tanto o ensino médio separado como o modelo integrado não extinguindo, assim, as formas separadas das formações média e profissional. Ele então explicita que o termo integrado possui uma nomenclatura sedutora e instigante, e especialmente, polissêmica, que pode chegar, inclusive, a uma ambígua compreensão, tornando-se até mesmo enganosa, afinal, “integrar pode significar justapor, acrescentar e, como bem sabemos, nem currículo, nem instituição ou gestão pedagógica conseguem unificar o que a sociedade separou” (p.9).

Nos últimos anos, Kuenzer (2000) relata que tem havido avanço em políticas para a educação, principalmente, no campo do EM, trazendo em pauta a centralidade do trabalho para a escola, mas ainda é necessário que se dê atenção a outros pontos, como um dos exemplos mais importantes cita-se a formação dos professores. Também é essencial o financiamento, como um todo, às escolas, para atingir o rompimento da visão dualista e se ir além da aparente justaposição ensino médio / ensino profissional. Vê-se que não adianta simplesmente extinguir os cursos profissionalizantes e estabelecer por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede (KUENZER, 2000).

b) O programa de financiamento Ensino Médio Inovador.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

No seu *site* institucional⁵⁰ o PROEMI é ofertado para apoiar e fortalecer o desenvolvimento de inovações curriculares nas escolas de EM, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do EM e as demandas da sociedade contemporânea, para tanto são focos do programa dois pontos: 1) A

⁵⁰ Situado no endereço: <http://portal.mec.gov.br>.

extensão do tempo com a oferta de mais disciplinas também são parte das ações do programa, sendo que os projetos curriculares do PROEMI propõem o desenvolvimento de atividades integradoras articuladas às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia⁵¹; 2) A dilatação da jornada escolar, que atualmente na LDBEN/96 prevê 4 horas de aulas e um todo de no mínimo 2.400 durante todo o EM, o PROEMI prevê a ampliação para 3.000 horas durante os três anos do EM o que prediz no mínimo de 5 horas de atividades diárias.

Referente à entrada no projeto, ela ocorre por meio de um processo de seleção em que as secretarias estaduais e distritais e as escolas de ensino médio se candidatam e após aprovação recebem apoio técnico e financeiro, (PDDE), para a elaboração e desenvolvimento de projetos de reestruturação curricular.

Os indicadores do PROEMI (TABELA 1) demonstram a progressiva adesão pelas instituições ao redor do país, em 2012 visualizam-se 10% das escolas existentes inseridas no programa. Segundo o relato do secretário da Educação Básica do Ministério da Educação, César Callegari, ao Jornal da Ciência (2012), o objetivo é expandir o programa até 2014 a metade e até 2016 a todas as mais de 19 mil escolas investindo-se uma soma de R\$ 1 bilhão.

Ano	Escolas	Reais
2009	169	10.970.000,00
2010	353	22.480.000,00
2012	1.940	109.592.000,00
Total Geral	1.968 escolas	

No

estado do

RS, conforme a SEDUC/RS (2013), mais de 700 estabelecimentos de nível médio já estavam incluídos no PROEMI no início de 2013 e tinha-se como meta inserir a totalidade das 1063 instituições até o encerramento daquele corrente ano, isto porque ele se enquadra às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, além de se articular ao projeto do Ensino Médio Politécnico em tramitação no estado desde 2012.

Procurada para expor sua posição sobre o PROEMI, Ramos (2011a) observa que incentivos a inovações curriculares não podem ser desconsiderados ou

⁵¹ Contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

entendidos como negativos, pois fomentam a dinamização dos processos e das práticas escolares. Porém, ela acena uma barreira primordial para a efetivação do programa, a opção pela “livre escolha” de adoção ao projeto, o governo deveria assumir através deste programa uma postura de coordenação política consistente articulando um movimento de organização, apoio e fomento aos sistemas de ensino para a melhoria do ensino médio em todos os aspectos pertinentes às instituições do país.

Ramos (2011a) finaliza seu parecer inserindo que antes de ser um programa, o PROEMI “bebeu da fonte” do ensino médio integrado e assim se espera que ele promova a apropriação das novas projeções pelas escolas e professores. Paulatinamente, a questão que se coloca referente ao programa é até que ponto ele é uma política pública? Pois, se for apenas uma experiência, a história da educação já está cheia.

3.3.2. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio/2012: A base para a escola média integrada politécnica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCN-EM/2012) foram aprovadas pela resolução nº 2 em dezembro de 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 2012).

Ramos (2011b) profere a validade deste material porque nele encontram-se preceitos da concepção de EM integrado tais que: Manifestação da articulação das disciplinas com atividades integradoras; Entoam a relevância do conhecimento na formação escolar e também expõem a preocupação que o currículo deve ter com a sua historicidade; Definem a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; Advogam a adoção do trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; E expõem a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade.

A intenção deste material é que a definição de toda proposição curricular, bem como os fundamentos utilizados para a seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação tenham como eixo integrador a relação entre trabalho, ciência e cultura e a adoção da perspectiva do trabalho como princípio educativo de forma a propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos.

Para tanto, segundo Ramos (2011b), o currículo dentro dessa perspectiva,

É uma relação entre partes e totalidade. Os conceitos “pontos-de-partida” para esse estudo convertem-se em conteúdos de ensino organizados nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições (p. 776).

Dessa forma, o trabalho pedagógico, posto dentro dessa concepção, assume a interdisciplinaridade como necessidade e como problema, pois coloca a questão do conhecimento escolar também no plano epistemológico (da construção dos conhecimentos), assim, as disciplinas científicas são adotadas como um dos principais campos de referência para a seleção de conteúdos.

Já a interdisciplinaridade é adotada como método de “reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2011b, p. 776). O trabalho interdisciplinar torna-se, então, um problema na produção do conhecimento e nos processos de ensino, ao se propor a responder a necessidade de compreender a realidade. Consequentemente, não se trata simplesmente de se contextualizar conhecimentos científicos no trabalho e na cidadania, nem o trabalho é delimitado como contexto, nem esta forma uma dualidade com a cidadania “[...] trabalho, ciência e cultura são dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2011b, p.776).

Enfim, observa-se que as DCN-EM atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas também no plano da produção dos conhecimentos. Logo, as orientações presentes no atual documento do PROEMI, se apropriadas com a base teórica que orienta as DCN e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do EM.

3.3.3. Os protótipos educacionais para o Ensino Médio: Instrumento de coalização para manutenção hegemônica?

Os Protótipos curriculares para o EM se constituem um material lançado pela UNESCO (2011) que apresenta uma proposta de currículo integrado. O documento tem compromisso com o Fórum de Educação para Todos de Dacar de 2000 da

UNESCO, em que se estipulou a necessidade do EM se articular às necessidades dos jovens no sentido do desenvolvimento de habilidades para a vida cotidiana e reforçam a referência da parte do Fórum de Dacar acerca da educação secundária de ligação da educação geral e técnica devido às mudanças científicas, sociais e produtivas.

Consultor da UNESCO e partícipe da construção dos Protótipos, José Antônio Kuller (2011) elucida as orientações dos Protótipos e elas são resumidas em cinco pontos:

1) O currículo estrutura-se a partir de áreas do conhecimento. Sendo que para a formulação dos objetivos de aprendizagem foram tomadas como base três fontes: As finalidades estipuladas para o Ensino Médio na LDEN/96; Os quatro pilares propostos pela UNESCO: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a ser; e a matriz de competências e habilidades previstas pelo novo ENEM⁵².

2) Para a definição e a consecução dos objetivos, foram adotados dois princípios educativos: o trabalho e a pesquisa. O trabalho é o princípio educativo embrionário dos protótipos e todas as aprendizagens têm origem em atividades dos estudantes para a intervenção na realidade social. Já a pesquisa articula o conhecimento acumulado e as propostas de transformação (trabalho/atividades/oportunidades de aprendizagem) que constituem o currículo.

3) É proposto um componente curricular adicional: o Núcleo de educação para o trabalho e outras práticas sociais. Este é indicado como um componente curricular que, ocupando pelo menos 25% da duração do Ensino Médio, inclui oportunidades e objetivos de aprendizagem relacionados a conhecimentos, atitudes, habilidades e capacidades necessárias a todo tipo de trabalho e outras práticas sociais, de forma a ser, segundo Kuller (2011), “O grande mecanismo integrador dos Protótipos” (p. 62).

4) “As dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia constituem o quarto mecanismo de integração curricular” (KULLER, 2011, p. 62). “O *trabalho* será considerado nas formas que assume nos distintos modos de produção” (p. 62), compreenderá pesquisas e atividades relacionadas da evolução das formas de produção até a crítica e a transformação de alternativas de

⁵² O qual toma como eixos cognitivos dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas (KULLER, 2011).

organização, divisão, relações, condições e oportunidades de trabalho, sejam dentro ou fora da escola. Esta dimensão contornará as outras três haja vista que:

A cultura será entendida na sua acepção antropológica, ou seja, como todo o fruto da ação humana. *A ciência* será considerada como o conjunto sistematizado do conhecimento humano. *A tecnologia* será vista como uma mediação entre a ciência (ou conhecimento) e a produção (KULLER, 2011, p.62).

5) Em sua finalização sobre a proposta, Kuller (2011) relata que “Os protótipos não propõem uma mudança curricular radical. Possibilitam, inclusive, a manutenção da organização disciplinar do currículo” (p. 65). Para o funcionamento inicial dos Protótipos não são necessárias grandes modificações nem no que concerne à gestão administrativa dos sistemas de ensino e também às formas de contratação ou gestão do pessoal docente, “A grade curricular e o quadro semanal de horários podem ser substancialmente mantidos, com pequenas alterações”, (idem, p. 66). Quanto à formação dos professores, a implantação exige uma capacitação relativamente rápida uma vez que o foco da proposta referenda a formação contínua e em serviço, assim, “de imediato, eles podem continuar a ser formados por disciplina, e não por áreas de conhecimento” (KULLER, 2011, p. 66).

As indicações dos Protótipos (UNESCO, 2011) se encaminham muito mais no sentido de adequação do que superação do capitalismo. Nele consta sua finalidade de promover a formação da juventude, para além do vestibular, na preparação para o enfrentamento do mundo do desemprego e dos ofícios precários, porém, não escreve sobre a necessidade de rompimento com este sistema. Na síntese dos Protótipos feita por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro (2013) é textualizada a politecnia, a formação omnilateral, embasadas em Frigotto e Saviani, porém, não se verificou citação a Marx, a questões de classes, socialismo, superação capital, ou outro termo que demonstre uma análise educacional e social crítica, logo, encaminha-se muito mais a uma necessidade econômica de rompimento ao modelo fragmentado das épocas passadas, haja vista os novos tempos flexíveis do que um documento que circunscreve necessidades da humanidade.

3.4. Desafios para uma escola politécnica omnilateral no século XXI.

O Brasil no século XXI elegeu o governo Lula em que se esperavam outros caminhos após dois governantes neoliberalistas e, sobretudo, após o último governo FHC, que consolidou uma acentuada privatização do Estado, desregulamentação e

precarização do trabalho, além da financeirização da economia⁵³, e até mesmo o campo educacional que foi compilado por estes ideais através da LDBEN/96. Com a eleição de Lula (Gestão PT 2002-2006 e 2007-2010) esperavam-se outros rumos nacionais, porém ao longo de seus dois mandatos e postergado sequencialmente por sua colega partidária Dilma Rousseff (Gestão PT 2011-2014) não se viu rompimento do receituário neoliberalista. Antunes (2004) entende o governo PT como uma liderança capitalista mais popular, uma espécie de ‘majestade’ para o povo.

Frente ao cenário do ensino público nacional de nível médio, Kuenzer (2011) menciona que o EM após as reformas na década 1990, com a LDBEN 1996, universalizando o ensino médio não é de interesse para os alunos, às vinculações desde a situação de classe, às dificuldades de integrar o trabalho e a escola, e à perda de sentido da escola. As condições da escola e o currículo excluem os alunos, principalmente os trabalhadores, que cumprem jornadas duplas, juntamente às disciplinas sem ligação com a vida, pautando a memorização os exclui, sem contar ainda, a promoção de modalidades especiais como a Educação de jovens e Adultos (EJA), e outras de mesmo cariz que “pegam” alunos do ensino regular.

Saviani (2011) define a função da educação como “o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 217). O papel específico da escola básica,

É o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. E o papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relação e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada (SAVIANI, 2011, p.145-146).

⁵³ De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), o ajuste econômico brasileiro segue os preâmbulos das leis do mercado globalizado mundial e se traduz por três estratégias articuladas e complementares: 1) A desregulamentação que pressupõe sustar todas as cláusulas como normas, regulamentos e direitos adquiridos, algumas vezes, nomeadamente como privilégios da sociedade, de modo a não impedir os preceitos liberais do mercado de avançarem, assim o fulcro básico se pauta em suprimir leis e definir bases de um Estado mínimo e funcional ao mercado, para tanto, usam-se reformas nos âmbitos constitucionais, previdenciários e estatais; 2) Descentralização e autonomia como um mecanismo de transferência de responsabilidade socioeconômica e educacional da União para outros órgãos os quais transformam os bens públicos em produtos de mercado; 3) Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste, emanando o máximo de mercado e o mínimo de Estado, não obstante, o ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas, sobretudo, o processo no qual a União desfaz o patrimônio público, privatiza serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, esteriliza e dilui a possibilidade do governo bancar medidas socioeconômicas. Por fim, através dessas ações, resumidamente, o mercado passa a ser, não um investidor, mas um regulador, inclusive, dos direitos sociais.

Á luz deste pensamento, o lugar assumido pelo EM é tal que, “se no fundamental a relação é implícita no ensino médio ela, a relação educação e trabalho, conhecimento e atividade prática deve ser tratada de forma explícita e direta”, para tanto, “O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio do fundamento das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2011, p. 289).

Porém, ao constatar o currículo escolar do EM brasileiro, Saviani (2011) fala que a valorização do conhecimento espontâneo e cotidiano em detrimento do conhecimento científico e sistematizado, estruturando currículos inadequados assim como métodos e procedimentos antipedagógicos equivocados tem levado a educação nacional a um total descarrilamento de uma perspectiva de melhora qualitativa.

Valdemar Sguissardi e Bruno Pucci (1992) já no século XX assinalavam a urgente necessidade de superação do desconhecimento, pela escola, do trabalho e do aluno trabalhador ou pré-trabalhador. Nas considerações do estudo os autores indicam “o controle do conhecimento científico sempre foi um dos trunfos fundamentais” da burguesia (p. 57) e a isso se deve o fato de que o conhecimento científico nem chega, muitas vezes, à escola e quando chega, chega obsoleto e ultrapassado.

Ainda segundo o mesmo estudo, a escola repudia o trabalho, existindo um horror ao trabalho, seja ele moderno, que se referia à prática manual ou a fábrica. Ignora-se também tudo que tenha a ver com a formação do trabalhador para a luta proletária, com a sua cultura geral e técnica. Mas, tal postura reflete o ponto de vista burguês, que concebe que “o trabalhador tomado isoladamente como mercadoria e fator de produção da mais valia e do lucro é o que importa” (SGUISSARDI E PUCCI, 1991, p. 35).

Luiz Carlos Freitas tem se dedicado à influência mercantil no espaço escolar. Ele evidencia (FREITAS, 2011a) as postulações de Jorge Arbache no artigo “O Brasil precisa elevar produtividade” em 2011, no qual há referência para a pressão de corporações empresariais ao governo Dilma no sentido de uma “revolução na educação” brasileira para o século XXI, tendo em vista, 1) A necessidade de aumento da produtividade nacional, a qual registrou um mirrado índice de 0,4%,

enquanto a China alcançou 5,2% e até mesmo países menos desenvolvidos como a Índia aumentaram 2,8%, logo o foco estruturará a produção um exército de reserva formado por mão-de-obra barata, situação que faz com que o mercado imponha uma agenda ferrenha para o campo escolar de modo a servir como estrutura-base para as novas projeções, corporificam-se elementos de tal calibre os movimentos “Todos pela educação” e “Parceiros da educação”⁵⁴; 2) A compreensão de que as objetivações do mercado acerca da elevação dos padrões internacionais e nacionais resultantes das avaliações externas, como PISA, ENEM, Prova Brasil. E considerando que estes testes são delimitados por organismos mercadológicos, as exigências dos testes se encaminham as novas necessidades mercadológicas. Conseqüentemente às duas ponderações feitas:

A educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais. Para eles, a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os educadores profissionais, porém, formar para o trabalho é apenas parte das tarefas educacionais. E aí está uma divergência central. Para os reformadores empresariais, os objetivos da educação se resumem em uma “matriz de referência” para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas. Um país que não sabe o que pretende com sua juventude e que tudo que pode oferecer a ela como projeto de vida é passar no ENEM⁵⁵, não pode ir muito longe. (FREITAS 2011b, p.6).

Diante de tal cenário, Ramos (2008) entoa a necessidade da formação omnilateral, unitária e politécnica para o EM, pois até o presente momento as perspectivas objetivadas para este nível não têm estado centradas no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades.

Em virtude disto, são apresentados dois pilares conceituais para uma educação integrada com vista à promoção omnilateral humana (RAMOS, 2008): Um modelo escolar que não seja dual, ao contrário, seja unitário, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que através do acesso à

⁵⁴ Todos pela educação é um movimento que se encontra dentro do Ministério da Educação e presta assessoria e suporte a área, é encabeçado pela Rede Globo e nele participam vários bancos como Itaú, Bradesco, Santander, além do grupo de siderurgia Gerdau, etc. A rede Parceiros da educação é atualmente uma corporação formada por empresas de vários seguimentos que vão desde bancos como o Itaú, passando pelo grupo Pão de Açúcar e chegando ao shopping Iguatemi, e que em 2005 lançou com a prefeitura de São Paulo. Para maiores informações sobre os programas vide o sítio dos movimentos: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br/>; <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. O autor mantém um blog situado no endereço: <http://avaliacaoeducacional.com/>, no qual disponibiliza uma série de notícias e publicações sobre as temáticas em questão.

⁵⁵ Exame Nacional do Ensino Médio aplicado todo ano aos alunos concluintes do nível, as notas obtidas pelos alunos servem para o cálculo do IDEB. A fase atual do exame o ministério da área o utiliza enquanto mecanismo de vestibular para o ensino superior.

cultura, a ciência, ao trabalho, articule educação básica e profissional e possibilite a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

O trabalho precisa, para tal, ser assumido como princípio educativo. Não como uma prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista, mas, de acordo com Ramos (2011) em um duplo sentido: a) Ontológico, como práxis humana, isto é, a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) Histórico, que na forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo se transforma em fator econômico e trabalho assalariado estruturando-se uma categoria de práxis diretamente produtiva.

Por fim, haja vista que a marca da dualidade do EM brasileiro é nada mais do que o reflexo da educação sob o modo de produção capitalista. Um sistema que tenha como princípio promover superar tal dualidade, só pode ser unitária, e politécnica. Nesta concepção o trabalho é adotado no seu sentido mais amplo como realização e produção humana, além do trabalho como práxis econômica. Assim, a apropriação do trabalho na dupla apreensão estruturada assume como finalidade promover “o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construírem seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social” (RAMOS, 2008, p. 7).

A partir das leituras acessadas sistematizaram-se os principais desafios que precisam ser aportados para a educação integral, unitária, omnilateral, multilateral, politécnica seja executada. Eles se revelam em três planos: econômico, político, e no interior escolar, no que diz respeito ao professor e sua formação. Sendo que todos estes planos se refletem, enfim, no chão da escola, da organização e da prática pedagógica.

No plano econômico: Saviani (2011) insere que as reformas dos anos neoliberais dos anos 1990 tiraram o bem estar das escolas e os estragos foram sentidos tremendamente.

A gestão democrática foi usada como engodo para transferir a responsabilidade para as escolas e professores pela educação, sobretudo seu fracasso, ciente disso, Saviani (2011) questiona: Como os professores podem

realizar sua tarefa se o estado se demite da sua função? Segundo este autor, o professor “é para dar o jeito”. Além de lecionar suas aulas, que geralmente, são em grande quantidade, o que faz com que tenha uma grande quantidade também de alunos para dar conta, ele tem de participar da gestão e da elaboração dos projetos pedagógicos e dedicar atendimento atender a comunidade. Sendo assim, se ele não consegue nem dar conta de suas funções como também irá assumir outras tarefas? O professor precisa garantir qualidade de trabalho para atender alunos e promover a aprendizagem destes.

Faz-se necessário então pensar no investimento para a educação. Saviani (2011) delata que, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atual base para o financiamento da educação básica, está em sintonia, assim como os PCNs, com o movimento Todos pela Educação de um grupo empresarial. Para ele, o ponto frágil do PDE está contido no Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica que não sumarizou aumento efetivo nas porcentagens de investimento tendo em vista que houve um acréscimo no número de frequentadores na escola, ou seja, o custo aluno não sofreu alteração. Isso se deve, porque o PDE dentro da lógica da qualidade busca-se obter satisfação total dos clientes, logo a escola é interpretada tal que “aqueles que ensinam são prestadores de serviços, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável” (p. 31).

Nicholas David (2004) também analisa o valor do custo aluno na escola e profere que a conta se vale pelo número de matrículas efetivas em cada nível. Mas para o autor, a causa disso está no fato de que, principalmente, mas não somente devido a este ponto, o financiamento para a educação está posto na conta dos gastos nacionais, o que faz com que seus scores advenham dos tributos fiscais recolhidos junto aos impostos que possuem arrecadação totalmente variável, e é daí que se sumarizam os montantes recebidos pela educação básica.

Sem contar que na conta das despesas do país, a educação divide atenção com a formação do superávit primário para o pagamento da dívida nacional o qual tem sido prioridade para o governo. Segundo nota do Jornal da Ciência (2013), a cifra média do superávit fica na casa dos 3,1% do PIB valor que em 2013 corresponde a R\$155 bilhões, praticamente o dobro do orçamento do Ministério da Educação para o ensino escolar.

Existe um projeto de Lei nº 3 de 2012 encaminhado pela Federação de Sindicatos dos Professores do Magistério Público Federal (PROIFES) que contou com o apoio de outros órgãos sindicais, que pretende contribuir para a meta 20 do Plano Nacional de Educação 2011-2020 para o acréscimo de 7% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para as escolas. Porém, o principal deste documento é que ele instrui que a União passe o orçamento da educação do setor de gastos para o de investimentos, tal como foi feito pelo governo com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Uma das explicitações a serem usadas para defesa da revisão do financiamento para educação é observada pelo relatório “Gastos com a Política Social: Alavanca para o Crescimento com Distribuição de Renda” do IPEA (2011), em que consta que nenhum gasto público social contribui tanto para o crescimento do PIB quanto os que são feitos em educação e saúde, a cada R\$1,00 gasto com a saúde retorna 1,70, e na educação pública o valor é ainda maior com cada R\$1,00 gasto produz R\$1,85 para o PIB, assim, a passagem da educação para a ala de investimento é uma ação frutífera para a progressão nacional do Brasil.

No plano político: Saviani (2008) relata que uma das características estruturais da situação do ensino público se opera pela descontinuidade das políticas educacionais. A fragilidade a qual este campo sofre se visualiza desde as primeiras reformas do Brasil independente e se posterga as propostas que sucedem. A tendência de apresentar reformas imprimindo a marca de nomeá-las com os nomes dos ministros que assumiam o cargo da pasta educacional, prosseguiu no período republicano vindo a assumir um caráter pendular presenciado ainda hoje, como exemplo, Saviani (2008) refere que, se um governo assumia a centralização, o seguinte trazia a descentralização para que o próximo retornasse ao primeiro, e assim por diante; Se uma reforma ancorava a liberdade, o seguinte suscitava a necessidade de regulamentar e controlar o ensino; Uma reforma focava um currículo científico era seguido por outro que deslocava o eixo para os estudos humanísticos.

Brooke (2012) ao analisar a descentralização, aportada a partir dos anos 1990, verifica que a burocracia acerca da educação, que era o que se queria diminuir, aumentou mais do que as matrículas verificadas na maioria de todos os níveis de ensino das nações que a adotaram. Para este autor, o sucesso de um programa de descentralização, ou de outro calibre, está diretamente correlacionado

à vontade governamental para sua execução, no entanto, as reformas atuais têm sido ordenadas e investidas pela insistência dos bancos.

Kuenzer (2009) expõe sobre os projetos aparentes que “na prática deixam tudo como está” (p.26), e ela entende que para outros resultados, precisa-se superar o caráter centralizador e burocrático, ou descentralizador e autônomo sem investimentos substanciais, e ceder lugar para o papel democrático participativo, de forma a entender que “Mudanças lentas só ocorrem a partir do estabelecimento de uma adequada dialética entre governo e escola” (p. 13). Emerge então, das reflexões expostas, a necessidade de encarar a educação como uma política de longo prazo, que precisa de amparo para se solidificar.

No plano da valorização docente: Formação e condições de trabalho. Conforme Saviani (2011), para qualquer melhoria de ensino faz-se onipresente a valorização do professor acoplada à tríade: formação, condições de trabalho e salário.

Kuenzer (2011) insere a essencialidade acerca da formação dos professores para o EM integrado, já que os processos formativos dos quais se advêm, em geral, são específicos a cada campo de atuação, e tomam uma direção que se distancia da concepção integrada. Os professores, para esta autora, precisam lidar com o conhecimento disciplinar articulado com suas bases epistemológicas e metodologias específicas, a partir de um movimento que tenha como raiz o mundo do trabalho. É outra formação completamente diferente que se faz necessária. Para Kuenzer (2011), o professor precisa antes de tudo ter conhecimentos sobre sociologia, epistemologia, didática, para então, por último, sistematizar o estudo de sua área e disciplina.

No tocante aos pontos condições de trabalho e salário, Saviani (2011) insere que eles estão intimamente ligados e se referem ao plano de carreira. Salários baixos refletem longas jornadas de trabalho em diferentes locais, decorrendo daí condições trabalhistas precarizadas. Ele relata a fala promulgada pela presidente Dilma na sua posse que certificou a necessidade de instituir carreiras aos professores de forma a sustentar-lhes o valor do piso e o estabelecendo de uma jornada de trabalho integral em uma única escola.

Kuenzer (2011) observa o professor como um verdadeiro "boia-fria" da educação. Ela insere um texto de uma década anterior em que exaltou a "Escola Desnuda", pelo desânimo na transformação do EM exatamente pelo

desinvestimento no professor. Ela interroga: Como pedir um professor que pense integração, planeje com os colegas e busque integrar o conteúdo geral à educação profissional, se ele corre feito um alucinado de uma escola para outra, às vezes em pontos completamente afastados da cidade?

Para Kuenzer (2011), enquanto o professor continuar sendo o professor de sua matéria que atua em cinco escolas, não se conseguirá consolidar outra proposta pedagógica, ele não se compromete sequer com a comunidade na qual essa escola está inserida, e a dificuldade é mais forte na proposição de um EM integrado em que a complexidade é ainda maior. O que a interessa é que o professor leccione poucas aulas (cinco ou dez), pois no EM integrado ele estará “trabalhando em projetos interdisciplinares com outros professores, compartilhando experiências, espaços e atendimento aos alunos” (KUENZER, 2011, s/p). E que tenha uma jornada dedicada a uma escola para que possa conhecer os alunos, a comunidade, ter espaços de planejamento na sua jornada, só assim será possível qualquer mudança.

3.4. Pelos entremeios da Educação Física escolar no Ensino Médio.

Paulo Ventura (2010) advoga que a escola tem se adequado às necessidades do modo de produção capitalista, inclusive na especificidade brasileira, desde sua implantação no final do século XIX até ao longo do século XX, quando ocorreu seu aprimoramento e também neste início do século XXI. Pistrak (2000, p. 29) também subsidia este aspecto, “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho e inútil”.

No entanto, apesar de a escola (em todos os níveis de ensino) ser, sabidamente, um aparelho de reprodução do capitalismo, é preciso levar em conta que, contudo, há tarefas pedagógicas que são possíveis e, sobretudo, necessárias na sociedade atual, “não aguardaremos o dia imediato à revolução para tirar da escola o máximo que ela possa dar” (VENTURA, 2011, p. 84-5).

Posto isso, Castellani Filho (1998) quando questiona no título do capítulo II do seu livro: ‘Educação Física escolar temos o que ensinar?’ logo afirma que sim, “a grande revolução ainda por ocorrer na Educação Física escolar brasileira, traduzir-se-ia no simples fato de se dar uma aula, não receamos afirmar que não só temos o que ensinar como, ao longo desse século, viemos ensinando” (p. 39).

A EF enquanto parte do currículo escolar sofre também influência das circunstâncias sociais. No tempo militarista a EF, segundo explana Vilmar Both (2009), constituía-se como uma poderosa auxiliar no fortalecimento do Estado e no aprimoramento da raça brasileira, apresentando um caráter paramilitar⁵⁶. Haja vista a incidência do trabalho do tipo taylorista/fordista, o currículo da disciplina era voltado para a formação técnica, bons trabalhadores no caso dos homens e mães saudáveis no caso das mulheres que carregavam os filhos da pátria. Se, no período ditatorial brasileiro, a EF era elemento principal na escola e também em espaços como os quartéis com vistas à formação de um homem forte e preparado para a guerra e para a proteção da pátria, o que também oportunizava a formação para o trabalho de escala nas linhas de produção, na microeletrônica, a EF tem sofrido um processo de resignificação.

Diante das novas necessidades de formação do trabalhador, tendo em vista a reestruturação produtiva, a EF perde, de forma imediata, a centralidade que teve no projeto pedagógico dominante nos períodos históricos anteriores. Por isso, Hajime Nozaki (2004) destaca que vem ocorrendo um reordenamento deste campo do conhecimento, que também em consonância à estrutura neoliberal, desvela a desvalorização da educação em geral.

Em seu estudo, Both (2009) demonstra que se, por um lado, a EF perde sua centralidade na escola, em outro sentido, ela assume posição de trabalho precário, refletindo na ampliação de espaços sem direitos trabalhistas, como nos setores de serviços e também no trabalho por conta própria.

Acerca da perda da centralidade da EF no currículo escolar, esta aparece, sobretudo, na educação média, onde as aulas têm menor carga horária com o passar das séries. Isto é ilustrado no discurso do Ministro da Educação e Desporto ao jornal Folha de São Paulo no ano de 1995.

[...] Dificuldades para atender à obrigatoriedade da EF devido à falta de recursos que só atendem, com precariedade, alfabetização das crianças e dar um conhecimento mínimo das quatro operações, pagar os salários dos docentes que estão alvitados [...] (BOTH, 2009, p. 61).

Principalmente na 3ª e última série do EM é comum a EF ser excluída e outras disciplinas como português e matemática, preparadoras para o vestibular, terem carga horária aumentada, como mostra Both (2009), a partir da resolução da

⁵⁶ O aprofundamento histórico da EF não será foco desta pesquisa, para subsidiar este ponto sugere-se a leitura de Castellani Filho (1998) e Ventura (2010).

Secretaria do Estado de São Paulo, que expõe o cancelamento da EF para as 3ª séries do turno da manhã. A justificativa dada pelo governo paulista decorreu da obrigatoriedade em desenvolver a partir de então filosofia e sociologia e, diante da falta de espaço optou-se por retirar a EF, além do mais, a retirada deste campo, ainda sofreu impacto pelo fato de que a disciplina não está dentro das prioridades dos alunos no EM e sim, àquelas de preparação para o vestibular. Para subsidiar este ponto, basta visualizar o atual método para o acesso ao ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que no teste de 2011, por exemplo, trouxe apenas duas questões sobre EF (uma sobre lutas e outra sobre capoeira), demonstrando uma subtração desta inclusive à disciplina de Artes, que foi contemplada com quatro questões.

Ao longo de sua pesquisa, Both (2009) percebeu a EF escolar secundarizada tanto no quesito material como no que concerne à diminuição da carga horária, o que repercute, de forma imediata, para sua perda de importância na formação humana, no entanto, isto está submerso às novas exigências trabalhistas em que se tornam mais destacadas e, consecutivamente, ganham mais espaço na grade curricular disciplinas como informática e línguas estrangeiras.

Nas exigências do modelo neoliberal, as nações buscam eficácia para sobreviverem ao capitalismo e as instituições escolares são postas a aderir às perspectivas mercadológicas, a produção toyotista, por sua vez, exige mudanças na formação do trabalhador tanto no aspecto técnico-profissional (mais intelectual e com maiores conhecimentos em informática e línguas estrangeiras) quanto no comportamental (com práticas mais coletivas). Logo, segundo Nozaki (2004), capacidades como abstração, facilidade de trabalho em equipe e comunicabilidade, resolução de problemas, decisão, criatividade, responsabilidade pessoal sob a produção, além de conhecimentos gerais e técnico-tecnológicos (língua inglesa e informática, por exemplo), entre outros, tornam-se balizadoras do processo educativo para o mundo do trabalho no atual estágio capitalista.

Ventura (2010) delata que no cerne contextual preexistente, a EF é convocada como um instrumento para prestar serviços à consolidação do improvável, isto é, ela é introduzida na escola para “forjar” um indivíduo sem realizá-lo, capacitando-o ideologicamente para concretização das necessidades de uma sociedade mercantil. Doravante, são novas amarras, “[...] novas formas de

exploração corporal do trabalhador; é o trabalho assalariado no processo do mundo globalizado” (VENTURA, 2010, p. 91).

Para Kuenzer (2000b), a nova face do capitalismo continua excluindo os trabalhadores do trabalho e sugando-os do acesso e do direito à cidadania. Frente à cena posta, aos que podem comprar o direito ao desenvolvimento da corporeidade como dimensão constituinte da identidade, há serviços disponíveis para todos os gostos, contudo, esta se dá segundo uma concepção do corpo-mercadoria, e não do corpo-identidade.

Na análise do que cerca predominantemente a prática pedagógica da EF na lógica “mecanicista”, o objeto da área se materializa numa “corpolaria” isto é, um culto ao corpo, uma alienação típica da classe média (trabalhadora) da sociedade capitalista e, dentro dessa lógica, conforme sintetiza Ventura (2010), a EF sugere um corpo dicotomizado, que objetifica o sujeito, numa perspectiva externa, cujos artifícios neutralizam sua consciência e fragmentam a relação com o corpo.

Karel Kosik (1995) atesta que a educação ao se tornar uma mercadoria traduz uma prática irrefletida nos termos de uma sociedade ‘coisificada’, bem como exclui o homem enquanto sujeito através de um processo alienador. Em sequência das reflexões trazidas, entende-se que a educação, e aqui incluímos a EF, “não deve ser um bem de consumo, privilégio de alguns, mas um direito e obrigação de todos, portanto, direito e obrigação social, uma ação que se enverede pela qualidade social” (VENTURA, 2011, p.79). Busca-se no tópico que segue pensar elementos para uma concepção de resgate e valorização para a EF, repercutindo assim, para toda a educação escolar.

3.4.1. Construindo uma Educação Física contribuinte ao EM integrado politécnico e omnilateral.

Castellani Filho (1998) advoga sobre o grupo que emerge e se consolida na década seguinte a 1980 na obra ‘Metodologia do Ensino de Educação Física’ (Coletivo de Autores, 1992) e que estrutura uma abordagem crítico-superadora da Educação Física. Ventura (2010) expõe sobre a peculiaridade do referido grupo o qual, ao se apropriar da essência enquanto um objetivo, e da totalidade do homem como ser histórico e social, apresenta uma EF interessada pela corporalidade de homens e mulheres no interior da cultura corporal.

A cultura corporal é delineada por Ventura (2010) como o acervo de conhecimentos socialmente constituídos e historicamente determinados, e manifestados em práticas corporais a partir de uma multiplicidade relacional, de experiências ideológicas, políticas, filosóficas, sociais, de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, competitivos, e outros elementos que foram pertinentes à realidade, às necessidades e às motivações do ser humano.

O trabalho na perspectiva da cultura corporal não se limita a arquitetar uma concepção progressista da EF, do movimento ou mesmo do corpo humano, conforme afirma Bracht (2003), é preciso que todos os espectros sejam entendidos e estudados “como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos” (p. 46).

Oliveira (1985) contribui para o debate ao apontar à necessidade de consciência do corpo que realiza todos os atos no mundo em nível de emoções, pensamentos, sexualidade, em atos motores devem ser parte do trabalho de educação corporal de modo a permitir a cada um, olhar mais fundo em si mesmo, em busca da saúde e da felicidade. O autor insere uma ponderação importante, quer seja, a EF escolar talvez seja a única possibilidade para muitos, porém, em favor de um Estado sempre mais interessado em alienar do que conscientizar o cidadão, pratica-se a cultura da repressão corporal ao invés da conscientização corporal. A consciência corporal, como ponderado por Oliveira (1985), não se desvincula, de forma alguma, da consciência indispensável para uma necessária luta por uma vida mais humana, contra tudo que impeça de alcançá-la.

Por fim, pensar a EF dentro da proposta de formação omnilateral humana e de pleno desenvolvimento do ser humano apresentada por Marx (2003), a qual pressupõe a formação do homem, não ora sapateiro, ora filósofo, mas ambos e, algo mais, omnilateralmente, conduz a compreensão de que “a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui e é através deles que o trabalhador percebe o mundo e nele seu corpo” (MARX, 2004, p. 110).

Além do mais, a proposta de Marx para o espaço educacional entende que o *único método* para formação completa com vista à omnilateralidade é possível pela mediação entre ensino intelectual, educação física e ensino tecnológico. Marx (2003) ainda indicou em suas referências especial atenção a EF, ao expor que ela deveria estar dentro das escolas e que seu ensino se daria através de exercícios militares.

Kuenzer (2000, s/p) proferiu sua crença sobre a EF escolar dentro da perspectiva marxista no sentido de que:

A educação física, para cumprir sua nova tarefa, deverá integrar-se ao projeto da escola, passando a articular-se com o conjunto das atividades escolares; não será nem treinamento esportivo, nem estratégia de condicionamento físico, nem recreação, mas poderá incorporar estas dimensões, além da arte, da comunicação, da qualidade de vida, da saúde, dos cuidados no trabalho, e assim por diante, propiciando o desenvolvimento da consciência corporal. [...] A escola pode ser um importante espaço para a construção da consciência corporal enquanto expressão individual/social da integração entre as dimensões corpo, conhecimento e sensibilidade, o que, em tese, é a concepção de educação omnilateral. (KUENZER, 2000b, s/p).

A partir das reflexões encaminhadas depreendeu-se que para pensar outra concepção para a EF é preciso que a prática pedagógica seja também colocada em suspenso. É neste passo que seguem as páginas a seguir. Busco nelas escriturar subsídios para uma organização da prática escolar de escolarização omnilateral.

3.5. Pensando o “chão” da escola de Ensino Médio.

3.5.1. A construção e a organização do currículo.

A organização da composição do currículo de Ensino Médio é exemplificada por Kuenzer (2009). As formulações são fruto da proposta pedagógica para o Estado do Mato Grosso (MT) organizada no ano de 2005, mas que vinha sendo dialogada e estuda quatro anos anteriormente a sua apresentação.

Na referente proposição, o EM é apresentado a partir de uma única trajetória, de forma que a toda a rede média oferte-se educação básica, experiência de cidadania e uma parte diversificada. Sua intenção é “ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser profissionalizante” (KUENZER, 2009, p.44), e também romper com o ensino conteudista e o foco na preparação para o vestibular.

Quanto à parte diversificada a proposta é oferecê-la em uma carga horária que ocupe 25% do total do currículo. Mas é importante considerar que, “a diversidade jamais será concebida enquanto fragmentação ou dualidade, mas exatamente como superação desta lógica” (KUENZER, 2009, p.49). Isto é, ela não será posta para brigar com a formação acadêmica, mas sim como complementação, para tanto, precisa haver articulação entre as duas partes.

Os temas e conteúdos da parte diversificada devem partir *da prática social*, de situações problemas e que surgem como necessidade de aprofundamento. É sugerido o desenvolvimento dos temas por meio de projetos, através do envolvimento de vários professores. Kuenzer (2009) nomeia que as atividades deste espaço são tratadas a partir de uma perspectiva transdisciplinar horizontalizada, buscando a construção, reflexão de um novo objeto. Já o trato disciplinar se mantém, ele deve ser desenvolvido interdisciplinariamente, isto é, de forma que cada componente absorva no que pode contribuir. Porém, é importante considerar que “não é possível trabalhar de forma transdisciplinar sem um tratamento disciplinar rigoroso” (KUENZER, 2009, p).

A autora referencia a situação que presenciou no ano de 1999 quando um professor expunha o projeto que desenvolvia, dentro da proposta diversificada. Ao passo da explanação, vários professores começaram a dar opiniões para incrementar o projeto, até que em certa altura apontou-se que tal repercutiria na redução do tempo dedicado aos conteúdos disciplinares. Foi então que um colega expôs “gente nós não temos que dividir o tempo, e sim compartilhar” (KUENZER, 2009, p. 92). Ela expõe esse caso para mostrar que é necessário, com a inclusão deste novo momento, deixar de disputar entre si as aulas, e se passar a exercitar o planejamento compartilhado.

Certamente para a execução destas projeções, segundo a autora, há a exigência de um esforço adicional da escola pública, no que concerne “a seleção e organização dos conteúdos, e ao tratamento metodológico, o que demanda professores qualificados e financiamento adequado” (KUENZER, 2009, p.60). Ela continua dizendo que somar ao invés de dividir pede, essencialmente, outra concepção, em face do cenário enfrentado pelo magistério, de planos e salários.

Outra importante ponderação contida nesta proposta é a aceção de que “projeto é processo, é construção; e mais: não é um processo apenas racional, lógico-formal, mas atravessado por nossas emoções, idiosincrasias e paixões” (KUENZER, 2009, p.15). Sendo assim, na execução da proposta Kuenzer relata que foi realizada a experimentação, durante o período de um ano em 2000, em treze escolas localizadas em diferentes regiões do MT. As práticas envolveram de um processo dialético, de formulação, reformulação, e serviram para a consolidação das Diretrizes Curriculares para o EM, e daí se passou a extensão da implantação às demais escolas médias da rede.

Ainda na concepção processual da implantação, a SEDUC/MT tem discutido a promoção de um projeto piloto em algumas escolas para a coletivização desse processo de construção e reconstrução, o que “somente será possível através da articulação entre diferentes atores” (KUENZER, 2009, p. 92).

Mas esta construção coletiva não se restringe ao plano interior e pedagógico sistematizado no âmbito escolar. A dedução de investimentos para a educação é aportada na autonomia como meio de desresponsabilização da União e subunidades. Conforme Kuenzer (2009), o conceito de autonomia não tem nada a ver com este uso, e sim a uma conceituação em contraposição. É essencial também uma “Adequada dialética entre governo e escola” (KUENZER, 2009, p. 13).

Nesta relação, se não houver intervenção intensiva do Estado, para com as escolas e os profissionais da educação nas esferas de financiamento, de qualificação de recursos e na construção de outro projeto político pedagógico, bem como nas condições materiais para sua concretização, dificilmente se superará a presente contextualização do EM nacional.

Enfim, as reflexões aqui firmadas mostram que não basta a decretação da integração entre educação geral e tecnológica, a referente discussão perpassa o plano legislativo. Ao se fincar que a adoção de qualquer conteúdo é formação para o trabalho basta, justifica-se um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral e ainda mais se este for de baixo custo e sem exigência de rigor e competência para o trabalho do professorado, que segundo Kuenzer (2009), longe de culminar para o atendimento das novas demandas do mundo contemporâneo e dos jovens que se formam na escola, apenas reproduz velha versão de mão de obra barata.

3.5.2. A organização escolar e a prática pedagógica.

Freitas (1994) se dedicou, em sua tese de doutorado, à análise da organização pedagógica escolar. Como categorias centrais, focou àquelas tidas como “clássicas” da didática, os objetivos de ensino, os conteúdos e métodos, o planejamento de ensino, a avaliação, e subsidiou também o tocante à relação professor-aluno e o quesito da gestão escolar.

Como pressuposto para sua reflexão, ele expôs a existência de razões poderosas para considerar que a organização do trabalho pedagógico em todos seus sentidos “se dá no seio de uma organização social historicamente determinada.

[...] As formas que esta organização assume na escola mantém ligação com tal tipo de organização social” (FREITAS, 1994, p. 95, p.95).

O autor analisa de forma destacada sobre os objetivos. Diferencia dois tipos, os objetivos da escola e os objetivos pedagógicos, porém não os desarticula, procurando desvelar a relação entre ambos. Enaltece os últimos, pois entende que eles encobrem os primeiros (objetivos da escola), e assim, centra a análise nos objetivos pedagógicos.

Freitas (1994) se refere aos objetivos pedagógicos entrelaçados à avaliação, sintentizando uma unidade categorial objetivos/avaliação. Enquanto os objetivos demarcam um momento final de demonstração de conhecimentos e saberes, a avaliação é o momento real, concreto que apresenta resultantes para o confronto do aluno com o momento final idealizado antes pelos objetivos. Pensada dessa forma, a avaliação incorpora os objetivos no momento em que aponta a direção para atingi-los. Estruturar objetivos sem tomar como base uma forma de apreendê-los concretamente faria com que aqueles permanecessem sem correlato prático e, conseqüentemente, sem sentido.

A escola capitalista, em face do intuito de manutenção hegemônica, encarna certos objetivos (funções sociais) adquiridos do contorno da sociedade na qual está inserida. Dessa forma, tal escola se utiliza de procedimentos de avaliação, em sentido amplo, para garantir o controlar da consecução das funções que fixa. Consecutivamente, a partir dos objetivos, às práticas avaliadoras, dentro dos preceitos capitalistas, passam “a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1994, p. 92).

Em relação à discussão sobre o tópico conteúdo/método na escola, Freitas deflagrou três aspectos cruciais: “A ausência do trabalho material socialmente útil, como principio educativo; A fragmentação do conhecimento da escola e; A gestão da escola” (1994, p. 95).

Os dois primeiros itens já foram um tanto quanto aprofundados ao longo deste estudo. Sobre a não contemplação do trabalho como formativo individual e socialmente firma-se que para outra abordagem é preciso “recuperar, de imediato, que o trabalho, no interior da atual organização da escola, é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla” (idem, p. 95). A fala do autor está indicando que o trato do trabalho inexistente leva a uma alienação do aluno e também do professor no

entendimento do valor do seu trabalho, e, sobretudo, em mostrar aos discentes o que está imbricado ao trabalho, quer seja, toda uma lógica capitalista/dominante.

Já no tocante ao caráter fragmentário, Freitas (1994) explicita que a interdisciplinaridade emerge como o método de trabalho de enfrentamento, pois ela “não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, através de um método integral de investigação” (p.107).

O aspecto mais sobressalente de discussão para este momento do estudo é a contradição existente no interior da escola a qual “refere-se à tensão entre a gestão autoritária da escola e participação do coletivo escolar” (FREITAS, 1994, p.108). É evidenciada uma permanente disputa entre gestão/participação, tanto na relação do professor/aluno como a relação diretor/coletivo, dualidade perpassada pelo poder, uma vez o objetivo de “controlar a objetivação dos propósitos gerais fixados para a escola” (idem p.108).

Na continuidade do seu parecer sobre a organização atual da escola, Freitas (1994) relata que existe uma inibição da participação dos alunos e dos professores no processo de gestão. Ele esmera que a pretensão não quer exigir consenso ou total adesão da comunidade escolar, mas uma “participação crítica na formulação de um projeto político pedagógico”. Tal intuito, “implica na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica e *na sua extensão* ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber” (FREITAS, 1994, p. 108)

A superação dos processos gestacionais indicados busca colocar o aluno e o professor, como trabalhador do ensino, em um nova função desalienando-os dos processos gerais da escola como um todo. Assim, eles participarão da gestão escolar enquanto coletivo organizado influenciando diretamente “nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo, e à avaliação escolar. Na sala de aula a situação não é diversa” (p. 108). Ou seja, os professores e alunos serão atores e autores do processo organizacional do ensino à prática pedagógica.

Os três itens abordados acerca do item método/conteúdo não podem ser pensados em separado, eles são partes de um todo articulado, o que significa que precisam ser tratados e pensados juntos complementando um ao outro. Quer seja, a adoção do trabalho no âmbito escolar precisa estar incutida de outra lógica pedagógica que não aquela isolada, fragmentária, e esses dois vértices precisam se

conjugar a uma organização escolar democrática que permita o protagonismo docente e discente.

Não obstante, descortinar as características organizacionais da escola frente ao revestimento capitalista leva a reconhecer que somente,

A superação na prática da escola à luz de um projeto histórico alternativo pode-nos conduzir para além dos limites desta organização do trabalho pedagógico e permitir o aparecimento de novas formas de lidar, com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação, entre professor-aluno e a própria gestão escolar (FREITAS, 1994, p.10).

A análise sobre os tópicos centrais da didática deve ser feita criticamente, a reflexão deve partir da própria organização escolar e depois retornar a ela, com outros olhares, e quem sabe, brotada de novas pedidas. O foco deve incidir “à tendência de permanecer isolados no interior da escola” (FREITAS, 1994, p.10).

E entre todos os itens que constituem o campo pedagógico,

Um dos terrenos privilegiados da disputa é, exatamente, o da fixação dos objetivos/avaliação da escola e do ensino [...] *Esta é a categoria chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, pois o desenvolvimento do conteúdo/método (outra importante categoria) está modulado pela categoria avaliação/objetivos* (p. 140).

Os objetivos/avaliação da escola são, então, assumidos como uma área central, haja vista que o interesse proferido pelos neoliberais pretende, na verdade, uma avaliação “não dos objetivos desta enquanto sua função social, mas como distribuidora de certos conteúdos ou ‘competências básicas’”, finaliza Freitas (1994, p. 141).

3.5.3. Contornando a prática pedagógica da Educação Física.

Carlos Alberto Faraco (2009) pensa a EF junto à proposta de EM integrado no estado do MT. Como componente da área de Linguagens e suas tecnologias, a EF como língua lida com o movimento e centra seu desenvolvimento a partir da amplitude da cultura corporal.

A cultura corporal é alocada como um “elemento básico da educação integral do cidadão” (FARACO, 2009, p. 120). Erige então a necessidade de estruturar a EF como um espaço escolar importante para o aprimoramento e desenvolvimento humano. Mas como organizar a efetivação deste trabalho, com o trabalho a partir da cultura corporal dentro da EF?

Faraco (2009, p. 121) entoa o corpo como “a própria síntese de toda a complexa totalidade de cada ser humano”, em que se entrecruzam dimensões naturais, socioculturais e pessoais. Neste tocante, a EF é concebida como conteúdo teórico-prático, pois possui “inúmeros os veios de intersecção”, o que a faz integrar-se aos diferentes conhecimentos e conseqüentemente, às outras componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Segundo as orientações para o EM formuladas pela Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED/PR, 2006), o trabalho pedagógico na EF com base na cultura corporal, estrutura-se a partir da articulação entre: 1º) A adoção da constituição histórica da materialidade corporal organizado pelos *Fundamentos Teóricos da Cultura Corporal*; 2º) *Aos Conteúdos Estruturantes* tradicionais – Jogos, Esportes, Danças, Lutas e Ginástica – os quais formam o currículo da EF escolar e a identifica como campo do conhecimento. A partir da aliança entre estes dois pontos sumarizam-se nove pontos articuladores para o trabalho curricular da EF: Cultura corporal e corpo, Cultura corporal e ludicidade, Cultura corporal e saúde, Cultura corporal e mundo do trabalho, Cultura corporal e desportivização, Cultura corporal – técnica e tática, Cultura corporal e lazer, Cultura corporal e diversidade, e finalmente, Cultura corporal e mídia.

Para o atendimento dos fins projetados, precisa-se desenvolver um programa de atividades que possam garantir aos educandos a percepção integral de seu corpo. Neste sentido, Faraco (2009) intera que a EF precisa ser tratada como componente teórico-prático, nela deve-se privilegiar não algumas e sim incluir o repertório de tarefas tão diversificadas quanto for possível com a finalidade de articular todos os âmbitos da pessoa humana.

O autor apresenta como principais pontos a serem atendidos pela disciplina: O trato da saúde mental, física e emocional; A compreensão crítica dos problemas que limitam o bem estar e a qualidade de vida. O foco em práticas coletivas que valorizem o trabalho em grupo, a solidariedade e a tolerância; O respeito das diversidades físicas. Dentro desta tônica, ganham espaço atividades reflexivas.

Quanto à avaliação da EF escolar, ela pode pautar o desempenho, mas dentro de um espectro formativo, visando ao desenvolvimento estudantil, com o objetivo de que o aluno compreenda a si próprio, suas ações, gestos e atos. Não poderá então pressupor processos excludentes. Ela deve então, além de arquitetar

os diferentes conhecimentos e âmbitos, ser possível e acessível, isto é, ela precisa também, “ser” para todos.

Enfim, traz-se, como último ponto para subsidiar um projeto integrado e integral, o material escriturado no estado do Paraná em 2006 para a EF no EM e que se tornou a redação da disciplina nas Diretrizes para o Ensino Médio da SEED/PR, aprovadas em 2008. Na introdução do texto base se encontra disposta sua pertinência, “Seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera pública: as Folhas que o compõem foram escritas por professores [...]” (SEED/PR, 2006, p. 10). Mas a importância deste material se encadeia também a outro ponto.

Para a Educação Física, este livro didático tem dupla importância: primeiro, por constituir-se em um material produzido por professores da rede pública de ensino e distribuído gratuitamente; segundo, por representar um momento histórico para a disciplina, pois, pela primeira vez, um livro didático subsidia a prática docente, trazendo reflexões sobre diversos assuntos que constituem o corpo teórico-prático desta área de conhecimento (SEED/PR, 2006, p.10).

A pertinência deste material é de grande importância para a área. Foi um documento construído com rigor e que tomou como objetivação a completude corpóreo-humana. Partiu seu olhar do aluno, mas também é um material interessado no professor. Obviamente, não enquanto uma receita, mas sim um guia, pois pretende ser um horizonte para a abertura de outros novos olhares.

A composição deste documento por professores evidencia um trabalho reflexivo, advindo do professor, da sua realidade e vivência, e que toma o aluno que está em suas mãos. É documento que expõe um trabalho reflexivo e teórico profundo, que deve ser valorizado, pois parte do chão-da-escola para teorizar uma concepção para a área tão vasta e rica para a EF.

As elucubrações pautadas contribuem em sua completude para a formação humana, anunciam elementos para que a EF encontre seu sentido na escola e, conseqüentemente, seu por que neste âmbito. A EF procura mostrar seu significado e importância dentro do âmbito da educação básica, este movimento partindo dela própria e do seu interior, pensando contribuições e formas de desenvolvê-las suscita delinear o seu contorno por entre as demais componentes, mostrando elementos que podem perfaz enfim, um ensino integrado, que promova uma formação integral, omnilateral, real e completa.

CAPÍTULO IV:

A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E INTEGRADO NA ESCOLA SABIÁ

Nesta parte do trabalho a intenção é desvelar a implantação da proposta pedagógica da SEDUC/RS na escola Sabiá.

Tomei como base a linha de Stephen Ball, estudioso que dedica suas pesquisas ao campo das políticas educacionais. Ele parte da materialidade da política de modo a investigar os processos pelos quais elas são formadas, implementadas e experimentadas, com a central finalidade de vislumbrar os efeitos de segunda ordem, quer seja, os impactos nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Para Basil Bernstein a escola é um elemento de produção e reprodução das injustiças sociais e “reflete imagens que são a projeção da hierarquia de valor, valores de classes” (SANTOS, 2003, p.25), sobretudo no bojo social capitalista. Por isso, este autor compreende ser primordial aprender “como os textos educacionais são organizados e como são construídos, postos em circulação, contextualizados, apreendidos e também como sofrem mudanças” (idem, 2003, p.26), de forma a apreender como diferentes discursos e mensagens, claras e ocultas, delineiam relações de poder e controle social. Tão logo, o discurso é compreendido como “um princípio de recontextualização, que seletivamente, se apropria, reloca, reforma e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem” (SANTOS, 2003, p. 26).

Em seus estudos, Ball (2009) estabelece uma perspectiva de análise fortemente articulada ao contexto macrossocial para compreender como as políticas são produzidas, o que pretendem e quais seus efeitos.

Segundo Jeferson Mainardes (2013), Ball propõe a apreensão de uma política de ensino a partir de um ciclo que envolve três eixos: O contexto de influência, de produção do texto e de prática da política. Sendo que “cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolvem disputas e embates específicos” (MAINARDES, 2013, p.97), mas o termo “ciclo” indica que eles são diretamente relacionais, ou seja, não são estanques e nem lineares.

Ball (2009) diz que rejeita a ideia de que as políticas tenham “um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta [...] O

processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo.” O autor continua manifestando sua posição inserindo que “As políticas são escritas, enquanto que a prática é ação e inclui o fazer” (p. 305). Então, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter a palavra escrita em ação. Nesse passo, a efetivação da política à prática efetiva um processo de *atuação*, diz Ball (2009), isto é, “Quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (p.305).

Neste sentido, os professores são colocados como protagonistas, pois “eles têm o controle do processo” e haja vista que são profissionais, mas que tem suas histórias de vida relacionadas a escola “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (BALL, 2009, p.305). No entanto, Ball (2009) diz que além de ser um processo pessoal e social, a política é também um processo material uma vez que têm de ser “representadas” em contextos materiais.

O caminho desvelado para interpretação e execução da política dentro da escola media-se por fatores institucionais. Mainardes (2013) assume que “Escolas em diferentes contextos terão diferentes capacidades, potenciais e limites”, pois os fatores que constituem o cenário material da interpretação, criam diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática e quadros de referência de expectativas dentro dos quais as respostas à política são construídas.

Dessa maneira, os contextos material, estrutural e relacional precisam ser incorporados à análise de políticas para se compreender as formas pelas quais as políticas são colocadas em ação. Mainardes (2013) indica quatro dimensões contextuais a serem analisadas:

- Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [IDEB, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais) (p .6).

Para tanto, a análise do presente capítulo foi estruturada em duas partes centrais. Em uma primeira parte dividida em três pontos detalham-se primeiramente elementos sobre a educação nacional, estadual, até o contexto municipal e à constituição da Escola Sabiá. Sequencialmente, investigam-se as ações do governo estadual que em ação no quadriênio 2011-2014 apresentou a reforma do EM que a presente pesquisa tem como horizonte. Para por fim, traçar a proposta pedagógica a partir do seu documento-base e outros que lhe serviram de fonte.

Na segunda parte do capítulo, já tomando como base as elucubrações das entrevistas coletadas apresenta a implantação da reforma pedagógica na Escola Sabiá a partir de três eixos: As reformas executadas na escola; As investidas nos quesitos infraestrutural e material da escola, até à formação e promoção de condições de trabalho ao corpo docente; O espaço da EF nas reformulações. Finalizando com uma análise sobre o que foi observado, passados dois anos de reformas.

Ao longo da apreensão da reforma procurou-se explicitar os dados recolhidos dialogando-os com a SEDUC/RS e sua proposta contida no documento orientador e com o Sindicato representante dos profissionais da Educação (CPERS) nos diferentes momentos de implantação da proposta, além do aporte de estudiosos do campo da política educacional e da escola básica.

4.1. A descrição do universo e dos sujeitos dos quais se fala.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), o Brasil possui a quinta maior extensão territorial no mundo e ocupa praticamente metade do solo sul americano. Em 2010, conforme a ONU (2010), o país constituía a 5ª nação mais populosa da terra e em 2013, de acordo com o IBGE (2013), a população brasileira atingiu a casa dos 198 milhões de habitantes, 85% dela residente na parte urbana e 15% na zona rural.

No âmbito socioeconômico, o Brasil se apresenta como um país em desenvolvimento e com uma aquecida economia, a qual lhe permite disputar o ranking dos mais ricos. No entanto, os indicadores sociais nacionais de 2010 (IBGE, 2013) não têm demonstrado bons resultados haja vista que mais de 80% dos brasileiros vivia com até R\$300,00 mensais, quase metade do salário mínimo que naquele ano era de R\$510,00. Além do mais, 7% da população, aproximadamente 13.800 milhões de brasileiros, era subnutrida e, embora 98% da população

possuísse água potável e 79% rede sanitária existiam, aproximadamente, 4 milhões e 42 milhões, respectivamente, de habitantes sem os respectivos subsídios.

No que diz respeito à educação, são comuns as informações em nível internacional sobre a penúria da educação brasileira. Na mais recente testagem (INEP, 2009) do PISA, o Brasil situou-se na 55^a posição entre 66 países participantes. A taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais totaliza 90%, evidenciando 20 milhões de analfabetos, e o escore médio das matrículas é de 87% em relação ao esperado (IBGE, 2013). Em dados expostos pelo INEP em 2011 mostraram uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos fora da escola e sem o ensino fundamental completo no país.

Conforme o INEP (ANEXO 2), em nível nacional, inscreveram-se mais de 50 milhões de alunos no sistema de ensino desde a creche até o fim da educação básica brasileira, 83,5% deles na rede pública, 45% na escola municipal e 37% na esfera estadual. No mesmo ano, o ensino infantil balizou os 2 milhões e meio de crianças registradas em creches e a pré-escola quase 5 milhões, o ensino fundamental totalizou 29 milhões de alunos – 16 milhões deles nos anos iniciais –, o ensino médio sumarizou 8 milhões de estudantes e a educação profissional mais de 1 milhão de aprendizes.

Os números brasileiros (ANEXO 2) demonstram que a rede geral de ensino tem presenciado uma queda no número de alunos na rede regular desde os últimos anos, principalmente devido aos escores das esferas estadual e municipal, já que as redes privadas e particulares defrontaram sensíveis acréscimos.

Ainda conforme o mesmo documento (ANEXO 2), no ensino fundamental regular, que é 53% municipal e 30% estadual, de 2010 a 2012, encontrou-se uma diminuição de 1 milhão de alunos na rede municipal e 600 mil na rede estadual. A rede privada, por outro lado, aumentou o número de estudantes para 250mil. No caso do EM (Tabela 2), os escores da rede estadual – a qual possui 84,5% das matrículas – percebe-se um decréscimo de quatro dígitos na quantidade de alunos nos últimos anos. Ao observar os dados de 2011 a 2012 (ANEXO 2), enquanto a rede estadual de nível médio presenciou uma diminuição de 66 mil inscritos, a rede federal e privada aumentaram respectivamente o número de estudantes em 25 e 96 mil. A rede federal fomentou nos últimos nove anos uma ascendente ampliação de 143% no número de matrículas, majoritariamente por meio dos Institutos Federais

na oferta de cursos de nível médio, em apenas um ano o acréscimo foi de 7,5% inscritos e 11% no percentual de campi e cursos (INEP, 2012).

TABELA 2: Matrículas no ensino brasileiro (INEP, 2013).									
	Federal			Estadual			Privado		
	2008	2011	2012	2008	2011	2012	2008	2011	2012
Ensino Médio	82.033	101.715	126.723	7.177.377	7.177.019	7.111.74	970.523	987.838	1.066.163
Educação Profissional	77.074	89.218	105.828	257.543	289.653	330.174	431.651	559.555	607.336

Não obstante, analisando-se os números, percebe-se que ao passar da escolarização básica na rede regular, do início do ensino fundamental ao ensino médio, há uma queda pela metade de alunos registrados. Muito embora o âmbito escolar tenha uma média regular, observa-se uma queda no número de alunos (Tabela 3). Tal situação não é oposta na educação especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual é essencialmente desenvolvida na rede pública estadual. Ao observar o período de apenas um ano, a EJA fundamental decresceu em 120 mil e a EJA média em 19 mil a taxa de matrículas.

TABELA 3: Matrículas de alunos no Brasil (INEP, 2013).				
	Ensino Médio	EJA Fundamental	EJA médio	Educação Profissional
2008	8.366.100	3.295.240	1.650.184	795.459
2009	8.337.160	3.094.524	1.566.808	861.114
2010	8.357.675	2.860.230	1.427.004	924.670
2011	8.400.689	2.681.776	1.364.393	993.187
2012	8.376.852	2.561.013	1.345.864	1.063.655

No que concerne à EP (Tabela 2 e 3), o registro do período de 2008 a 2012 indica que a modalidade apresentou um avanço de 33% e quase 300 mil novos estudantes, apenas do ano 2011 a 2012 o aumento foi de 70 mil novos inscritos em algum curso profissional. No mais, a rede privada foi a que mais sentiu o aumento com 40% de alunos a mais, tendo a rede federal ficado em segundo lugar com 36% de acréscimo e a rede estadual ficou na última colocação com 28,4%. Em 2012, a educação profissional era 57% cursada no âmbito privado, 32% na rede estadual e cerca de 10% na federal.

Por fim, depreende-se que a rede pública encontra-se em um contexto preocupante, a rede privada é a sua grande adversária, principalmente nos cursos profissionais. Embora seja evidente a expansão da oferta de ensino médio e profissional na esfera federal, esta ainda é incipiente já que não são em todas as

regiões do território nacional que existem instituições federais. Logo, as redes públicas municipais e estaduais são ainda as grandes incumbidas em proporcionar a escolarização às crianças e jovens brasileiros e devem, portanto, efetivar condições de acesso e permanência à população.

Ao observar as escolas públicas do país, vê-se uma situação alarmante devido às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, sobretudo, das redes municipais e estaduais em relação à esfera federal e particular (ANEXO 4 e 5). Com o passar da escolarização, percebe-se que a defasagem vai se acrescentando cada vez mais, as taxas de aprovação decaem substancialmente, os escores de reprovação aumentam e as taxas de evasão que são incipientes nas primeiras séries do ensino público sobem vertiginosamente. Por fim, as representações nos índices de defasagem de idade esperada e série cursada e também nos números indicativos da educação nacional, além de serem maiores na rede pública aumentam no decorrer dos anos escolares.

A respeito das matrículas no EM (ANEXO 2), elas não somam nem metade dos números registrados nas primeiras séries da educação básica fundamental. Ventura (2011) mostra que de cada 100 alunos que entram no ensino fundamental, 45 deles chegam ao EM e somente 20 o concluem; destes, 9% chegam à universidade e 6% finalizam a graduação. Dessa forma, a cada 100 alunos que entram no ensino fundamental brasileiro, pouco mais que um torna-se graduado em alguma área do conhecimento.

4.1.1 A educação média no estado do Rio Grande do Sul.

O estado do RS, no ano de 2010 (IBGE, 2012), além de preencher pouco mais de 3% dos hectares nacionais, compunha o 4º maior Produto Interno Bruto - PIB⁵⁷ -, atrás apenas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, mas a frente dos demais estados da região sul, Santa Catarina e Paraná.

Segundo o “Diagnóstico da educação básica com ênfase no Ensino Médio” (SEDUC/RS, 2012a), o RS é formado por 496 municípios e possui uma população, que perfaz 5,6% do total do país, de 10,7 milhões, 85% dela urbana.

No último censo da educação (INEP, 2012) estavam matriculados 784.128 mil alunos na rede estadual gaúcha, 399.639 no EM (ANEXO 6). Neste documento,

⁵⁷ O PIB representa a soma monetária de todos os bens e serviços que são produzidos em uma nação, região, município (IBGE, 2012).

percebe-se uma diminuição dos registrados no ensino regular, de forma que as matrículas no EM correspondem a cerca de metade dos escores encontrados nos anos iniciais do ensino fundamental. No prolongar do EM (Tabela 4), observa-se que desde 2006 tem havido uma contínua diminuição no número de inscritos na 1ª série e se observados os escores de 2010 verifica-se um percentual de 46% no número de matrículas na última série em relação à 1ª série, isto é, nem metade dos estudantes que adentram na última etapa da educação básica chega ao último ano, sem contar que não são apresentados aqui aqueles que não finalizam a etapa.

De acordo com a SEDUC/RS (2012a), se no ensino fundamental apenas 3% das crianças estavam fora da escola, no EM a taxa era de 14% de jovens.

ANO	1ª série	2ª série	3ª série
2006	178.546	111.895	83.457
2007	171.310	108.860	82.169
2008	165.197	105.670	81.286
2009	163.111	101.948	77.020
2010	161.358	100.872	75.547

Na tabela 5, são disponibilizadas as taxas de rendimento do EM nas diferentes esferas do RS no ano de 2012, e percebe-se a discrepância da rede pública frente às redes privada e federal. Ao atentar para o ensino público (ANEXO 5), o nível médio em relação ao fundamental assinala uma taxa de reprovação de 12 pontos a mais. No tocante a evasão que no ensino inicial está na casa dos 0,5 pontos no EM, perfaz 10 pontos a mais; é na taxa de aprovação, entretanto, que o índice tem o seu lócus mais preocupante e evidencia-se uma diferença de 18 pontos. Na comparação do EM público (ANEXO 5) com a rede privada de nível médio, o resultado referente ao ensino médio público não é muito diferente – somando 25 pontos a menos –, a reprovação e a evasão totalizam 14 e 11 pontos a mais, respectivamente. É importa relatar que os escores se referem ao nível médio público geral; se a comparação considerar as taxas específicas da esfera pública estadual os números são ainda mais avantajados, como sombreado na tabela 5.

Tabela 5: Taxas de rendimento do Ensino Médio no RS (INEP, 2013)						
APROVAÇÃO						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	68,0	68,0	68,3	69,1	69,2	72,9
Estadual	64,7	64,7	65,3	66,1	66,3	70,4
Federal	83,7	82,0	81,9	81,4	78,3	82,3
Municipal	63,7	63,6	64,7	65,7	63,5	
Privado	92,9	92,1	91,6	92,1	91,5	91,4
REPROVAÇÃO						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	19,0	19,6	20,0	19,9	20,7	16,6
Estadual	20,7	21,3	21,7	21,6	22,3	17,9
Federal	13,8	14,1	15,6	14,9	18,3	15,5
Municipal	18,0	15,4	14,9	16,0	18,2	
Privado	6,7	7,4	7,9	7,5	8,1	8,1
ABANDONO						
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	13,0	12,4	11,7	11,0	10,1	10,3
Estadual	14,6	14,0	13,0	12,3	11,4	11,7
Federal	2,5	3,9	2,5	3,3	3,4	2,2
Municipal	16,0	21,0	20,5	18,3	18,3	
Privado	0,4	0,	0,5	0,4	0,4	0,5

Para medição do ensino, a SEDUC/RS se organiza administrativamente por meio de 30 Coordenadorias Regionais de Educação - CRE. A 5ª CRE, alvo deste estudo, abarca 18 municípios: Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul e Turuçu (SEDUC/RS, 2012a).

Os dados da SEDUC/RS (2012a) apontam que a população da 5ª coordenadoria totaliza 585.497 habitantes, 80% na parte urbana, e na sua economia predominam as atividades de serviços (65%), seguida da produção agropecuária (18%) e industrial (17%).

Esta CRE é a sexta maior unidade em número de estudantes, atrás da 1ª CRE de Porto Alegre a qual abarca 318 mil alunos, a 2ª CRE de São Leopoldo com 261 mil, a 28ª CRE Gravataí com 198 mil estudantes, a 4ª CRE de Caxias do Sul com 150 mil e a 27ª CRE da região de Canoas com 138 mil. A coordenadoria em questão possuía exatos 129.031 matriculados na educação básica em 2010, distribuídos em 546 estabelecimentos de ensino, quais sejam, 125 estaduais, dois federais, 321 municipais e 98 particulares.

Os dados educacionais quanto à alfabetização na 5ª CRE (SEDUC/RS, 2012a), demonstraram 94,45% entre os da população acima dos 10 anos e número igual a 28.490 de pessoas não alfabetizadas, 19.348 no meio urbano e 9.142 na

zona rural. A coordenadoria apresentava, ainda, o seguinte agrupamento dos municípios por taxa de alfabetização: três municípios (Santana da Boa Vista, Amaral Ferrador e Cerrito) com taxa de alfabetizados entre 85% e 90%; três municípios no intervalo entre 95% e 98% (São Lourenço do Sul, Arroio do Padre e Pelotas); os demais 12 municípios se alocaram na faixa de 90 a 95% dos habitantes alfabetizados, de modo que nenhum município atingiu taxa de alfabetização superior a 98%.

Para tanto, no plano mencionado pela SEDUC/RS (2012a), a proposta era alfabetizar 200 mil pessoas até 2015, o que representava, na ocasião de lançamento do documento em 2012, 50.000 pessoas por ano. Em números absolutos as coordenadorias que prescindiam de maior atenção por ter os percentuais mais elevados de população não alfabetizada, eram a 2ª CRE de São Leopoldo (com 29.604 pessoas sem alfabetização), a 5ª CRE Pelotas (com 28.490 analfabetos) e a 1ª CRE – Porto Alegre (que totalizava 27.731 pessoas sem instrução).

De acordo com a SEDUC/RS (2012a), na faixa dos 06 aos 14 anos, idade correspondente ao ensino fundamental, o atendimento estava quase pleno na 5ª CRE, ainda assim, mereciam vigilância os municípios de Capão do Leão, Piratini e São Lourenço do Sul, que não possibilitavam a garantia esperada e superavam a demanda de 50 alunos fora da escola.

Por outro lado, no tocante ao EM nesta coordenadoria, 83,47% dos jovens entre 15 a 17 anos frequentavam escolas e 46,94% estavam no nível desejado, entretanto, existiam 4.745 jovens em idade escolar fora do ensino básico e o rendimento do nível sumarizavam notas de 23,4% e 16,1%, de reprovação e abandono, respectivamente (SEDUC/RS, 2012a). Acerca do agrupamento de pessoas fora da escola na 5ª CRE ele ficou sistematizado da seguinte forma: municípios entre 100 e 300 jovens fora da escola, Arroio Grande, Cristal, Jaguarão, Pinheiro Machado e Piratini; entre 300 e 500 jovens, Capão do Leão e São Lourenço do Sul; entre 500 e 1.000 jovens a cidade de Canguçu; e acima de 1.000 jovens: Pelotas.

Por fim, tomando conhecimento das resultantes da rede estadual, a SEDUC/RS (2012a) expos a necessidade de um plano de expansão da rede escolar - uma vez que na 5ª CRE existia mais de 500 salas vagas no diurno (218 no turno da manhã e 306 na tarde) e no turno da noite 816 -, ação que já estava sendo estruturada no início de 2012 nas cidades de Canguçu, Capão do Leão, Herval,

Pelotas e Piratini. É claro que não apenas a expansão do acesso, mas, sobretudo, o quesito que envolve a permanência dos jovens gaúchos na escola deve ser levado em conta, o que exige um olhar acurado para a educação.

4.1.2 As escolas médias no município de São Lourenço do Sul.

O município de São Lourenço do Sul está localizado no interior da zona sul do RS e em 2010 possuía uma população estimada em 43 mil habitantes (IBGE, 2013). Na educação básica regular (ANEXO 5) foram matriculados em 2012, 7.226 mil alunos, 594 nas modalidades de EJA e 222 na educação profissional, no ensino fundamental regular 5.040 estudantes e no EM 1.284, estes últimos todos na rede estadual. Na educação especial havia 212 alunos no EM, 20 no EJA fundamental, mas nenhum estudante em educação profissionalizante e na EJA médio. O município totalizava 50 escolas de ensino fundamental, 41 delas municipais, 08 estaduais e 01 escola particular. As escolas de EM somava quatro e as restantes englobavam a educação infantil e o ensino fundamental (SEDUC/RS, 2013).

Das escolas que oferecem EM, duas se localizam na zona urbana e duas na parte rural. Estabeleceram-se os seguintes nomes fictícios para estas instituições: as escolas urbanas: Canário e Sabiá, sendo a última a instituição alvo da pesquisa e as duas escolas rurais ficam intituladas como Pardal e Bem-te-vi.

Na zona rural, a escola Bem-te-vi completou 54 anos em 2013 e possui como característica, desde seu nascimento, ser uma instituição agrícola na forma de internato e somente com o passar dos anos os outros níveis, primeiramente o EM e depois o ensino fundamental, foram ofertados por ela. Atualmente a escola oferece o curso técnico agrícola nas formas integrada e concomitante ao EM, inclusive na opção de internato.

A outra instituição rural, a escola Pardal, tem quase meio século e nasceu como escola primária, hoje, ensino fundamental. O EM foi inserido há quase uma década e mais recentemente foi implantado o EM noturno.

Na zona urbana, a escola Canário completou seu 86º aniversário no ano de 2013. É uma escola que inclui os anos iniciais da educação fundamental e implantou o EM regular e também este nível na modalidade EJA há cerca de uma década.

A segunda instituição de EM localizada na zona urbana municipal é a escola Sabiá, a escola alvo da pesquisa. Esta entidade completou seu cinquentenário no mês de agosto de 2013, e desde seu nascimento foi pensada e ofertada enquanto

uma escola de nível médio, proporcionando o grau para o magistério e cursos profissionalizantes.

ZONA	Escolas			
	RURAL		URBANA	
	Bem-te-vi	Pardal	Canário	Sabiá
Ensino fundamental	57	331	486	79
Ensino médio – EM	135	266	269	621
EJA médio			212	
Educação profissional - EP	74			148
Total	266	597	967	848

Na tabela 6 observam-se os números de alunos nas escolas que oferecem o EM no município de São Lourenço do Sul, nela verifica-se que a escola Sabiá é a primeira colocada entre todas com mais 600 estudantes no EM, a escola Canário é a segunda, seguida pela escola Pardal, a mais numerosa da zona rural.

Na mesma tabela, percebe-se que a escola Sabiá é também a mais numerosa em matrículas profissionais; é claro que se deve considerar que esta escola tem algumas vantagens já que se localiza em uma parte central da zona urbana do município, e assim, é a incumbida da oferta de cursos profissionais. Por isso, ela oferece três cursos técnicos, além do curso normal de magistério, enquanto a escola rural Bem-te-vi caracteriza-se pelo ensino agrícola, oferta somente o curso técnico agrícola.

De 2008 a 2012, conforme se depreende na tabela 7, o EM lourenciano sofreu uma queda de 375 alunos e a EP de 40 alunos. A escola Sabiá perdeu uma grande faixa de estudantes, 425 no período desenhado, assim como a escola Bem-te-vi. A escola Canário, por sua vez, experimentou um aumento no número de alunos, sendo que a EJA oferecida pela entidade sentiu um decréscimo substancial, o que pode-se depreender que ocorreu devido ao fato a estabilização da procura de alunos por esta modalidade após os primeiros anos da oferta do programa.

ESCOLA	2008			2009			2010			2011			2012		
	EM	EP	EJA	EM	EP	EJA	EM	EP	EJA	EM	EP	EJA	EM	EP	EJA
Bem-te-vi	169	207		182	196		161	182		137	138		135	74	
Pardal	269			266			246			264			266		
Canário	182		300	213		201	211		246	242		241	269		212
Sabiá	1046	53		954	65		845	80		649	92		621	148	
Total	1666	260	300	1615	261	201	1463	262	246	1292	230	241	1291	222	212

Por fim, na observação dos números do EM regular e da EJA (Tabela 7), vê-se um total de menos 300 alunos no período observado de 2008 a 2012, o que suscita questionar: Para onde foram estes jovens? Embora seja pertinente considerar que uma parcela pode ter se deslocado para a instituição federal existente no município vizinho, é certo que essa situação não incluiu uma faixa tão grande como esta deflagrada.

4.1.3. A escola alvo da pesquisa: a escola Sabiá.

De acordo com os dados consultados junto à escola, em 2013 matricularam-se 622 alunos, 316 são do ensino médio e do turno da manhã. No turno da tarde registraram-se 99 alunos, 79 cursando o ensino médio e 20 o curso normal. No turno da noite foram 120 matriculados no ensino médio e 77 em cursos profissionalizantes num total de 207 alunos. A oferta dos anos iniciais do ensino fundamental na escola foi extinta no corrente ano e, assim, a escola ficou composta do ensino médio, cursos profissionalizantes e curso normal.

O ensino médio (Tabela 8) registra, em 2013, 525 alunos distribuídos em 21 turmas; o turno da manhã é o mais numeroso com 316 estudantes e 12 turmas. Observa-se que no turno da manhã ocorre uma diminuição de alunos conforme as séries avançam, repercutindo para que no 3º ano do Ensino Médio o total de alunos não some, nem a terça parte dos alunos que entraram na 1ª série. No turno da tarde presencia-se uma situação parecida, mas não tão nefasta quanto o turno da manhã, porém bastante preocupante, já que o 3º ano soma metade dos alunos do 1º ano.

TABELA 8: Matrículas no Ensino Médio/2013					
		Manhã	Tarde	Noite	TOTAL
Ensino Médio Politécnico	1º ano	154	38	35	227
Ensino Médio Politécnico	2º ano	117	24	46	187
Ensino Médio	3º ano	45	17	49	111
NÚMERO DE TURMAS DE ENSINO MÉDIO/2013	1º ano	6	1	2	9
	2º ano	4	1	2	7
	3º ano	2	1	2	5
	TOTAL	12	3	6	21 Turmas

No ensino noturno a situação é inversa e a taxa de alunos aumenta um pouco com o passar das séries, somando cerca de 10 alunos a mais do 3º ano para o 1º ano. O que nos questionamos é onde vão parar os mais de 100 alunos matriculados do 1º ano quando chegam no 3º ano da escola?

O curso normal no ano de 2013, conforme apresentado na tabela 9, conta com somente 20 alunos, 3 deles no 1º ano do ensino médio – curso normal e 17 estudantes no curso normal em nível médio, 12 deles no 2º ano e 5 no último e 3º ano, todos no turno da tarde.

TABELA 9: Matrículas no curso Normal/2013		
Ensino médio – curso normal	1º ano	3
Normal em Ensino médio	2º ano	12
Normal em Ensino Médio	3º ano	5
TOTAL		20 estudantes

Na EP, vide 10ª tabela, a escola oferece 3 cursos, todos no turno da noite, o curso de Turismo e Eventos que passou a ser ofertado na instituição desde o ano de 2012, além dos cursos de Informática e do curso Contabilidade, este último que já possui vasta tradição e é bastante antigo na escola. No corrente ano estão matriculados nas opções profissionalizantes 77 alunos, 34 alunos no curso de contabilidade, 19 no curso de informática e 24 no curso de Turismo.

Curso Técnico de Turismo e Eventos	24
Curso técnico de Informática	19
Curso Técnico de Contabilidade	34
TOTAL	77 alunos

E por fim no quesito estrutural, a escola Sabiá possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática e ciências, sala de professores e sala de diretoria, mas não sala de leitura e sala para atendimento especial. Ela possui uma quadra poliesportiva descoberta e um parque infantil, internet e acessibilidade para alunos com necessidades. Além disso, a escola tem água encanada, tratamento de esgoto, energia e coleta de lixo e fornece alimentação aos alunos, possuindo 73 funcionários e 3 alunos com necessidades especiais.

4.2. Contextualização da gestão estadual (2011-2014): Ações e implicações na escola pública.

No estado do RS desde quando a reeleição à presidência e governadores foi admitida, a partir do governo FHC em 1996, nenhum governante foi reeleito. Não somente isso, a cada quatro anos, verificam-se mudanças nos partidos, bem como nas concepções políticas, gerando consequências, especialmente, no campo escolar que a cada gestão tem sobre si um novo cenário.

Na observação dos governadores estaduais que assumiram o estado desde a entrada do país na democracia verificam-se seus diferentes partidos e concepções. O primeiro governador gaúcho do período democrata foi Pedro Simon (Gestão PMDB 1987-1990), prosseguido por Alceu Collares (Gestão PDT 1991-1994). A partir da metade dos anos 1990 o estado seguirá mesmo trocando seus governadores e estes focarem diferentes estratégias, salvo à exceção, em parte, do governo Olívio Dutra, por um mesmo caminho: o neoliberalista.

A administração de Antônio Britto (Gestão PMDB 1995-1998) foi a primeira a aderir às políticas neoliberais. Segundo Ecléa Baccin (2010) em nome da “Governabilidade”, este governo peticionou uma ofensiva contra o patrimônio estadual, realizou privatizações, entre as quais se destacam duas, a da Companhia Rio-Grandense de Telecomunicações (CRT) e da Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE). Concedeu também incentivos fiscais a empresas multinacionais para se instalar no estado, como exemplo, cita-se o caso da General Motors. As ações deste governo, conforme Valdelaine Mendes (2005) visaram, sobretudo, beneficiar o grande capital nacional e estrangeiro, isto resultou em “um contínuo programa de demissão voluntária e desqualificação do serviço público” (p.12).

O caráter neoliberal englobou o campo da educação, os gastos com este âmbito foram reduzidos em conformidade com os moldes do gerenciamento do trabalho executados em empresas, segundo os preceitos da qualidade total, em que impera pouco investimento com a exigência de máximo retorno.

Baccin (2010) contabiliza duas ações no âmbito escolar que descrevem a postura do governo em análise, a primeira ocorreu acerca da carreira do magistério com a “adoção da avaliação da produtividade docente – Prêmio Produtividade, instituída pela Lei nº 11.125/98, destinada a remuneração dos membros do magistério Público Estadual [...]” (p. 54). A segunda foi sintetizada pelo programa “Adote uma Escola”, que beneficiou, de modo especial, grandes empresas privadas do setor automobilístico, fumageiras e de metalurgia, ao prover isenções de impostos e desonerações fiscais para o setor industrial.

Na eleição de 1998 o vencedor foi Olívio Dutra, ele derrubou a reeleição de Britto, representando a oposição via Frente Popular⁵⁸, Baccin (2010) pondera que

⁵⁸ A Frente Popular abarcava o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B). No segundo turno das eleições, contou com o apoio da Frente Trabalhista – composta pelo Partido Democrático

“Este resultado possivelmente tenha ocorrido pelo fato da população gaúcha ter observado os rumos que o Estado vinha tomando, de forma que seus interesses não estavam sendo atendidos” (p. 55).

Mendes (2005, p. 13-14) concluiu que “ao longo dos quatro anos da gestão Olívio Dutra [1999-2002], várias ações foram implementadas com o intuito de reverter os impactos das políticas neoliberais executadas na gestão anterior”. A autora destaca, contudo, que devido ao fato de a oposição ter maioria na Assembleia Legislativa estadual, os projetos promulgados eram, muitas vezes, dificultados e até mesmo impedidos através da desaprovação via pleito.

A gestão de Olívio além de se afastar do neoliberalismo, postulou, embora com certas restrições devido aos cargos ocupados pelos opositores, a reversão de algumas medidas as quais, Baccin (2010) relata, ao invés de favorecer o grande capital, tomava como perspectiva uma educação que se entrelaçasse aos anseios da classe trabalhadora. Assim, por exemplo, Mendes (2005) cita o projeto de Constituinte Escolar, que objetivava ser uma política democrática, mas foi implementada sem conseguir a efetivação total de tal princípio, no entanto, a aprovação deste material enquadrou-se como uma política de amplo favorecimento para o ensino público estadual.

A gestão seguinte ficou a cargo de Germano Rigotto (Gestão PMDB 2003-2006) e, segundo Baccin (2010), foi retornada à adesão neoliberal, embora não no mesmo grau da primeira experiência de Britto. As políticas acionadas durante tal liderança focaram de modo especial o descumprimento dos dispositivos constitucionais da educação e da saúde, sendo que ao longo dos quatro anos percorridos, os investimentos nas escolas foram contingenciados até que a rede estadual chegou a uma situação de amplo sucateamento.

A governadora Yeda Crusis (Gestão PSDB 2007-2010) colocou como seu vice Paulo Feijó, do Partido Democratas (DEM). Embasando-se no lema “coragem para fazer” implementou um processo de cortes de verbas e abertura de ações do Banco do Estado do RS (Banrisul), “para que grupos de capitalistas pudessem

Trabalhista (PDT), Partido Social Trabalhista (PST) e Partido da Mobilização Nacional (PMN) – e do Partido Popular Socialista (PPS) e do Partido Verde (PV), que no primeiro turno haviam concorrido com candidaturas avulsas. A chapa vencedora teve como candidato a governador o ex-bancário Olívio Dutra e, como vice-governador, o deputado federal pelo PT Miguel Rosseto, que no governo Lula, a partir de 2002, viriam a coordenar, respectivamente, o Ministério das Cidades e o Ministério do Desenvolvimento Agrário.

adquirir parte do mesmo, repressão aos movimentos sociais, entre outras iniciativas” (BACCIN, 2010, p.57)

Este governo seguiu à risca os ditames em defesa do livre-mercado, à custa de diminutos investimentos na educação, saúde, segurança. Segundo Baccin (2010), o projeto dessa chefia foi intitulado como “obsessão pelo ajuste fiscal”. Os gastos com a educação foram viabilizados através de processos de enturmação (aumento do número de alunos por turmas) e do fechamento de instituições.

Ao analisar as políticas neoliberais, Baccin sintetiza que a partir do Governo Britto diminuíram-se os gastos com os setores sociais, ao mesmo tempo em que alguns setores foram expostos à privatização, embora de uma maneira camuflada, como exemplo cita o Banco do estado, Banrisul, o qual teve suas ações disponibilizadas na bolsa de valores. Ela então sinaliza que as medidas acionadas expunham que as ações eram medidas para o “desenvolvimento”, mas que na verdade, estruturam estratégias para a manutenção hegemônica do capital.

Quando Tarso Genro (PT 2011-204) partidário da esquerda, ganhou a eleição no final de 2010, acreditava-se que um novo tempo havia chegado para o estado. A valorização dos diâmetros sociais estava dentro dos horizontes populacionais. Residia uma crença especial na esfera da educação, uma vez que, Tarso havia sido Ministro da Educação no biênio 2004-2005, e manifestara ao longo de sua candidatura que dedicaria atenção ao campo da escola, como por exemplo, no cumprimento do piso salarial nacional dos professores do qual ele fora um dos mentores.

O “Plano de Sustentabilidade Financeira”, conhecido como “Pacotarso”, e aprovado em meados do primeiro ano da administração de Tarso em 2011, cindiu aas promessas do governador. Este pacote anotou várias medidas, como publicou o Jornal Zero Hora (2011a), mas para efeito desse estudo são importantes duas: 1) O projeto Lei nº58/2011 aprovado por 29 votos contra 18 que garantiria para o governo uma economia de R\$ 20 milhões anuais, mas que, na verdade era um ataque ao funcionalismo, já que alternava a legislação do Quadro Pessoal do Instituto de Previdência do Estado (IPE) e envia a previdência para fundos privados; 2) Os Projetos de Lei nº67 e 68/2011, aprovados com unanimidade pelo executivo, que pediam a contratação de operação de crédito, junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), no valor de R\$ 1,3 bilhão, e ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) na quantia de 480 milhões de dólares para

o Programa de Apoio à Retomada do Desenvolvimento Econômico e Social (PROREDES), o que penhorou as finanças do estado e colocou a pena do pagamento sobre o desinvestimento na população, como foi ocorrido com a modificação da previdência do funcionalismo estadual.

A explicitação dada por Tarso, ao jornal Zero Hora (2011b), foi a de que na situação em que o estado se encontrava chegaria a um momento em que seria impossível pagar a previdência, então a aprovação do Pacotarso "bloqueou a crise" e, segundo suas palavras, afastou a possibilidade da instalação de um colapso de ponderação grega. A metáfora usada pelo governante procurou engrossar um discurso de aproximação com a Grécia, haja vista que a mesma estava passando por uma crise econômica a qual teria sido resultante pelo fato de "gastar" demais com sua população através de demasiados benefícios e direitos e se constituía uma nação de "privilegiados".

No programa de desenvolvimento financeiro aprovado para o RS, a nação de "privilegiados", isto é, a grande população, na verdade, tem sido expropriada de qualquer investimento, conquanto, a entrega de vias, recursos naturais e muito dinheiro público tem se constituído prática constante do governo para com os grandes capitalistas nacionais e estrangeiros investir e lucrarem (JORNAL SUL 21, 2011a). Veja-se o exemplo da Hyundai que recebeu isenções fiscais para se instalar no estado⁵⁹.

O Jornal Sul 21 (2011a) noticiou que a política governamental de Tarso se desenvolve a favor de certas corporações, como no caso do aumento de cargos de confiança e na ampliação em 250% dos salários dos mesmos. Conforme esta publicação, as projeções indicavam que em 2011, por conta da política protecionista a certos grupos de interesse, deixariam de entrar aproximadamente R\$ 11 bilhões nos cofres do estado. A referente nota finaliza expondo que o calote no lucro estatal, resultante do privilégio ao capital, levará a novos financiamentos, conseqüentemente, novas dívidas, e com o "esbravejar", principalmente, da classe empresarial alegando que o estado é um grande "desperdiçador", o resgate da crise circundará o exaurimento de mais elementos nas esferas públicas, inclusive da escola.

⁵⁹ Vide a nota publicada pelo Jornal do Comércio dia 12 de abril de 2011 sobre a isenção governamental para instalação da Hyundai no estado disponibilizada no endereço: <http://www.interjornal.com.br/noticia.kmf?canal=124&cod=20199716>.

No âmbito educacional o 'Pacotarso' incidiu sobre dois tópicos: na infração da legislação do piso salarial do magistério; e, na reformulação dos planos de carreira docente e geral do RS.

Ao eleger-se, ao passo que o governador anunciou o aumento em 120% para o ano de 2011 do salário dos futuros coordenadores das CRE (CNTE, 2010), em meados daquele mesmo ano, negou o cumprimento do Piso aos professores.

O Piso Nacional dos Professores de Educação Básica normatizado pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) em 2011, fixa meandros da carreira, como salários e horas de trabalho. Haja vista que a palavra piso significa o mesmo que teto, base, mínimo, para o MEC o Piso dos professores em 2013 está em R\$1.451,00. Este valor é contestado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que defende que o cálculo do MEC não somou os devidos acréscimos anuais que a legislação professa. Assim sendo, para o CNTE (2012) o salário base apropriado para os docentes no de 2013 totalizaria R\$1.937,26. O CNTE entoa nesta descrição outra mudança, o deslocamento das 20% de hora-atividade, vulgo tempo de planejamento, para 33%.

Em edital exposto em abril de 2013 por ocasião do concurso para o magistério do RS⁶⁰, é explicitado o salário básico do magistério gaúcho em R\$488,52, soma esta paga aos professores com jornada de 20h e grau de Magistério. Levantamento do CNTE (2012) colocou o RS como um dos estados que não cumpre a Lei do piso nem no pagamento dos salários e também não modificou o quesito da hora-atividade.

No quesito piso salarial, o RS o tem burlado e armado medidas para o não cumprimento correto dos montantes, e atonitadamente, com complacência de órgãos centrais como Ministério Público e Tribunal Superior. Um exemplo é a nota do Jornal Sul 21 (2012), explicitando a "solução parcial e provisória" que criou um complemento para os 20 mil professores com formação de nível Médio que ainda não recebiam os valores fixados pelo piso em 2013.

Outra ação foi o projeto de parcelamento apresentado pelo **governo** para efetivar o pagamento dos R\$1.451 fixados em 2013 como valor do piso. A proposta foi aprovada no final do ano de 2012, pela **Assembleia Legislativa** por 26 votos contra um, o que conforme noticiou o Jornal Zero Hora (2012), efetivou o

⁶⁰ Edital disponibilizado no endereço <http://www.fdrh.rs.gov.br/upload/20130207110022anexo6.pdf>.

parcelamento dos 28,98% de acréscimo em três parcelas: 6,5% em novembro de 2013, 6,5% em maio de 2014 e 13,72% em novembro de 2014 quando a Gestão de Tarso se encerrará. Mesmo que somente no final de 2014 a categoria receba o total parcelado, ainda assim os professores estaduais gaúchos não estarão em conformidade com a legislação, já que o valor fixado para o reajuste considerou o piso de 2013 e não levou em conta os reajustes anuais previstos para 2014 que elevarão o piso para R\$1.697, isto é, R\$246 a mais.

Também em dezembro de 2011, através do decreto nº 48.743 (SEDUC/RS 2011b) foi criado o Sistema de Avaliação dos Professores (SEAP) que redefiniu o sistema de progressão na carreira. A partir do SEAP foram inseridos, junto aos anteriores critérios de tempo de serviço, cursos de formação, etc., elementos no quais, segundo o que declarou a secretária de educação adjunta Maria Eulália Nascimento ao Jornal Correio do Povo (2011), “Os professores serão recompensados pelo esforço coletivo da comunidade escolar para manter os alunos na escola”.

O documento base do SEAP (SEDUC/RS, 2011b) referenda no capítulo V-Letra E que os professores serão beneficiados pelo esforço na melhora do rendimento e na qualidade do ensino. Os professores ganharão pontuações se efetivarem a ampliação das taxas de permanência escolar tais que: Gestores e professores que obtiverem escores maior ou igual a 2% ganham 10 pontos na sua avaliação docente; Aqueles que alcançarem entre 1,5% e 1,9% recebem oito pontos; Os que somarem de 1,0% a 1,4% embolsam seis; Aqueles que atingirem entre 0,5% e 0,9% quatro; Os que conseguirem avanços de 0,1% a 0,4% garantem dois pontos. Além do que, a instituição e docentes que anotarem taxa total de permanência na escola de 98% ou mais demarcaram 10 pontos para si.

A presidente do Centro de Professores do RS (CPERS), Rejane de Oliveira quando procurada para dar sua versão sobre a reformulação da avaliação docente relatou a imposição da resolução na "na calada da noite" pela SEDUC/RS com a finalidade de evitar revolta da categoria uma vez que os princípios do material responsabilizam o trabalhador por problemas na escola, que a diretora do sindicato, entende que são decorrentes, em fato, pela negligência do estado que deixa as escolas desencantadoras (JORNAL CORREIO DO POVO, 2011).

Afora às agressões direcionadas aos professores, o governo Tarso além de não firmar a promessa feita no início de sua administração de realização de

concurso público para os funcionários de escola, desonrou o compromisso de incluir tais trabalhadores no plano de carreira do magistério. O governo Tarso, conforme peticionado pelo CPERS (2013c), reformulou o quadro geral do funcionalismo estadual e nele incluiu os funcionários de escola, cravou, desse modo, mais um projeto de desvalorização da educação, na medida em que os impediu de se tornarem membros da classe escolar para que assim fossem contemplados com direitos provenientes enquanto tais.

Enfim, é neste bojo contextual que a ação curricular para a reformulação de todo o Ensino Médio público estadual chega às escolas. As páginas que seguem apresentam, primeiramente, o texto base da proposta, e depois as reformas que foram executadas na escola Sabiá.

4.3. A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

A SEDUC/RS anunciou no dia vinte e três de setembro de 2011 em seu site institucional (SEDUC/RS 2011a), o projeto de reformulação do EM, dentro das ações do plano governamental estadual para o quadriênio 2011-2014.

A chamada “Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio” é sistematizada pelo documento da SEDUC/RS (2011b) e data de outubro/novembro de 2011. Na proposta está contemplado seu início no mês de setembro percorrendo até o final daquele ano o seu conhecimento e discussão em todas as regiões (CRE) do estado.

No que se refere à implantação, o projeto menciona o alargamento progressivo, começando pelas primeiras séries do nível, inclusive nas formas profissionais, a partir de 2012, estendo-se proporcionalmente em 2013 às segundas séries e, no ano de 2014 às terceiras séries.

No início de 2012 quando se buscou os documentos bases da proposta se localizou a proposta SEDUC/RS (2011a). Contudo, no segundo semestre de 2012 encontrou-se outro documento, disponibilizado no site institucional da SEDUC/RS, este sem data, e se elegeu chamá-lo de SEDUC/RS (2012b). Enquanto o primeiro documento encontrado apresenta o cronograma e a estrutura da fase de discussão da política por entre os estados ao longo dos três últimos meses do ano de 2011, a segunda documentação retira as informações do documento anterior e apresenta as

matrizes curriculares para o ensino médio estadual que na primeira versão não foram naquela oportunidade pontuadas.

Como opção metodológica, preferiu-se aportar à descrição da proposta e também às citações com base no documento SEDUC/RS (2012b), já que nesta constam as grades curriculares e é ela que foi fornecida às escolas para servir de base.

Segundo o texto-base (SEDUC/RS, 2012b), influenciaram diretamente na estruturação da reconfiguração da educação estadual de nível estadual quatro pontos principais: 1) a política educacional inscrita no plano governamental estadual que tem como foco a democratização da vida social; 2) a LDBEN/1996 que rege a educação do país, sobretudo, a partir de dois elementos: os dispositivos legais dela e também a concepção que referenda as finalidades e as modalidades do EM; 3) as DCN-EM/2012, que naquela data estavam ainda em tramitação no Conselho Nacional de Educação, uma vez que trazem proposições para o diálogo do EM com o mundo do trabalho serviram como um das fontes essenciais; 4) O diagnóstico da rede pública estadual efetivada por meio do levantamento realizado em 2010 e apresentado posteriormente em 2012 (SEDUC/ 2012a), o qual descortinou pontos tais quais: a fragmentação e o distanciamento sócio-histórico dos currículos.

Alguns dos principais dados divulgados pelo diagnóstico (SEDUC/RS, 2012a) foram: No tocante ao EM, o alto índice de defasagem idade-série de 53% e também de evasão e repetência, taxa de matrícula decrescente, além de 15% de jovens de 15 a 17 anos fora da escola; Na EP, altas taxas de repetência e evasão; a oferta de cursos desconectada ao crescimento econômico estadual e às características regionais, a falta de diálogo com as novas tecnologias e o novo paradigma centrado na inteligência, além da grande procura por vagas em consonância a pouca oferta de cursos e vagas. Sem contar a sinalização para a necessidade da retomada da integração, negada desde a LDBEN/1996 e do decreto de desintegração em 1997, entre o EM e a EP promulgada pelos decretos 5/2005 e 11/2008.

Logo em seguida, a SEDUC/RS (2012b) ampara-se em dois artigos, 22 e 35, da LDBEN (1996) rumo à consolidação do EM, enquanto etapa final da EB, e alonga-se à concepção educacional do EM assumida pelo CNE/CEB (2010), no artigo 26 §1º do parecer nº 4 de 13 de julho de 2010, na qual o ensino médio pressupõe uma base unitária sob a qual podem se assentar possibilidades como: formação para o trabalho, iniciação científico-tecnológica e formação cultural

ampliada. Nele, percebe-se uma “profunda articulação” entre as áreas de conhecimento e as diferentes dimensões da vida, quais sejam, ciência, cultura, tecnologia e trabalho (SEDUC/RS, 2012b, p.10).

Segundo a SEDUC/RS, ao tomar ciência das explicações do parecer CNE/CEB (2010), percebendo também a situação da rede média estadual, concebeu a necessidade de reformular tal nível, incluindo às formações profissionalizantes, inclusive, o curso normal de magistério.

Por fim, hajam vistos os princípios de ensino politécnico e integrado adotados pela proposta, todas as formas de EM foram reintituladas da seguinte maneira: Ensino Médio passa a se chamar Ensino Médio Politécnico, Curso Normal intitula-se a partir de então como Ensino médio curso normal e os a Educação Profissional fica como Educação Profissional integrada ao Ensino Médio⁶¹.

4.3.1. O princípio e os eixos norteadores da proposta.

O imo da medida em exame é intitulado pelo trabalho como princípio educativo. Conforme o texto-base emerge, um “novo princípio-educativo”. Se, no taylorismo-fordismo “a capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual”, (SEDUC/RS, 2012b, p.13), a ascensão da microeletrônica modifica tanto o trabalho quanto a vida social, haja vista que:

A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse. (SEDUC/RS, 2012b, p.14)

Consoantemente, se as formas industriais anteriores intituladas taylorfordistas “demandavam uma pedagogia centrada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quando profissional” (SEDUC/RS, 2012b, p.13), as novas necessidades, com ênfase na microeletrônica e informática, exigem “formação escolar sólida, ampliada e de qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho, para os quais a escola é o único espaço possível de relação com o conhecimento sistematizado” (p.14).

⁶¹ A Educação Profissional pode ser desenvolvida de dois modos: articulada ao EM: portando uma única matrícula ou, concomitante com duas matrículas; subsequente, para quem já concluiu o EM (LDBEN, 1996). A proposta de Educação Profissional integrada ao ensino médio se refere a forma concomitante.

Em contrapartida, referente às demandas exigidas pela informatização, o texto-base assinala que “o mundo do trabalho amplia o desemprego, a precarização e a intensificação do trabalho” (SEDUC/RS, 2012b, p. 14), logo, essa contradição traz para escola um novo desafio: desenvolver consciências realísticas com vista à emancipação humana, “É, pois, este novo princípio educativo que aponta a necessidade [...] em um governo comprometido com a inclusão social” (idem, p.14).

A adoção do trabalho como princípio educativo se amparará em dois incisos: a) *politecnia*, pois “o princípio educativo ao apontar a intelectualização das competências, como categoria central [...] retoma a clássica concepção de politecnia⁶²” (SEDUC/RS, 2012b, p.14), e b) novas formas de seleção e organização curricular ecoando *outra concepção de conhecimento e currículo*, de modo que o conhecimento seja concebido como processo e o currículo como vivo, com estanques epistemológicos, filosóficos, socioantropológicos e sócio-pedagógicos.

Logo, para a estruturação da educação e do currículo, o projeto da SEDUC/RS (2012b) circunscreve seis princípios orientadores:

- 1) *Relação parte-totalidade* (KOSIC, 1978): movimento dialético, isto é, de ir e vir, da parte para o todo, da realidade para o conhecimento;
- 2) *Reconhecimento dos saberes populares*: “o conhecimento popular seja também o ponto de chegada do conhecimento científico” (p.19, grifo meu);
- 3) *Teoria-prática*: aproximação entre “pensamento-ação”, enquanto “processo contínuo de fazer, teorizar, refazer” (p.19);
- 4) *Interdisciplinaridade*: a partir de temas transversais, ao contrário da disciplinaridade, “tem se mostrado um meio eficaz, eficiente de conhecer a realidade e produzir conhecimentos transformadores” (p.21);
- 5) *Avaliação emancipatória*: enquanto prática democrática⁶³ que parte da realidade, sinaliza avanços do aluno, meios de superação e possibilidades de refletir as práticas, e
- 6) A *Pesquisa*: como princípio pedagógico com objetivo de formar de pesquisadores, críticos e reflexivos (p.22), tendo como base as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino médio aprovada em 2012 e as orientações de 2011 União das Nações Unidas - UNESCO.

⁶² Neste instante a SEDUC/RS (2012b, p.14) se reporta a Karl Marx e Antonio Gramsci, para elucidar a politecnia resumindo-a “como domínio intelectual da técnica”.

⁶³ Opondo-se a instrumento autoritário de poder, controlador, classificatório e seletivo, conceitos vinculados à qualidade na produção industrial (p.22).

Vê-se na proposta a definição do trabalho como princípio educativo, para tanto, são estipulados dois eixos: a adoção do conceito politécnico e novas formas curriculares a partir de seis. No entanto, é preciso atentar nas elucidações do texto-base da proposta que o trabalho como princípio educativo está referendado como necessário diante a elevação das novas demandas flexíveis e como superação do modelo fordista.

Na sequência apresentam-se as grades e as elucubrações envoltas aos modelos curriculares estruturados pela medida.

4.3.2. As organizações curriculares.

São apresentadas três organizações curriculares, uma para cada nível de ensino. Estas grades se encontram expostas no Anexo 1 do estudo.

a) O ensino médio politécnico (EMP) , segundo relatado pela SEDUC/RS (2012b), desenvolverá um currículo ao longo de três anos em um total de três mil horas. O EM estadual que totalizava um total de duas mil e quatrocentas horas, recebe, então, um acréscimo de seiscentas horas dividido em duzentas horas em cada série o qual, “se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo... venha a fazer parte do curso” (SEDUC/RS, 2012b, p.23). É importante considerar que o documento orientador (SEDUC/RS, 2012b, p.25) adenda a primeira versão da proposta (SEDUC/RS, 2011a) e coloca como “possibilidade” o aumento da carga horária total do EMP.

TABELA 11: Carga horária do ensino médio politécnico				
	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	600h - 750h	400h - 500h	200h - 250h	1.200h - 1.500h
Parte Diversificada	200h - 250h	400h - 500h	600h - 750h	1.200h - 1.500h
TOTAL	800h - 1.000h	800h - 1.000h	800h - 1.000h	2.400h - 3.000h

A estrutura curricular, a partir da reformulação, é modificada e passa a se organizar em duas partes: uma parte comum, intitulada de formação geral, centrada na consolidação dos conhecimentos escolares adquiridos até o momento, e uma parte diversificada, vinculada às atividades de vida e do mundo do trabalho. A carga horária das partes deverá ser estruturada como estipulado pela Tabela 12. Segundo explanação da SEDUC/RS (2012b), a divisão de cargas das partes não é rígida, no

entanto, tal forma procura “assegurar” a contextualização e a interdisciplinaridade curricular.

TABELA 12: Estrutura do ensino médio politécnico

	Formação Geral	Parte diversificada
1º ano	75%	25%
2º ano	50%	50%
3º ano	25%	75%

Conforme o texto-base por formação geral (núcleo comum) entende-se que “o trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento” (SEDUC/RS, 2012b, p. 25). Dentro desta parte, as disciplinas curriculares passam a se organizar a partir de quatro grandes áreas: ciências humanas, ciências da natureza, matemática e linguagens. Já acerca do segundo momento curricular a proposta o define da seguinte forma:

Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica - politécnica) a articulação das áreas de conhecimento (*da parte comum*), a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades de posterior formação profissional nos diversos setores da economia do mundo do trabalho. (SEDUC/RS, 2012b, p.25).

Sendo que, a parte diversificada engloba em seu conteúdo o seminário integrado (SI), além do ensino religioso e duas línguas estrangeiras, entre as quais uma deve ser a língua espanhola e a outra poderá ser escolhida pela instituição.

O SI deverá ser o ponto de interlocução, nos dois sentidos, entre núcleo comum e parte diversificada. A elaboração dele ocorrerá dentro de um espaço de aula curricular e se desenvolverá por meio de projetos de pesquisa, a partir de eixos temáticos⁶⁴, que explicitem uma necessidade e/ou uma situação problema.

Não obstante, o SI se constituirá por “espaços planejados, integrados por professores e alunos” (SEDUC/RS, 2012b, p.26). Por isso, está previsto no texto-base da proposta, um professor de cada área do conhecimento com carga horária para acompanhamento pedagógico dos projetos. Ademais, também está contido que o acompanhamento pedagógico deverá ser rotativo, para oportunizar que outros professores possam contribuir nesse núcleo.

A proposta descreve que podem fazer parte do desenvolvimento dos projetos desenvolvidos no SI, práticas, visitas, estágios e vivências e, ocorrer tanto fora do

⁶⁴ São propostos dez eixos: “acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital/ prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso das mídias; investigação no campo das ciências da natureza e; educação e econômica e áreas da produção” (p.27).

espaço escolar quanto fora do turno que o aluno frequenta na escola. Entretanto, fica dúbio se esses momentos contam dentro da carga horária do currículo escolar.

b) O ensino médio curso normal (EMN) deverá ser desenvolvido em três ou quatro anos, com mínimo de três mil horas. O modelo subsequente deverá ter no mínimo mil e seiscentas horas. O estágio em qualquer uma das opções deve ter quatrocentas horas.

Conforme o texto-base (SEDUC/RS, 2012b), a operacionalização de integração do ensino médio ao curso normal deverá ocorrer por meio de um processo coletivo de construção entre SEDUC/RS e coordenadorias, escolas e comunidade.

A partir da reformulação pretendida, cada série desse curso se organizará em blocos de conhecimentos/temas construídos coletivamente por professores e alunos. Porém, sua organização deverá ser tal que enfoque: no 1º ano, uma relação teoria-prática vivenciadas no cotidiano escolar; no 2º ano, uma relação teoria-prática-teoria na qual se realizarão pequenas práticas escolares; no 3º e 4º anos, um processo de reflexão-ação por meio de pequenas práticas e por fim no estágio obrigatório.

A base do EMN em nível de estrutura curricular, isto é, das contemplações de duas partes, quer seja, formação geral e parte diversificada, bem como da existência dos seminários integrados e do acompanhamento pedagógico dos professores se apresenta da mesma forma que o ensino médio politécnico. No entanto, a parte diversificada do ensino médio curso normal se delineará de acordo com os objetivos específicos do curso, que é de formar professores. Assim, a SEDUC/RS (2012b) estrutura dois eixos para a profissionalização docente dos alunos: 1) educação e conhecimento, e 2) conhecimento científico da educação infantil e do ensino fundamental.

c) A educação profissional integrada ao ensino médio (EP-EM) toma como base as indicações do parecer nº 39 (CNE/CEB, 2004). É uma proposição que se estenderá a todas as setenta e três escolas, que ofertam cursos concomitantes na rede estadual (SEDUC/RS, 2012b).

Segundo o texto base, o currículo do EP-EM deverá ser elaborado pelo coletivo escolar e levar em conta as necessidades locais⁶⁵. Considerando que de

⁶⁵ A SEDUC/RS apresenta em anexo no texto-base da proposta mapas que evidenciam as prevalências econômicas nas regiões do estado e que estas devem ser base para a oferta dos cursos profissionais.

acordo com o CNE/CEB (2004) a EP-EM deve ser única em toda sua forma estrutural, de matrículas e etc. Não obstante, a SEDUC/RS (2012b) coloca, vide Anexo 1, a formação geral articulada aos conhecimentos técnicos e ao estágio. Sendo assim, não é estipulado o momento em que o estágio deve ocorrer, uma vez que ele deve ser realizado ao longo da formação e não em um momento isolado e específico.

O SI não é apresentado em uma parte diversificada, como acontece nas propostas de EMP e EMN. Isto porque segundo o texto-base este espaço deve ser realizado em total articulação com os conteúdos, sendo que as temáticas serão desenvolvidas de acordo com as relevâncias e necessidades do perfil que cada curso pretende.

A proposta de EP-EM contempla um total de três mil e duzentas horas que se desenvolverá em um período de três a quatro anos. O estágio está apresentado para ter de duzentas a quatrocentas horas, conforme a duração do curso. O estágio não é nomeado na matriz curricular (ANEXO1) apresentada pela SEDUC/RS (2012b), pois deve seguir a integração pretendida e, uma vez prevista pela escola, pode ter acréscimo no tempo de sua realização.

4.3.3. Os focos para a execução da reformulação curricular.

Na proposta da SEDUC/RS (2012b), além da reestruturação curricular, há chamada para recomposição dos recursos humanos e também para melhoria das escolas: “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e a reestruturação do currículo da educação básica, em especial do ensino médio” (p.3).

Referente à melhoria da estrutura-física, os dados evidenciados pela SEDUC/RS (2012b), com base no diagnóstico da SEDUC/RS (2012a), mostram que os setores em ordem decrescente que mais demandam atenção são: a construção ou reforma de quadra de esportes; acessibilidade do espaço escolar para as pessoas com mobilidade reduzida e melhoria dos laboratórios de ciências e informática; biblioteca e cozinha⁶⁶. Não foram encontradas na proposta objetivações sobre a criação ou remodelação das salas de aulas para atender os alunos.

⁶⁶ A melhoria estrutural e física da rede estadual consolidou na elaboração pela SEDUC/RS de um Plano Nacional de Obras (PNO) da SEDUC/RS (2012c) a ser posto em aplicação a partir de 2013.

No fim do texto-base são mostradas metas, a serem atingidas pela proposta, do EMP, EMN à EP-EM. Especificamente nas metas do EM, a meta nº6 se refere à capacitação dos professores para a execução da proposta, entretanto não se encontrou citação frente à valorização relacionada ao piso salarial.

Quanto às metas, para o EMP e EMN os oito itens a serem buscados são agrupados e apresentados juntos e são as seguintes: 1) Universalização do acesso com qualidade social ao EMP; 2) Aumento progressivo das taxa de aprovação e permanência; 3) Ressignificação das modalidades; 4) Aprovação, pelo CEED/RS, do Regimento Referência decorrente da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio - até dezembro de 2011; 5) Implantação da reestruturação curricular a partir de 2012, iniciando com a 1ª série, estendendo-a a 2ª série em 2013 e a 3ª série em 2014; 6) Formação continuada de 2012 a 2014 dos professores para execução das medidas; 7) Articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e Superintendência da Educação Profissional com o intuito de projetar a implantação da EP-EM; 8) Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica, envolvendo professores e Alunos, em todas as instituições de EM.

Em síntese, as referentes metas objetivam aumento de taxas de acesso e permanência através da resignificação destas etapas com a inclusão de projetos e pesquisas, para tanto, são projetadas ações de formação e apoio, procurando também apoio de outros órgãos para o devido suporte.

Já para a EP-EM são apresentadas, em um item em separado, cinco indicadores que pretendem: 1) Avaliação da oferta de cursos regionais com vista à eliminação da defasagem entre os cursos oferecidos e as características sociais, econômicas e culturais; 2) Redução gradativamente dos índices de repetência e evasão para “índices aceitáveis” (SEDUC/RS, 2012b, p. 34); 3) Ampliação em 50% das vagas para esta modalidade; 4) Implantação de novos cursos, a partir da realização de seminários microrregionais, iniciando o debate no processo da Conferência Estadual, tomando como fontes: Os Arranjos Produtivos Locais (APL), mostrados pela proposta em documento anexado, que tomam como base as identificações da Agência de Desenvolvimento e Promoção do Investimento da Secretaria de Desenvolvimento e Promoção do Investimento; A caracterização socioeconômica das regiões, o que contornará os dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE), e do Cadastro Nacional de Atividades Econômicas (CNAE); A economia solidária em desenvolvimento, amparada pela Secretaria Estadual de

Economia Solidária e Micro Empresa e dos Fóruns Regionais de Economia Solidária; A economia das áreas de assentamentos do Movimento Sem-Terra (MST e nas comunidades quilombolas e indígenas; A política de desenvolvimento da agricultura familiar de base ecológica, a partir da Secretaria de Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo e das EMATER regionais; Os projetos locais de desenvolvimento, a partir das prefeituras e organizações não governamentais; e 5), talvez o item mais interessante para esta forma de EM, é a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por meio de parceria com os Institutos Federais e Sistema “S”, através da oferta de vagas em cursos técnicos para os alunos da rede estadual, com início previsto para 2012, conforme o pacto feita entre a SEDUC/RS e essas entidades.

4.3.4. O Regimento Padrão: A orientação para as escolas.

O Regimento Padrão Escolar do EMP (SECUC/RS, 2012c) foi o documento enviado às escolas delineando os elementos a serem efetivados na prática das instituições. Ele desvela os elementos postos na proposta pedagógica, os papéis assumidos pelo corpo docente, e alunos.

Mas é o tocante da avaliação que se encontra exposta com maior clareza neste material. Uma vez que ela assume o título de avaliação emancipatória, ela está descrita como “um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo” (p. 16), e assume três funções: ser diagnóstica, contínua e continuada e, por fim, formativa.

Com a finalidade de contemplar a avaliação emancipatória, o Regimento (SECUC/RS, 2012c) traz um grupo de três menções, em substituição ao sistema de notas. As menções devem ser proferidas por cada disciplina ao longo dos trimestres, elas serão englobadas quando no encerramento dos períodos trimestrais e anuais em uma só menção por área de conhecimento, ação que também contemplará a parte diversificada. As menções e seus significados são os seguintes:

- Condição Satisfatória de Aprendizagem (CSA), sintetiza a aprovação do aluno;
- Condição Parcial de Aprendizagem (CPA). Indica que o estudante está aprovado, mas deve realizar ações de recuperações por meio do Plano Político Pedagógico de Apoio (PPDA). O PPDA deve ser desenvolvido tanto nas pendências que o aluno obtiver a cada trimestre, como no caso de a menção ser atingida ao fim

do 1º e 2º ano, já se esta for obtida no final da última série as atividades recuperativas podem ser desenvolvidas em outros tempos e espaços;

- Condição Restrita de Aprendizagem (CRA). Se obtida ao longo dos trimestres o aluno deve realizar as devidas ações recuperativas via PPDA; Se ao fim do 1º ou 2º ano em uma área o estudante é aprovado por meio de progressão parcial, no fim do 3º ano em uma área do conhecimento o aluno realiza o estudo prolongado ou repete a série e se em mais de uma área o aluno é reprovado⁶⁷.

4.4 A implantação da Proposta pedagógica para o ensino médio gaúcho na escola Sabiá a partir da fala de suas professoras.

Nesta parte do trabalho a intenção é desvelar a implantação da proposta pedagógica da SEDUC/RS na escola Sabiá a partir das falas das entrevistas realizadas. Bernstein (2009) vê o contexto da prática da política como central, pois é aí se efetivam as teorizações previstas, sendo que “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (p.305), este momento é complexo e nele podem existir disputas ou versões em competição.

Assim, todo este item é dialogado com o texto base da proposta pedagógica para o EM da SEDUC/RS e suas proposições em outros espaços da mídia e também são relacionadas a postura do CPERS em diferentes momentos de implantação da proposta, além do aporte de estudiosos do campo da política educacional e da escola básica.

A análise foi estruturada em cinco momentos. Na primeira parte caracterizam-se as professoras que foram sujeitas da pesquisa, analisando seus contextos pessoais, trabalhistas e profissionais. Na sequência, apresentam-se as quatro reformas instauradas na escola, não só delatando o que foi modificado, mas também procurando desvelar as nuances, avanços e percalços, de forma a refletir se os elementos observados trazem melhorias, retrocesso ou estagnação a partir das mudanças na escola Sabiá.

⁶⁷ O PDDA é o plano de ações recuperativas por área de conhecimento. Vê-se que ele deve ser promovido tanto aos alunos com CPA e CRA no fim do 1º e 2º trimestres letivos; como também aos alunos com CPA que reprovarem na 1ª e 2ª séries e; também para os alunos reprovados que se aprovados na avaliação pode avançar para a série seguinte.

No terceiro momento, desvela-se o processo de implantação, desde o conhecimento e chegada da proposta à escola, a recepção e posicionamento assumidos pelos professores e também a posição dos alunos frente às mudanças. A finalidade é de buscar levantar em que medida as escolas e professores puderam ser protagonistas na implantação da reforma, ancorando-se Ball (2009), e Mainardes (2013), os quais colocam os professores como atores de uma peça teatral dentro de uma política educacional, sendo que estes influenciam sumariamente para uma política passar do plano da superficialidade de atingir metas para alcançar reais transformações e melhorias.

Na continuidade, analisam-se os investimentos realizados na escola e também nos professores em nível de formação e condições de trabalho. Para Saviani (2011), a tríade financiamento escolar, investimento docente com plano de carreira e trabalho ao professor, em consonância com a formação docente formam a figura chave para se objetivar qualquer medida que se proponha a melhorar a educação nacional. Ball (2009) entende a prática se reveste por um contexto material. Assim sendo, Mainardes (2013), assevera que o tópico da materialidade, infraestrutural é cabal, diferentes contextos estruturam, influenciam e determinam diferentes possibilidades para a execução de uma política de ensino.

Após esse todo analítico, finaliza-se refletindo sobre a EF e o espaço que ela encontra nas reformulações que foram realizadas no EM gaúcho. E termina-se o tópico com uma reflexão em que pretende refletir os alcances na formação integral dos alunos, a partir das constatações feitas e dois dos anos decorridos de implementações, tal qual a proposta pedagógica da SEDUC/RS pressupunha.

4.4.1. Caracterização das professoras sujeitos da pesquisa.

Foram entrevistadas nove professoras da escola Sabiá. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2013, após uma primeira visita a escola em julho de 2012. Durante a realização das entrevistas foi possível estar presente alguns dias na escola, acompanhando os professores, algumas aulas e também um pouco do Seminário Final de Apresentações das pesquisas desenvolvidas pelos alunos no SI.

Foram interrogadas a diretora da escola, professora Rosa, e a supervisora pedagógica geral da escola, professora Margarida, que acompanha o EMP e o EMN. Além de cinco professoras que lecionam no SI, e as três docentes de EF no EM.

Na tabulação dos dados das entrevistadas (ANEXO 9) percebe-se algumas características interessantes: o tempo alargado de serviço da maioria das professoras, já que três das entrevistadas possuem mais de 20 anos de docência e duas entre 10 e 15 anos, além do mais, somente a diretora manifestou que exerceu outra profissão além da docência, quer seja, vê-se a incidência da dedicação exclusiva ao campo docente da maioria das professoras. Outro ponto importante está na jornada de trabalho das professoras, em que somente uma das entrevistadas possui carga horária menor que 40 horas. Esta professora e também a professora Dália são as únicas que lecionam somente nesta instituição. As demais professoras atuam em duas escolas ou outros espaços.

No tocante à direção escolar e a supervisora verificou-se como sendo profissionais com bastante tempo de serviço. A diretora Rosa relatou possuir 36 anos de trabalho, quase todo (30 anos) dedicado à educação básica. A mesma trabalha na escola Sabiá há quase 15 anos, anteriormente, a 2010 quando correu para o cargo de gestora, sempre atuou em sala de aula. Atualmente com seu segundo mandato em processo, esta educador possui uma carga horária de 40 horas, já que é essa a jornada para aos cargos administrativos. Porém, segundo a própria indicou, sempre trabalhou 60 horas, reduzindo apenas no instante em que assumiu o cargo diretivo.

A professora Margarida, supervisora escolar, possui três diferentes formações profissionais. Mas sua dedicação sempre foi para o âmbito escolar, já que ao longo de seu tempo de serviço sempre atuou neste espaço, são mais de 35 anos de docência, 21 delas na escola Sabiá. Ela manifestou sua vasta experiência com supervisão e coordenação escolar nesta instituição e também em outras, o que se entende como muito importante no desenvolvimento de um trabalho escolar, sobretudo, devido ao fato de que ela é a única incumbida da supervisão de todo o EM da escola e do EMN.

Acerca das professoras atuantes no SI, haja vista que o seminário integrado foi um novo momento ofertado a partir da reforma, era interesse da pesquisa investigar sobre este espaço, buscaram-se professores atuantes neste espaço. Considerou-se para a escolha a busca por professores que já estivessem envolvidos a um maior tempo, pois se entendia que estes poderiam contribuir para de forma mais aprofundada para o estudo. Outro fator que pautou a escolha foi contemplar

professores das distintas áreas e turnos. Sendo assim, apresentam-se na Tabela 13 as cinco professoras instauradas no estudo.

TABELA 13: Quadro de Trabalho no SI						
	Carga Horária			Nº de turmas e série	Nº alunos atendidos	Data que entrou no SI
	Total	Escola	SI			
VIOLETA	49h	29h	3h	Um 1º ano	25 alunos	Março 2012
LÍRIO	40h	20h	4h	Um 2º ano	28 alunos	Março 2012
DÁLIA	60h	60h	4h	Um 2º ano	32 alunos	Março 2012
ORQUÍDEA	40h	40h	12h	Três 2º anos	78 alunos	Março 2012
JASMIM	29h	29h	8h	Dois 2º anos (noturno)	60 alunos	Março 2012

Na tabulação dos dados do trabalho desenvolvido pelas professoras no SI (Tabela 13) se percebe alguns pontos importantes para o estudo. Vê-se que todas as professoras começaram a trabalhar no SI logo no seu início em 2012, mas o importante se deve a situação de trabalho destas professoras. A maioria possui uma avantajada carga, a professora Jasmin é a única com menos de 40h semanais, sendo que esta e a professora Orquídea são as que atendem mais de uma turma. A professora Jasmin e a professora Dália lecionam somente na escola, mas a última possui 60 horas de trabalho e leciona nos três cursos técnicos, no EM e no SI.

A professora Dália é a que tem maior carga horária, não somente entre as entrevistadas atuantes no SI, mas entre todas as professoras que participaram do estudo. Segundo ela está aguardando a licença em uma das jornadas de 20 horas, mas o estado ainda não onerou, ela imagina que deve permanecer por cerca de três anos ainda na escola e então se aposentar. Ela é ainda a professora mais antiga das que estão em sala de aula, tendo em vista sua formação em Língua portuguesa ela trabalha no EM e nos cursos técnicos com o que ela intitulou de “Português Instrumental”.

A professora Violeta é a segunda docente mais antiga da escola e também com tempo de docência, leciona Biologia no EM, além do seu trabalho no SI, ela também trabalha com estes dois pontos na outra escola de nível médio da zona urbana do município, a escola Bem-te-vi, em que leciona. As professoras Lírio e Orquídea são respectivamente, as terceiras e quarta colocadas em tempo de docência, todo este dedicado a escola Sabiá. A professora Orquídea perfaz a completude de sua jornada na escola Sabiá, já a professora Lírio trabalha na vice-direção de uma escola municipal.

De todas as professoras entrevistadas, Lírio e Jasmin são as duas não efetivas na instituição. A professora Jasmin trabalha somente na escola e desenvolve sua função como professora de EF, atuando no EM, e no curso técnico de Turismo com o módulo de Recreação e Lazer, mas segundo ela os “encontros são muito poucos, é uma aula semanal só, com eles são 15 aulas no semestre, então aquilo é bem básico”.

A escola possui ao todo cinco professoras de EF, todas formadas e concursadas, salvo a professora Jasmin que tem um vínculo de contrato. Destas cinco, três lecionam no EM, e duas trabalham no Curso Normal com as disciplinas de Didática da EF, Prática pedagógica em EF e também na Supervisão e orientação dos estágios. Das três que trabalham com a EF curricular no EM, a professora Jasmin é a única que atua com o SI e com cursos técnicos.

Das três docentes, a professora Azaleia é a mais precoce na escola. A professora Tulipa é a mais antiga e possui mais de dez anos de trabalho nesta instituição. Ambas as professoras lecionam em outras escolas de EF do município, porém a primeira atua em uma instituição municipal da zona rural e a segunda em uma escola centro-urbana na rede estadual que fica bastante próxima da escola Sabiá. Porém, esta última docente reside em uma cidade a 60 km de onde trabalha, e, além disso, nesta localidade, desenvolve seu trabalho com oficinas de dança em um colégio particular e também no campo da dança por conta própria. Na conversa com a professora Tulipa foi possível perceber a “correria” de sua jornada de trabalho, já que precisa se deslocar para sua residência e lidar com questões, como especialmente a ligada ao transporte.

Feita a caracterização das professoras, na sequência do estudo trazem-se as reformas realizadas na escola Sabiá.

4.4.2. As reformulações na escola sabiá.

Neste item trazem-se os apontamentos acerca das reformulações que foram executadas na escola Sabiá a partir das projeções da SEDUC/RS (2012b).

No documento orientador da proposta está exposto que todas as etapas, da forma acadêmica, até as profissionais, incluindo o curso normal de magistério, serão incluídas na reformulação.

O curso normal, segundo a diretora Rosa, foi reformulado e sua carga horária curricular foi ampliada, a partir de então “todo o ensino médio está com 3.000 mil

horas”. No tempo de aula acrescentado foi inserido um SI, “mas ele não é politécnico” (ROSA, Diretora) uma vez que se direciona a prática e a reflexão específica para a formação docente. Em conversa com uma professora que leciona no curso normal para apreender melhor sobre a reforma neste curso, esta relatou que as mudanças trazidas pela proposta em foco não foram grandes, pois já eram práticas do curso a realização de seminários e pesquisas, sendo assim, a inclusão do SI não trouxe muito impacto.

A diretora Rosa continuou seu relato falando da pouca procura pelo curso de magistério, sendo que em 2013 as matrículas foram insuficientes para a formação de turma. Já a educação profissional é muito procurada, o curso de Contabilidade nas palavras da mesma “é o nosso carro chefe [...] É super concorrido e nós temos que fazer prova para entrar” (ROSA, Diretora). A diretora relatou que ao final deste curso os alunos saem quase todos empregados, assim ela credita a esse fato, uma vez que em outras instituições ele é pouco buscado, o grande interesse nele.

Já sobre os outros dois cursos profissionais que a escola oferece: Turismo e Informática, o curso de Turismo iniciou em 2012. Na primeira visita a escola Sabiá em julho de 2012 para conhecer o início das reformulações, a diretora Rosa relatou sobre esta nova opção profissionalizante e inseriu que havia sido formada turma, mas até aquele meio do ano não haviam sido providos docentes.

Neste tocante, quando perguntada sobre os professores que atuam nos cursos profissionais a diretora ponderou que são “Todos contratados, nenhum concursado. Teve concurso, mas ninguém passou”. Daí pode-se depreender, além de outras consequências, a instabilidade para desenvolvimento destas ofertas.

Quanto à reformulação da educação profissional, os três cursos da escola continuam oferecendo a forma separada. Cada curso possui um currículo específico, contudo todos “eles passarão por uma mudança de maneira devagar que são através de competências” (ROSA, Diretora). Ainda assim, esta relatou que, a forma integrada será encaminhada, pois “Não serão mais autorizados cursos técnicos, Quem tem permanece, mas quem não tem não é mais autorizado” (ROSA, Diretora).

Mas então, quais foram às reformulações efetivadas na escola Sabiá? A síntese da supervisora Margarida sobre esse questionamento foi a seguinte:

O que foi modificado foi tudo. Eu te diria que toda a questão já começa pela matriz curricular, começa ali. No momento que ela é organizada a matriz já começa a mudança ali no número de aula dos componentes. Também houve a inclusão do seminário integrado que antes não existia, então esta

foi uma mudança bem grande, tá. Também a questão de que nós temos no noturno 6 períodos, nós temos 30 períodos semanais, nós tínhamos antes 25. Então houve uma alteração estrutural bastante grande, bastante significativa eu te diria. E é também que veio a maior mudança ainda veio com relação à avaliação, que ela deixou de ser uma avaliação quantitativa e passou a ser qualitativa [...] (MARGARIDA, Supervisora).

Tomando como base as informações coletadas durante o estudo, compreendi que foram quatro as reformulações estruturadas na escola Sabiá: 1) A nova matriz curricular e a redução da formação geral; 2) O seminário integrado de pesquisa; 3) O agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento e 4) A avaliação.

a) A nova matriz curricular e a redução da formação geral.

A mudança central na escola Sabiá diz respeito ao aumento da carga horária, pois o ensino médio passou de vinte e cinco aulas semanais para trinta. Para o diurno a escola organizou um dia da semana com cinco aulas no horário inverso para cada turma. Para o noturno a estratégia encontrada foi a de iniciar a aula uma hora mais cedo, das sete para as seis horas da noite, de forma que os cinco períodos anteriores ganharam diariamente mais um período de aula.

A organização curricular foi redefinida em duas partes, um núcleo de formação geral e outro de formação diversificada. O núcleo de formação geral se compõe pelas disciplinas agrupadas em quatro grandes áreas do conhecimento. O núcleo diversificado, por sua vez, inclui o SI e três disciplinas, Ensino Religioso e duas Línguas Estrangeiras, sendo uma delas obrigatoriamente o Espanhol⁶⁸.

A estrutura curricular apresentada pela proposta pedagógica é tal que ao longo do EM a parte diversificada ocupe progressivamente maior carga horária em relação à formação geral. Na grade curricular (ANEXO 1) verifica-se o núcleo diversificado iniciando a etapa ocupando 5 das 30 aulas semanais, dobrando para 10 aulas na 2ª série, até chegar à 3ª série e participar com 13 a 17 aulas semanais, cerca de metade do total da carga.

Como a proposta pressupõe a progressão de todo o núcleo diversificado ao longo do EM, portanto, as três disciplinas que participam desta parte, também

⁶⁸ Nas buscas sobre a alocação das três disciplinas junto ao SI na parte diversificado encontrou-se que está previsto na LDBEN/96 que as Línguas estrangeiras devem ser ofertadas em uma parte diversificada aos alunos. Já quanto à oferta da Religião a determinação toma como base o previsto na Constituição Federal brasileira de 1988, que obriga a oferta por parte do Estado e garante ao aluno a opção de frequentar ou não essas aulas. Ademais, a Constituição deixa a cargo de cada Órgão estadual a definição do Ensino Religioso nos seus sistemas de ensino. No RS, sendo assim, o artigo 209 inciso 1º define "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental e médio" (RS, 1989).

acrescentem. No 1º ano está previsto de 2/3 aulas para as disciplinas de Religião, Inglês e Espanhol; Aumentando no 2º ano para 5/6. Para o 3º ano a proposta curricular prevê mais aulas de SI, no entanto, para as Línguas Espanhola e Inglesa e para o Ensino Religioso o projeto “possibilita” a passagem das 5 aulas para 6 aulas ou também a diminuição dessas componentes para 2 aulas, vide o Anexo 1.

Segundo palavras da supervisora Margarida existe muito questionamento de todos os membros escolares no tocante ao modelo curricular instituído.

Houve uma mudança estrutural na organização da matriz curricular e ela passou das 800 horas para mil horas onde existe um aumento né gradativo do número de horas do seminário integrado do 1º para o 3º ano, é isso que vai acontecer... A formação geral ela diminuiu, ela vai diminuindo sua carga horaria e vai ampliando a parte diversificada onde fica o seminário, essa é a mudança, bem grande, significativa e onde existe muito questionamento da comunidade escolar com relação a essa diminuição da formação geral, da carga horaria da formação geral, e essa ampliação da formação da parte diversificada onde se encontra o seminário (MARGARIDA, Supervisora).

A insatisfação referente à diminuição das disciplinas de formação geral também foi verificada na fala da diretora Rosa quando esta contou que não aceitou a imposição de diminuição das disciplinas para os 2º anos e se esforçou para mudar a proposta, “No segundo ano a proposta eram seis aulas de seminário e eu consegui deixar com quatro, consegui aumentar o Português e a Literatura” (ROSA, Diretora).

Percebeu-se, que não somente a direção e supervisão se preocupam, mas os professores também, as entrevistadas relataram suas discordâncias referentes à redução das aulas dedicadas às disciplinas. A professora Jasmin quando questionada sobre a reforma curricular opinou, “Acho que a carga horária [do seminário] é muito grande e aí acaba com que eles não tenham tantas aulas” (JASMIN, Professora de EF, [grifo do autor]). A mesma relatou sua preocupação com o que “está por vir” no seguinte ano.

Agora me parece, que a gente ouviu falar, que no terceiro ano são oito períodos de seminário e eles têm que se preparar pra vestibular, né, são tantas coisas que tem aí acaba tirando aquelas aulas de português de matemática e coisa... (JASMIN, Professora de EF).

Tanto a diretora Rosa como também a professora Jasmin ao elucidarem suas preocupações com a redução das disciplinas, pontuaram o português e a

matemática, verificando-se a inquietação da diminuição da carga horária curricular de forma mais contundente com relação a esses dois componentes⁶⁹.

Após as averiguações deste item levanto dois pontos para reflexão: 1º) O português e a matemática desenvolvem os conhecimentos de ler, escrever, e fazer cálculos os quais são reconhecidamente aprendizagens elementares. No entanto, a preocupação com a redução das aulas para estas disciplinas na escola média, e também em todo o sistema escolar, pode estar preocupada, em grande parte, devido às avaliações externas (como a Prova Brasil para o EM que coloca o foco prioritariamente sobre estas duas esferas e o PISA que avalia as mesmas e também as ciências; 2º) A segunda consideração parte da primeira, compreendendo que a educação escolar pressupõe o desenvolvimento de toda a completude de conhecimentos e não se reduz ao desenvolvimento das aprendizagens intituladas como básicas, sendo assim, a redução da formação geral deve ser analisada em face de todo o seu potencial nos diferentes saberes. Ao longo do estudo se descortinou as estratégias dominantes capitais que usam a escola, retirando-lhe o acesso aos conhecimentos de vida e mundo, pois se importam com a preparação do povo para a submissão.

Foi possível verificar nas falas das entrevistadas uma grande angústia com o próximo ano letivo de 2014, quando as terceiras séries serão incluídas no projeto. Isto porque a carga horária prevista é de 13 aulas distribuídas entre as 12 disciplinas que compõem a formação geral. Na ocasião da pesquisa, dezembro de 2013, a diretora Rosa relatou que ainda não havia orientações de como seria efetivado o currículo do 3º ano, o que se sabe é que haverá uma grande diminuição das componentes disciplinares, isto de acordo com o que está posto no documento orientador.

Diz que é uma aula de Matemática, uma de Física, uma de Química... É uma de cada só. Eu acho que Educação Física eles nem têm. E parece, se eu não me engano, seminário são oito aulas tudo junto. O professor ele vai ter que inventar... Eu já disse para eles “vão se preparando que eu vou dar seminário para aqueles professores que a sua carga horária foi diminuída, o professor vai trabalhar na sua carga horária a sua disciplina”. O que a gente

⁶⁹ Vide levantamento realizado nas escolas de um município do RS no início de 2013 contextualizando a reformulação curricular das 2ª séries em que se percebe que, embora as diferentes formas organizacionais de cada escola, a maioria delas não diminuiu as disciplinas curriculares, principalmente, o português e suas subdivisões redação e literatura, e também a matemática. Disponível em:

< <http://gazetagringa.blogspot.com.br/2013/04/a-situacao-do-ensino-medio-politecnico.html> >.

vai fazer com o terceiro ano? Não ter Matemática, não ter Física, não ter Química? (ROSA, Diretora).

A professora Violeta, contornando a possibilidade de redução das componentes disciplinares, levou uma importante questão para subsidiar o debate, “Não dá para aceitar diminuir muita carga horária da disciplina... Tu tens o conteúdo que tu precisa trabalhar, então não tem mais conteúdo?! Essa é a orientação, de não trabalhar mais conteúdo?” (VIOLETA, Professora de SI).

A diminuição das disciplinas elementares suscitou-me colocar o seguinte questionamento em análise: Quais as consequências decorrentes do currículo apresentado através da redução do tempo dedicado à formação geral?

O CPERS/Sindicato (2011a, itens 3 e 4) compreende que o currículo em tramitação e, de sobremaneira com a reformulação ainda maior que está prevista para as 3ª séries, “Haverá uma maior dissolução de conteúdos e empobrecimento cultural. [...] Ou seja: há redução efetiva de objetivos programáticos de conhecimentos e uma aproximação com um nível mais básico”.

Com base nas reflexões realizadas ao longo do estudo e os princípios inscritos na politecnicidade, quer seja, formar o jovem para a vida munindo-o para enfrentar o mundo do trabalho, trago algumas reflexões que entendo serem necessárias. Uma vez que, segundo Manacorda (1991), o único método para produzir homens plenamente desenvolvidos está na profícua articulação entre educação intelectual, politécnica e física para torneá-los. E mais além que, para Machado (1991), é imprescindível a efetivação de “uma sólida formação geral como parte da formação politécnica”, (p.157). Observo que no momento em que a formação geral é reduzida, a adoção pelo ensino com base na politecnicidade perde seu ideal.

Ademais, a presidente do CPERS Regiane Oliveira na sua participação no debate do Jornal Sul 21 (2011) indicou que o ensino reduzido a um nível mais básico se coloca uma barreira para os jovens, pois ficam desapropriados de uma série de saberes e assim, não conseguem acessar os diferentes espaços da vida que vão desde a participação na sociedade até o que tange o mundo do trabalho (são exemplos: a busca por um trabalho melhor, a aprovação em um concurso público e a entrada em uma carreira estável e, também o acesso ao ensino superior, principalmente o da esfera pública).

Posto isso, a diretora do CPERS expos como complemento de sua fala que o conceito de politecnia em uso pela SEDUC/RS nas escolas médias do estado do RS não condiz com as propostas emergidas em Marx, Gramsci, Lênin. E por isto esta finalizou dizendo que o projeto,

[...] Não apresenta uma proposta de ensino médio integrado à educação politécnica, porque pra nós e todos esses referenciais que nós temos desses educadores que elaboraram o tema da educação eles sempre trabalharam que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido e a proposta do governo não é esta. Ela não trabalha com o desenvolvimento integral do ser humano. Porque não é possível trabalhar com a formação integral quando o governo apresenta uma proposta de no 3º ano ter apenas 25% da carga horária para a formação geral do conhecimento. Se fosse integral nós não teríamos essa divisão proposta pelo governo. Se fosse o ensino integral nós não teríamos a parte diversificada. Olha só (mostrando a grade curricular): linguagens - língua portuguesa, artes e literatura, educação física e língua estrangeira - têm cinco carga horária apenas, matemática uma, isso é educação integral? O resto tá na parte diversificada, disciplinas técnicas, onze seminários integrados e projetos, três ciências humanas... Tá aqui no livrinho do governo. Então, não dá pra dizer que isso aqui é a educação politécnica. Porque de fato, com essa carga horária aqui o aluno sai de fato sem o conhecimento geral e o aluno não sai profissionalizado, por isso nos dizemos que é a mão-de-obra barata porque não ele consegue sair com o pensamento formado, mas também não sai profissional e, isso gera mão-de-obra barata (JORNAL SUL 21, 2011).

Por fim, depreende-se que a formação que o currículo na proposta para o ensino médio da SEDUC/RS entoa uma formação que não está condizente com o real princípio da politecnia. Em suma, a adoção da politecnia de forma a trazer o mundo do trabalho, ainda que coloque uma parte diversificada politécnica, tecnológica, dificilmente pode ter resultados, pois deixa a formação geral pormenorizada e valoriza o núcleo diversificado, os seminários e as disciplinas junto a ele.

b) O Seminário Integrado: Do funcionamento à sua capacidade de formação.

Neste item apresenta-se o SI. Tomei como ponto de partida para identificar como a escola organiza este momento alguns pontos explicitados na proposta da SEDUC/RS (2012b). O texto da proposta define o SI de uma forma ampla, quer seja, ele é apresentado como um momento de pesquisas e práticas que podem ocorrer dentro ou fora da escola. No currículo apresentado (ANEXO 1) está prevista a progressão do tempo dedicado ao SI ao longo das séries, no entanto a carga horária não é totalmente definida, por exemplo para os 2ºs anos está previsto uma carga horária de 6 ou 7 períodos.

Na instituição pesquisada encontrei que os alunos do 1º ano têm três e para os 2º anos são quatro aulas. As aulas são em turno inverso para as turmas do diurno. Os alunos trabalhadores são amparados por legislação e, portanto, são dispensados das aulas no contraturno. Já para os alunos da noite as aulas acontecem no período aumentado de cinco para seis aulas semanais. A escola aloca uma aula de SI no mesmo horário de aula para o diurno, assim, por exemplo, o 1º ano possui duas aulas no turno inverso e uma aula no turno das demais disciplinas. Esta alternativa possibilita que todos os alunos participem das atividades desenvolvidas no SI.

Acerca do funcionamento deste componente, nele os alunos desenvolvem pesquisas. Segundo as professoras, as temáticas são escolhidas a cada início de trimestre. A professora Violeta relatou algumas tentativas para a escolha dos temas que foram feitas nestes dois anos de reforma,

Primeiro a gente escolheu um tema e sorteou um tema, daí nós escolhemos uma penca de subtemas, mas aí a gente fez sorteio. Depois o segundo (trimestre) do ano passado a gente deixou livre e não foi bom, chegamos a uma conclusão que foi horrível. [...] Então a gente não quis mais voltar assim para esse jeito. [...] Ah é, aí vem não sei o quê, “piercing”, moda... Aí não pode ser, não é por aí (VIOLETA, Professora de SI).

Acerca dos temas trabalhados as professoras relataram que se a escolha do tema geral feita pelo corpo docente possibilita maior controle do que será tratado, por outro lado, embora se ouça a opinião dos alunos para delimitar os assuntos, ainda assim, por vezes, os estudantes desaprovam as temáticas escolhidas. As postulações das entrevistadas mostraram preocupação com este tópico, pois os alunos desenvolvendo pesquisas que não sejam de seu interesse como poderá contribuir, trazendo-lhe aprendizado. Segundo Kuenzer (2009) as temáticas desenvolvidas nos espaços diversificados devem partir dos alunos, pois sua intenção é se entrelaçar a realidade, a prática. Mas é obvio, que aqui precisa-se levar em conta que os alunos precisam estar imbuídos dos fins e propósitos, caso contrário, as atividades poderão ser levadas para outro sentido, inclusive aqui pensando nos próprios temas expostos como de interesse dos jovens, os quais poderiam ser tratados a partir de uma perspectiva educativa. Revela-se então o papel do professor na escolha e uso dos temas.

Outro ponto de interesse se refere ao momento após a definição dos temas quando as turmas são divididas em grupos e os estudantes passam a construir suas

pesquisas. Conforme uma das professoras, o desenvolvimento das atividades é realizado dentro da sala, porque “quando a gente usava aqui nas salas de laboratórios a gente achou que não funcionou, porque eles fazem tudo... eles vão para o *Facebook*...” (VIOLETA, Professora de SI). A professora Lírio subsidiou este ponto levantado que a partir dentro da sala de aula,

Alguns te indagam, perguntam alguma coisa. Outros mostram alguma coisa. Mas a grande maioria não, está ali só por estar. [...] Normalmente é isso as aulas, é botando prazo né, “até tal dia vocês tem que trazer”. É tu te estressa, tu corre... Tem uns que tu acha que não vão trazer nada no dia da apresentação, que não vão aparecer com nada e na hora aparece (LÍRIO, Professora de SI).

Foi possível perceber que enquanto o uso das salas de informática dificultava para o professor controlar os alunos, até mesmo considerando-se que não há profissional atuante nestas salas, ficando a responsabilidade para os docentes, a sala de aula parece deixar o ensino mais estagnado. Kuenzer (2012) relata a importância dos momentos diversificados romperem com a lógica fragmentadora e estática do currículo escolar, para tanto, eles devem ser prazerosos e agradáveis para os alunos. Ademais, também é preciso refletir no sentido de que, como pensar uma educação politécnica já que ela se similariza à tecnológica quando o ensino não inclui o uso das tecnologias?

Por fim, o último ponto de análise sobre o desenvolvimento do SI, diz respeito à avaliação. No fim do trimestre é realizado um seminário de apresentações das pesquisas desenvolvidas pelos alunos. Uma banca de professores, todos da escola, é formada, e segundo, as professoras, criaram-se alguns critérios entre os quais a pauta foca a análise do grupo e individual, pois esse modo,

[...] É a forma de a gente forçar a todos ter um trabalho mais parelho né, e de equipe mesmo. E a gente cobra muito a questão da, como eles explicam, do domínio do conteúdo, de separar da leitura (DÁLIA, Professora de EF).

Em síntese, a partir das falas foi possível observar que os alunos não parecem estar imbuídos deste momento. Como a avaliação é prioritariamente pautada pelo seminário e que este só é efetivado no final do trimestre, e que também nesta data se analisa cada aluno e no que ele apresentar/demonstrar, de acordo com a professora Lírio durante as aulas de SI “[...] A maioria está ali só para estar [...]”. (LÍRIO, Professora de SI). Mostra-se preocupante este fato, uma vez que como pode o SI ser contribuidor ao aluno se ele não vê significado nele?

Para subsidiar o SI, apresenta-se na continuidade o trabalho dos professores de forma a apreender as condições e meios que dispõem.

1º. O trabalho dos professores no SI.

Neste tópico detalha-se o trabalho de professor de SI. Primeiramente, apresento uma análise de quem são estes docentes. Levaram-se em conta dois pontos principiados na proposta (SEDUC/RS, 2011a) para sistematizar este ponto: 1º) Para cada turma haverá um professor de cada área do conhecimento e; 2º) A escolha dos docentes de SI é de responsabilidade da escola. Além disso, considera-se que o SI como é uma carga horária aumentada na escola, é preciso que haja recursos humanos para o atendimento adequado.

Em seu estudo, Giovanni Frizzo (2012) entrevistou alunos e colocou algumas interessantes questões, e em uma delas indagou sobre quais eram os motivos para gostar de uma matéria. Em 1º lugar com 27,5% foram citados os professores, seguidos pelo conteúdo com 11,8%, o mesmo ranking foi observado na resposta dos alunos ao que os leva a não gostar de uma disciplina, 31,8% que é decorrente do professor e 12,1% do conteúdo. Por isso vejo como muito importante caracterizar o trabalho docente no SI, assim sendo, primeiramente, procurei compreender como se dá a escolha para a entrada neste espaço.

Encontrei junto às professoras Lírio e Violeta que o desígnio, respectivamente, “Foi determinado” e “A escola quem escolheu, a escola quem determinou”. Ademais, tanto as professoras Orquídea, Dália e Jasmin relataram que sua entrada no SI, foi pela carga horária. A diretora Rosa complementou acerca deste aspecto manifestando “Uns eu vou colocando né, uns que precisam por causa da sua carga horária, pra ir fechando a carga horária... Têm uns que não tem perfil nenhum, mas fazer o que...” (ROSA, Diretora).

Referente ao atendimento dos professores aos alunos, segundo a supervisora em cada turma trabalha um professor, pois “a escola precisaria de professores com maior carga horária ou mais professores, o que a coordenação de Recursos Humanos da SEDUC/RS não disponibilizou”. Levando em conta que a escola possuía em 2012 nove turmas de 1ª série (Tabela 8), para ser possível a proposta de quatro professores atendendo uma turma, a escola precisaria de 36 docentes.

Outra professora, Violeta, relatou que em 2011, “O 1º ano quando foi implantada só os primeiros anos, aí dava para ter dois professores. [Mas com a

chegada do 2º ano na reforma], é primeiros e segundos anos ai começa a faltar professor” (VIOLETA, Professora S.I; [grifo do autor]). Assim, a expansão da reforma as 2ª séries deixou a situação para o trabalho dos professores ficou mais complicada e alguns professores cresceram mais ainda sua carga horária de trabalho, diante desse fato, de acordo com as professoras, a proposta até predizia que houvesse um professor de cada área por turma, porém, se “[...] chegou à conclusão que não tem como fazer isso. E aí então tá, tu pega uma turma, tu pega outra turma e tu pega outra turma, independente se é Matemática, Química, Física, Português, Religião” (VIOLETA, Professora de SI.).

Foi constatado que a escolha dos professores para o S.I é feita pela disponibilidade de carga-horária e que estes são em geral professores, com disciplinas com menor carga-horária ou, contratados. Este ponto é demonstrado pela professora Orquídea quando manifestou que seu vínculo não é efetivo e ela teve aumento de sua carga de trabalho, “em função do seminário, eu passei de seis para nove horas” (ORQUÍDEA, Professora de SI). Além do mais, outra entrevistada que também é contratada e atua no SI, a professora Jasmin, inseriu que sua jornada sofreu acréscimo para ela atuar neste momento atendendo as turmas do noturno. Logo, das cinco docentes que atuam no SI e que participaram da pesquisa somente as duas professoras contratadas relataram que tiveram aumento de suas horas de serviço.

Ainda devido à falta de professores para trabalhar no S.I, ocorre que ele fica centralizado nas mãos de um pequeno grupo de professores. É possível verificar este fato ao observar a Tabela 13 que apresenta o número de turmas das professoras, em que a professora Jasmin trabalha com duas e a professora Orquídea com três turmas. Na mesma tabela vê-se o grande número alunos que as professoras atendem no SI. Mesmo as professoras que não possuem mais de uma turma, além de lidar com as suas aulas e outros compromissos também são expostas a um compromisso significativo haja vista que o SI é desenvolvido por grupos de, em média, cinco alunos cada, o que faz com que as professoras atendam variados grupos de pesquisas.

Enfim, viu-se que, embora o documento base da reforma previr o envolvimento de professores de diferentes áreas nas atividades no SI, isso não foi possível na escola Sabiá tendo em vista à insuficiência de recursos humanos para

tal. Logo, ocorre que nesta instituição, algumas áreas não possuem docentes inseridos no SI, como é o caso da área das Ciências Humanas (TABELA 14).

TABELA 14: Professores no SI			
			Quantidade/ Número de professores
Ensino Médio Politécnico	Formação Geral/ Áreas de Conhecimento	Linguagens	08
		Matemática	04
		Ciências Naturais	06
		Ciências Humanas	00
	Parte Diversificada	Religião	02
Ensino Médio Normal/ Magistério			01
		TOTAL	21 PROFESSORES

Acerca deste ponto, encontrou-se que a escola não possui “opção” de escolha dos docentes atuantes no SI, para a alocação buscam-se àqueles que possuem disponibilidade para tal. Estes professores são em geral, àqueles com menor carga de trabalho, os que lecionam disciplinas com menos aulas e os contratados. A consequência disto, é que o SI fica nas mãos de um pequeno grupo de professores de determinadas disciplinas. Mas, o ponto central é: Afinal, que elementos se percebem na efetivação do SI para ele vir a ser um elemento que contribua para o aluno?

2º. O S.I: um efetivo espaço de formação?

Concebendo, por fim, que na proposta governamental o SI foi apresentado como um novo momento dentro dos ideais da reformulação, ele está descrito como “o elemento integrador do currículo” (SEDUC/RS, 2012b).

Ao refletir em que medida isso se efetiva, toma-se como base a primeira parte em que se discorreu sobre o SI. Nela foram notórios dois pontos importantes: a escolha das temáticas que é controlada pelos professores, mas que acaba ficando fora dos horizontes dos alunos; As aulas que são efetivadas dentro das salas. No momento seguinte, na atuação docente no SI viu-se que a escola escolhe quem têm disponibilidade, o que deixa este momento nas mãos de alguns mesmos professores. Não há rotatividade nos orientadores e nem é proporcionado mais de um professor por turma, deixando os supervisores sobrecarregados.

As professoras da escola, seja as que atuam no SI como as de EF que não fazem parte dele sintetizaram que dentro da escola ele “É um outro momento, e

ficou totalmente a parte” (AZALÉIA, Professora de EF). Foi possível então depreender que este funciona a espécie de mais uma disciplina, já que fica a cargo de um professor o qual é incumbido de todo o trabalho. Ademais, os demais professores não participam das proposições no SI, e inclusive “fogem”, conforme as entrevistas relataram.

Para as professoras isto se deve porque [...] Aconteceu que o estado jogou sobre os professores essa modalidade, que o ensino médio vai trabalhar com seminário, mas nada havia direcionado, não havia explicação alguma, de operacionalização de nada, então nós tivemos que construir (DÁLIA, Professora de SI). Porém dadas as condições para execução, para o trabalho dos professores, acaba que os alunos não gostam, e se sentem forçados a frequentar as aulas, realizar as atividades. Mas, como é obrigatória a sua efetivação, a diretora Rosa define que este espaço ficou como “matação”, algo que é cumprido devido as exigências, não é um elemento formativo, mas sim uma obrigação, e por isso a resistência, o desgosto por todos, alunos e também professores.

c) O agrupamento das áreas: Elemento articulador para a efetivação do trabalho integrado e interdisciplinar?

O agrupamento das disciplinas constitutivas da formação geral em áreas de conhecimento adveio como a base estruturante para o ensino integrado ser executado. Foram articuladas quatro áreas: Ciências Humanas, formada por quatro componentes, História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Ciências Naturais com três componentes, Física, Química e Biologia, A Matemática que forma uma área isolada e; Linguagens, a maior área, constituída por Português, Literatura, Artes, Educação Física, que conglomerou as Línguas Estrangeiras da parte diversificada, da mesma maneira que a Religião participa dos momentos de áreas (Reuniões, menções) junto com as Humanas.

As falas das professoras expuseram que a dificuldade para o trabalho integrado com base nas áreas de conhecimento já começa na própria estruturação das mesmas. De acordo com a diretora Rosa, a escola possui um número grande e diversificado de professores e como, [...] As áreas são muito grandes, não é fácil montar e reunir todas as áreas... Tem área que têm 13, 14 professores e, daí, juntar todos esses professores [...] (ROSA, Diretora).

Principalmente as professoras de EF problematizaram barreiras na composição das áreas. Suas contrariedades para efetivação do trabalho em conjunto retrataram desde o tamanho de sua área, as Linguagens, que é a maior, como também, a afinidade. Uma das professoras relatou que: “[...] reunião é o que a gente mais faz, mas... Até porque ficaram componentes muito diferentes, porque Educação Física é muito diferente de Português e Artes, sabe” (AZALÉIA, Professora de EF). Em sua fala Azaleia mostra que não percebe aproximação da EF com as componentes que dividem a área. Outra professora também inseriu as adversidades do tamanho da área, da afinidade, e então questionou: “Por que a matemática está lá sozinha”? (TULIPA, Professora de EF).

Acerca da formulação das áreas, nas DCN-EM/1998 eram expostas três áreas de conhecimentos e a matemática estava junto as Ciências Naturais, já nas novas DCN/2012 a matemática é apresentada como uma área isolada. No documento dos Protótipos (UNESCO, 2011), o qual a proposta da SEDUC/RS tomou como base, está descrito seu suporte nos preceitos do ENEM. O ENEM até 2009 era formulado em sessenta questões interdisciplinares como um todo, a partir de 2009 quando ele se tornou um veículo de acesso ao ensino superior, ele então estruturou sua forma interdisciplinar por meio de quatro áreas. A prova passou para cento e oitenta questões divididas em parcelas iguais para cada área, logo são quarenta e cinco questões dedicadas aos conteúdos matemáticos. Mas, afinal qual o motivo da valoração da matemática? Nozaki (2004) relata que na microeletrônica os conhecimentos da matemática aplicada são essenciais, por isso, ela prevalece, sobretudo, em relação ao ensino lógico matemático⁷⁰. O direcionamento do currículo pelas áreas apresentadas parece se entrelaçar então, ao mundo produtivo capitalista. Para um ensino integral, os conhecimentos tem o mesmo valor, e não uns são valorizados em detrimento a outros.

Mesmo que a questão da composição das áreas fosse repensada, foi possível ver que o verdadeiro entrave para um trabalho integrado é o que se coloca no certame pedagógico. Uma das entrevistadas suscitou, “O que se entende de trabalhar dentro de uma área?” (VIOLETA, Professora de SI). Segundo relatou

⁷⁰ Gramsci (MANACORDA, 1991) contrapõe-se a priorização da matemática aplicada aos conhecimentos lógicos, pois enquanto os primeiros focam o ensino aplicado exigindo resultados exatos e formais, os segundos suscitam no aluno o raciocínio e a compreensão. Por isso, ele defende que o que deve ser ensinado na escola é o pensamento lógico, e não o aplicado, estagnado, que apenas quer moldar a cabeça do estudante.

Orquídea, outra entrevistada, a união das disciplinas por áreas foi feita porque a ideia para o trabalho dentro das áreas era tal que,

Falaram é que ia ser tudo interdisciplinar. [...] O que eles comentavam era tipo assim, tu entrava em Biologia com determinado assunto, tu saía [...] aí eu tinha que entrar com a minha aula de Matemática dentro daquele assunto, tinha que continuar o que ela estava falando... Que a gente ia ter que se reunir para elaborar [...] (ORQUÍDEA, Professora de SI).

E na conclusão de sua fala, Orquídea pontuou, “Não tinha como. Sonharam muito alto” aplicar tal forma de desenvolvimento do ensino. Segundo a professora Violeta essa metodologia interdisciplinar,

É inviável, nós não conseguimos fazer isso. Tem um programa para ser cumprido que é cobrado em tudo que é lugar da vida, vestibular, ENEM e não sei o que... Então a gente segue o nosso programa e aí cada um faz as suas coisas, eu faço a minha avaliação, o outro faz a avaliação dele e depois a gente chega num consenso de menção de área (VIOLETA, Professora de SI)

No relato de Violeta vê-se sua contrariedade com a possibilidade de que os conteúdos tenham que ceder espaço. Pistrak (1981) advoga que é impossível pensar que as disciplinas escolares vão desenvolver de forma contínua um assunto. Este autor referenda que o que o ensino integrado pressupõe é o redimensionamento dos componentes, de forma que cada um olhe e observe no que pode contribuir. Em sua fala a entrevistada Violeta inseriu o termo “cobrança” do trato de determinados conteúdos, porém, é importante pensar quem cobra tais tratos? O ENEM? As avaliações externas dos governos? A professora parece apontar que se está “refém” às cobranças. Quer seja, será que a aplicação dos preceitos interdisciplinares é de interesse de quem cobra? A compreensão da totalidade do mundo é de interesse governamental?

Quanto ao tópico da avaliação, quando questionada sobre as ações recuperativas que devem ser construídas por área no PPDA (SEDUC/RS, 2012c), Dália revelou que o grupo das Linguagens do diurno realiza um trabalho de construção conjunta, porém, o turno da noite não, o que a mesma disse não concordar, pois é um descompasso cada parte da escola desenvolver um tipo de trabalho.

Outra professora que faz parte do grupo das Linguagens inseriu seu relato de que as atividades de recuperação são o único momento em que os professores realizam um trabalho conjunto.

[...] A gente faz uma prova inteira por área, mas cada componente cria as suas questões, a gente tenta ter um tema só para aquilo dali. Mas, no dia a dia trabalhar, não tem como. São muitos professores, não tem como tu te reunires com todos. Eu dou Educação Física pra uma turma, o professor de Português daquela turma, quando eu vou dar aula para outra turma o professor não é o mesmo, então a gente não consegue se reunir pra fazer (AZALÉIA, Professora de EF).

No entanto, a mesma professora finalizou seu relato indagando “Pra quê serve a recuperação em área se o trabalho não é feito por área?” (AZALÉIA, Professora de EF). Ou seja, se os professores continuam trabalhando isoladamente, como construir uma avaliação conjunta se todo o trabalho anterior foi individual?

Ademais, há um redimensionamento no quesito de apresentação da aprendizagem do aluno a qual deve ser formulada pela área, e não por cada disciplina. Interrogada sobre este ponto, Violeta retratou que este espaço “Na real, é mais de fechar as menções, é mais a parte burocrática”. Freitas (2007) assinala que o conselho de classe pode ser “um espaço privilegiado para o trabalho docente coletivo ser realizado [...] mas como compartilhar decisões, se não estivermos a par de todo o processo, desde seu planejamento?” (p. 38).

Quanto ao agrupamento das áreas verificou-se que ele foi realizado pela escola Sabiá, mas a efetivação do trabalho ficou no plano superficial. Barreiras no que se refere à composição das áreas, ao trabalho pedagógico, à construção da efetivação do currículo, o que se reflete também, nos processos avaliativos dificultam as atividades. Logo, embora tenham sido construídos planejamentos por áreas, estes não são seguidos e cada disciplina continua desenvolvendo seu próprio programa curricular.

Evidencio dois pontos para refletir sobre a efetivação de um trabalho interdisciplinar e integrado: O primeiro se refere à capacitação docente a qual Kuenzer (2009) entoa que não basta o estabelecimento de mudanças por decreto se as condições para a efetivação não forem dadas. Para superação da lógica fragmentadora do currículo do EM, é preciso formar os professores para este modelo integral, uma vez os processos formativos iniciais são bastante compartimentados.

O segundo ponto com necessidade de reflexão assenta-se no entorno da proposição: Para que servem os componentes escolares? Para uma apropriação de um ensino interdisciplinar em seu sentido basilar de compreensão da realidade da

vida é preciso superar a lógica de estar refém dos conteúdos de preparação para as provas de vestibular, cedendo lugar para o professor delinear o ensino, as estratégias e os conteúdos. Só assim, ao não valorar certos conteúdos e componentes, o que exige outra concepção de currículo, em conjunto à adequada preparação dos professores, poderá um ensino integrado se consolidar.

d) A avaliação, a cartada final: Instrumento formativo ou de aprovação facilitada?

A avaliação é explicitada, no Regimento Padrão Escolar do EMP (SECUC/RS, 2012c), como emancipatória assumindo três funções centrais: ser formativa, diagnóstica, e contínua e continuada e ser desvelada, isso a partir de “um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo” (p. 16).

Juntamente a essa concepção de avaliação emancipatória é trazido um grupo de três menções em substituição ao sistema de notas. As menções devem ser proferidas no encerramento de cada trimestre e ano por cada área de conhecimento, o que também diz respeito à parte diversificada do currículo. As menções são apresentadas em um parecer descritivo com os objetivos não atingidos pelo aluno. As menções são três: CSA que aprova o aluno, CPA e CRA que indicam a necessidade de recuperação via PPDA, sendo que CRA se obtida ao final do ano em uma área induz o aluno a progressão e se em mais de uma área reprova o aluno, mas, na última forma lhe concede a oportunidade de realização de PPDA.

Ao longo das entrevistas com as professoras pesquisadas percebeu-se a reformulação da avaliação como um dos mais inquietantes, não somente porque as notas cederam lugar para as menções. Mas essencialmente porque elas estão impregnadas de outra concepção avaliativa, já que a partir deste modelo: [...] Os alunos são CSA, CPA ou CRA... e ai eles são avaliados dentro do que as professoras fizeram e se propuseram a avaliar eles” (ROSA, Diretora)

O que esta dedução referenda é que a finalidade da avaliação é reformulada e passa a priorizar não mais aquela forma de acúmulo de notas nos diferentes conteúdos até o fim do período quando os alunos recebem o resultado de aprovação ou reprovação, para focalizar as aprendizagens, limites e avanços de cada aluno.

Em sua tese de doutorado Freitas (1994) se propos a evidenciar as aceções dos professores sobre a avaliação. Tanto no tocante à definição como no que concerne aos fins, observou o alicerçamento à “verificação de conteúdo”, ao passo que, o tópico “objetivos de ensino” ocupavam lugar inotório. Entretanto, apenas 5%

dos docentes disseram não ter dúvidas e dificuldades sobre o desenvolvimento da avaliação, logo a grande maioria manifestou o desejo de conhecer mais sobre formas e métodos para realizá-la. Tal deflagração se aproxima do ponto de vista exposto pela professora Violeta quando instaurada: Qual a maior dificuldade enfrentada diante todas as reformulações implantadas na escola?, e ela promulgou, “[...] É estabelecer os objetivos ali sabe? Do que tu queres que ele saiba. A partir dali tu tens que definir se ele sabe ou não sabe. Eu acho difícil isso” (VIOLETA, Professora de SI). A problematização inscrita na fala da professora expõe o compromisso que ela evidencia que está contido na formulação das objetivações do ensino e no papel que elas então assumem. Certamente, a ponderação da professora é muito pertinente, e ainda mais, considerando os achados de Freitas (1994) de inexistência da centralização dos objetivos, o que mostra a necessidade de capacitação do professorado.

Segundo Freitas (2007) é preciso considerar que estamos inseridos em uma sociedade na qual o uso das notas é prioritário e por isso, “é bastante comum às pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção” (p.19). Assim sendo, as práticas que os professores efetivam são decorrentes da sociedade onde estamos inscritos que também reflete sobre os processos formativos dos quais os docentes advêm. Logo, a reformulação da avaliação é uma discussão que ultrapassa o interior da escola. Desta forma, não basta apenas focar o estabelecimento das menções e pareceres no EM gaúcho sem um olhar acurado.

As professoras delataram as dificuldades em adotar os novos preceitos, expuseram que a reformulação se conduz como um processo de longo prazo, que prescinde de reflexão e de formação, haja vista que,

A vida inteira se trabalhou com número, eu acho que não é do dia para a noite que tu tens que te adaptar a uma menção. Pode ser que daqui alguns anos a gente diga assim “Pô, mais foi legal essa história de menção”, mas já assim, de cara, eu acho difícil. Eu tenho saudade dos números. (VIOLETA, Professora de SI).

Com sua fala a professora Violeta está querendo se opor à aceitação de que os professores não devem mais pensar em notas, o que para ela é impossível tendo em vista que advimos de uma formação profissional por nota e uma escolarização também afincada neste modelo.

Além das dificuldades das professoras em retificar suas práticas avaliativas, encontrou-se problematizações acerca das reformulações entre os alunos, “Os alunos custaram a entender, têm muitos que até agora no final do ano não estão entendendo ainda as menções [...] O ENEM não é por menção, Universidade não é por menção... Não é nada com menção, então é complicado...” (ORQUÍDEA, Professora de SI).

É importante levar em conta a reticência dos alunos com a avaliação, sobretudo porque a concepção de avaliação emancipatória tem como foco os mesmos. Assim, como se pode instituir tal concepção sem que os alunos tenham clara compreensão dos processos avaliativos?

O último ponto encontrado decorreu das falas das professoras como resposta a suas opiniões sobre a reforma da avaliação em que não concordam com as três menções estipuladas para representação da aprendizagem dos alunos. Segundo opinou uma das professoras “É bem complicada assim essa avaliação porque ela limita muito, porque [...] com esse método de avaliação ‘ou é ou não é’[...]” (JASMIN, Professora de SI e EF). Outra professora revelou que o que mais a incomoda nas reformulações governamentais é a avaliação, pois ela entende que as menções não representam de maneira justa o desenvolvimento do estudante, por isso ela defende que deveria haver mais opções para nivelar o aluno.

O que mais me incomoda nessa reforma é a questão da avaliação, porque eu não acho que essas avaliações estejam correndo de maneira justa tá. [...] Porque aquele aluno que gabarita uma prova é CSA, aquele aluno que não gabarita que tem alguns erros também pode ser CSA. Então eu não concordo muito com essa avaliação. Eu acho que assim ó, seria até mais justo se fosse aquela avaliação que a gente tem em cursos de mestrado, cursos de doutorado, A, como tem em letras, A, B, D, E (DÁLIA, Professora de SI).

Nos relatos observados percebe-se que o nivelamento do aluno é compreendido como um meio de o professor motivar o aluno. Freitas (2007) se preocupa com a naturalização das notas e o sistema classificatório ao qual elas englobam, pois fazem parte de uma cultura meritocrática, típica do capitalismo, em que o uso das notas é usado a fim de ranquear melhores e piores, conseqüentemente, vencedores e perdedores, já que aos primeiros é possibilitado seguir em frente e aos últimos pede-se a realização de todo o processo novamente. O autor entende que tal sistema é um fator de exclusão, pois os perdedores são

aqueles que possuem dificuldades e reprovam severas vezes e acabam desistindo da escola.

Ao se colocar como questionamento, afinal, qual é o papel da avaliação dentro da escola? Se o propósito é ajudar o aluno a avançar, não é possível a indiferença frente às possíveis consequências da avaliação classificatória e exclusão escolar. Para tanto, para Freitas (2007), isso exige não olhar os alunos não de forma equalizada, mas sim, atentar para as dificuldades individuais de cada aluno. Para ele, outro olhar pedagógico para o aluno é encontrado,

[...] No coletivo da escola e no princípio da solidariedade entre seus membros seu maior mecanismo de avaliação. Em contato direto com a vida, com o meio, as lacunas de conhecimento aparecem naturalmente – bem como os acertos. A motivação para o estudo vem da luta e da necessidade de se construir o novo e não da nota do professor é a força motivadora de um projeto de vida. Neste contexto, quem precisa da avaliação? (FREITAS, 1994, p.98).

Freitas (2007) coloca no princípio da solidariedade escolar o mecanismo ápice para uma avaliação mais justa. No entanto, foi possível ver nas falas das professoras que elas não entendem que este modelo tem sido um elemento formativo, sobretudo, tendo em vista que o professor deve realizar diversas possibilidades de avanço aos alunos, via PPDA, porém tais ações devem ser realizadas dentro do próprio espaço curricular de aula do aluno, o que não permite ao professor um trabalho específico. As professoras entendem isso acaba virando uma forma de promover oportunidades infinitas para aprovação sem aprendizado. Pois, dado que o professor precisa recuperar cada aluno na parte em que ficou deficiente, como poderá fazê-lo sem as devidas condições para tal? Como poderá a avaliação ser emancipatória e atentar para os limites de cada aluno objetivando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades?

Foi possível observar que não é suficiente estipular uma nova forma de avaliação, processando-a como contínua e não classificatória, tendo como base pareceres descritivos e intitulá-la como emancipatória e a outros adjetivos que são ancorados a esta terminologia.

A avaliação escolar está intimamente ligada à forma escolar, os objetivos e finalidades escolares são refletidos no plano pedagógico a partir do trabalho de ensino viabilizado pelos professores. Segundo Freitas (2007), em uma sociedade capitalista, os objetivos escolares buscam a dominação, a avaliação, neste espectro, assume função, para além de verificar o que o aluno aprendeu, de controle do

cidadão em todos os espaços escolares de modo o modular a partir de determinados valores e atitudes.

Logo, para Freitas (2007), “se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social” (p. 95). Somente dessa maneira, com outros objetivos e outra forma escolar finalmente, outra perspectiva de avaliação emergirá e poderá ser colocada em aplicabilidade com o devido rigor.

4.4.3. Pensando o protagonismo escolar diante do processo de implementações.

Percebeu-se que o processo de implantação da reforma educacional na escola Sabiá foi bastante agitado. A elucidação da diretora Rosa contribuiu sobre essa situação ao relatar acerca de como se deu o reconhecimento da proposta em 2011:

O coordenador, ele nos chamou e foi colocado para todas as direções... Bem no final, dezembro. E que ia ser implementado em 2012... Aí ele teve aqui, fez reunião com os demais professores, fez o chamamento dos pais... Foi aquele “toque de caixa”. (ROSA, Diretora).

A diretora Rosa está delatando o curto espaço de tempo entre a apresentação e a implantação da proposta, ainda mais, considerando-se que as projeções traziam muitas reformulações, muitas novidades. Logo após a proposta ter sido apresentada na região de Santa Maria, os educadores daquela região manifestaram que “a compreensão do projeto e das medidas permaneceu num nível superficial. Ou seja, ficou evidenciado que a complexidade da proposta exige um tempo bem maior de debates” (CPERS, 2011c).

Na escola Sabiá também foi narrado que era preciso um maior tempo para apreensão do teor contido no documento base do projeto. A supervisora da escola Sabiá expôs em sua fala esse conclamo asseverando que as escolas e professores pediam mais tempo, “Pediam então o ano de 2012 para que se estudasse a proposta e ela passasse a ser implantada posteriormente, mas não, né, veio nas reuniões iniciais bem simples e ela já foi implantada direto” (MARGARIDA, Supervisora).

O CPERS/Sindicato inferiu, logo quando conheceu as projeções da proposta, que uma alteração tão significativa para a escola pública sem de antemão ser esclarecida para o povo gaúcho, **era totalmente** “precipitada e unilateral” (CPERS, 2011e). Por meio da diretora do sindicato, Regiane Oliveira durante debate realizado pelo Jornal Sul 21 (2011), esta declarou que a proposta pedagógica foi apresentada na “calada da noite” e sem a participação das escolas. Ela pedia diálogo, pois as escolas não concordavam com o curto espaço de tempo para implantação e também discordavam de alguns aspectos que eram trazidos na proposta, como, por exemplo, a questão da diminuição da formação geral.

Observa-se a contrariedade da categoria, diante às inúmeras notas que foram peticionadas pelo site do CPERS acerca da rejeição nas diferentes regiões do estado. Uma das notas (CPERS, 2011c) anota sobre a apresentação em um dos núcleos dizendo que a medida foi desaprovada através da votação entre os professores, e que este resultado foi verificado em praticamente todas as demais regiões do estado.

Em resposta à diretora do CPERS, a representante do governo Maria Eulália explicitou que o documento lançado pela SECUC/RS, embora expedido em tempo curto, era uma proposta e não estava pronta. Segundo a mesma, todas as contribuições colhidas ao redor das conferências regionais seriam contempladas na última fase de apresentação do projeto: a Conferência Estadual de Educação. Sendo que nesta etapa aconteceria então a construção de um documento final o qual expressasse “o protagonismo da comunidade escolar”. Mas na observação da proposta inicial do governo (SEDUC/RS, 2011a) e do documento final enviado as escolas (2012b) não se evidenciam diferenças entre os materiais. Além do mais, segundo anotou a professora Tulipa quando questionada quanto à possibilidade de participação nos fóruns regionais e de opinar nas projeções da proposta, ela disse que não foi possível a participação, pois tudo veio pronto.

No debate do Jornal Sul 21, a presidente do CPERS Regiane manifestou que se o magistério não fosse ouvido entraria em greve. Como as inquietações e pedidos da categoria não foram ouvidos, o sindicato decretou a greve no final do mês de novembro de 2011. O movimento teve aderência também de alunos e perdurou por 15 dias, quando foi encerrado para que a finalização do ano possível.

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo para Ball (2009). Ele diz rejeitar a ideia de que as políticas são implementadas, pois isso

sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. “As políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas” (BALL, 2009, p.305), e por isso o autor assemelha uma política a um foguete, “As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas”. Torna-se, então, essencial “pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço” (BALL, 2009, p. 306) para uma política ser bem sucedida.

Além do mais, para Ball (2009), a efetivação da política na prática e através da prática envolve um processo que “É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (p.305). Os professores são os atores principais eles têm, pois eles têm o controle do processo, “não são ‘meros implementadores’ das políticas, eles têm histórias, histórias de vida relacionadas à escola, ao currículo...”, diz Ball (2009, p. 305), por isso a prática possui todo um revestimento, que a torna tão complexa, “de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios” (idem).

Desse modo, foi diante do contexto verificado na apresentação da proposta, quer seja, de contrariedade, de desaprovação, de pedidos não aceitos das escolas para com as mudanças, que a medida chegou à escola Sabiá. Dessa forma, de acordo com a equipe administrativa, na figura da supervisora e diretora, a proposta não foi bem aceita na escola, primeiro porque “Ninguém sabia como é que ia trabalhar. [...] Até então elas estavam em cursos de Lições de Rio Grande. Tiraram, está cheio de livros ali. Mudou tudo” (ROSA, Diretora). Também, segundo subsidiou a supervisora, processou-se uma barreira pela forma como se delineou a implantação, por isso.

Ela foi recebida com muita resistência por parte das escolas, né, porque uma mudança tão significativa assim sem primeiro ter sido trabalhada a parte da formação dos professores ela realmente, ela só podia ter sido recebida dessa forma, com resistência [...] (MARGARIDA, Supervisora).

Os relatos feitos pelas professoras da escola disseram que houve uma ‘Reunião final de ano’ para o início da execução da proposta. Conforme uma das professoras, “Foi uma pressão. Foi horrível. Eu aquele dia sai chorando daqui” (ORQUÍDEA, Professora de SI). Isto porque segundo explicou a professora Violeta

“tinha que ter um coordenador, tinha que escolher um coordenador, não foi assim?” (VIOLETA, Professora de SI). Esta última continuou sua ponderação sobre este dia,

Eu achei um terrorismo. Foi difícil. [...] Tu não sabias da missa a metade, o coordenador, pra quê? Fazer o quê? Eu disse: ‘Pára! Eu gosto das coisas claras... se eu vou botar a minha pessoa dentro de um evento, o que eu vou fazer, quando eu vou fazer e o quê eu vou fazer’. Então foi aquela coisa meio obscura. Aí ninguém queria, é claro... (VIOLETA, Professora de SI)

Como havia pouco tempo até a implantação, e as mudanças eram muitas, a escola precisou construir meios para consolidar as mudanças. Sobre esse período, a diretora Rosa inseriu,

Nós nem tiramos férias, ninguém fez férias aqui do administrativo. Nós ficamos estudando. E como é que ia colocar esse seminário... Que nós também não sabíamos... Aí ligava na coordenadoria e ninguém sabia também... (ROSA, Diretora).

A professora Violeta considerou que o início da implantação “não foi fácil”, pois era tudo novo, assim, a escola passou a realizar muitas reuniões,

No ano seguinte, em 2012, reunião, reunião e reunião... Essa salinha aqui foi usada direto. E reunião, e como vamos fazer, e como vamos fazer... até que a gente decidiu o nosso jeito de fazer. Porque eu acho que cada escola tem um jeito de fazer [...]. E perguntava para as nossas supervisoras “ah isso pode, isso não pode”. E aí foi acontecendo. (VIOLETA, Professora de SI)

A SEDUC/RS publicou em uma nota no seu site que após a proposta entrar nas escolas ela seria então, “[...] Formatada, discutida e aperfeiçoada na prática de cada escola” (SEDUC/RS 2011c, p. 6). O ano de 2012 seria, então,

Um rico período e, nossas escolas, um privilegiado espaço para, coletivamente, construirmos o caminho na caminhada, com tensionamentos, dúvidas, problematizações, debates e muitos, muitos avanços (SEDUC/RS, 2011c, p.6).

No entanto, não foi isso que as professoras entrevistadas relataram. A professora Dália como resposta a pergunta sobre a abertura de diálogo durante a implantação da reforma situou: “As coisas que a escola ia para coordenadoria e vinham com as ordens, entendesse? Vai ser assim, é assim e acabou. De cima para baixo. E é assim, bem... bem autoritário. Nada democrático” (DÁLIA, Professora de SI.). A diretora Rosa, por sua vez, como resposta ao relacionamento efetivado com a mantenedora, completou “Nada democrático” (ROSA, Diretora).

Sendo assim, viu-se que o processo de implementação da reforma de ensino gerou complexos sentimentos entre os professores. Eles não se sentiram ouvidos. Também foi presente a falta de uma relação de diálogo com a coordenação, efetivando para as professoras não se sentirem apoiadas. A professora coordenadora Dália entoa este ponto contrapondo-se a ele dizendo que:

Eu acho que eles tinham que escutar o professor para depois construir... Eles tinham que ter feito um questionário... Por que não fizeram um levantamento, por que eles não questionaram o professor que trabalha na rede estadual? (...) Então é muito mais fácil eles abrirem um livro pegar uma linha de algum pedagogo ou de alguém que disse alguma coisa, digo, uma outra realidade e tal, talvez até de outro país, e dizer "Ahh vamos pegar esse cara e jogar lá para cima que aí é isso que nós vamos fazer que é moderno, porque é bonito e 'vamos' lá. (DÁLIA, Professora de SI).

Usando a exposição da professora Dália finaliza-se a presente discussão sobre a chegada da proposta na escola depreendendo que uma proposta escolar, se pretende sucesso, prescinde ter como ponto de partida a escola e suas necessidades. É essencial que o projeto brote do chão institucional e contemple alunos e toda comunidade escolar. Paulatinamente, analisou-se no debate que segue a inclusão, buscando depreender suas opiniões e resistência, dos alunos e da comunidade escolar na reforma.

a) A (não) aceitação dos alunos e da comunidade escolar.

Sobre a aceitação da proposta entre os alunos e a comunidade, a diretora da escola manifestou que eles não têm uma posição nem contra nem a favor. A diretora entende que existe muita dificuldade sobre o que é o Ensino Médio Politécnico e as mudanças que ele traz, e a escola verifica isso desde a matrícula na qual os alunos que entram no 1º ano a fazem errada, já que ela é feita através da internet. Para a diretora a mudança deste seu início não incluiu a comunidade da forma adequada, pois,

[...] Em Pelotas nós levamos pais, alunos, mas os alunos que na realidade deveriam ter sido convidados seriam os alunos do Ensino Fundamental, da oitava série, eu imagino, eu vendo isso. E não, foi convidado quem? Os alunos que eram nossos que eram do segundo ano, que não iam pegar o politécnico e que hoje estão no terceiro. Foram esses que foram assistir às palestras, entendeu? Então quem chegou aqui não sabia nem o que era politécnico, tanto que fizeram a matrícula errada, muitos fizeram a matrícula para o Ensino Médio e outros fizeram a matrícula para o politécnico, não sabiam... Porque fazia a matrícula no site, né, então não tinha noção... Tu entendesses como já começou a coisa? (ROSA, DIRETORA)

Ademais, as professoras relataram, o primeiro ano de implantação foi bastante difícil, pois eram muitas novidades, eram rotineiras as mudanças de orientações, conquanto, assim,

[...] chegava em sala de aula e dava uma informação, aí daqui a pouco a supervisora “não, não, não, não é bem assim”, aí tu chegava na sala de aula e passava outra informação e pô, gente, isso é difícil. Pra nós era difícil, imagina para um estudante... “ué professora te define, tu queres isso ou tu queres aquilo?!” (VIOLETA, Professora de SI)

Já o segundo ano de implementações, “Está mais tranquilo, a gente já sabe melhor o que fazer” (VIOLETA, PROFESSORA DE SI). Mas e para os alunos? O que relatam sobre a reforma? Quais suas opiniões? Em maio de 2013 os alunos da escola realizaram uma passeata para manifestar sua desaprovação acerca da reforma⁷¹. O movimento contou com quase 500 participantes, entre alunos, professores e também outras escolas médias do município. Uma das alunas descreveu a proposição da manifestação,

Estamos reivindicando por melhorias no ensino. Os professores nos apoiam, pois não estão instruídos para esse novo método de ensino politécnico. Muitas vezes ficamos parados durante vários períodos enquanto poderíamos ter aulas de português, matemática e outras.

Em conformidade com as apreensões das professoras entrevistadas, a maior parte dos alunos, incluindo aqui toda a comunidade, como os pais, não aceita e também não compreende as mudanças. Sendo que as principais contrariedades que as docentes expuseram que percebem entre os alunos se referem: à mudança na organização curricular com a redução da formação geral e a consequente inserção do S.I; a própria estrutura do SI; ao sistema de avaliação implantado e o seu consequente agrupamento por áreas de conhecimento.

O tocante à redução das disciplinas curriculares já foi discutido quando apresentamos esta reforma. E a supervisora Margarida explicita que percebe que a grande maioria dos alunos e também pais são contra as reformulações,

Porque eles queriam maior número de aulas para formação geral, por isso. Eles acham, eles na concepção deles, na concepção que não é só deles, dos pais também, dos professores também, houve uma grande redução na carga horária da formação geral, e isso é uma preocupação muito grande

⁷¹ A passeata foi noticiada pelo Jornal Lourenciano, imprensa local. A matéria se encontra no seguinte endereço: <http://www.jornalolourenciano.com.br/index.php/cidade/626-aconteceu-hoje-pela-manha-o-protesto-contr-o-ensino-medio-politecnico>.

de todos, professores, pais, alunos... Então os pais, especialmente, eles questionam bastante, os alunos também. (MARGARIDA, Supervisora)

A insatisfação com a redução da formação geral se confronta com o S.I. Os alunos mostram resistência ao S.I, de acordo com a professora de EF Jasmim ela procurou meios de demonstrar a importância desse espaço, porém,

Eles acham que não é útil, é por isso que eu te disse eu.. eu procuro dizer é o que.. Eu até imprimir e trouxe pra eles o meu trabalho de TCC pra eles verem né, olharem, eu digo, olhem leiam, toquem, eu dizia pra eles pra vocês entenderem que vão precisar disso aqui não só pela estrutura do projeto em si, mas pra experiência pra conhecimento né, pra vocês... (JASMIM, Professora de SI)

Percebeu-se, no entanto, que o grande ponto de insatisfação dos alunos se refere ao novo sistema de avaliação, uma vez que três professoras da escola expuseram este aspecto quando questionadas como percebem o posicionamento dos estudantes frente às reformas. O primeiro ponto, sobre a avaliação, conforme a professora coordenadora Dália, é que: Eles estão perdidos... eles não estão gostando dessa questão das menções... (DÁLIA, Professora de SI). A professora Violeta, insere ainda que os alunos têm muitas dúvidas e dificuldades e,

Usam a palavra nota direto, tipo “e aí quando vão sair as notas?”, eles também estão em adaptação. Eles têm dificuldade em entender também assim “ah eu vou ser reprovado, eu posso reprovar em uma área? Ah eu posso reprovar em uma área, então eu vou para o segundo ano carregando uma área com objetivos a serem recuperados [...]” (VIOLETA, Professora de SI).

A professora coordenadora Violeta continua sua fala explicitando “várias vezes a supervisora veio aqui na sala de aula... No primeiro B, a supervisora foi lá um dia, porque estava uma polêmica com relação a isso... Para explicar mais ainda, para tirar as dúvidas” (VIOLETA, Professora de SI). Já a professora Azaleia proferiu que os alunos ficam muitos confusos, pois os professores adotam diferentes formas para fazer a avaliação, a forma de construção das menções varia, alguns ainda usam as notas e o sistema de que o aluno precisa atingir uma média “daí, um professor faz de um jeito, outro professor faz de outro e eles ficam bem confusos” (AZALÉIA, Professora de EF).

Muito do descontentamento dos alunos, segundo a fala da diretora, se deve a falta de preparo dos professores:

[...] Os professores estão meio perdidos, eles não sabem o que dar, o que trabalhar, eles acham que o aluno se cansa, que o aluno não está

preparado para esse tipo [...]. Se o professor não sabe o que vai dar, está desmotivando o aluno também. (ROSA, DIRETORA).

Em pesquisa realizada pela União dos Estudantes Santa-Cruzenses – UESC, e noticiada pelo 14º núcleo do CPERS em 27 de setembro de 2012, sobre o ensino politécnico com 1.225 alunos da rede estadual na qual esta organização possui abrangência, mais de 80% dos estudantes, e também quase metade dos pais, elucidaram estar insatisfeitos com a reforma, prioritariamente, porque os professores não foram devidamente preparados para essa nova modalidade de ensino e as aulas, conseqüentemente, ficaram totalmente desorganizadas.

O que fica deste ponto é: Como o professor irá motivar o aluno se ele não sabe direito o que fazer? Como irá passar segurança aos estudantes? E como irá promover uma educação de qualidade? A insegurança dos professores reflete diretamente sobre os alunos, sobretudo, se não há efetivo amparo para as mudanças a serem efetivadas. Trazemos para o diálogo, então, a reflexão acerca do (des) investimento da reforma na escola e seus professores.

4.4.4. O (des) investimento na escola e seus professores.

Saviani (2011) assume que a escola pública brasileira deve atingir dois desafios para colher melhorias, ambos de incumbência do poder público: o primeiro diz respeito ao financiamento de forma a compreendê-lo como prioridade orçamentária; já o segundo se refere aos profissionais da educação e se traduz na oferta de condições de trabalho e ganho salarial para o professor trabalhar integralmente em uma escola e; o último diz respeito à promoção de formação docente de qualidade.

Portanto, compreendendo que o investimento é essencial para implementação de uma proposta educacional, sobretudo, quando traz mudanças tais quais a da SEDUC/RS que procura avançar para um currículo integrado e interdisciplinar, faz necessário referendar o investimento nas escolas e no corpo docente, desde a formação até as condições de trabalho.

a) O investimento na escola.

Cada um faz das tripas o coração para poder manter os seus alunos aqui, porque tu sabe que a gente não tem nada (ROSA, Diretora).

Já na primeira visita que fiz a escola Sabiá em julho de 2012 quando conversei com a diretora, ela me passara sobre a falta de condições para o atendimento dos alunos no turno aumentado. Tais dificuldades compreendiam três pontos: primeiro a falta de salas de aulas para atender os alunos, a não oferta de almoço e também a inexistência de bibliotecário e instrutor para os laboratórios de informática.

Dessa forma, tomou-se como horizonte para análise do investimento na escola, as averiguações coletadas no primeiro ano da reforma na escola, acrescentando-as com as informações levantadas nas entrevistas, as quais foram realizadas no encerramento do 2º ano das implementações.

Constatou-se que após dois anos da reforma, a escola Sabiá não teve grandes investimentos no quesito financiamento: não houve investidura na área física tanto quantitativamente como qualitativamente, nas salas e sua infraestrutura, nos laboratórios, biblioteca, bem como no refeitório.

A insuficiência de salas é um ponto complexo, principalmente, para o turno da tarde o qual atende as turmas vindas da manhã que são muitas, somente as 1ª séries são mais de 10 turmas. O que fez com que a escola sem salas de aulas em sobra utilizasse os laboratórios de informática, improvisando ali quadro, cadeiras e mesas para poder atender os alunos.

Com a chegada do 2º ano letivo da reforma e a inserção das 2ª séries no novo modelo, tornou-se cada vez mais difícil o acomodamento de todos os alunos. Em 2013 o problema foi sanado e o atendimento para o turno inverso das turmas da manhã foi viabilizado com o encerramento do curso de aplicação do magistério que atendia as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de então a escola tem cinco salas e pode atender a todos os alunos até o fim da reformulação e inclusão das três séries do Ensino Médio, isso é explicitado na fala da professora coordenadora Violeta:

Agora que não têm os pequenininhos, tem sala sobrando. No primeiro ano tinha os pequenos aqui ainda, aí não tinha muita sala sobrando. Mas agora tem, tem todo o segundo piso pra gente no turno inverso. Tem sala sobrando. (VIOLETA, Professora de SI)

Durante a visita em julho de 2012 também fora dito pela diretora que a escola não tinha almoço para os alunos que ficavam o dia todo na escola, pois não havia recursos financeiros para tal conforme a fala que segue:

É e aqui também na escola no início do ano que todo mundo estava desesperado no ano passado. O ano passado mesmo que já tinha o turno inverso e a gente tinha muitos alunos de fora e não tinha almoço... O ano passado não tinha estrutura nenhuma para aquilo ali, porque não tinha merendeira e aí eles diziam que tinha que ter almoço, mas não tinha merendeira, quem é que ia fazer? Aí acaba que eles ficam pela cidade né, quem é de fora. (TULIPA, Professora de SI)

Sobre o financiamento para a escola, a diretora relatou que a escola ganhou o almoço bem como funcionário para tal, no segundo ano da reforma. Embora tenha criticado o tamanho pequeno do refeitório escolar e o recurso para o almoço,

No dia do seminário tem almoço para quem mora para fora. Não é para todos. É são 600 e poucos alunos para o seminário e eu ganho mil e poucos reais para dar o almoço o mês inteiro... Basta tu fazer as contas. [...] Eu posso não ser tão boa diretora, mas eu sou muito boa administradora. Tem que dar né. (ROSA, Diretora da Escola)

Vê-se no relato de Rosa que uma diretora precisa ser uma boa administradora, quer seja, em tempos neoliberais com a redução de financiamento para o ensino escolar, uma das funções que acabam os gestores por assumir é neste sentido. Viu-se uma sobrecarga do trabalho de gestão nesta escola, já que a diretora Rosa contou sobre as muitas funções que precisa exercer, ainda mais com as reformulações em execução, que existe muita burocracia a cumprir “muita papelada” e segundo finalizou, a mesma disse nem entender “por que” existe o cargo de direção.

O CEED/RS (2013) peticionou o parecer nº 652/2013 o qual foi estruturado como resposta às várias inquietações recebidas de escolas estaduais acerca da reformulação e nele exalta o papel do poder público enquanto o órgão promotor que deve promover todas as condições quer seja,

O atendimento de turmas em turno inverso nas escolas da rede estadual é de total responsabilidade da Mantenedora. Cabe às direções das escolas, em parceria com a Secretaria da Educação, viabilizar espaços de atendimento aos alunos nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. (CEED, 2013, p. 7).

Outro tocante a ser apontado se refere aos espaços para as aulas. No regimento padrão do EMP (2012c) está colocado três recursos como importantes: os Laboratórios de Ciências, como espaço de atividades estimuladoras de criatividade e curiosidade, despertando o interesse pela ciência prática, e também de Informática para o uso da tecnologia como apoio as áreas de conhecimento, preparando o aluno para acesso a mundo informatizado, de forma que o computador seja posto “nas

atividades essenciais” do currículo (p.14). Além disso a Biblioteca é enaltecida como setor de apoio à aprendizagem que difunde formas concretas de ensino e por isso “contribui ativamente com a educação trabalhando de forma integrada e disponibilizando material para o enriquecimento curricular” (idem)

Porém, verificou-se que a escola Sabiá que possui Biblioteca e Sala de Informática, não possuindo Laboratório de Ciências, já não contava com profissionais trabalhando nestes espaços continua com a mesma situação. As salas de informática permanecem fechadas e são abertas somente quando um professor solicita o uso, o que também acontece com a biblioteca. Embora isso, a escola é bem equipada, possui uma biblioteca em bom tamanho e também bem equipada de material. Os laboratórios de informática são três, e todos possuem internet. A escola também possui uma sala onde há recursos de aprendizagem multimídia como TV e “data-show”. As salas de aulas como um todo, são amplas e acomodam bem os alunos, elas possuem ar-condicionado e algumas também têm TV.

Levantamento realizado pelo CPERS/Sindicato em fevereiro de 2013 (CPERS, 2013) com diretores de escolas expôs a situação da rede desde a precariedade infraestrutural e de recursos físicos até problemas de recursos humanos. A pesquisa foi feita nos dias 26, 27 e 28 de fevereiro com diretores e funcionários de escolas estaduais, por meio de questionários enviados a 355 escolas, dentro do universo de 2.684 estabelecimentos. Segundo a pesquisa, 61,4% das escolas do estado não possuíam condições adequadas para o funcionamento, foram verificados elevados números de ausência de funcionários (45,1%), o que se percebeu também na escola Sabiá que no 1º ano da reforma não possuía funcionários para ofertar as refeições do turno inverso. Mais ainda, os números do estudo, apontaram a falta de condições para operação de setores escolares, em 66,5% das instituições algum serviço ou setor não funciona, em 28,17% são as bibliotecas que são inutilizadas e em 27,04% os laboratórios de informática que são inoperantes pela falta de profissionais ou infraestrutura.

O CPERS/Sindicato exigira desde a apresentação da reforma melhorias nas instituições de ensino para as medidas serem implantadas. A SEDUC/RS elaborou um documento (2011c) como resposta aos apontamentos do sindicato e nele declarou apoio em nível de investimento àquelas escolas que declarassem precisar de ajuda. Mas observou-se que isso não aconteceu, na escola Sabiá o investimento foi parco.

No lançamento do **PNO** em meados de 2012, o governo intuía reformar 388 escolas, sendo que as obras começariam ainda no segundo semestre daquele ano e seriam concluídas até 2013. Mas as vésperas do início letivo de 2014, o 20º núcleo do CPERS (2014) noticiou que o início dos serviços foi adiado três vezes e o número de instituições previstas para reformas saltou para 1.028, e na verdade, apenas uma escola está em reformas.

De acordo com o CPERS (2011e) o governo não tem investido no EM gaúcho e na educação gaúcha como um todo, e nem na promoção de espaços adequados (como laboratórios, bibliotecas, materiais de informática, etc), em nível de recursos, inclusive, no que se refere ao funcionamento destes locais o Estado não tem se responsabilizado.

Por fim, ao pensar nos recursos proferidos, o Laboratório de Informática já foi contornado na parte em que se discutiu o SI e declarou-se sua essencialidade para o mundo informatizado e ainda mais em uma proposta de ensino politécnica que está intimamente entrelaçada a tecnologia. Referenda-se aqui então o espectro da biblioteca escolar. Para isso, elucida-se a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (REDE GLOBO, 2013) realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), aplicada em 2011 com 5.012 entrevistados, de 315 domicílios com idade a partir de 5 anos, alfabetizada ou não. As resultantes apontaram que o brasileiro está lendo cada vez menos. Com motivos tais quais: falta de tempo (53%); Desinteresse e o desgosto pela leitura (30%); Impaciência para se dedicar a leitura (19%); Falta de domínio com o ato de ler e analfabetismo funcional (12%).

Mas o interessante é que apesar destes dados, o Brasil ocupa o 9º lugar nos países que mais consomem livros. Isto porque o grande consumo (85%) se deve ao fato de que país é um grande investidor de compra de livros didáticos para a esfera pública e seus estudantes. Os leitores são amplamente jovens e crianças com idade escolar, mas vê-se a baixa da leitura na vida estudantil, parecendo estar presente apenas como obrigação e dever nas atividades escolares.

Por fim, para Frigotto (2011) escola que não é adequada, que não tem anfiteatro, não tem quadra de esportes, laboratórios, não é escola, mas sim um depósito de crianças e jovens, e finalmente, segundo o mesmo, nem os próprios jovens suportam isso.

b) O investimento no corpo docente: da formação às condições de trabalho.

Ué, aquela vez quando fizeram aquele protesto a professora disse que a gente não teve orientação para o ensino politécnico... Quase foi fulminada a moça, não foi?! Como que não teve orientação? Claro que teve orientação. Então tá [...]. (VIOLETA, Professora de SI).

Na proposta pedagógica (SEDUC/RS, 2012a) situa nas metas para EM a promoção de formação para os professores da rede. A formação inicial e também continuada dos docentes dar-se-á de forma que: “Cada escola vai organizar a sua formação, a partir do apoio da SEDUC com interface das Universidades parceiras” (Idem).

No entanto, os discursos de todas as professoras entrevistadas expuseram que em nenhum momento da implantação a SEDUC/RS promoveu capacitação e, ou possibilidade de formação aos docentes. Importa considerar que para o ano de 2014 está previsto o “Pacto pelo Ensino Médio”, uma iniciativa do governo que visa fomentar a formação docente para as novas diretrizes curriculares aprovadas em 2012 (MOLL e GARCIA, 2013). Os professores gaúchos serão incluídos no pacto, pois ele se articula a proposta da rede estadual, porém há que se atentar que o programa não é obrigatório e também não incluiu todos os professores⁷².

Percebeu-se que as formações existentes na escola Sabiá se constituem pelas reuniões feitas para orientação e também alguns cursos promovidos às direções das escolas conforme pode ser visto na fala da supervisora:

Existem algumas formações onde sempre a nossa escola tem participado, sempre. Porque se tu não participas a tua escola fica difícil de fazer essa implantação, de prosseguir. (MARGARIDA, Supervisora)

A formação do corpo docente para implantação das medidas coube, até o momento em que a pesquisa foi realizada, à própria escola. Para tanto, esta passou a fazer encontros para viabilizar a implantação. As reuniões tornaram-se parte da organização da escola e são realizadas periodicamente para orientação e

⁷² Jaqueline Moll e Sandra Garcia (2013) definem que o programa foi aderido por todos os estados do país e quarenta universidades participam como apoiadoras do programa. E o programa pressupõe, a) Subsídio à formação docente com material pedagógico digital disponibilizado em *tablets*; b) formação no “chão da escola” a partir da valorização dos saberes produzidos no cotidiano escolar e da construção de caminhos para a autonomia escolar e; c) A formação continuada dos professores a partir da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, desenvolvida em 2 etapas de fevereiro a dezembro de 2014: uma etapa por meio do estudo de seis eixos: Sujeitos do Ensino Médio, Ensino Médio, Currículo, Organização e gestão democrática da escola, Avaliação e, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular e; outra etapa de aprofundamento das quatro áreas do conhecimento e suas articulações com os princípios e propostas das diretrizes para o ensino médio e dos Direitos a Aprendizagem e Desenvolvimento.

acompanhamento do trabalho. Os elementos que servem de apoio para as reuniões são as orientações que a escola recebe da mantenedora e também o documento orientador da proposta.

As entrevistadas relataram, quando perguntadas acerca das reuniões pedagógicas escolares, que “são muitas reuniões”, o que trouxe uma sobrecarga grande ao trabalho docente, a professora Dália relatou que ela, por exemplo, tem reunião da área, do SI, dos cursos técnicos em que atua, afora as aulas que leciona. Outro ponto interessante foi o levantado por outra professora quando está exposto que não vê boas repercussões do trabalho integrado e das reuniões pedagógicas sobre o relacionamento dos professores, mas sim um mal estar, pois geram cobranças e comparações uns com os outros, e dentro da escola como um todo.

Além da sobrecarga para os docentes em sala de aula viu-se também a sobrecarga da direção escolar, relatada pela própria diretora Rosa sobre as funções variadas, burocráticas, administrativas que precisa lidar. Também se observou o trabalho intenso realizado pela supervisora Margarida, embora a mesma não tenha proferido palavras sobre esse tópico. A mesma supervisiona todo o EM da escola e também o Curso Normal, e com as reformas impactando ambos os níveis teve sua função mais intensificada para prestar assessoria aos professores, atendendo também alunos para as reformas serem executadas.

No tocante às condições de trabalho dos professores da rede estadual, o CPERS/Sindicato já se manifestava, na apresentação da proposta de reformulação do EM no ano de 2011, que o governo não proporcionava condições adequadas de trabalho. E este foi um dos fatos primários para o sindicato na função de interlocutor do professorado se opor a implantação da reformulação nas escolas médias.

Baccin (2010,) percebeu a política de não realização de concursos e sua repercussão dificultando o desenvolvimento do trabalho na escola no bojo do governo Yeda. Quando Tarso adentrou na liderança do estado inscrevera que efetivaria melhorias na situação trabalhista nas escolas da rede, sua primeira ação foi a realização de concurso público para nomear professores uma vez que cerca de 80% dos docentes eram contratados. Muito embora o concurso público tenha nomeado professores em 2012 percebeu-se que ainda existem professores não efetivos na escola. Das sete entrevistadas três não eram concursadas, além do mais, a diretora Rosa contou que todos os docentes dos cursos técnicos são contratados. É

Rejane de Oliveira, o governo estadual está sendo irresponsável, pois foram abertas preciso assinalar a preocupação com essa situação já que não efetiva as condições trabalhistas adequadas aos professores uma vez que não lhes dá estabilidade e às escolas que também sofrem com esse caráter instável.

Na pesquisa realizada pelo CPERS (2013), 40% das escolas evidenciaram, além de insuficiência de funcionários, o déficit de professores. Por isso, para a diretora do CPERS 10 mil vagas quando a carência era de 30 mil profissionais. Assim, para a mesma o concurso público realizado é apenas uma política de “faz de conta” e “Estão apenas manipulando os dados e não resolvendo o problema” (CORREIO DO POVO, 2013).

Outro ponto influente é acerca das condições de trabalho efetivadas aos professores. A SEDUC/RS (2011c) na alínea 11 prometera a garantia de adequados regime de trabalho e a remuneração dos professores para a implantação da reforma educacional.

No regimento padrão (2012c) está posto que os professores disponham conforme a Lei do piso de sete horas sem aulas, quatro para planejamento, avaliação e formação e, três horas a critério do professor, que também pode ser usadas para sua formação, ou também em que ele pode ser convocado pela escola.

Porém, em conformidade com o exposto pelas professoras entrevistadas não foram promovidas as devidas condições trabalhistas, a carga de aulas continua a mesma, bem como a hora-atividade, este último que seria essencial para que os novos ensejos da proposta pudessem ser apropriados pelo grupo escolar. A partir dessa deflagração as intenções da reforma em promover um trabalho em conjunto e participativo tornam-se inoperante, e o sucesso da medida “cai por terra”.

Além do mais, outro fator que se verificou que entravam a melhoria do trabalho desenvolvido pelos professores, se refere ao fato de que muitos docentes têm dilatada carga trabalho e, também, por vezes, realizada em mais de uma escola. Das sete professoras entrevistadas três delas possuem mais de 40 horas de trabalho, uma trabalha 60 horas e outras duas 50 horas. Somente duas professoras trabalham exclusivamente nesta instituição, uma delas é a professora que tem 60 horas.

A explicitação para as amplas jornadas dos professores reside essencialmente na questão salarial dos professores que faz com que tenham de trabalhar mais para ganhar um melhor salário. O edital exposto em abril de 2013 por

ocasião do concurso para o magistério do RS⁷³ coloca o salário básico do magistério gaúcho, pago aos professores com grau de Ensino Médio que trabalham 20h, em R\$488,52.

A questão salarial é um dos pontos mais alarmante entre os trabalhadores estaduais no RS. A Lei nº. 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008) fixa o piso Nacional para os Professores da Educação Básica, que para 2014, atingirá a casa dos R\$1.567⁷⁴. Sendo assim para uma carga de 20 horas de trabalho o professor passaria de lecionar 16 aulas para 13 aulas e o restante dedicaria à hora-atividade. Desse modo, 20% de hora atividade passam para 33%. No entanto, viu-se que ambos não são cumpridos, conforme levantou o CNTE (2012). Quer seja, como se observou na contextualização do governo Tarso, este tem se apertado de estratégias para dizer que está pagando o piso, mas na verdade, os trabalhadores gaúchos estão sem salários legais como também jornadas de trabalho.

Enfim, concebeu-se que as condições de trabalho não são adequadas na rede estadual, tanto no tocante às escolas quanto aos professores, como fica destacado no discurso da diretora Rosa.

[...] Os professores coitados não podem nem se reunir porque eles têm que trabalhar em duas, três escolas para poder juntar o salário, porque há quantos anos a gente não tem aumento. Então vai, isso aí vai... Hoje vai ter que dar um aumento para a gente se manter em uma escola só. Tem gente que nunca botou os pés aqui, em nenhuma reunião. (ROSA, Diretora).

Para o CPERS (2011e) as reformas implicaram em dois pontos básicos no trabalho dos professores: O primeiro diz respeito à sobrecarga de trabalho. O aumento da carga horária, as reformulações advindas sem amparo, em consonância dos salários e condições para desenvolvimento do trabalho, que já era sentida diante as amplas jornadas trabalhistas as quais, inclusive, verificou-se na escola Sabiá com trabalhos em turnos e estabelecimentos diversificados, o que repercute até mesmo para problemas de saúde nos docentes; O segundo é sobre a transformação do professor em um profissional polivalente que deve dar conta de diversas disciplinas e conhecimentos, sem formação adicional para tal.

As repercussões das reformas sobre os professores podem ser pensadas diante da fala de uma professora, que não foi alvo de entrevista, mas que atua no

⁷³ Disponível em: <http://www.fdrh.rs.gov.br/upload/20130207110022anexo6.pdf>.

⁷⁴ O CNTE não concorda com este valor e para este órgão, com os devidos acréscimos anuais que a legislação exige, o piso estaria já em 2013 no valor de R\$1.937,26.

EM na escola em que trabalho e também na escola Sabiá, em que esta quando no seio do ano letivo de 2013 referenciando as sobrecargas e inúmeras tarefas a serem cumpridas disse que abriria mão do recebimento do Piso se o EMP fosse retirado das escolas. Ou seja, é uma ponderação muito perspicaz, já que a mesma abre mão de um direito que é uma das grandes lutas da categoria se a reforma foi posta abaixo, indica isto uma grande contrariedade frente às reformulações executadas.

Enfim, com bases nas apropriações na escola Sabiá vê-se o reflexo sobre a educação das características do regime econômico diante a produção flexível, que traz a precarização do trabalho, como visto nas inadequadas condições trabalhistas, na falta de estabilidade. Logo, enquanto trabalhadores da educação, “sem o devido reconhecimento profissional, sem que o governo invista na formação dos profissionais, os educadores ficarão com a responsabilidade sobre as mudanças propostas sem nenhuma melhoria em suas condições de vida” (CPERS, 2011e, item 7).

4.4.5. A Educação Física escolar: Qual o seu espaço dentro das reformulações?

Feitas as explanações das reformulações executadas, o processo de implantação bem como o investimento, reflete-se o espaço encontrado pela EF dentro das reformas e da escola Sabiá. Toma-se como base para a elucidação da EF as apreensões mediadas ao longo do estudo no sentido de que uma proposta de ensino integrado coloca todas as disciplinas valoradas como um todo, sendo que Marx (2003) mencionara em um projeto de ensino que tenha como horizonte a superação da faceta unilateral, alienada e mutilada do homem com vista a homens potencialmente omnilaterais, a educação corporal ocupa lugar central.

Para atingir uma compreensão completa da EF, encadeou-se a reflexão da EF em três momentos: Um primeiro de mote infraestrutural e material buscando levantar as investidas, prioritariamente, no tocante aos espaços e recursos que se relacionam diretamente à promoção adequada das aulas da EF; Um segundo momento procura-se verificar quais os impactos, mudanças, e, ou manutenções, que a EF sofreu frente às reformulações, para por fim chegar-se ao último ponto em que se procura desvelar quais os espaços que ela encontra dentro dessa reformulação pedagógica com vista ao EM integrado.

Para desvelar o espaço da EF nas reformas implementadas foram utilizadas como base as falas das três professoras de EF no EM, e também da direção e supervisão escolar. É preciso considerar (vide Anexo 09) que apenas a professora Tulipa participou desde o processo inicial de apresentação da proposta em 2011, enquanto as outras duas entraram na escola com as mudanças já em ação. A professora Jasmin começou a trabalhar na escola em meados de abril de 2012 com poucos meses de execução das implementações. A professora Azaleia, por sua vez, entrou na escola Sabia a partir do ano letivo de 2013 quando foi nomeada por meio da aprovação do concurso realizado em 2012. Estas duas últimas professoras estão efetivando na escola Sabiá suas primeiras experiências com o EM, e Tulipa trabalha na área escolar e nesta instituição de EM a mais de dez anos. Foram muito valorosas as diferentes contribuições advindas das entrevistadas, se a última trouxe em suas falas toda a experiência que já vivenciou ao longo da profissão, as demais expressaram efervescentes anseios, surpresas, preocupações diante ao enfrentamento de uma reforma escolar tão grande como a que está sendo objetivada. Tulipa, por sua vez, embora mostrando não concordar com a maneira de execução das reformas, demonstrou menos angústia, e mais “acomodação”, sendo que a própria expressou que existe um sentimento de “desilusão” no corpo docente escolar com relação a reformas. Assim, esta pareceu não tão surpresa ao evidenciar algumas coisas que tem se presenciado na escola e, sobretudo dentro da EF.

A reflexão começa trazendo o certame do financiamento. Segundo a diretora Rosa, uma das promessas do governo era o financiamento da cobertura da quadra poliesportiva da escola, contudo tal compromisso não fora honrado até o último momento de coleta da pesquisa, mês de dezembro do ano de 2013. Portanto, o local que a escola dispõe para as aulas continua o mesmo, quer seja, uma quadra cimentada. Para a professora Jasmin o local disponível é uma barreira para as aulas, pois além de ser pequeno, como também devido à falta de cobertura, inferem condições climáticas, sobretudo, considerando-se que o estado do RS perpassa ao longo do ano estações bem definidas e bastante rigorosas.

Na noite é melhor no verão, porque aí já não tem a questão do sol, e tal.. É... E com o diurno assim, tanto a manhã como à tarde, às vezes, muitas vezes né, nessa época assim, que já tá o sol bem quente, a gente acaba indo fazendo uma aula de caminhada até a praia (JASMIN, Professora de EF).

Isto é, a professora mostra que se buscam locais alternativos para as aulas, porém sua citação contempla um espaço fora da escola. Mas e o turno da noite, a não existência de local apropriado dentro da escola para atendimento desses alunos precisa ser pensada como importante, pois embora o diurno apresente “soluções” fora da escola, para o noturno tal busca se torna mais difícil.

Para além da questão infraestrutural a professora Jasmin também mencionou outro empecilho para o desenvolvimento da disciplina: “Falta material. A gente não tem cone. A gente não tem... bola. Mesmo futebol, futsal, agora foi um absurdo a gente não tinha nenhuma bola, a gente tinha que trazer né ... hã...” (JASMIN, Professora de EF).

Baccin (2010) discorre sobre a infraestrutura das escolas gaúchas. Ela mostra dados de 2003, nos quais das mais de 3mil escolas estaduais, 1.800 tinham instalações esportivas, mas apenas 210 possuíam quadra coberta, sem contar as 1.200 sem tais instalações. No diagnóstico da rede estadual realizado em 2010 (SEDUC/RS, 2012b) está descrito que o local com maior necessidade de atenção nas escolas, é a construção ou reforma de quadra esportiva, seguida de cozinha e biblioteca, e que o Plano de Obras que seria estruturado pelo governo daria conta das prioridades.

Outro ponto observado pela mesma autora diz respeito à falta de materiais, que embora se faça, por vezes, presente como um todo na escola, é mais incisivo na EF. Ela apresenta uma interessante fala de um professor em que este relata sobre os investimentos que tem sido feitos na melhoria da escola, porém, que o mesmo não foi verificado com relação à EF, e exemplifica “[...] A nossa quadra ela está pintada até nem na metade, isso significa o quê? Que sobrou uma tinta e começaram a pintar e não previram que não teria dinheiro pra comprar tinta para pintar toda a quadra, isso é bem a cara do planejamento em relação a nossa área” (BACCIN, 2010, p. 106).

Referenda-se também que a SEDUC/RS (2012A) apontou como primeiro espaço de atenção à quadra esportiva, dentro do PNO, conforme indica o 20º núcleo do CPERS (2014) a construção de quadras esportivas, com cobertura e vestiários está projetada como 8º item de atenção, atrás de outros sete itens, são eles: Sala de estudos para professores; Quadro escolar branco; Aparelhos de ar condicionado; Água quente; Piso nas áreas externas; Paisagismo; Plano de Incêndio e Acessibilidade. Vê-se que as prioridades em relação à EF são pontos básicos para

como água-quente e que são sumários para o ensino, bem como quadros, em que se considera também, que a maioria das disciplinas é desenvolvida na sala de aula, e para a EF sua “sala” é no pátio, é na quadra.

Até mesmo porque os recursos materiais são essenciais para as aulas de EF, para a oferta diversificada de conteúdos, para os alunos terem acesso a toda gama de conhecimentos, experiência, e evidentemente, para o professor ter o devido suporte e condições de elaborar suas aulas, sem interferências diante o clima, por exemplo. Posto isso, a cobertura da quadra e um lugar dentro da escola para a EF com recursos é de suma importância para a EF se firmar, pensando-se também aqui, nos alunos do noturno com os quais uma caminhada na praia se torna mais complicado.

Both (2009) percebeu no seu estudo a secundarização da EF na escola tanto na questão material como também no currículo, isto é, dentro da carga horária. Nas reformas executadas em nível de ampliação e reorganização curricular não houve alteração no número de aulas da disciplina. Todas as turmas de EM têm duas aulas semanais agrupadas em um mesmo dia, excetuando os 3º anos que têm uma aula semanal – É importante pontuar que no EF, geralmente, são três aulas semanais dedicadas a esta componente. Segundo a diretora, aos ingressantes à 3ª série no próximo ano, os quais sofreram a reformula curricular, talvez nem sejam oferecidas aulas de EF devido a grande redução da formação geral que está prevista. Observa-se que para a expansão do SI a parte geral da formação será diminuída, e com poucas aulas dedicadas a esse espaço, algumas disciplinas serão contempladas com as aulas que foram oferecidas, enquanto outras, onde se inclui a EF, passaram a não ser ofertadas.

No que diz respeito à organização das aulas, estas já eram em turno inverso para as turmas do diurno. A escola também oferta EF para o noturno desde o início de 2011 quando a atual administração assumiu a escola. E, segundo a diretora Rosa, “Deus me Livre que não tenha, isso é uma conquista minha” [...] (ROSA DIRETORA). A diretora ao explicitar a oferta da EF no noturno, manifestou que embora a EF não sendo obrigatória, defende sua presença nas diferentes modalidades do currículo, primeiro, pois os alunos “Amam, faltam tudo menos Educação Física. Segundo porque que eles voltam bem tranquilos [...]. Então todos os nossos turnos têm Educação Física (ROSA, Diretora).

É importante considerar que antes da atual gestão a escola disponibilizava as aulas de EF no turno inverso nas modalidades voleibol, futsal e ginástica, à escolha dos alunos. Tal oferta foi substituída e a cada turma delimitou-se um dia da semana para as aulas. Isto em consonância com a nova organização curricular repercutiu para a frequência nas aulas de EF ficar mais favorecida, o que Tulipa observou como “Um lado positivo”, pois ainda antes da reforma “Tinha muitos atestados e agora têm bem menos atestados, porque como tem os seminários, tem espanhol, então diminuiriam os atestados” (TULIPA, Professora de EF).

Por outro lado, a professora Jasmin manifestou que nas duas turmas noturnas em que leciona não sentiu alteração na assiduidade dos alunos. Uma vez que este turno já “É bem complicado”, devido sua característica de incluir trabalhadores, como também devido às condições para a efetivação da disciplina já que, “De noite não tem muito o quê tu fazer assim, porque às vezes no inverno é horrível de trabalhar porque é muito frio, muita chuva, são vários fatores que atrapalham bastante né”. A dilatação da carga horária diária das aulas para este turno acaba por deixar os alunos mais cansados e, com as atividades do SI, mais sobrecarregados, assim,

Quando são nos últimos períodos eles vão embora, eles não ficam. A desistência é muito grande e os alunos que estão no noturno eles são amparados, muitos trabalham então, eles são dispensados da aula. Então quando tu vê, tu tem 4, 5 alunos dentro duma quadra só né. (JASMIN, Professora de SI)

Vê-se que a reformulação curricular contribuiu para que mais alunos participem das aulas de EF, para o turno da noite, as resultantes são opostas. Enquanto aqueles primeiros passar a ter acesso a cultura corporal, os últimos parecem se afastar. Entende-se que para o ensino noturno as aulas de EF são muito importantes, não somente, como uma recreação, mas no sentido de ensinar a consciência corporal, o entendimento de si mesmo, ainda mais, que são trabalhadores, já incluídos no mundo do trabalho, a formação integral, que busque romper com a lógica dual, precária do ensino público brasileiro que reflete a sociedade capitalista, é essencial.

Por fim, estende-se a reflexão da EF para o plano pedagógico, de forma a apreender possíveis consequências do currículo integrado previsto pela reforma sob esta componente curricular. Na procura de perceber em que medida a EF participa com um trabalho integrado com as outras disciplinas, tendo em vista o

agrupamento das áreas e a criação do S.I, a professora Azaleia expressou que é muito difícil para isso ser possível, pois como a EF fica no turno inverso,

A gente fica muito sem ligação com os outros professores deles, porque o jeito que eles são aqui de manhã não é o mesmo jeito que eles são de tarde, as vice-diretoras são diferentes, todo o jeito é diferente. Então a gente fica totalmente sem ligação com os outros professores. Muitos professores só se vêm no dia do conselho de classe, a gente não tem uma ligação de conseguir trabalhar junto... Porque não dá horário, a gente nunca se encontra mesmo (AZALÉIA, Professora de EF)

A referente docente ainda continuou explicando que dentro da própria EF se colocam entraves para o compartilhamento e o trabalho com as colegas de área. Conforme a professora Tulipa dois pontos principais impossibilitam um trabalho conjunto na EF: Em primeiro lugar cada professor possui seus compromissos de ordem profissional (apenas a professora Jasmin trabalha integralmente na escola) ou/e pessoal (a professora Tulipa reside em um município vizinho a 70 km)⁷⁵; Em segundo lugar, ainda que as questões individuais de cada professor não fossem um entrave, há o problema da própria escola que devido a limitação de espaço para as aulas de EF, organiza o trabalho de cada professora em dias e turnos alternados.

Assim, as professoras relataram que embora tenha vontade de realização de um trabalho conjunto se colocam entraves de ordem profissional, ponto este que se estendido a todo o grupo docente se multiplica e que um reflexo, essencialmente, das condições salariais que fazem com que os professores assumam jornadas de trabalho amplas e se desdobrem atuando em vários locais; Além do mais, existe a necessidade da escola também, que além de precisar ajustar o trabalho do professor levando em considerações os outros espaços e horários de cada professor, precisa organizar o trabalho das professoras de EF em horários diferentes por conta das barreiras de espaço e local efetivando para que as docentes acabem nem se encontrando na escola. A professora Tulipa contou, por exemplo, que as reuniões pedagógicas interdisciplinares e por áreas são sempre em turno entre o turno da tarde e da noite, e como ela se desloca para sua residência em outro município não consegue participar e acompanhar as ações destes momentos.

⁷⁵ A professora Azaleia cumpre uma jornada de 50 horas semanais em duas escolas: 20 horas distribuídas no turno da manhã em uma instituição na zona rural e 30 horas na escola Sabiá. Tulipa leciona na escola Sabiá, onde organiza a participação dos alunos em eventos esportivos, e numa segunda outra escola próxima da primeira e ainda atua também na área da dança no município a 70 km onde reside.

Dessa forma, as professoras de EF manifestaram que o trabalho é realizado de maneira mais individualizada. A escola possui um currículo para a disciplina e procura-se segui-lo o máximo possível. Para professora Tulipa, entretanto, é complicado seguir este material, pois:

O que acontece, na EF ninguém segue um currículo, que a gente não tem um currículo assim a seguir... Por exemplo, no quinto ano vamos trabalhar tal coisa... Não sei se tu concordas comigo, mas eu acho que, por exemplo, eu acho que “Ah na quinta série nós vamos trabalhar só Handebol e Vôlei. Aí na sexta série vamos trabalhar o basquete e não sei o que. Aí na sétima vamos trabalhar tudo, na oitava série a gente já pode trabalhar o [ponto] dois”. Se tu pegasse uns alunos assim aí tu poderias trabalhar, mas tu pega gente no EM que nunca jogou basquete, que não sabe fazer uma rotação... Daí não tem como. Então essas coisas dos planos de estudos são meras formalidades. [...] Então... Por que a EF é diferente das outras disciplinas? Por que não tem que ter um currículo obrigatório? Aí ela é só um lazer, só uma recreação? (TULIPA, Professora de EF, [grifos do autor]).

Esta professora continua seu relato acerca da falta de currículo na EF, ressaltando que ela entende que isso gera desmerecimento da disciplina frente às outras disciplinas e também na compreensão do seu valor pedagógico no espaço escolar, pois parece que a EF fica sem direcionamento e assim sem saber o que ensinar. Este debate sobre a dificuldade de afirmação da EF dentro da escola básica não é novo e foi possível verificar que na reformulação em estudo este cenário se mantém. Um dos exemplos dado pelas professoras foi o de que as recuperações como devem ser por área de conhecimento são efetivadas por avaliações teóricas. Dessa forma, considerando que a EF é basicamente realizada a partir de aulas práticas, existe uma dificuldade para sua contemplação nas ações recuperativas, pois como irás avaliar teoricamente se o ensino foi realizado na ação prática?

As outras duas professoras de EF quando questionadas sobre o espaço que a EF encontra nas novas reformulações também responderam que percebem atos de desnivelamento da EF a partir da adoção das áreas de conhecimento dentro da proposta de currículo integrado. No seu relato a professora Azaleia consolidou,

A Educação Física é o último escalão, a gente está lá em baixo, até pelos próprios comentários que eu escuto dos outros professores “ah aquela tua prova eu mesmo corrijo porque até eu sei aquelas tuas questões”, umas coisas assim que a gente nota que é bem desvalorizado, não é valorizado pelos outros (AZALÉIA, Professora de EF).

Quer seja a professora está relatando que os colegas de outras disciplinas, desvalorizam a EF, dizendo que os conhecimentos que a disciplina pede são

“fáceis”. Outra professora também indicou o desmerecimento da EF entre os colegas, para tanto, exemplificou o momento de construção dos pareceres.

Tem professores que ainda acham que se teu aluno é CSA na EF, e lá em português ele ficou CRA, CPA vamos botar assim e nas outras ele passou também ficou com CSA, tem professores de língua portuguesa que dizem assim “ah não, mas português ele é CPA, então ele é CPA em tudo”, entende? Como quem diz assim não, a principal disciplina é português né, eu acredito que tenha um peso né? Assim a língua portuguesa senão não.. ninguém passaria por nada né, senão fosse a língua portuguesa mas acho que tem que levar em conta assim, as pessoas tem que se conscientizar um pouquinho de levar em conta também.. a área inteira, não é porque é só o português ou a literatura ou a própria educação física, eu acho né, e eu sinto isso assim que ainda hoje trabalhando em área a educação física ainda sofre esse.. essa.. vamos chamar de ponta de discriminação assim, entende? (JASMIN, Professora de EF e SI).

Muito embora nas informações coletadas sobre a organização da EF tenha ficado exposto que a disciplina oferecida no turno inverso a deixa isolada e com dificuldade de interação com os demais componentes do ensino. E também, ainda que existam as dificuldades por conta das jornadas de trabalho dos professores e da infraestrutura da própria escola que precisa colocar os professores de EF em dias alternados. A professora Jasmin relatou que percebe um movimento de maior interação com o agrupamento das áreas, pelas reuniões e formações em que os professores de EF entram em contato com as demais componentes. Assim, ela explana,

Pra nós, educação física, não mudou muito, a única coisa que acontece é que a gente acaba estabelecendo um contato maior com os outros professores, porque senão a gente fica sempre na quadra, os professores na sala dos professores ali, então tu fica meio distante né. Mas com essa função assim eu acho é bom porque a gente tava até comentando na.. na área do diurno.. da... manhã de começar a montar projetos juntos assim sabe, “ah vamos fazer então cada um.. vamos trabalhar as olimpíadas, agora vem a copa do mundo e tal, há vamos fazer projetos em relação a isso, tirar um pouco o aluno dessa coisa de sala de aula e de quadro, levar pra outros lugares, né, fazer uma coisa diferente assim com eles, vamos ver, espero que dê certo, mas essa função da área eu to assim, to gostando de trabalhar sabe assim, eu acho que agrega mais assim tanto pra gente como pros alunos assim também sabe, eu acho que até o próprio conhecimento porque senão a gente acaba trabalhando só na... na disciplina da gente e o resto fica todo.. pra lá né, então pelo menos tu participa mais assim tu te intera mais com outros professores né? (JASMIN, Professora de EF e SI)

Compreendo como uma contribuição muito importante para a EF a possibilidade de interlocução através das reuniões e dos momentos que são proporcionados pela proposta de ensino em voga. No entanto, é preciso atentar que

na escola analisada por Baccin (2010) a autora relatou o seguinte: “podemos perceber que há um esforço por parte dos professores em desenvolver um trabalho integrado, porém, este só ocorre nos eventos que eles promovem na escola, mas isso não diz respeito ao trabalho pedagógico da disciplina de EF” (BACCIN, 2010, p. 104.). Assim sendo, a autora está mostrando que o único momento de encontro e realização de um trabalho conjunto do corpo docente era em projetos e atividades de extensões da instituição. Entende-se então valioso o movimento de contato entre o todo escolar de forma a pensar na extensão das possibilidades de implementação dentro do o dia-a-dia escolar de uma educação integrada através de um ensino interdisciplinar.

Corrobora-se que em suma uma educação integral responde a uma formação que tem como norte o desenvolvimento dos cinco sentidos humanos, pois estes resumem “a história do mundo até aqui e é através deles que o trabalhador percebe o mundo e nele seu corpo” (MARX, 2004, p. 110). É daí que emerge a defesa pela articulação entre as dimensões intelecto, físico-corpórea com o ensino tecnológico e é por isso, Kuenzer (2000b, s/p) acredita que “a escola pode ser um importante espaço para a construção da consciência corporal enquanto expressão individual/social da integração entre as dimensões corpo, conhecimento e sensibilidade, o que, em tese, é a concepção de educação omnilateral”.

4.4.6. Os dois anos de reformulações: (im) Possibilidades de formação integral?

Chegado o fim da análise das reformas na escola Sabiá, é o momento de levantar as visibilidades de uma formação humana integral. As professoras suscitaram algumas interessantes ponderações para pensar os dois anos de reformulações.

Primeiramente, diante do objetivo de investigar se as mudanças trouxeram avanços para a escola, as professoras entrevistadas manifestaram que o teor da proposta é bom, entendem, contudo, que, devido à maneira como foi dinamizada a implantação, o projeto ficou esvaziado. Porém, é importante constatar que a forma de implantação é também parte da política. A diretora Rosa expressou sua opinião sobre esse aspecto, relatando que:

A proposta, se tu fores fazer uma análise não é uma proposta ruim, é uma proposta boa, mas ela seria ótima se ela fosse uma proposta bem

estruturada e nós bem preparados. [...] Não começasse do jeito que começou tudo junto... De repente uma turma piloto, alguns professores sendo preparados e que esses professores viessem então trabalhando com os demais e passando, mas não do jeito que foi... E a estrutura da escola mudando, a cabeça nossa, porque tu sabes que tudo que é novo, é difícil. Então é muita mudança ao mesmo tempo e isso aí fica complicado (ROSA, Diretora da escola).

Na implantação da proposta de ensino médio integrado no estado do Mato Grosso, Kuenzer (2009) anota que foi sumária a realização durante o período de um ano, de um projeto experimental em 13 escolas de diferentes locais, realidades e necessidades. Segundo a autora, as práticas dessas escolas possibilitavam reflexões no sentido de ajustamento dos princípios idealizados, para que quando a reforma fosse estendida a toda rede escolar ela tivesse plena possibilidade de sucesso. Mas, no estado do RS, encontrou-se que a reforma do ensino médio não se aproximou do processo experimental na rede estadual do estado do Mato Grosso. Sendo assim, é importante vislumbrar, o que diz Ball (2009) que uma política não é só um texto, mas é uma teoria que se efetiva na prática, logo, a prática não pode ser linearmente imposta e esperar-se que ela seja efetivada sem que os devidos alicerces sejam construídos.

Por isso, a diretora Rosa relatou que não percebeu avanços para a educação escolar.

Não, avanço nenhum, não melhorou nada. Melhorou o quê? Acho que desestimulou os professores e os alunos. Faz pesquisa com os professores, estão odiando. Eu não vejo avanço nenhum... [...] Nós aqui, a gente sempre trabalhou com projeto aqui na escola, os projetos nossos sempre foram lindíssimos. [...] E as disciplinas eram dadas, nosso maior índice de aprovação em Universidades tudo era daqui... Agora daqui para frente eu não sei mais. (ROSA, Diretora da escola).

As reflexões das professoras entrevistadas sobre a melhoria da educação por meio das reformulações suscitaram um importante questionamento, quer seja, esta reforma é uma política específica de um governo na busca de atingir determinadas intenções e anseios? Ou ela é uma política educacional de longo prazo que tem como ponto de partida à formação humana?

Considerando além de todas as negações do governo em nível de formação e participação de alunos e professores que, por fim, deixaram sobre as mãos dos professores a responsabilidade para executar as reformulações, verificou-se que a proposta parece não estar preocupada em promover a melhoria da educação. Um exemplo para pensar sobre esse ponto foi referente à estratégia do governo no início

de 2013, quando as escolas tiveram que oferecer a todos os reprovados na 1ª série do ano letivo anterior uma prova na qual o aluno se aprovado avançava para a 2ª série. Consonantemente, uma das professoras quando relatou sobre as mudanças inseriu: “A impressão que me dá, que não... não se quer qualidade, que se quer quantidade, então quanto mais alunos passar melhor” (JASMIN, professora de EF).

A busca da reforma em atingir dados numéricos é encontrada na fala do secretário de Educação José Clóvis (SEDUC/RS, 2012c) quando explicitou que a proposta pedagógica foi alcinhada com pretensão da diminuição dos índices de reprovação e abandono com a finalidade de elevação do IDEB. Em 2013 o secretário explicita os resultados da reforma já no seu primeiro ano - a reprovação diminuindo de 22,3% para 17,9% e a aprovação aumentando de 66,3% para 70,4% - e delata que “São dados sem precedentes na história da educação gaúcha” (AZEVEDO e REIS, 2013, p.45).

Mainardes (2013) se preocupa com o risco de as políticas educacionais, no lugar de mudanças essenciais com vista à melhoria da educação, atenderem apenas meras formalidades. Por isso, este esclarece sobre a incidência do conceito de implementação “performativa” encorajada como resposta por algumas políticas educacionais, a qual se refere ao fato de que “as escolas podem dar alguma atenção à política e “fabricar” uma resposta que é incorporada nos documentos da escola para propósitos de “prestação de contas” e auditoria, ao invés de afetar mudanças pedagógicas ou organizacionais” (p.7).

A professora Dália trouxe em sua fala uma contribuição importante para pensar a possibilidade de melhoria da educação média gaúcha a partir da reforma. Segundo ela, os motivos colocados pelo governo para a reformulação “justificam reprovação e evasão escolar, só que nos moldes que estão eles não estão preocupados com o conhecimento”. E ela continua sua fala dizendo que percebe que o ensino fica como prioridade menor, pois:

Eles ficam só preocupados em fazer um marketing de política pra eles, tá. Então eles querem índice, eles não estão sempre ocupados com aquelas mentiras de “agora distribuimos tablets pra todos os professores” que não funcionam e não tem as coisas que precisam ter, mas está lá fazendo um marketing positivo. “Agora vamos dar bolsa de 200 Reais”. Humilhante, humilhante, alguém receber uma bolsa 200 Reais, dizendo que professor precisa trabalhar didática como se... Professor da rede pública não tivesse conhecimento de didática, eles chegam colocar às vezes pessoas despreparadas para fazer um curso, uma palestra, é... Mas, tudo para dizer que o governo está fazendo (DÁLIA, Professora de SI).

Por meio das ponderações das professoras, percebe-se que a postura do governo estadual procura consolidar uma imagem a qual pode ser vista na vanglória dos resultados obtidos nos índices de desenvolvimento da educação e também de 'marketing' sobre os *tablets* e formações, porém este mesmo governo, ao longo da reforma deixou de lado o investimento no professor e nas escolas, o que delimita os avanços e a conseqüentemente melhoria do ensino.

Assim, diante as explicitações levantadas sobre a postura governamental, para a diretora Rosa a medida pedagógica em análise faz parte da opção da administração no poder e por isso para ela:

Acho que depois, agora terminando 2013 e 2014 tem eleição, se não permanecer o governo eu não sei se não vem outra mudança aí. Por que a nossa educação tá o que tá? Porque cada governo quer fazer a sua educação, não quer dar sequência. Cada um que chega quer fazer uma mudança diferente. (ROSA, Diretora)

A professora Violeta contempla sobre a probabilidade da reforma escolar não ser uma política de longo prazo e insere alguns aspectos importantes sobre isso: rememora a política educacional do governo anterior de Yeda Crusis que foi deixada de lado quando a atual gestão passou a gerir o estado; insere sua discordância com a descontinuidade política no campo educacional o qual consolida no último aspecto, que emerge como um dos aspectos mais valiosos de sua fala, o sentimento que tais políticas partidárias e interesseiras, geram no corpo docente.

É uma incógnita que se tem... Isso é uma política de governo ou uma política de educação? São três anos, muda o Governo, morreu. Outros falam "não, não, isso é uma coisa que veio pra ficar". [...] Eu acho terrível essa história de política de Governo, eu acho terrível, porque o cara se sente um zero à esquerda... Porque tu começaste um projeto, aí chega outro e "não, não, não, a minha filosofia é outra coisa". Eu não entendo a educação como política partidária, eu acho que a educação tem que ser uma coisa visando um crescimento geral, sem siglas, mas não é isso que está acontecendo no Estado né. Eu me lembro das lições do Rio Grande "formação em Pelotas e as Lições do Rio Grande" e morreu, morreu. (VIOLETA, Professora de SI).

O preceito da descontinuidade tem sido, conforme Saviani (2008), uma das características mais presentes nas políticas educacionais brasileiras. No RS a descontinuidade das políticas educacionais tem sido constante, haja vista que no histórico do estado até hoje nenhum governante conseguiu afirmar sua reeleição, e não somente isso, mas ao longo de cada votação além da mudança da chefia no

poder, adentram novas concepções e preceitos as quais se inserem também no campo escolar e repercutem drasticamente no ensino.

Saviani abarca o preceito da descontinuidade como um dos grandes entraves para o ensino nacional melhorar em qualidade, pois cada governo na busca “imprimir sua marca”, traz o novo como forma de renegar o que vinha sendo pautado anteriormente e mostrar que com ele os problemas serão supridos. Assim, para este autor, o salto qualitativo do ensino nacional prescinde “romper com a lógica da descontinuidade ordenando a política educativa em torno de um projeto de desenvolvimento da educação nacional de médio e longo prazo!” (SAVIANI, 2008, p.215).

Encaminhando o fim deste eixo, tendo como ponto de partida a politecnicidade e que ancorada aos preceitos de omnilateralidade em oposição à unilateralidade, de ensino unitário desinteressado em contraposição àquele ensino dual presente nos espaços da sociedade burguesa classista, sendo assim uma teoria revolucionária, verifiquei que a reformulação executada não se pautou destes princípios. Resumo a justificativa para tal nos dois vértices que seguem:

1) No desinvestimento no sistema público escolar como um todo (professores e alunos) bem como nas diferentes esferas (financiamento, apoio pedagógico, etc.) a partir da premissa de que não há “condições de manter as exigências do sistema público”, como se viu nas medidas do “Pacotarso”.

Por outro lado, o governo mantém a concessão de vias e recursos para os empresários, elucidando contraposições tais quais: envio da previdência estadual para a esfera privada com a justificativa de ser impossível mantê-la com verba pública, no entanto, concede isenção de impostos a empresas, o que retira milhões de Reais do cofre estadual; também se viu a negação do piso salarial à categoria docente, ao passo que houve o aumento em vinte vezes do salário dos cargos de confiança do governo.

2) No currículo e nos princípios da proposição que trazem o debate sobre mundo do trabalho se nomeando como “Ensino Médio Politécnico”. Foi possível ver o conceito da politecnicidade esvaziado e o trabalho, no sentido marxista, como princípio escolar, não presente no espaço escolar, sendo que este mesmo achado também foi delatado por Freitas (1994) em seu estudo. O próprio CEED/RS (2012), através do parecer 156 em que aprovou a proposta pedagógica, disse: “não há inovação [...] não se trata de uma experiência pedagógica [mas sim de] uma reavaliação da atual

oferta e um redirecionamento de ênfases” (p. 5) tendo em vista as indicações na LDBEN/96 e nas novas DCNS. Além do mais, para tal parecer “A utilização do termo “politecnia”, ou “médio politécnico” é elemento acessório, isto é, não essencial ao projeto” (CEED/RS, 2012, p.5), já que não há singularidade com o sentido que se empresta ao termo no tocante a tudo o que já se teorizou sobre o assunto. Quer seja a politecnia com as referências a Marx, Gramsci foi abordada à espécie da polivalência exigida nos arranjos econômicos produtivos flexíveis e a sua nascente de contraposição ao capital foi esquecida.

Além disso, também foi observado-se que o SI que poderia ser um elemento formativo e uma ponte de ligação com a vida social acontece como uma disciplina isolada e sem contato com as demais componentes curriculares, mantendo a fragmentação do ensino e seu afastamento da realidade, à espécie do exposto por Freitas (1994). Obviamente, a falta de investimento nos professores, condições de trabalho, recursos e investimentos são um dos pontos centrais que dificultam a consolidação de um ensino melhor, Kuenzer (2009) entoa a necessidade de adequada dialética entre Estado e escola para uma medida passar do papel para a prática, do diálogo em nível de abertura, autonomia, democracia, como também em nível de financiamento monetário.

Devido à situação em que o SI participa do currículo, há uma grande contrariedade frente a ele. Não tão somente porque ele não se integra com a formação geral, mas porque acaba se contrapondo a ela. Pois, ao passo que ele aumenta, incide na diminuição das disciplinas formativas, conseqüentemente, a retirada do tempo dedicado à formação geral desloca dos jovens o acesso a uma amplitude de conhecimentos.

Tendo em vista que a reformulação do EM que foi apresentada como uma medida para agradar a população uma vez que pressupunha trazer significado deste nível aos jovens, mas que ao principiar o capital empresarial colocou a população em segundo plano e deslocou as responsabilidades para o sucesso às escolas e ao corpo docente, gostaria de citar o caso da Escola “Julinho” que com a autorização dos professores teve uma turma retratada pelo Jornal Zero Hora (2013a) e após a reportagem defrontou-se com uma sindicância da SEDUC/RS contra si. A matéria evidenciou, ao se deparar com a implantação do EMP, graves problemas na execução da proposta (**Parte** dos professores reclamava que a havia uma pressão para aprovações dos alunos e **uma vez que** o provimento de mais ações

recuperativas o período letivo foi abreviado e conteúdos de um mês foram dados em cinquenta minutos), em consonância da precariedade infraestrutural e da falta de professores (até sete docentes faltavam por dia, o que repercutiu para que os alunos só tivessem quatro meses da aula de seminário de matemática), além disso, no fim do ano a evasão da turma anotou 10,5%⁷⁶. A escola imaginava que teria ajuda para melhoria do cenário escolar – Vide a nota escriturada pelo diretor do colégio no Anexo 10 – porém, o que se viu no dia seguinte foi o secretário de educação José Clóvis de Azevedo proferir uma entrevista (ZERO HORA, 2013b) em que colocou as evidências como “um caso isolado” de “má gestão escolar”, e não o cenário da educação estadual como um todo já que para o mesmo se vê “entusiasmo de alunos e professores” frente à reforma. Além disso, o secretário anunciou então a abertura de uma sindicância contra a indevida execução das reformulações na escola. A sindicância pendurou durante o mês janeiro de 2014, havendo uma grande comoção com a causa da qual o CPERS/Sindicato tomou a frente, o que fez o caso do Julinho virar o símbolo de luta da educação gaúcha, a partir dele se clareou a posição do governo que esconde as verdadeiras determinações do insucesso do ensino pela negligência do governo e que quer colocar sob os professores toda a responsabilidade.

Enfim, analisou-se que a formação escolar propiciada pela reforma tem se afastado dos princípios de ensino integrado, segundo a corrente marxista. Para o sindicato CPERS (2013b), os interesses norteadores das políticas educacionais têm sido os mesmos que embasam as demais ações do governo estadual: a esfera econômica centrada no capital. Já que o foco do governo está sob o crescimento econômico, a reforma educacional do EM tem sido um meio efetivo de favorecimento para a formação de mão-de-obra através, por exemplo, do afastamento dos conhecimentos formativos dos alunos e do uso da avaliação para facilitar a aprovação do aluno sem aprendido.

Paulatinamente a esse contexto, o CPERS (2011a, item 15) asseverou sua postura de oposição frente à reforma do EM relatando que os conceitos de educação politécnica e integrada foram subvertidos e afastados dos seus pressupostos basilares.

⁷⁶ O Julinho se refere ao Colégio Julio de Castilhos, uma das escolas mais tradicionais do RS e se localiza na capital Porto Alegre. A turma 11F um 1º ano foi acompanhada de 27 de fevereiro a 20 de dezembro de 2013 e a matéria foi publicada no dia 22 de dezembro de 2013 (ZERO HORA 2013a).

Repudiamos o fato de que o governo utiliza citações de Marx e de teóricos marxistas da atualidade para apresentar sua proposta como emancipadora do ser humano através do domínio das novas tecnologias e dos meios de produção. Cabe salientar que o conceito de politecnia defendido por Marx trata-se de uma concepção de que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, através de um processo educacional de totalidade que proporcione formação científica, política e estética, com vista à libertação do ser humano.

Em suma, no instante em que o governo do RS se abstém da responsabilidade, tanto no tocante às condições, como também na esfera curricular, para a promoção de uma educação de melhor qualidade, ele acaba por servir aos interesses do mercado capital contribuindo para a formação de quadros para o chão de fábrica. O que percebi, então, é que as repercussões ocasionadas por tal postura governamental se direcionam no mesmo sentido da explicitação dada pelo CPERS (2011b): Retira os sonhos da juventude gaúcha, pois afasta dos jovens a possibilidade de poder decidir sobre o seu futuro através da ampla liberdade de escolha com vista à cidadania e condições dignas de vida.

CONCLUSÃO

Sonhar com uma escola de primeiro mundo, todo mundo mudado... E da onde? [...] Muita coisa a gente deleta. A gente tenta trabalhar como é que “dá para ser”, porque tem coisas que é sonho, é fora da realidade... Pra só quem tá atrás de uma mesa e não sabe o que é uma sala de aula (ROSA, Diretora da Escola).

Chega-se ao fim desta pesquisa, na qual se percorreu pelos dois primeiros anos, de 2012 a 2013, a implantação da “Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC/RS 2012b) na rede estadual do RS.

As intenções, quando se fez a opção por estudar tal proposta, emergiam do fato de ela apresentar um movimento de bastante envergadura, ao se estender o EM estadual, e cheio de inovações, em nível de concepções teóricas, currículo e formas pedagógicas interdisciplinar e integrada.

Importa considerar que esta pesquisa estudou uma política em ação, tomando toda uma complexidade. Por isso, o caminho metodológico através de um estudo de caso com uma abordagem materialista histórico-dialética, foi essencial para possibilitar a compreensão deste fenômeno, dado que ela pressupõe auxiliar na busca da compreensão mais completa de uma unidade.

Não obstante, os aportes referenciais a partir dos pontos politecnicia, trabalho e ensino médio foram as peças-chave para o desenvolvimento do estudo. Destes foram estruturados os três capítulos que permitiram todo o embasamento teórico. Embora tratados em separado, os capítulos elaborados propuseram uma compreensão macro acerca da educação. Absolutamente a partir do primeiro capítulo sobre a concepção politécnica e integrada foi possível desencadear toda a pesquisa, trazendo elementos sumários para estruturar o prolongar toda a minha linha de estudo teórico bem como prático, quando na entrada da escola.

No capítulo final do trabalho onde foi desvelada a reformulação da SEDUC/RS para o EM estadual, subsidiando desde os contextos governamentais que a envolvem, até sua teoria e prática no “chão da escola”, a todo instante procurou-se elementos para apreender se estava sendo estruturada uma proposta interessada na formação humana. Posto isto, ao sistematizar as ações do governo em ação no estado, ficou evidente o atrelamento aos preceitos neoliberalistas dos governos antecessores, com a desvalorização da educação em consonância da valorização do crescimento econômico com benefício à esfera empresarial. Já

suscitava aqui, que a apresentação de uma reforma educacional para o EM gaúcho poderia se afastar de trazer melhorias.

Na pesquisa dentro da escola ao elucidar as quatro reformulações principais – quais sejam: o aumento da carga curricular com sua consecutiva reorganização, diminuindo a formação geral em consonância da inserção do SI; a imposição do agrupamento das áreas; e, a reformulação da avaliação emancipatória, passando de quantitativa para qualitativa – a partir das quais foi possível ver que apresentam elementos interessantes para favorecer a educação, mas devido à forma como decorreu a implantação, percebeu-se que essas reformas levaram a um maior desfarelamento do EM.

No que concerne a EF escolar na reforma, as professoras expressaram de maneira bastante aberta suas ponderações, permitindo uma acepção de que não houve modificações e o cenário encontrado parece até mesmo se mostrar mais preocupante. A falta de investimento estrutural e material, e prioritariamente, alguns processos que são bases da medida, elucidam maior desvalorização da EF no EM. Processos que já eram preexistentes com a integração das disciplinas por áreas têm ficado mais claros. Ainda assim, a interlocução entre o currículo mostra elementos que incentivam os professores a estruturarem um trabalho conjunto, com vistas à interdisciplinaridade. Esta interdisciplinaridade compreendeu-se como uma possibilidade que deve ser observada de forma especial para que seja levada adiante.

Tudo isto porque o processo de implantação da reforma, desde o início da construção da proposta, não cedeu espaço para os professores e também para os alunos. A forma impositiva assumida pelo governo também tem se efetivado durante a implementação, em que os professores não se sentem ouvidos e conseqüentemente, parte das reformas. Quer seja, dadas estas averiguações, o governo tem se posicionado de forma que não assume a posição de veículo responsável pelo investimento nas escolas e no corpo docente para que o ensino integrado seja aplicado com sucesso. Logo, a reformulação parece ter interesses que não se aproximam de uma política educacional, mas sim de publicidade governamental, aumentando índices educacionais, além de se articular à classe empresarial favorecendo a formação de quadros para o chão da fábrica capitalista. O que, enfim, deixa o conceito de politecnia, título da proposta educacional,

totalmente descontextualizado aos seus princípios basilares de prover a formação de homens para atuar em todas as esferas do mundo do trabalho.

Na completude, a compreensão da reforma de EM politécnico e integrado no RS desde o “chão da escola”, com o intuito de perceber as (im) possibilidades para a melhoria educacional, com um olhar especial para a EF, foi possível verificar um afastamento das objetivações da proposta inicial. A falta de adesão dos professores foi percebida como um dos pontos que foram cabais para a medida estar fadada ao insucesso. Além do mais, ao passo que fora apresentada uma proposta curricular integrada através do trabalho integrado entre professores para a formação integral dos alunos, em síntese, o que se viu é uma tendência de empobrecimento curricular do EM. Ora então, o que se encontrou *foi um maior aumento ainda da fragilidade* no EM, ao contrário de melhorias.

Finalmente, ao acompanhar a aplicação de uma política específica, dado ser a primeira vez em que o fato de uma reforma educacional estar ocorrendo nas funções de professora e pesquisadora, ficou evidente a maneira deficiente como as políticas têm sido abordadas. A educação é tratada de forma falaciosa, com as políticas públicas para a escola sendo apresentadas desvinculadas de uma prática real. O descaso com a juventude e professores é evidente. Tudo isso acarreta em um nítido desencantamento, tanto por parte da pesquisadora quanto por parte do que cerca a tantos professores que dedicam suas vidas a docência na escola pública, dado as tantas políticas pelas quais já fizeram parte. O desencantamento ao ver como a educação é deixada de lado, porém, em outro sentido, lhes mune de forças para continuar a buscar algo melhor para seus alunos.

Posto isto, toma-se como pressuposto de que este estudo tenha como horizonte para além de evidenciar um olhar acurado do EM, voltar ao chão da escola, abrindo os olhos de todos, começando um movimento de luta com toda a munção, em nível de rigor teórico-prático para apoiar novos rumos para a formação escolar. Assim, ancora-se no mesmo caminho demonstrado por Frigotto (2011), de que o problema da educação precisa ser assumido pela sociedade “como problema seu”, edificando um movimento social amplo, convocando toda a comunidade escolar, pais e alunos, estendendo-se aos sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, a imprensa, de forma a requerer a educação como direito público, provida com qualidade a toda a população com vista à superação do retrato do sistema educacional aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antônio. Ciência, educação e sociedade: o caso do Instituto brasileiro de educação, ciência e cultura (IBECC) e da Fundação brasileira de ensino de ciências (FUNBEC). In: **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p.35-40.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <http://www.portalmodulo.com.br/userfiles/BALAN%C3%87O%20DO%20NEOLIBERALISMO.pdf>

ANTUNES. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). São Paulo: Autores Associados, 2004.

__. **Adeus ao trabalho**. São Paulo: Cortez. 2005.

__. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

__. Trabalho uno ou omni: a dialética entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato. In: **Argumentum**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 09-15, jul./dez. 2010

__. O Trabalho e seus Sentidos. In: **Revista Debate & Sociedade**. Uberlândia, v. 1, nº 1, p.5-11, 2011.

__. Material e Imaterial. In: **Folha de São Paulo**. Acessado em junho de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1308200004.htm>.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **A revolução industrial**. 3 ed.; São Paulo: Ática, 1994

AURÉLIO. Dicionário da Língua Portuguesa, versão online. Acessado em: 01 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com>.

BACCIN, Ecléa Vanessa. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Educação Física. Pelotas: UFPel : ESEF, 2010.

BALL, Stephen. **Entrevista**. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc. vol.30, n.106,2009, pp. 303-318. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100015&script=sci_arttext&tIng=e!n.

BANCO MUNDIAL. Documento de trabalho do setor educacional. In: Marcos históricos na reforma da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 77-84.

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade: Para uma teoria Geral da política. São Paulo. Paz e Terra, 2001.

BOTH, Vilmar José. **MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS MEDIAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física – UFPel/ESEF, 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BITTAR, Marisa e FERREIRA, Amarílio Júnior. A EDUCAÇÃO NA RÚSSIA DE LÊNIN. In: **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, número especial, p. 377-396, 2011.

BRASIL. **LEI nº11.738** de 16 de julho de 2008. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério da Educação Básica. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Campinas: Papyrus, 1994.

__. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

__. e CASTRO, Carlos. A melhoria da educação na América Latina: e agora, para onde vamos? In: **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 231-240.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Autores associados, 1998. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

CEED/RS. **Parecer nº 156/2012**. Toma conhecimento da proposta da Secretaria da Educação de promover alterações em Planos de Estudos de cursos de ensino médio comum e Cursos Normais e em Planos de Curso de Educação Profissional. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1328722733pare_0156.pdf.

__. **Parecer nº 652/2013**. Por questionamentos feitos pelas escolas, manifesta-se sobre consultas e questionamentos acerca da implementação da reestruturação do ensino médio, promovida pela Secretaria de Estado da Educação. 21 de agosto de 2013. Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1378124527pare_0652.pdf.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução: O direito a preguiça**. HUCITEC; UNESP, São Paulo, p. - 1999.

CNE/CBE, Conselho Nacional de Educação. **Parecer 4º, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Notícia em 17/12/10. **CPERS questiona reajuste de mais de 120% para futuros coordenadores de educação**. 2010. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/568-giro-pelos-estados/rs/5697-cpers-questiona-reajuste-de-mais-de-120-para-futuros-coordenadores-de-educacao>

__. **Notícia em 04/09/2012**. Saiba quais estados brasileiros não respeitam a Lei do Piso. 2012. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11118-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-1.html>

CONTE Arthur. Reportagem: Lênin, o revolucionário discreto. In: **História viva**. Acessado em 10 de agosto de 2013. Disponível em http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/lenin__o_revolucionario_discreto.html.

COUTINHO, Carlos Nelson Coutinho. **Cronologia da vida**. In: **Gramsci, Cadernos do Cárcere de Gramsci**. 1999. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=123>.

CPERS. **Sobre a proposta de reestruturação do ensino médio - Análise do CPERS/Sindicato**. Porto Alegre, 14 de outubro de 2011a. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=36&cd_artigo=394

__. **Projeto de reestruturação do ensino médio é rejeitado no IE**. Notícia publicada em: 04/11/2011b. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd_noticia=3039

__. **Reestruturação do ensino médio é rejeitada em Santa Maria e em escola de Porto Alegre**. Notícia em: 04 de novembro de 2011c. Disponível em: <http://www.cpers.org.br>

__. Centro dos Professores do Rio Grande do Sul. Publicação em **21/11/2011**. **Promessas engavetadas**. 2011d. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd_noticia=3052.

__. Publicação em 08/12/2011. **Manifesto aos participantes da Conferência de Reestruturação do Ensino Médio**. 2011e. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd_noticia=3082

__. **Pesquisa sobre a rede estadual**. Notícia publicada em 06 de março de 2013a. Disponível em: <http://www.cpers.org.br>.

__. Notícia em 16/04/2013. **Tarso aprova mais um projeto que retira direitos dos servidores**. 2013b. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=1&cd_noticia=3476.

CPERS, 14º núcleo. **Notícia em 27 de setembro de 2012**. Estudantes da região de Santa Cruz do Sul rejeitam a reforma do ensino médio. 2012. Disponível em: <http://nucleo14cpers.blogspot.com.br/2012/09/estudantes-da-regiao-de-santa-cruz-do.html>.

CPERS, 20º Núcleo. **Notícia sobre as ações do PNO**. Publicada em 17 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://cpers20nucleo.blogspot.com.br/2014/02/apenas-umas-das-1028-obras-em-escolas.html>

CURY, Carlos. O Ensino Médio no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. V.38, nº 134, maio/agosto, 2008.

___. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Educação em Revista**, n.27, 1998, p. 73-84.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, 2005.

DALLARI, Dalmo. **O que é participação política**. São Paulo: Brasiliense. 1992.

DORE, Rosemary. **A pedagogia de Gramsci e o Brasil**. Julho 2004. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?id=168&page=visualizar>.

___. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno Cedes**, vol. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.

ENGELS, Friderich. **Sobre O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Edição em e-book, 1999. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Educação Física. In: KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 121-124.

FREITAS, Luiz Carlos. **Critica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Programa de pós-graduação em Educação. UNICAMP, 1994. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br

___. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.1-44, 2007.

___. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Anais...** Seminário de Educação Brasileira, 3º, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fevereiro, 2011a.

____. Começar pelo começo: o que temos a oferecer aos jovens? In: **Revista Caros Amigos**. Especial Educação, junho, 2011b.

____. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: **Anais... XVI ENDIPE**, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. In: **Cadernos de Saúde Pública**, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.

____. Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

____. Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão. In: **Universidade & Sociedade**. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

____. Prefácio. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, p.11-17, 1998.

____. TRABALHO. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, p.399-403, 2008a.

____. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB). 2008b. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>.

____. **Entrevista**: Ensino Médio. In: Sala de Convidados. Publicado em **10/09/2012**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=iArxEf7E4T8>.

____. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**. Março de 2013. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>.

____; CIAVATTA, Maria. As Faces Históricas do Trabalho: como se Constroem as Categorias. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v.74, n.178, 1993, p.529-554.

____. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, 2003, p. 93-130. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

____ e RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIZZO, Giovanni. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal de

Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento. UFRGS, 2012.

GENTILI, Paolo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.teleminiweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-educ-bra.pdf>.

GORZ, André. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

__. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais e o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

__. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOBBSBAWN, Eric. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

__. **A era das revoluções**: 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

__. **Era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acessado em 10 de agosto de 2013. 2013a. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/>

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Radar Social 2005**. Diretoria de Estudos Sociais. Brasília, parte 2ª: Renda, p.50-60, 2005. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5490.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados preliminares do PISA 2009**. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00001872.pdf>.

__. **Resumo Técnico do Censo da educação básica de 2012**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>.

__. Índice da Educação Básica – **IDEB**. Acessado em 10 de agosto de 2013a. <http://ideb.inep.gov.br/>.

__. **Indicadores Educacionais**. Acessado em 10 de agosto de 2013b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

___ . **INEP**. Acessado em 01 de agosto de 2013c. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

JAPIASSÚ, Hilton e, MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JORNAL CORREIO DO POVO. **CPERS critica as novas regras de promoção docente**. Porto Alegre: Jornal Correio do Povo, Ano 117, nº91. Notícia em em 30/12/2011. Disponível em:
<http://www.correiodopovo.com.br/Impresso/?Ano=117&Numero=91&Caderno=0&Noticia=376025>

___ . Notícia publicada em 05/03/2013. Disponível em:
<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=491304>.

JORNAL DA CIÊNCIA. **Notícia em 23/07/2012**. Educação não é gasto, é investimento. 2012. Disponível em:
<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=83375>.

JORNAL SUL 21. **Notícia em 10/05/2011**. RS renuncia a um terço do que arrecada. Entidades querem saber se os recursos são bem aplicados. 2011a. Disponível em:
<http://www.sul21.com.br/jornal/2011/05/rs-renuncia-a-um-terco-do-que-arrecada-entidades-querem-saber-se-os-recursos-sao-bem-aplicados/>.

___ . **Secretárias de Educação e Cpers falam sobre avaliação de ensino**. 2011b. Disponível em: www.youtube.com.br.

___ . **Notícia em 26/04/2012**. Governo gaúcho acorda pagamento de completo do Piso do Magistério estadual. 2012. Disponível em:
<http://www.sul21.com.br/jornal/2012/04/governo-gaucha-acorda-com-mp-pagamento-provisorio-do-piso-do-magisterio/>.

JORNAL ZERO HORA. **Notícia em 22/03/2011**. Assembleia aprova todos os projetos do pacote de Tarso e garante a criação de 325 cargos. 2011 a. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2011/03/assembleia-aprova-todos-os-projetos-do-pacote-de-tarso-e-garante-a-criacao-de-325-cargos-3249554.html>.

___ . Notícia em 29/06/2011. **Aprovação de pacote "bloqueou a crise" e livrou o RS de ser uma nova Grécia, garante Tarso Genro**. 2011b. Disponível em:
<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2011/06/aprovacao-de-pacote-bloqueou-a-criese-e-livrou-o-rs-de-ser-uma-nova-grecia-garante-tarso-genro-3370310.html>

___ . Notícia em 19/12/2012. **Deputados estaduais aprovam reajuste parcelado para o magistério gaúcho**. Disponível em:

<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2012/12/deputados-estaduais-aprovam-reajuste-parcelado-para-o-magisterio-gaucho-3986961.html>

__. **Lições da Turma 11f.** Notícia em 22 de dezembro de 2013. 2013a. Disponível em: http://www.clicrbs.com.br/sites/swf/zh_turma11f/index.html

__. **Notícia em 24/12/2013.** Para secretário estadual de Educação, problemas no Julinho é caso isolado. 2013b. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/12/para-secretario-estadual-de-educacao-problemas-no-julinho-sao-caso-isolado-4373518.html>

KOHAN, NESTOR. **Dicionário Básico de categorias marxistas.** Era Naciente Srl, 2006.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto.** Kosik, RJ, 1995.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade. In: Centro de Estudos de Direito Econômico e Social – **CEDES.** Campinas, v.XXI, p.15-39, 2000.

__. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2009.

__. AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO: novos desafios pra a gestão. In: **O OFÍCIO DA HISTÓRIA**, p.1-13, 2013. Disponível em: <http://files.o-oficio-da-historia.webnode.com.br/200000365-12dd213d71/As%20mudancas%20no%20mundo%20do%20trabalho%20e%20a%20Educacao%20texto2.pdf>.

KÚLLER, José Antonio. Protótipos curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio integrado. In: **Boletim Técnico SENAC.** Rio de Janeiro, v. 37, nº 3, set./dez. 2011, p. 57-66.

KURZ, Robert. A expropriação do tempo. In: **Folha de São Paulo**, 1999. Disponível em: < www.race.nuca.ie.ufrj.br >.

LAFARGE, Paul. **O direito a preguiça.** São Paulo: HUCITEC,UNESP, 1999.

LÊNIN, Vladimir. **As Três Fontes e as Três partes Constitutivas do Marxismo.** Março de 1913. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/astresfontes.pdf>.

__. Saudação aos operários húngaros. In: **Obras escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, p. 134- 137, 1980a.

__. Discurso na Conferência de toda a Rússia dos Comitês de Instrução Política das Seções de Gubérnia e Uezd da instrução pública. In: **Obras escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, p. 400-407, 1980b.

__. **Teses de Abril**. 2009. Disponível em: <http://laurocampos.org.br/2009/08/teses-de-abril/>

LIMA FILHO, Domingos e CAMPELLO, Ana. **EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE**. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, p.190-196, 2008.

LUKÁCS, Gyorgy. **A Ontologia do Ser Social**. Tradução: Prof. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981.

MACHADO, Lucília. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez Editora/Editora Autores, 1989.

__. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

MAINARDES, Jeferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias. 2013. Disponível <http://www.uepg.br/gppepe> p.1-33.

MANACORDA, Mario. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1989.

__. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **Salário, Preço e Lucro**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

__. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

__. **O capital**. Livro 1, v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

__. **O capital**. Livro 1, v. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

__. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MCCARTHY, Cameron e outros. **Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização**. In: **Educação crítica: análise internacional**. Porto alegre: Artmed, 2011, p. 49-65.

MC LAREN, Peter e D'ANNIBALE, Valerie. **O reino do capital: pedagogia e práxis da luta de classes**. In: **Educação crítica: análise internacional**. Porto alegre: Artmed, 2011, p.114- 128.

MENDES, Valdelaine. **Democracia Participativa e Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MESZÁROS. **Entrevista: O MARXISMO HOJE: ENTREVISTA COM ISTVÁN MÉSZÁROS**. In: *Crítica Marxista*, nº 2. Campinas: Xamã, 1997, p.129-137.

http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo269artigo47artigo7.pdf.

___ . **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELIS. Dicionário da Língua Portuguesa, versão online. Consultado em: 01 de agosto de 2013. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>

MOLL, Jaqueline E GARCIA, Sandra. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio**. 2013. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Apresenta%E7%E3o%20pacto%20Esino%20M%E9dio%20JAQUELINE.pdf

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Anais. ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

___ . **ENSINO MÉDIO: em busca do princípio pedagógico**. 2009, p.1-26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1732&Itemid=.

___ . **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2010.

NOZAKI, Hajime. **Educação física e Reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense – UFF – Faculdade de educação. Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PARO, Vitor. **Administração escolar: introdução crítica**. Cortez, 2010.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa, versão online. Consultado em: 01 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/>.

PUCCI, Bruno e SGUISSARDI, Valdemar. Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.73, nº 173, p.30-62, 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/423/428>.

RAMOS. Marise. **CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf.

___ . Entrevista: Pesquisadora contesta conceito de inovação em programa do MEC no Ensino Médio. In: **Observatório da Educação**.

25 de Maio de 2011a. Disponível em:
<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56>.

____. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades:** Concepções, propostas e problemas. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> .

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDE GLOBO. **Notícia em 22 de abril de 2013**. Brasil é o 9º maior mercado de livros graças a compra de material didático. Disponível em:
<http://redeglobo.globo.com/globocidadania/noticia/2013/04/brasil-e-o-9-maior-mercado-de-livros-gracas-compra-de-material-didatico.html>.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane. **Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora**. BRASIL, UNESCO, 2013.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora UFF, 1998.

____. Educação Politécnica. In: **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, p.168-175, 2008.

RS. **Texto constitucional** de 3 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, a 65, de 2012. 1989. Disponível em:
http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70451/CE_RioGrandedoSul.pdf?sequence=4

SADER, Emir. **Prefácio**: A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

____. **A NOVA TOUPEIRA**: Os caminhos da esquerda latino-americana. Boitempo: SP, 2009.

____. Entrevista por Jacira Cabral da Silveira ao Jornal Extra Classe. A América Latina é uma toupeira. In: SINPRO/RS, 2012. Disponível em: <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=708>. 2012.

SANTOS. Lucíola. A contribuição de Bernstein para a sociologia da educação. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº.120, 2003. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300002

SAVIANI. Demerval. Sobre a concepção de politecnicia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

____. CHOQUE TEÓRICO DA POLITECNIA. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 131-152, 2003. Disponível em: www.ifc.edu.br/site/index.php/.../2599-o-choque-teorico-da-politecnica.

__. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007a.

__. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, Autores Associados, 2007b.

__. SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONCEITO, PAPEL HISTÓRICO E OBSTÁCULOS PARA SUA CONSTRUÇÃO NO BRASIL. In: **Anais... CAXAMBU: 31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008.

__. **Educação em Diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHULTZ, Theodore. Investimento em capital humano. In: **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 61-67.

SEDUC/RS, Secretaria de Educação do Rio Grande Do Sul. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação Profissional integrada ao Ensino Médio 2011– 2014**. SEDUC/RS: outubro/novembro, 2011a. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf

__. **Decreto nº 48.743**, de 28 de dezembro de 2011: Regulamenta procedimentos para as Promoções dos Membros do Magistério Público Estadual. 2011b. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/Caderno%201_Docente.pdf.

__. **SEDUC debate reestruturação curricular do Ensino Médio**. 2011c. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_perguntas_respostas.pdf

__. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. Porto Alegre: DEPLAN, Departamento de planejamento, 2012a. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010.pdf.

__. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, 2011– 2014. SEDUC/RS. Acessado em 01 de junho de 2012b. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1.

__. **Regimento escolar Padrão para o Ensino Médio “Politécnico”**. Parecer CEED/RS nº 310. 2012c. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1.

__. **Estatísticas da educação**. 2013. Página dos dados: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao>.

SEED/PR. **Educação Física. Ensino Médio**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

SEED/PR. **Diretrizes curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

SIGAUT, François. A tecnologia, uma ciência humana. In: **O Império das técnicas**. Campinas: Papirus, p.47-56, 1996.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

STAKE, ROBERT. The case study method in social inquiry. In: **Education Researcher**, v.7, n.2, fevereiro, p. 5-8, 1978.

__. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional (Comunicação). In: **Seminário Avaliação em Debate**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, p.5-14, 1982a.
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>

__. Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos (Comunicação). In: **Seminário Avaliação em Debate**. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RS, p.19- 27, 1982b.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRAGTEMBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista (prefácio). In: PISTRAK, Moyses. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 7-24.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução á pesquisa qualitativa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo executivo**. Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

UNFPA, Fundo de População das Nações Unidas. **Relatório sobre a Situação da População Mundial 2011**. Divisão de Informações e Relações Externas. Disponível: <http://www.un.cv/files/PT-SWOP11-WEB.pdf>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiros de entrevistas

Roteiro de entrevista com a direção da escola

1º BLOCO:

- 1) Sexo e idade:
- 2) Formação e data de conclusão.
- 3) Outras formações, graduações ou pós-graduações.
- 4) Experiências profissionais e tempo de profissão.

2º BLOCO: Trabalho na escola.

- 5) Funções profissionais exercidas atualmente.
- 6) Cargo na escola e tempo de exercício da função.
- 7) Tempo de serviço na escola em funções docente e não docente:
- 8) Locais e Carga horária de trabalho:
- 9) Tipo de vínculo de trabalho, servidor concursado ou contratado:
- 10) Outras informações relevantes.

3º BLOCO: Sobre a disciplina de educação física.

- 11) Gostaria de saber quantos professores de educação física a escola tem em sala de aula.
- 12) Existe algum professor de educação física fora da sala de aula.
- 13) Algum professor de educação física participa do seminário integrado de ensino médio?
- 14) Quem são os professores que trabalham no curso normal com a disciplina de educação física?
- 15) Como ela é organizada no ensino médio da escola?
- 16) A educação física é ofertada no turno da noite, como ela é organizada?
- 17) Ela é proporcionada aos cursos profissionais?

4º BLOCO: Sobre a proposta pedagógica para o Ensino Médio e suas formações profissionais.

- 18) Gostaria de saber como foi a sua primeira incursão e quando tomou conhecimento e/ou foi apresentado à proposta de reformulação do Ensino Médio?
- 19) Tens conhecimento sobre o porquê de o governo reformular o Ensino Médio no estado? Podes falar um pouco sobre isso?
- 20) Quais as ações que o governo pediu que fossem desenvolvidas nesse então ensino médio politécnico?

- 21) Lembras como se deu a chegada da proposta na escola e como ela foi recebida?
- 22) Poderia falar a partir do que vivenciaste como se deu o processo de reformulação na escola? Houve reuniões? Estudo? Ou outras medidas que a escola desenvolveu?
- 23) O governo ofereceu elementos para implantação da proposta? Salas de aulas, formação docente, etc.?
- 24) Como o ensino médio politécnico tem sido efetivado no dia a dia da escola?
- 25) A escola tem conseguido colocar em prática as projeções que a medida propõe?
- 26) Percebes dificuldades para efetivação com solidez da medida na realidade escolar?
- 27) Percebes avanços em relação a essa proposta de reformulação dentro do dia a dia escolar? Quais?
- 28) Como a secretaria de educação tem se colocado ao longo da efetivação da reformulação? Ela tem se interessado e avaliado o projeto e a implantação da medida?
- 29) A partir do que tem sido vivenciado até o momento que conclusões e reflexões tu poderias explicitar?
- 30) Como percebes que essa proposta tem sido vista entre os estudantes? Tem havido aceitação e resposta positiva a esse projeto junto aos alunos?
- 31) Achas que a proposta apresenta um projeto futuro de melhorias para a educação gaúcha e que pode fazer parte do sistema estadual daqui para frente?
- 32) Ponderações finais.

Roteiro de entrevista com os coordenadores de seminário integrado do ensino médio

1º BLOCO:

- 1) Sexo e idade:
- 2) Formação e data de conclusão.
- 3) Outras formações, graduações ou pós-graduações.
- 4) Experiências profissionais e tempo de profissão.

2º BLOCO: Trabalho na escola.

- 5) Funções profissionais exercidas atualmente.
- 6) Cargo na escola e tempo de exercício da função.
- 7) Tempo de serviço na área escolar a escola em funções docente e não docente:
- 8) Locais e Carga horária de trabalho:
- 9) Tipo de vínculo de trabalho, servidor concursado ou contratado:
- 10) Outras informações relevantes.

3º BLOCO: Sobre a entrada e a coordenação do seminário integrado de ensino médio.

- 11) Gostaria de saber como foi a sua entrada na coordenação do seminário integrado do ensino médio?
- 12) Como é estruturado o eixo de seminário integrado para o ensino médio?
- 13) Como os professores coordenadores devem desenvolver a função de gestão e supervisão do seminário?
- 14) Como é a relação com os demais coordenadores? Há reunião?
- 15) O trabalho em nível de orientação dos alunos, é feito em equipe ou os trabalhos são sistematizados por cada gestor?
- 16) Qual carga horária tu dedicas ao cargo de coordenador? Ele é realizado na escola? Há alguma ação referente ao eixo que realizas fora da escola ou em outro momento?
- 17) Como é a relação com os alunos na supervisão dos trabalhos e na orientação dos projetos?
- 18) Gostaria de saber se houve alguma formação na escola ou em outro âmbito para exerceres a função? Resumidamente explicita como, o período e a duração em que aconteceram.
- 19) Outras colocações sobre a estruturação do seminário integrado e sobre a função do professor neste eixo.

4º BLOCO: Sobre a proposta pedagógica para o Ensino Médio e suas formações profissionais.

- 20) Gostaria de saber como foi a sua primeira incursão e quando tomou conhecimento e ou foi apresentado à proposta de reformulação do Ensino Médio?

- 21) Tens conhecimento sobre o porquê de o governo reformular o Ensino Médio no estado? Podes falar um pouco sobre isso?
- 22) Quais as ações que o governo pediu que fossem desenvolvidas nesse então ensino médio politécnico?
- 23) Lembras como se deu a chegada da proposta na escola e como ela foi recebida?
- 24) Poderia falar a partir do que vivenciaste como se deu o processo de reformulação na escola? Houve reuniões? Estudo? Ou outras medidas que a escola desenvolveu?
- 25) O governo ofereceu elementos para implantação da proposta? Salas de aulas, formação docente, etc.?
- 26) Como o ensino médio politécnico tem sido efetivado no dia a dia da escola?
- 27) A escola tem conseguido colocar em prática as projeções que a medida propõe?
- 28) Percebes dificuldades para efetivação com solidez da medida na realidade escolar?
- 29) Percebes avanços em relação a essa proposta de reformulação dentro do dia a dia escolar? Quais?
- 30) Como a secretaria de educação tem se colocado ao longo da efetivação da reformulação? Ela tem se interessado e avaliado o projeto e a implantação da medida?
- 31) A partir do que tem sido vivenciado até o momento que conclusões e reflexões tu poderias explicitar?
- 32) Como percebes que essa proposta tem sido vista entre os estudantes? Tem havido aceitação e resposta positiva a esse projeto junto aos alunos?
- 33) Achas que a proposta apresenta um projeto futuro de melhorias para a educação gaúcha e que pode fazer parte do sistema estadual daqui para frente?
- 34) Ponderações finais.

Roteiro de Entrevista com professores de Educação Física

1º BLOCO: Dados pessoais e formação profissional.

- 1) Sexo e idade:
- 2) Formação e data de conclusão.
- 3) Outras formações, graduações ou pós-graduações.
- 4) Experiências profissionais e tempo de profissão.

2º BLOCO: Trabalho na escola.

- 5) Funções profissionais exercidas atualmente.
- 6) Cargo na escola e tempo de exercício da função.
- 7) Tempo de serviço na área escolar em funções docente e não docente:
- 8) Locais e Carga horária de trabalho:
- 9) Tipo de vínculo de trabalho, servidor concursado ou contratado:

3º BLOCO: Trabalho como professor de educação física.

- 10) Professor, eu gostaria de saber como a educação física se estrutura na escola e qual a carga horária da disciplina.
- 11) Quais os turnos em que trabalhas com a educação física?
- 12) Trabalhas em níveis e cursos diferentes como professor?
- 13) Como é o seu trabalho na educação física, tens relação com os outros professores? Ou atuas mais de forma individual?

4º BLOCO: Sobre a reformulação do Ensino médio.

- 14) A escola sofreu uma reformulação no ensino médio, a educação física foi contemplada na mudança?
- 15) Se sim, houve alguma modificação na educação física escolar?
- 16) Em caso afirmativo, como ela tem sido tratada desde então?
- 17) E a questão de que as disciplinas agora são por área modificou alguma coisa referente à educação física?
- 18) A avaliação foi modificada no novo projeto de ensino médio, como se deu essa incursão na escola e como o assunto tem sido tratado?
- 19) E a incursão da disciplina de educação física no então modelo avaliativo sofreu reformulação?
- 20) Gostaria de saber se participaste em algum momento do processo de implantação do projeto de reformulação? Se sim, de que forma e em que momento?
- 21) A educação física tem espaço na proposta e nos seminários integrados que são um dos principais elementos do projeto? Em caso afirmativo como se dá a presença dela?
- 22) Gostaria de saber se atualmente tu participas dos projetos e trabalhos desenvolvidos frente à reformulação do ensino médio?
- 23) Existe incentivo para os professores estarem inseridos na proposta?

- 24) Houve alguma formação docente para se trabalhar com as novas projeções? Na área da educação física houve alguma formação específica?
- 25) A reformulação do ensino médio tem incentivado a troca entre os demais professores de educação física? Existe essa troca na escola?
- 26) E com os demais professores de área e os outros colegas da escola há uma relação para a implantação e desenvolvimento da mudança curricular e estrutural do ensino médio?
- 27) Tens presenciado alguma posição dos estudantes frente a esse projeto de reformulação?
- 28) A partir do que tem sido vivenciado até o momento que conclusões e reflexões tu poderias referenciar sobre a medida?
- 29) Colocações finais sobre a reformulação.

ANEXOS

ANEXO 1:
Matrizes Curriculares SEDUC/RS (2012)

Matriz Curricular do Ensino Médio Politécnico		Carga horária por semana – CH/SEM		
	Áreas de conhecimento	1º ano	2º ano	3º ano
FORMAÇÃO GERAL	<u>Linguagens</u> : língua portuguesa, Literatura, artes, educação física	6 / 8	5 / 6	4 / 5
	Matemática	2 / 4	2 / 2	1 / 1
	<u>Ciências da Natureza</u> : física, química, biologia	6 / 6	3 / 6	3 / 3
	<u>Ciências Humanas</u> : geografia, história, filosofia, sociologia.	6 / 6	4 / 4	4 / 4
	CARGA HORÁRIA SEMANAL DA PARTE	20 / 24	14 / 18	12 / 13
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna; Ensino Religioso; Espanhol/ a definir.	3 / 4	5 / 5	2 / 6
	Linguagens e Tecnologias Aplicadas; Ciências da Natureza e Tecnologias Aplicadas; Matemática e Tecnologias Aplicadas; Ciências Humanas e Tecnologias Aplicadas. SEMINÁRIOS INTEGRADOS E PROJETOS	2 / 2	6 / 7	11 / 11
	CARGA HORÁRIA SEMANAL DA PARTE	5 / 6	11 / 12	13 / 17
CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL		25 / 30	25 / 30	25 / 30
CARGA HORÁRIA TOTAL		800/1000	800/1000	800/1000

Matriz Curricular da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio							
ÁREAS DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL			1º ano	2º ano	3º ano	Total	
	LINGUAGENS: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Literatura, Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e outra a definir.	E S T Á G I O		7	6	5	720h
	MATEMÁTICA			2	2	1	200h
	CIÊNCIAS DA NATUREZA: Física, Biologia, Química.			6	6	3	600h
	CIÊNCIAS HUMANAS: Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ensino Religioso			6	5	4	600h
	DISCIPLINAS TÉCNICAS			5	6	11	880h
	SEMINÁRIOS INTEGRADOS – PROJETO			1	2	3	240h
	CARGA HORÁRIA SEMANAL		27	27	27		
CARGA HORÁRIA TOTAL		1.080	1.080	1.080	3.240		

Matriz Curricular do Ensino Médio – Curso Normal					
		1ºANO	2ºANO	3ºANO	TOTAL
ÁREAS DE CONHECIMENTO	Linguagens e suas Tecnologias (Conhecimentos expressivos/de comunicação): Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Educação Física.	700h	500h	400h	1.600h
	Matemática e suas Tecnologias (Conhecimentos Lógico-matemáticos)				
	Ciências Humanas e suas Tecnologias: Conhecimentos físicos, químicos e biológicos.				
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Conhecimentos filosóficos, geográficos e sócio-históricos.				
ENFOQUES OU TEMÁTICAS	Seminários Integrados: - Educação e Conhecimento - Conhecimento específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Ensino Religioso; Língua Estrangeira Moderna: Espanhol/ a definir.	300h	500h	200h	1.400h
	ESTÁGIO PROFISSIONAL OBRIGATÓRIO			400h	
	TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h
Observação: As práticas pedagógicas obrigatórias (400h) serão desenvolvidas na carga horária do bloco Enfoques ou Temáticas, no 2º e 3º ano do Curso.					

ANEXO 2

Matrículas na rede de ensino brasileira (INEP, 2012)

Número de Matrícula na Educação Básica						
Ano	Matrículas na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
Diferença 2011/2012	-0,8	-1,9	7,5	-3,9	-0,4	5,1

Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa										
Total Geral	Pública								Privada	%
	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
50.545.050	42.222.831	83,5	276.436	0,5	18.721.916	37,0	23.224.479	45,9	8.322.219	16,5

Matrículas na Educação Básica								
	Total Geral	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos	
		Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Profissional	Fundamental	Médio
Total	50.545.050	2.540.791	4.754.721	29.702.498	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864
Federal	276.436	1.245	1.309	24.704	126.723	105.828	1.299	14.579
Estadual	18.721.916	6.433	51.392	9.083.704	7.111.741	330.174	916.198	1.200.061
Municipal	23.224.479	1.603.376	3.526.373	16.323.158	72.225	20.317	1.600.720	43.047
Privada	8.322.219	929.737	1.175.647	4.270.932	1.066.163	607.336	42.796	88.177

ANEXO 3
Índice da Educação Básica – IDEB – (INEP, 2013a)

IDEB no Brasil									
4 e 5º anos do Ensino Fundamental									
	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Geral	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
8º e 9º anos do Ensino Fundamental									
	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Geral	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
3º ano do Ensino Médio									
	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Geral	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Municipal	Não é contemplada pelo IDEB								
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

IDEB do estado do Rio Grande do Sul												
4 e 5º anos do Ensino Fundamental												
REDE	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Geral	4.3	4.6	4.9	5.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
Pública	4.3	4.6	4.9	5.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
Privada	5,8	6,1	6,4	6,7	5,9	6,2	6,5	6,7	6,9	7,1	7,3	7,5
8º e 9º anos do Ensino Fundamental												
Geral	3.8	3.9	4.1	4.1	3.9	4.0	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.8
Pública	3.6	3.7	3.9	3.9	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6
Privada	6,1	5,7	5,8	6,1	6,1	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,3	7,5
3º ano do Ensino Médio												
Geral	3.7	3.7	3.9	3.7	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.3	5.5
Pública	3.4	3.4	3.6	3.4	3.5	3.6	3.7	4.0	4.4	4.8	5.0	5.3
Privada	5.7	5.7	5.7	5.9	5.8	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1

*Os resultados sombreados referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

ANEXO 4
Indicadores Educacionais (INEP, 2013b)

TAXA APROVAÇÃO DA REDE BÁSICA													
APROVAÇÃO													
	Rede	1º ao 5º ano				6 A 9º ano				Ensino Médio			
		2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Brasil	Geral	81,6	85,8	88,5	91,2	77,0	79,8	81,3	83,4	73,2	74,1	75,9	77,4
	Estadual	85,5	88,0	91,1	93,1	76,3	78,7	80,5	82,3	70,5	71,6	73,5	75,0
	Municipal	78,1	83,5	86,2	89,4	73,2	77,6	78,6	81,1	70,6	71,8	73,7	75,2
	Pública	80,0	84,6	87,3	90,2	75,0	78,2	79,7	81,8	92,7	93,8	93,3	93,4
	Privada	97,1	97,4	97,6	97,7	94,5	95,1	94,6	94,5	73,2	74,1	75,9	77,4
	Rio Grande do Sul	Geral	86,1	89,0	89,4	91,8	75,9	78,1	77,8	78,5	65,9	68,0	68,3
	Pública	85,2	88,3	88,6	91,1	74,2	76,7	76,3	76,8	92,3	92,9	91,6	91,5
	Privada	96,5	97,4	97,5	98,0	95,0	94,8	94,3	94,3	62,1	64,7	65,3	66,3
	Estadual	84,4	87,5	88,4	90,6	71,9	74,3	74,0	74,1	65,9	68,0	68,3	69,2
São Paulo	Estadual	-	-	-	-	68,1	69,9	73,7	73,4	N.I.			
	Municipal	83,4	83,4	83,4	83,4	76,3	81,2	74,8	80,7				
	Pública	82,8	82,8	82,8	82,8	72,4	75,9	74,3	77,3				

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planimhas-para-download>.

DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE ENSINO BRASIL/2010									
Localização	Rede	Ensino Fundamental			Ensino Médio				
		1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
	Total	18,5	29,6	23,6	37,8	32,6	31,3	47,4	34,5
	Estadual	15,8	29	25	41,5	36,2	35,3	49,5	38,3
	Federal	6,9	14,4	12,3	24,3	25,4	20,1	16,3	23,2
	Municipal	22	37,5	27	41,5	38,5	35,1	62,6	40
	Privada	4,3	6,5	5,2	8,9	7,4	6,4	45,4	7,8
	Publico	20,7	32,7	26,3	41,3	36,1	35,1	47,5	38,1
Rural	Estadual	29,5	35,6	33,1	49,3	45,1	45,1	52,4	46,9
Rural	Federal	3,7	20,7	12,5	20,3	21,4	20,1	19,1	20,6
Rural	Municipal	32,5	46	36,6	54,7	55,1	52,2	59	54,5
Rural	Privada	16	21,8	18,2	25,7	23,8	17,7	35,3	23,3
Rural	Publico	32,3	43,9	36,2	47,8	44,3	44,1	50,4	45,8
Rural	Total	32,2	43,8	36,1	47,2	43,6	43,3	49	45,1
Urbana	Estadual	14,8	28,7	24,6	41,2	35,9	35	49,4	38
Urbana	Federal	6,9	14,4	12,3	25,2	26,2	20,1	16,1	23,7
Urbana	Municipal	18,4	35	23,9	38,7	35,4	32,3	63,3	37,2
Urbana	Privada	4,2	6,4	5,1	8,8	7,3	6,3	46,1	7,7
Urbana	Publico	17,5	31,1	24,2	41	35,8	34,8	47,4	37,8
Urbana	Total	15,3	27,8	21,3	37,5	32,2	30,9	47,3	34,2

ANEXO 5

TAXAS DE RENDIMENTO BRASIL/ 2011												
		APROVAÇÃO			REPROVAÇÃO				ABANDONO			
REDE	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO
	Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano	
Geral	87,6	91,2	83,4	77,4	13,7	6,8	22,2	17,8	0,4	0,1	0,9	14,5
Pública	86,3	90,2	81,8	75,2	14,1	7,1	22,6	17,8	0,5	0,1	0,9	14,5
Privada	96,3	97,7	94,5	93,4	4	1,3	9,7	--	0	0	0	--
Municipal	86,7	89,4	81,1	79,5	14,1	8	23,1	--	0,5	0,2	1,1	--
Federal	91,2	94,9	89,8	83,4								
Estadual	85,5	93,1	82,3	75	14,2	5,3	22,1	17,8	0,4	0,1	0,6	14,5

TAXAS DE RENDIMENTO RIO GRANDE DO SUL/ 2012													
		APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO			
LOCAL	REDE	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO
		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano	
	Geral	85,5	91,8	78,5	69,2	13,1	7,7	19,2	20,7	1,4	0,5	2,3	10,1
	Pública	84,3	91,1	76,8	66,5	14,1	8,3	20,6	22,2	1,6	0,6	2,6	11,3
	Particular	96,2	98	94,3	91,5	3,7	1,9	5,6	8,1	0,1	0,1	0,1	0,4
	Municipal	86,7	91,5	79,9	63,5	11,9	7,9	17,6	18,2	1,4	0,6	2,5	18,3
	Federal	90,8	93,5	90,6	78,3	9,2	6,5	9,4	18,3	0	0	0	3,4
	Estadual	81,7	90,6	74,1	66,3	16,5	8,9	23,1	22,3	1,8	0,5	2,8	11,4
Rural	Geral	87,5	91,9	81,8	76,7	11,1	7,5	15,7	15,8	1,4	0,6	2,5	7,5
Rural	Pública	87,5	91,9	81,7	76,3	11,1	7,5	15,7	15,9	1,4	0,6	2,6	7,8
Rural	Particular	85,2	86,9	84,5	89,5	14,4	13,1	14,9	10,2	0,4	0	0,6	0,3
Rural	Municipal	88,5	92,4	82,7	80	10,4	7,2	15	13,1	1,1	0,4	2,3	6,9
Rural	Federal	--	--	--	81,9	--	--	--	15,1	--	--	--	3
	Estadual	85,3	90,7	80,1	75,3	12,6	8,1	16,9	16,2	2,1	1,2	3	8,5
Urbana	Geral	85,2	91,8	78,1	69	13,4	7,7	19,6	20,8	1,4	0,5	2,3	10,2
Urbana	Pública	83,9	91	76,2	66,2	14,5	8,4	21,2	22,4	1,6	0,6	2,6	11,4
Urbana	Particular	96,3	98	94,4	91,5	3,6	1,9	5,5	8	0,1	0,1	0,1	0,5
Urbana	Municipal	86,3	91,4	79,4	62,3	12,2	8	18,1	18,6	1,5	0,6	2,5	19,1
Urbana	Federal	90,8	93,5	90,6	77,5	9,2	6,5	9,4	19,1	0	0	0	3,4
Urbana	Estadual	81,4	90,6	73,6	66	16,9	8,9	23,7	22,5	1,7	0,5	2,7	11,5

TAXAS DE RENDIMENTO MUNICIPAL/ 2012													
		APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO			
LOCAL	REDE	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO
		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano		Total	1 a 5º ano	6 a 9º ano	
	Geral	85,9	93,1	76,9	67,7	13,7	6,8	22,2	17,8	0,4	0,1	0,9	14,5
	Pública	85,4	92,8	76,5	67,7	14,1	7,1	22,6	17,8	0,5	0,1	0,9	14,5
	Privada	96	98,7	90,3	--	4	1,3	9,7	--	0	0	0	--
	Municipal	85,4	91,8	75,8	--	14,1	8	23,1	--	0,5	0,2	1,1	--
	Estadual	85,4	94,6	77,3	67,7	14,2	5,3	22,1	17,8	0,4	0,1	0,6	14,5
Rural	Geral	87,5	94,8	78,4	68,8	11,9	5,1	20,4	21,7	0,6	0,1	1,2	9,5
Rural	Publica	87,5	94,8	78,4	68,8	11,9	5,1	20,4	21,7	0,6	0,1	1,2	9,5
Rural	Municipal	90,4	95,5	82,2	--	8,9	4,5	16,2	--	0,7	0	1,6	--
Rural	Estadual	77	90,5	70,8	68,8	22,6	9,5	28,6	21,7	0,4	0	0,6	9,5
Urbana	Geral	84,7	91,8	75,9	67,2	14,9	8	23,5	16	0,4	0,2	0,6	16,8
Urbana	Publica	83,8	91,2	75,1	67,2	15,8	8,7	24,3	16	0,4	0,1	0,6	16,8
Urbana	Privada	96	98,7	90,3	--	4	1,3	9,7	--	0	0	0	--
Urbana	Municipal	79,1	86,9	68,7	--	20,5	12,9	30,6	--	0,4	0,2	0,7	--
Urbana	Estadual	88,1	95,4	80,3	67,2	11,5	4,5	19,1	16	0,4	0,1	0,6	16,8

ANEXO 6

Matrícula na educação básica estadual e municipal (INEP, 2012)

NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAL NA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/ 2012																		
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Profissional	Educação de Jovens e Adultos – EJA –				Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e incluídos)							
	Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais			Presencial		Semipresencial		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos finais	Médio	Ed. Profissional	EJA Fund	EJA Médio
					Fundamental	Médio	Fundamental	Médio										
Estadual	218	9606	29183 5	30510 5	340236	29281	36537	30805	6196	12507	1	103	12294	5200	242 6	71	1111	189
Federal	131	138	133	1195	9175	8126	78	1220	0	0	0	0	0	2	27	33	2	13
Municipal	74303	11403 8	39654 4	27604 6	5926	1499	43118	191	2021	690	546	1446	19163	6956	77	4	1891	1
Privada	56184	54099	87404	54825	44302	42095	3313	7314	30	1437	485	961	5865	673	337	111	4759	27
Total	130836	17788 1	77591 6	63717 1	399639	81001	83046	39530	8247	14634	1032	2510	37322	12831	286 7	219	7763	230

NÚMERO DE MATRÍCULAS INICIAL NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL/2012																		
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Profissional	Educação de Jovens e Adultos – EJA –				Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e incluídos)							
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Presencial		Semipresencial		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Profissional	EJA Fund	EJA Médio
					Fundamental	Médio	Fundamental	Médio										
Estadual	0	0	872	1034	1284	222	197	212	0	0	0	0	31	6	7	0	0	0
Municipal	353	426	1690	1217	0	0	185	0	0	0	3	2	122	17	0	0	13	0
Privada	46	77	154	73	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	7	0
Total	399	503	2716	2324	1284	222	382	212	0	0	3	5	154	23	7	0	20	0

ANEXO 7

Taxas de rendimento do Ensino médio (INEP, 2013b)

TAXAS DE RENDIMENTO ENSINO MÉDIO BRASIL/ 2011																
REDE	APROVAÇÃO					REPROVAÇÃO					ABANDONO					
	Geral	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Geral	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Geral	1º ano	2º ano	3º ano		
Total	77,4	70,2	79,4	85,5	88,3	13,1	18	11,8	7,5	4,2	9,5	11,8	8,8	7		
Publico	75,2	67,8	77,4	83,8	88	14	19	12,7	8,2	4,3	10,8	13,2	9,9	8		
Particular	93,4	89,8	94,2	97	95,3	6,1	9,6	5,3	2,6	2,4	0,5	0,6	0,5	0,4		
Municipal	79,5	70,9	81,9	88,1	90,4	10,5	15,8	9,8	5,5	2,2	10	13,3	8,3	6,4		
Federal	83,4	76,4	85,5	91,1	88,3	13,9	19,4	12,6	7,7	10,2	2,7	4,2	1,9	1,2		
Estadual	75	67,6	77,2	83,7	87,8	14,1	19	12,7	8,3	3,8	10,9	13,4	10,1	8		
TAXAS DE RENDIMENTO ENSINO MÉDIO RIO GRANDE DO SUL/ 2012																
REDE	APROVAÇÃO					REPROVAÇÃO					ABANDONO					
	Total	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Geral	69,2	57,4	73,8	85,8	88	20,7	29,4	17,3	8,5	6,2	10,1	13,2	8,9	5,7	5,8	
Pública	66,5	54,5	71,3	84	87	22,2	31	18,7	9,4	6,7	11,3	14,5	10	6,6	6,3	
Particular	91,5	86,8	92	96,6	96,8	8,1	12,6	7,6	3	2,6	0,4	0,6	0,4	0,4	0,6	
Municipal	63,5	49,4	67,8	77,4	73,5	18,2	31,9	20,8	9,6	21,1	18,3	18,7	11,4	13	5,4	
Estadual	78,3	69,8	78,9	89,9	91,8	18,3	25,8	18,4	8,1	6,6	3,4	4,4	2,7	2	1,6	
Rural	Geral	66,3	54,2	71,2	84	86,9	22,3	31,1	18,6	9,4	5,7	11,4	14,7	10,2	6,6	7,4
Rural	Pública	76,7	64,9	80,2	93,3	91,4	15,8	24,5	13,5	3,1	0	7,5	10,6	6,3	3,6	8,6
Rural	Particular	76,3	64,3	79,9	93,2	91,4	15,9	24,9	13,6	3,2	0	7,8	10,8	6,5	3,6	8,6
Rural	Municipal	89,5	85	89,9	97,6	--	10,2	14,4	10,1	2,4	--	0,3	0,6	0	0	--
Rural	Estadual	80	76,5	80,2	85,1	--	13,1	17,6	12,4	7	--	6,9	5,9	7,4	7,9	--
Urbana	Geral	81,9	71,3	82,1	96,5	--	15,1	24,6	14	2,8	--	3	4,1	3,9	0,7	--
Urbana	Pública	75,3	62,8	79,6	92,9	91,4	16,2	25,2	13,6	3	0	8,5	12	6,8	4,1	8,6
Urbana	Particular	69	57,2	73,6	85,5	88	20,8	29,5	17,5	8,7	6,3	10,2	13,3	8,9	5,8	5,7
Urbana	Municipal	66,2	54,2	71	83,7	86,9	22,4	31,2	18,8	9,7	6,7	11,4	14,6	10,2	6,6	6,4
Urbana	Estadual	91,5	86,9	92	96,6	96,8	8	12,6	7,6	3	2,6	0,5	0,5	0,4	0,4	0,6
TAXAS DE RENDIMENTO ENSINO MÉDIO SÃO LOURENÇO DO SUL/ 2012																
LOCAL	REDE	APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO						
		Total	1º ano	2º ano	3º ano	Total	1º ano	2º ano	3º ano	Total	1º ano	2º ano	3º ano			
	Total	67,7	55,3	71,5	93,5	17,8	24,3	17	2,7	14,5	20,4	11,5	3,8			
	Pública	67,7	55,3	71,5	93,5	17,8	24,3	17	2,7	14,5	20,4	11,5	3,8			
	Particular	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--			
	Municipal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--			
	Estadual	67,7	55,3	71,5	93,5	17,8	24,3	17	2,7	14,5	20,4	11,5	3,8			
Rural	Geral	68,8	56,8	70,1	97,3	21,7	30	20,5	2,7	9,5	13,2	9,4	0			
Rural	Pública	68,8	56,8	70,1	97,3	21,7	30	20,5	2,7	9,5	13,2	9,4	0			
Rural	Particular	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--			
Rural	Municipal	68,8	56,8	70,1	97,3	21,7	30	20,5	2,7	9,5	13,2	9,4	0			
Rural	Estadual	67,2	54,7	72,3	91,9	16	22	15	2,7	16,8	23,3	12,7	5,4			
Urbana	Geral	67,2	54,7	72,3	91,9	16	22	15	2,7	16,8	23,3	12,7	5,4			
Urbana	Pública	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--			
Urbana	Particular	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--			
Urbana	Municipal	67,2	54,7	72,3	91,9	16	22	15	2,7	16,8	23,3	12,7	5,4			
Urbana	Estadual	67,7	55,3	71,5	93,5	17,8	24,3	17	2,7	14,5	20,4	11,5	3,8			

ANEXO 8

TAXAS DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE RIO GRANDE DO SUL/2010 (INEP, 2013b)									
Localização	Rede	Fundamental			Ensino Médio				Total
		1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	
	Total	16,9	28,8	22,6	36,5	27,5	21,4	46,8	30,5
	Estadual	18,1	31,7	25,5	39,7	30,7	24,4	50	33,8
	Federal	5,2	10,7	10,3	18,3	17,1	15,2	18,9	17,2
	Municipal	18,4	30,6	23,6	44,7	37,7	39,2	84,3	42,2
	Privada	3,8	4,3	4	6,8	5	3,5	22,1	5,4
	Público	18,3	31,2	24,5	39,4	30,5	24,5	49,3	33,6
Rural	Estadual	20,6	31,5	26,3	37,2	29,3	22,1	7,7	31,3
Rural	Federal	--	--	--	18,4	20,1	20,5	--	19,6
Rural	Municipal	17,6	31,2	23,2	35,3	36,7	36,8	--	36,2
Rural	Privada	17,1	14,3	15,1	21,2	11,1	16,9	--	17,1
Rural	Público	18,4	31,3	24,2	35,1	28,4	22,5	7,7	30
Rural	Total	18,4	31,3	24,2	34,6	27,9	22,3	7,7	29,6
Urbana	Estadual	17,9	31,8	25,4	39,8	30,7	24,5	50,5	33,8
Urbana	Federal	5,2	10,7	10,3	18,3	16,3	13,1	18,9	16,5
Urbana	Municipal	18,6	30,4	23,7	45,6	37,8	39,4	84,3	42,8
Urbana	Privada	3,8	4,2	4	6,7	4,9	3,5	22,1	5,3
Urbana	Público	18,3	31,1	24,5	39,6	30,6	24,6	49,7	33,7
Urbana	Total	16,7	28,5	22,4	36,6	27,5	21,4	47,1	30,5

ANEXO 9

Dados das Professoras Entrevistadas

	PESSOAIS		FORMATIVOS	PROFISSIONAIS					
	NOME	Idade	Formação (s), Ano e Instituição.	Experiências profissionais e docentes	Atividades Atuais			Tempo de serviço	
					CH de trabalho	Na escola	Em outro local	Total	Na escola
DIREÇÃO	ROSA	54	Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas (1988); Matemática Plena (1989); Pós-graduação em Matemática (1990)	- Docência de 1977 a 2010, Ens.Fund e EM; - Direção escolar nos anos 1990;	40h Efetivo	Direção escolar/ Dedicção Exclusiva; Está no 2º mandato (2012-2015).		38 anos, 28 em escola	13 anos
	MARGARIDA	55	Curso de Magistério (1974); Graduações: Psicologia (1979); Pedagogia/Supervisão escolar (1984); Comunicação e Jornalismo (1991).Pós-graduação na área de Educação e Jornalismo	- Supervisão escolar por mais de 20 anos; - Docência nas séries iniciais, EM, e EM normal de 1975 a 2007.	40h: 20h efetiva, 20h convocação, pois já está aposentada em uma matrícula.	Dedicção exclusiva à supervisão geral do EM e do curso normal/magistério.		Cerca de 35 anos, todos como docente	Mais de 20 anos;
SEM INSCRIÇÃO	DÁLIA	58	Licenciatura em Português e Francês; Pós-Graduação em Educação, (não concluído); Turismo e Hospitalidade (em andamento)	Professora Ensino Fundamental, Médio e técnico; Coordenadora Cursos Técnicos; e Auxiliar de Supervisão pedagógica	60h, 20h de convocação	60h, Professora de Português e Literatura para o EM, e Português Cursos Técnicos;		24, como docente;	21 anos
	VIOLETA	52	Licenciatura em Ciências Biológicas (1985)		49h, 9h de convocação	29h Lecionando Biologia e SI para o EM	20h professora EM, em outra escola.	18 anos de docência	15 anos
	LIRIO	37	Licenciatura Plena em Química (1999); Pós-graduação Química Ambiental (2001).	Professora Ensino Fundamental;	40h, Efetiva	20h como professora de Química e SI no EM	20h, Vice-diretora escola municipal de Ens.Fund.	14anos	14anos
	ORQUÍDEA	30	Licenciatura Plena em Matemática (2007); Pós-graduação em Produção de Material Didático (2013)		40h, Contratada	40h, Professora de Matemática e SI para o EM		4 anos	4 anos
EF	JASMIM	39	Pedagogia (UCPEL, 2000) Educação Física Licenciatura (Anhanguera, 2009)	Atuação em academia;	29h, Contratada	29h, Disciplinas de EF e SI no EM; Lazer e Recreação técnico em Turismo		5 anos	2 anos
	TULIPA	38	Educação Física Plena (UFPEL/1997)	Professora de dança e também em escola particular, além do trabalho em academia.	40h efetiva	20h, lecionando EF para o EM.	20h docente escola estadual de Ens. Fund; Trabalha com dança.	16 anos, 15 deles como docente,	12 anos
	AZALÉIA	25	Educação Física Licenciatura, (UFPEL/2011)		50h, 40h efetiva e 10h de convocação.	30h, EF no EM	20h professora municipal de Ens.Fund	2 anos	1 ano

Anexo 10

Artigo: Reflexos de uma crise.

ANTÔNIO ESPERANÇA – Diretor do Colégio Estadual Júlio de Castilhos – Julinho

“Não podemos analisar o fazer pedagógico de uma instituição somente pelo que ela não tem”.

O Julinho tem problemas? Sim, tem e não são poucos: falta de professores, professores que faltam, problemas de infraestrutura, drogas, alunos cada vez mais sobrecarregados _ pois para o aluno da escola pública a necessidade de ganhar o pão começa mais cedo, entre outros. Mas talvez o maior problema enfrentado por nós, nesse primeiro ano de gestão, tenha sido a desmotivação. Os trabalhadores em educação foram abandonados, faz tempo, por sucessivos governos e, ainda por cima, nos dois últimos anos, as escolas da Rede Pública Estadual se desorganizam na tentativa de implantar o novo Ensino Médio Politécnico. Esse novo modelo não está claro pra ninguém, e fica mais difícil implantá-lo sem diálogo e sem valorização de seus principais agentes: professores, funcionários e alunos.

Mesmo assim, ainda encontramos, dentro e fora do Julinho, professores e funcionários que superam esse descaso e fazem um trabalho digno e merecedor de elogios. Por exemplo, aqui no Julinho, após perceber algumas das dificuldades apresentadas por nossos alunos, decidimos priorizar a leitura, a escrita e a resolução de problemas - sobretudo para nossos alunos do primeiro ano - e, a partir do segundo ano, reservamos a pesquisa como princípio educativo. Eis a nossa proposta de Ensino Médio Politécnico. Entre erros e acertos, era uma tentativa. A partir de setembro de 2013, constituímos um grupo de estudos, multidisciplinar, com integrantes da nossa comunidade escolar, para pensar num novo caminho do Julinho para o ano que inicia. Essa nova proposta - que pode contribuir para o debate sobre a nova reestruturação do Ensino Médio - é fruto do trabalho árduo de uma coletividade que acaba sendo marginalizada pelas políticas públicas.

Cito esse exemplo por retratar um trabalho “invisível” que realizamos todo dia no interior da escola. Poderia citar outros, mais visíveis, como: trabalhos sobre “Consciência Negra”, apresentados em nossa Feira de Artes e Ciências e também em outras escolas; estudos sobre astronomia que resultaram na construção de lunetas e na observação de astros; pesquisa na disciplina de Geografia que recebeu prêmio de destaque no 8º Salão UFRGS/2013; incentivo à prática do Xadrez que fez um de nossos alunos, do Clube de Xadrez do Julinho, vencer o Circuito Metrópole de Xadrez Escolar; incentivo à produção de redações que também premiaram nossos alunos; equipes esportivas premiadas nos Jergs; grupo de reestruturação do CTG do Julinho, projeto “Gatos do Julinho”, cito ainda a sempre presente Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos e a tradicional Banda Marcial Juliana. Além disso, o Julinho possui a riqueza de oferecer aos seus alunos três Línguas estrangeiras em sua grade curricular: Inglês, Espanhol e Francês (já pensou em aprender Francês fazendo crepes? No Julinho aconteceu) e, nas Artes, o aluno pode optar por Música, Teatro e Artes Plásticas que incluem Escultura em cerâmica ou pedra sabão, Gravura e Desenho.

Uma pena que as boas iniciativas do Julinho não tenham aparecido na reportagem de domingo 22/12 “O que ensina a turma fato 11F”. A Comunidade Juliana ficou triste por mostrarem somente o lado negativo da trajetória da turma. Mesmo que as mazelas sejam mais interessantes para quem vende notícia, não podemos analisar o fazer pedagógico de uma instituição somente pelo que ela não tem.

Mas, apesar de tudo, o que nos assustou foi a constatação do Secretário de Educação. Pensar que aqueles problemas representam um isolado e que a culpa era nossa, ou seja: dos gestores, fez com que as atenções se voltassem para o Julinho (velho Julinho de sempre), sobretudo por manifestações de solidariedade que chegaram de vários recantos do Estado. Ficamos todos indignados. Ingenuamente eu esperava do governo uma mensagem do tipo “No que podemos ajudar?” ou, “Esses problemas existem, mas o Julinho não é só isso”. Acho que todos esperavam uma resposta assim. Mas o que veio foi uma sindicância.

Não temos medo dela, afinal, quem conhece a realidade de qualquer outra escola da Rede Pública Estadual, sabe dos problemas que enfrentamos todos os dias. Quem conhece o Julinho por dentro, sabe que tudo que estamos fazendo é lutar, dia e noite, com o pouco que temos, por um ensino de qualidade. Lutamos para que o Julinho seja o que é: um colégio referência para o Rio Grande do Sul. E, pelas mensagens de apoio que estamos recebendo, continuará sendo.