

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiz Antônio do Nascimento Moura

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS
DE CANOAS ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2014**

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre (RS), Brasil
2019

Luiz Antônio do Nascimento Moura

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS
DE CANOAS ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Professor Orientador: Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Porto Alegre (RS), Brasil
2019

Moura, Luiz Antônio do Nascimento
O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS DE CANOAS
ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2014 / Luiz Antônio do
Nascimento Moura. -- 2019.
147 f.
Orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2019.

1. O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS DE CANOAS
ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2014. I. Ribeiro, Jorge
Alberto Rosa, orient. II. Título.

Luiz Antônio do Nascimento Moura

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS
DE CANOAS ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2014**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

Comissão Examinadora

Professor Dr Jorge Alberto Rosa Ribeiro
Presidente e Orientador (UFRGS)

Professora Dr^a Conceição Paludo (UFRGS)

Professora Dr^a Margareth Fadanelli Simionato (IPA)

Professora Dr^a Lúcia Barcelos

À minha mãe, Cleci e vó Francina, com carinho!

(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

À minha família, muito especialmente a minha filha Ágatha, neta Luiza e neto Rubens, agradeço o fato de estarem apoiando. A minha amada Eliene pelo incentivo e carinho, à Professora Poliana Campos e Salete Castro pela colaboração.

Aos professores do magistério, muito especialmente aos amigos e colegas, a Professora Lúcia, a professora Angelita, a Carmen, a Helena, a Gisa, a Bete, Cemira, o professor Jarbas e todos que integram o meu dia a dia de trabalho nas escolas da rede pública estadual de ensino, agradeço o interesse, a parceria, a solidariedade e a colaboração.

Ao meu Professor Orientador, o Professor Jorge Ribeiro, e em nome dele, a todos os professores, colegas de estudos, funcionários da FAGED/UFRGS, agradeço os ensinamentos, o apoio, o incentivo, as vivências e toda a acolhida que tive.

À Linha de Pesquisa TRAMSE pelas condições favoráveis ao desenvolvimento do projeto que está aqui sendo concluído e todas as pessoas que colaboraram para a concretização deste trabalho.

Muito obrigado!

“[...] É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com a ciência e a técnica.”

Paulo Freire

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS DE CANOAS ENTRE OS ANOS DE 2011 A 2014

AUTOR: Luiz Antônio do Nascimento Moura
ORIENTADOR: Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro
Data e Local da Defesa: Porto Alegre, RS, 18 de Dezembro de 2019.

Esta dissertação trata sobre o Ensino Médio Politécnico enquanto uma política implementada na rede pública estadual de ensino do RS, em função de uma crise estrutural do sistema capitalista que atingia também a educação, particularmente no Ensino Médio, com altos índices de reprovação, de distorção idade/série, abandono escolar e o chamado fracasso escolar. Através de um recorte de tempo entre 2011 a 2014, um dos objetivos é investigar escolas de Canoas, a fim de saber através da metodologia aplicada com leitura comparada, reflexão, análise de discurso, de conteúdos, pela contextualização, pela observação sobre dados estatísticos, recortes de jornais, de revistas, artigos, publicações científicas, entendendo sobre as mudanças e permanências ocorridas com a experiência, se o Ensino Médio Politécnico colaborou com a cultura curricular, se favoreceu para um melhor desempenho dos estudantes cumprindo com a função social da escola com democracia, cidadania, construção do conhecimento com o protagonismo juvenil, aos filhos e filhas dos trabalhadores, maioria na escola pública, para superar a lógica da exclusão. Esta é uma pesquisa que pode ser aprofundada e replicada pois concluiu-se que a hipótese levantada foi contemplada satisfatoriamente e a realidade atual verificada indica que voltaram a se agravar os índices de distorção idade/série, reprovações, abandono escolar, conforme constatado, onde os dados observados sinalizam que o Ensino Médio Flexível, ao contrário do que foi observado sobre o Ensino Médio Politécnico, poderá acentuar as chamadas injustiças sociais devido ao aumento do grau de exclusão escolar.

Palavras-Chave: Escola. Crise. Politécnico.

ABSTRACT

Master Degree Dissertation
Graduate Program in Education
Education University
Federal University of Rio Grande do Sul

Polytechnic High School in Canoas Schools Between 2011 and 2014

AUTHOR: Luiz Antônio do Nascimento Mou
ADVISOR: Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro
Date and Local of Defense: Porto Alegre, RS, December 18, 2019.

This dissertation deals with the Polytechnic High School as a policy implemented in the state public school system of RS, due to a structural crisis of the capitalist system that also affected education, particularly in high school, with high failure rates, age distortion. / grade, dropout and so-called school failure. Through a timeframe from 2011 to 2014, one of the objectives is to investigate Canoas schools in order to know through the methodology applied with comparative reading, reflection, discourse analysis, content analysis, contextualization, observation of statistical data, newspaper clippings, magazines, articles, scientific publications, understanding about the changes and permanences that occurred with the experience, if the Polytechnic High School collaborated with the curricular culture, favored for a better performance of the students fulfilling the social function of the school with democracy, citizenship, knowledge building with youth protagonism, the workers' sons and daughters, majority in the public school, to overcome the logic of exclusion. This is a research that can be deepened and replicated because it was concluded that the hypothesis raised was satisfactorily contemplated and the current reality verified indicates that the age / grade distortion indexes, failures, dropout rates have again worsened, as found, where The observed data indicate that the Flexible High School, contrary to what was observed about the Polytechnic High School, may accentuate the so-called social injustices due to the increased degree of exclusion.

Keywords: School. Crisis. Polytechnic.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 - Tabela de dados extraída da DEPLAN/SEDUC/RS..... | 67 |
| FIGURA 2 - Nuvem de Palavras – Software Iramuteq..... | 107 |
| FIGURA 3 - CHD – Classificação Hierárquica Descendente..... | 108 |
| FIGURA 4 - Percentual das classes e das nuvens de palavras na CHD..... | 109 |
| FIGURA 5 - Distribuição de palavras no plano cartesiano para análise fatorial..... | 110 |
| FIGURA 6 – Classe 1..... | 117 |
| FIGURA 7 – Classe 2..... | 117 |
| FIGURA 8 – Classe 3..... | 118 |
| FIGURA 9 – Classe 4..... | 118 |
| FIGURA 10 – Classe 5..... | 119 |
| FIGURA 11 – Classe 6..... | 119 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD = Região de São Paulo – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

AI – 5 (Artigo Institucional de número 5) – Ditadura Militar restringindo as liberdades e garantias.

ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

ST – Segmento de Texto – Estatísticas Programa Iramuteq.

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

AM / PA / RJ / RS – Unidades da Federação Brasileira

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BM – Banco Mundial.

CBE – Congresso Brasileiro da Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CHD – Classificação Hierárquica Descendente – Estatísticas Programa Iramuteq.

AFT – Análise Fatorial de Texto – Estatísticas Programa Iramuteq.

CEPERS Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CSA – Conceito Satisfatório de Aprendizagem

CPA – Conceito Parcial de Aprendizagem

CPM – Círculo de Pais e Mestres

CRA – Conceito Restrito de Aprendizagem

CNPJ - Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPM – Círculo de Pais e Mestres

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação

DEPLAN/SEDUC/RS – Departamento de Planejamento da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

FACED – Faculdade de Educação

FIERGS – Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul

FHC – Governo Fernando Henrique Cardoso – 34º Presidente do Brasil (1º de janeiro de 1995, a 1º de janeiro de 2003).

FMI – Fundo Monetário Internacional

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

GIPE – Gestão, Inovação e Projetos Educativos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MBL – Movimento Brasil Livre

MDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

ISO - International Organization for Standardization

OMC – Organização Mundial do Comércio.

MEC – Ministério da Educação

NMS – Novos Movimentos Sociais

MEC-USAID – Acordos em 1960, Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID).

MP – Medida Provisória

NTICs – Novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais Jornal ZH – Jornal Zero Hora

Jornal NH – Jornal Novo Hamburgo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

UCA – Um computador por Aluno

PDDE/MEC – Programa Dinheiro Direto na Escola – Ministério de Educação.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP – Plano Político Pedagógico

PROEMI- Programa Ensino Médio Inovador

RMPA – Região Metropolitana de Porto Alegre

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

STF – Supremo Tribunal Federal

TRAMSE – Trabalho Movimentos Sociais e Educação

SEDUC/ RS – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

UCA – Projeto Um Computador por Aluno

UexEscolas – Unidades Executoras Escolas

27ª CRE – Vigésima Sétima Coordenadoria Regional de Educação da cidade de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, Nova Santa Rita e Triunfo.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO..... | 16 |
| 1.1 ARTICULANDO CONCEITOS SOBRE TRABALHO, EXPLORAÇÃO E EDUCAÇÃO..... | 46 |
| 1.2 O ENSINO HOJE E A MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO..... | 56 |
| 1.3 AS AVALIAÇÕES E A REALIDADE DAS ESCOLAS..... | 78 |
| CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO ENQUANTO OBJETO DE ANÁLISE E A TEORIA CRÍTICA..... | 84 |
| CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS DE CANOAS..... | 90 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 120 |
| REFERÊNCIAS..... | 123 |
| APÊNDICES..... | 132 |
| APÊNDICE A - Questionário 1 (Respondido)..... | 133 |
| APÊNDICE B – Questionário 2 (Respondido)..... | 139 |
| APÊNDICE C – Questionário 3 (Respondido)..... | 144 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata sobre o Ensino Médio Politécnico enquanto proposta colocada em prática na rede pública de educação do Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2014, pela Secretaria Estadual de Educação, SEDUC-RS. Realizamos uma análise a partir da bibliografia consultada, com questionários aplicados e observações sobre entrevistas executadas, dados processados, análise de conteúdos e discursos dos professores entrevistados, procurando relacionar e compreender as mudanças e permanências que ocorreram no ambiente de escolas da rede pública estadual de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil, que adotaram o Ensino Médio Politécnico.

É um recorte micro executado sobre a realidade escolar onde objetivamos compreender se a educação pode desempenhar uma função social. Especulando se existe a possibilidade de um discurso e prática capaz de fomentar para uma mobilidade social. Investigar através das entrevistas e questionários aplicados se a escola que adotou o Ensino Médio Politécnico conseguiu preparar um sujeito com melhor qualidade de vida e cidadania. Saber em que medida ocorreram alterações, ou não, sobre a cultura curricular. Observar os índices de desempenho via Censo Escolar de modo comparado com o quadro anterior a 2011. Vale ressaltar que no espaço de tempo anterior a 2011 o Ensino Médio estava em evidência devido ao chamado fracasso escolar.

Dessa forma, almejamos compreender como está a realidade desta modalidade de ensino hoje, após o ano de 2014, sua projeção futura, em tempos de Ensino Médio Flexível que é a proposta que foi colocada em prática após o período em que esteve em vigor o Ensino Médio Politécnico. Assim, pretende-se evidenciar se os discursos dos professores na escola sinalizam para a possibilidade de que estas instituições tenham se posicionado de uma maneira mais crítica e mais libertadora. Saber quais foram as implicações possíveis entre o trabalho e a vida dos moradores destas comunidades impactadas pelo ensino. Refletir se ocorreu um sentido de melhoria na qualidade de vida das pessoas e sobre as questões ligadas ao bem comum, ao cuidado com os ambientes públicos e ao bem-estar social. Especular se um ensino de melhor qualidade pode resultar em maiores ganhos para a qualidade de vida do entorno escolar e do conjunto da comunidade escolar envolvida.

Ao longo do desenvolvimento desta dissertação estaremos propondo tratar sobre a importância da escola pública para a classe trabalhadora como sendo um dos espaços educativos mais fecundos para o exercício em prol do desenvolvimento da democracia e da participação.

A estrutura desta dissertação está subdividida em três capítulos sendo: Capítulo I, Capítulo II e Capítulo III.

O Capítulo I trata sobre a compreensão do Ensino Médio no contexto histórico e escolar destacando os principais conceitos sobre movimento social, trabalho e sobre as teorias consideradas importantes para esta pesquisa referentes a política pedagógica, a didática e o ideal de uma escola com uma função social diante das realidades de comunidades que apresentam uma maioria de alunos e famílias situadas em condições de baixa renda, em situação de exclusão social. O Capítulo I está subdividido em tres partes, a saber: Articulando conceitos sobre trabalho, exploração e educação, O ensino hoje e a modalidade do Ensino Médio Politécnico e as avaliações e a realidade das escolas.

O Capítulo II refere-se ao Ensino Médio Politécnico enquanto objeto de análise e a teoria crítica, sobre as condições que estavam dadas no momento de implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas, sobre a cultura curricular, bem como, na didática e no fazer pedagógico.

O Capítulo III trata da experiência do Ensino Médio Politécnico nas Escolas de Canoas com uma metodologia para verificar quais foram os impactos desta política aplicada pela SEDUC/RS, e como repercutiu esta ação diante da realidade educacional com o ensino médio que apresentava uma situação de crise cíclica desde a época do chamado ensino secundário, conforme visto a partir da reforma de 71 e, observa sobre os impactos das mudanças provocadas pelo Ensino Médio Politécnico, o que permaneceu em termos de resíduos diante da cultura curricular, os avanços provocados e como está a situação atual diante da realidade do Ensino Médio Flexível, que aponta novamente maiores índices de exclusão escolar que entendemos ser uma realidade inclinada a provocar um maior recrudescimento das desigualdades gerando mais injustiças sociais.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Para compreensão do Ensino Médio na realidade escolar pretendemos verificar, através das observações sobre a política pedagógica e conforme as respostas dadas, as falas, os discursos captados através da aplicação de questionários, tratados enquanto corpus, a serem analisados a luz da teoria dada, se a didática e o posicionamento dos professores apresenta um desejo de cumprir com o ideal de uma escola, com uma função social, diante das realidades das escolas de Canoas, em um contexto que apresenta uma maioria de alunos e famílias

situadas em condições de baixa renda, em situação de exclusão social, altos índices de reprovação e distorção de idade série, situações graves de abandono escolar e baixa escolaridade no ambiente social geral, conforme observado em dados dos organismos oficiais, diga-se Censo Escolar, IBGE, SEDUC/RS, entre outros.

Para compreensão do Ensino Médio de modo contextual pretendemos verificar através das observações sobre a política pedagógica e conforme as respostas dadas através dos questionários aplicados, procurando compreender as falas, os discursos, que serão considerados corpus, a serem analisados a luz da teoria consultada, se a didática e o posicionamento dos professores respondentes dos questionários e entrevistas, apresentou um desejo de cumprir com o ideal de uma escola com uma função social diante das realidades destas comunidades que, em geral, são contextos que apresentam uma maioria de alunos e famílias situadas em condições de baixa renda, em situação de exclusão social, sendo este, o contexto que iremos nos debruçar e analisar sobre a experiência do Ensino Médio Politécnico nas escolas de Canoas, RS.

De um ponto de vista geral, a escola e as realidades contextuais desta escola, como afirmam muitos dos trabalhos científicos realizados ultimamente, ratificam que a escola acumulou, com a implementação do Ensino Médio Politécnico, uma série de experiências por ter vivenciado as mudanças contidas na proposta de alteração do Ensino Médio para o Ensino Médio Politécnico a partir de 2011. Por isso, destacaremos os conceitos sobre o trabalho, os movimentos sociais, a trajetória da educação em diferentes momentos, para sondar se há uma lógica dos movimentos sociais organizados junto ao cenário escolar e saber se a escola se posicionou, enquanto alternativa, para resolver e até modificar a estrutura, a cultura e a prática escolar para atender minimamente aos anseios e necessidades vitais para os jovens, de maioria filhos da classe trabalhadora, na região de Canoas, naquele momento, entre 2011 a 2014, quando esteve em cena o Ensino Médio Politécnico enquanto modalidade de ensino.

Um dos locais mais vigorosos que realiza no cotidiano algum exercício para o desenvolvimento da democracia, seja relativo ao voto universal, seja com a democracia representativa, ou, com a democracia deliberativa e participativa, poderemos afirmar que tem sido a escola (MELO, 1999).

As escolas, através do fazer educacional, em especial, aquelas que encampam a proposta de gestão democrática e valorizam a democracia e a mobilização cidadã, podem ser vistas enquanto espaços em potencial para o exercício cidadão. São as escolas os lugares que realizam os encaminhamentos, mesmo que minimamente, de demandas almejadas pelas comunidades,

cumprindo mais efetiva e concretamente com sua função social. Mesmo a escola desempenhando este importante papel em prol do desenvolvimento democrático a educação não ocupa um lugar principal para a maioria dos governantes que decidem sobre as prioridades nos investimentos.

O Professor Ferraro (2008), em seus estudos, evidenciou que há uma dívida enorme do Estado para com a população mais humilde, que são a maioria dos excluídos na educação. Conforme o autor:

[...] a dívida do Estado para com a educação ultrapassa os 325,5 milhões de anos! Utilizando como parâmetro a informação censitária sobre o número de anos de estudo concluídos com aprovação levantados no Censo 2000, estima-se que, nesse ano, o Estado brasileiro devia, aos 119,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, a astronômica cifra de 325,5 milhões de anos de estudo não realizados na idade própria – uma média de quase três anos por pessoa. São projetados também os investimentos necessários em termos de professores e salas de aula/turno-ano para o resgate da dívida. Mostra-se ainda que a dívida estimada com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005 (316,4 milhões de anos de estudo devidos) representa uma diminuição muito pequena em relação ao Censo 2000. Por fim, aborda-se a questão dos atores ou agentes da efetividade do direito à Educação e dos instrumentos de exigibilidade que a legislação põe à disposição desses mesmos agentes. Conclui-se afirmando que está posto aí, para a sociedade em geral e para educadores e educadoras em particular, o grande desafio de despertar nas pessoas humildes a consciência de que elas efetivamente têm direito à Educação e de que dispõem de meios para cobrar do Estado esse direito. (FERRARO, 2008, p. 273-289)

As populações, no empobrecimento extremo, expressam necessidades vitais do dia a dia, como é o caso da escola que faz a facilitação do acesso à alimentação, colaborando com os pais que estão no trabalho, que tem por necessidades principais o emprego, que é o ganha-pão, o mais necessário, também as questões envolvendo a moradia, a luta pelo acesso mais igualitário aos bens e equipamentos coletivos, de transporte e, principalmente, a luta pela escola enquanto caminho para mais inclusão com maior justiça social, como também a participação. As pessoas participantes das mobilizações que se articulam, quando essas são realizadas no seio das comunidades, desejam ser ouvidas, ser atendidas em suas necessidades vitais, que em geral são as mais sentidas, situadas desde o desemprego até a falta de saneamento e, acaso o Estado demore no atendimento mínimo de muitos dos problemas por quais passam as famílias, essas questões acabam se refletindo ou deságuam e se espraiam pela escola.

É dentro da realidade dos locais pauperizados ou em vias de pauperização que surgem muitas destas movimentações sociais por demandas, e estas nem sempre são lidas de forma compreensiva pelos detentores das decisões e do poder político e econômico, pois tais movimentações são entendidas ao longo de muitas datas como sendo perniciosas ou, até mesmo, perigosas para a ordem estabelecida diante do *status quo* vigente na maior parte das vezes.

Em geral, são as parcelas menos favorecidas que sofrem, de modo corriqueiro e aparentemente naturais, as coercitividades de formas repressivas variadas, conforme Durkheim. Sendo, portanto, criminalizadas ou tratadas enquanto simples mazelas sociais sujeitas a sofrer repressão policial, como também a violência simbólica patrocinada principalmente pela mídia tradicional, pois, quando a escola se inclina pelo lado de uma postura conservadora, descompromissada com as bandeiras de lutas históricas dos movimentos reivindicatórios, tende a ser atravessada pelo atraso, marcada por uma ausência de democracia, deixa de estar na perspectiva de uma luta por transformação social e legitima o discurso midiático que despreza as comunidades pobres.

Quando ocorrem as caracterizações deslegitimadoras da escola, que é mais afinada com os movimentos sociais, é comum que as mobilizações sejam combatidas de forma violenta mesmo com o uso exagerado das forças militares e policiais do próprio Estado. Em muitos casos, até mesmo forças obscuras de grupos paramilitares como prática de controle são aceitas como normais (MAIOR, 2015, documento eletrônico). Contudo, o resultado denota que há violações dos direitos da pessoa humana e até extermínio de lideranças, como foi nos casos mais expressivos com o ambientalista Chico Mendes (AM), no assassinato da Missionária Dorothy Stang (PA), e por último, com maior repercussão, o caso Marielle (RJ), entre outros líderes combatidos e assassinados nos locais que apresentam uma maior ausência de democracia e, por este motivo, um maior autoritarismo devido ao monopólio da repressão com uso de violência extremada por parte do aparato de Estado. Em tese, o Estado deveria proteger e cuidar em maior intensidade dessas populações, assim como, investir na escola com a proposta de cidadania. Deveria fomentar uma maior valorização dos preceitos e da prática de democracia. Segundo Paludo e Machado (2013):

[...] os NMS (Novos Movimentos Sociais) podem ser compreendidos como intrinsecamente ligados ao modo de produção capitalista, mais precisamente, a mercantilização da vida, que, na atualidade, expande-se em todos os sentidos, dimensões e direções, e ao papel desempenhado pelos Estados nacionais nesse processo. O que se tem, no interior do “sistema metabólico do capital”, é uma reação, não mais somente dos movimentos sociais da forma como se constituíram historicamente na América Latina. O que se observa é a emergência de novos sujeitos, cuja resistência faz frente a “todos e tudo virarem mercadorias”. No interior das redes, o que existe é a disputa de hegemonia porque, se alguns desses movimentos não mantêm o corte de classe e a dimensão do projeto estratégico, outros, como o Movimento Sem Terra, no Brasil, continuam com a convicção de que sob o modo de produção do capital não há possibilidade de uma vida boa para a humanidade e que as possibilidades de transformação vêm, de qualquer modo, do mundo do trabalho e não do capital. Segundo afirma a professora Conceição, “[...] Ainda, de acordo com Gohn (1997, p. 218): Enquanto as teorias marxistas estagnaram e declinaram ao longo dos anos 1980, a dos Novos Movimentos Sociais cresceu e se firmou neste mesmo período,

para depois se estagnar nos anos 1990. Este cenário levou uma certa orfandade teórica aos analistas latino americanos nos anos 1990, por estarem bastante presos ao referencial europeu.” Segundo Paludo, “[...] Conformar uma Teoria dos Movimentos Sociais Latino Americana parece ser uma tarefa que está inconclusa ou por ser feita. Certamente a tarefa requer o diálogo com a teoria produzida em outros países, mas deverá estar fortemente alicerçada na análise do nosso próprio processo de desenvolvimento. (PALUDO; MACHADO, 2013, p. 63-81)

Conforme Kowarick (1979), as lutas sociais são uma das principais necessidades dos setores espoliados dos centros urbanos, como também as reivindicações do campo, tendo em vista que, a lógica predominante, das políticas públicas nas grandes cidades foram destinadas aos interesses da concentração de renda e ao crescimento econômico.

As lutas sociais, conforme Antunes (2011, p. 12 apud PALUDO; VITÓRIA, p. 120), sejam elas urbanas ou dos pequenos produtores, sem terras, populações ribeirinhas, quilombolas, dos povos originários e demais povos das florestas, população economicamente desfavorecida dos trabalhadores, podem ser caracterizadas enquanto decorrentes do espólio do capital sobre essas populações.

O espólio gera o descontentamento e faz surgir a necessidade de organização e mobilização social de caráter contestatório e/ou reivindicatório. Esses movimentos, são parte da luta cotidiana de muitas populações devido à crise aguda do sistema de acumulação capitalista e de exploração direta das riquezas, do trabalho e de todas as formas de precarização expressas nos ambientes de vida dos excluídos.

Os excluídos vivem, em geral, nas periferias urbanas dos grandes centros. São um conjunto da população profissionalmente heterogêneo e quando analisados pela ótica de estruturas sociais são homogêneos, pois integram a grande massa de excluídos da classe trabalhadora. São historicamente produzidos e socialmente discriminados, estigmatizados em seus ambientes também degradados e socialmente dilacerados pelas marcas históricas das favelizações.

Conforme Paludo e Vitória (2014) quando o Estado realiza algum tipo de investimento nos equipamentos sociais nas comunidades excluídas, valorizando os ambientes e ampliando as redes de saneamento, telefonia, energia, esgotamento, água potável com urbanização e maior qualidade e segurança com serviços também de saúde e principalmente escolas, o poder aquisitivo de grande parcela dessas populações pobres não consegue acompanhar a ascensão dos custos de vida. Por isso, essas periferias são removidas no seu sentido territorial geométrico, enquanto outras são ampliadas assimetricamente para abrigar os excluídos das zonas da exclusão (MOLL, 2013).

Aquela comunidade que, minimamente, recebeu as melhorias, na grande maioria das vezes, irá sofrer com o assédio da especulação imobiliária. Esse fenômeno, em geral, ocorre devido à ausência de acompanhamento de um poder aquisitivo. São pressões motivadas pela lógica do capital que acabam favorecendo a especulação imobiliária dos setores em que o Estado investiu e, por isso são abertas outras áreas da precarização e favelização caracterizando-se enquanto uma ocupação do solo urbano por expansão destas periferias. Marx (2018) cita este fenômeno semelhante da especulação, na obra *O capital* (2018), afirmando que:

Em Londres, não há praticamente nenhuma propriedade imobiliária que não esteja sobrecarregada por um sem-número de *middlemen* [intermediários]. O preço do solo em Londres é sempre altíssimo em comparação com o rendimento anual, pois todo o comprador especula com a possibilidade de, mais tarde, desfazer-se da propriedade por um *jury price* (taxa fixada por juramentados, em caso de expropriação), ou de obter um aumento extraordinário de valor graças à proximidade de um grande empreendimento. (MARX, 2018, p. 734)

De acordo com os motivos citados, podemos dizer que os monopólios da especulação também são capazes de criar, gerar, financiar e organizar mobilizações no sentido de obter vantagens econômicas pela exploração imobiliária, desde o trajeto dos meios de transportes ampliados, que ganha a urbanização nos terrenos e posses escriturizados e áreas regularizadas e saneadas, por isso mais valorizadas, entre outros interesses e práticas do capital explorador, da especulação imobiliária, como sendo uma prática intrínseca e natural da lógica perversa do modo de produção capitalista conforme ratifica Hirst (1992 apud PINTO, 2004).

Nem sempre os conflitos sociais resultam em mobilização social de protestos ou de reivindicações. Os atores sociais geralmente definem a sua relação política e de quais serão os meios na ação coletiva de protestos e ações. Quando algum tipo de movimento social eclode, sejam espontâneos ou de modo politizado, centrado por lideranças, com posicionamentos políticos, críticos, contestatórios ou apenas reivindicativos, podem expressar de modo mais saliente a crise estrutural do sistema do capital (MELUCCI, 2001).

O movimento social segundo Harvey (1992 apud CARLOS; SERPA, 2018), em geral, os urbanos, expõem as carências e os aspectos mais sentidos pelos trabalhadores do sistema capitalista em crise. Não é sempre que os movimentos sociais são capazes de encontrar força de contestação, porém, apresentam possibilidades de gerar atores, haja vista que o conflito entre capital e trabalho é central nas inter-relações do trabalho e os aspectos irreconciliáveis de interesse do capital sobre o trabalho (MARX; ENGELS, 1978).

Por isso, a leitura com base na teoria crítica sobre a realidade social tem o mesmo nível e grau quando observamos as contradições expressas nos conflitos sociais, que até podem ser

consideradas secundárias, mas, em determinadas situações, levando-se em conta as leituras contextuais e conjunturais, as realidades por onde fluem as mobilizações que originam os movimentos sociais, podem ter um efeito maior e até principal. Quando o Estado dá respostas a estas realidades carentes de onde surgem as mobilizações e reivindicações, quando abre espaços de democracia com reconhecimento das partes consegue organizar a democracia. Ao alavancar ou firmar contratos, destaca prioridades para solução das contradições mais necessárias. Dessa forma, surge em relevo sua opção de classe social.

As escolas podem ser vistas enquanto um dos principais terrenos educativos da participação, podendo inclusive trocar saberes com as mobilizações, e também quando está aberta para educar para o voto, para o entendimento das escolhas e da seletividade pelo voto das representações. Quando a comunidade vota nos seus temas mais sentidos, quando propõe e decide pelo voto e pela participação democrática, no exercício da democracia deliberativa, da democracia participativa com a gestão democrática, esses valores se elevam, os seus princípios, os pressupostos que mobiliza na teoria e na prática ensinam para um exercitar de uma maior e melhor cidadania, e surge deste fazer educacional, desta parte do currículo, que na maioria das vezes não ganha a devida visibilidade e valorização no fazer prático educacional (FREIRE, 1992) os sujeitos conscientes dotados de direitos. Também surge a possibilidade da inclusão com perspectivas de uma incipiente, mas possível e necessária justiça social. Por seu turno, esta prática dos exercícios da democracia e seus resultados podem servir para uma amenização das desigualdades sociais que, no Brasil, são catastróficas quando observamos os próprios dados governamentais contidos no IBGE ao longo das últimas décadas. Freire (1992), no livro *Pedagogia da Esperança*, afirma:

Afinal, as relações entre as classes são um fato político que gera um saber de classe, que demanda uma lucidez indispensável no momento da escolha das melhores táticas a serem usadas e que, visando historicamente, devem estar em consonância com os objetivos estratégicos.

Isso, na verdade, não se aprende em cursos de especialização. Isso se aprende e se ensina no momento histórico mesmo em que a necessidade se impõe às classes sociais a busca necessária de uma relação melhor no tratamento de seus interesses antagônicos. Em tais momentos históricos, como o que vivemos hoje no país e fora dele, é a realidade mesma que grita, advertindo às classes sociais da urgência de novas formas de encontro para a procura de soluções inadiáveis. A prática da procura desses novos encontros ou a história dessa prática, dessa tentativa, pode tornar-se objeto ou conteúdo de estudo para lideranças operárias, não apenas em cursos de história das lutas dos trabalhadores mas também em cursos teórico- práticos, posteriormente, e de formação de lideranças operárias. É o que estamos vivendo hoje, no bojo da assustadora crise com que nos debatemos e em que tem havido momentos de alto nível nas discussões entre as classes dominantes e classes trabalhadoras. Daí porém, dizer-se que estamos vivendo outra história, em que as classes sociais estão desaparecendo e, com elas, os seus conflitos; que o socialismo se pulverizou nos escombros do muro de Berlim é algo em que eu, pelo menos, não acredito.

Os discursos neoliberais, cheios de “modernidade”, não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses antagônicos entre elas, como não têm forças para acabar com os conflitos e a luta entre elas. O que acontece é que a luta é uma categoria histórica. Tem, por isso, historicidade. Muda de espaço-tempo a espaço-tempo. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta. (FREIRE, 1992, p. 48)

Segundo Poulantzas (1985, p. 147 apud CUNHA; SILVA; SOUSA, 2014, p. 114) quando o Estado abre canais de diálogo de forma permanente com os setores da exclusão no sentido de deliberar e acatar decisões, mais democraticamente, ou até incentivar a participação na gestão da coisa pública, destinação de verbas, projetos, programas, investimentos, é possível que ocorra o reconhecimento dos movimentos sociais e, por consequência haverá o desenvolvimento do saber fazer democracia. Além disso poderá haver, conforme Ricarddi e Alícia (1979), a construção da cidadania para a tão sonhada sociedade dotada de maior igualdade de condições e distribuição de renda, de qualidade de vida e justiça social equitativa. Sendo a escola parte deste processo no sentido do aprender e do saber fazer aprendendo (FREIRE, 2013).

O espaço escolar precisa aceitar as novidades do mundo, abraçando-o, pois segundo Hannah Arendt (1978) são as crianças que trazem a mudança para um mundo melhor. Estas gerações das novidades, as nossas crianças, desde os primeiros anos de vida (dos dois anos até aos 17 anos) precisam ser protegidas e encaminhadas de modo que sejam orientadas e capacitadas a se apropriarem dos conhecimentos, em potência capaz de reversão da lógica da exclusão que ocorre historicamente no Brasil.

Nesse viés, depreende-se que os indivíduos e os movimentos sociais e culturais identificados com a classe trabalhadora podem ser vistos, como assinala Apple (1999), enquanto construções e, por isso, não estão dados no contexto histórico naturalmente, nem são uniformes. Não são homogêneas, quando vistos pela perspectiva multicultural, e apresentam múltiplas facetas da realidade sócio-histórica.

O papel da escola e do fazer educacional são estruturantes e fundamentais, no entanto, a dominação apresenta uma série de barreiras e um universo de problemas constituintes de um emaranhado em prol do sistema, que são tipos de barragens interpostas, construídas e coercitivamente legitimadas por essa dominação, com suas estratégias de imposição de hegemonias (Gramsci), como é próprio das elites. Portanto, são estruturações que ocorrem por vias das ideologias interpostas (Althusser) e do *status quo* que sustentam o sistema predominante e tendem a desconstruir as iniciativas mínimas e vitais dos setores da exclusão,

que são, em sua maioria, crianças pobres, filhos e filhas, jovens, todos integrantes da classe trabalhadora e frequentadores da escola pública (BORDIEU, 2013).

As leituras e releituras sobre as estruturas sociais são preponderantes no ambiente escolar. Compreender a perspectiva da transformação social faz-se necessário, uma vez que o tempo e o espaço escolar vem cumprindo, ao longo da história das exclusões e da elitização, um papel de estar, na maior parte das vezes, a serviço dos interesses da elite dominante. É uma elite que procura impor a mercadorização dos saberes, a ideologia da dominação (Althusser) e uma filosofia calcada nos preceitos dos méritos.

O que se diz dos méritos são obviamente discursos legitimadores da condição em que uma pequena parcela dos jovens das classes mais abastadas, especialmente nas escolas privadas, que é o espaço onde os indivíduos que obtém êxito são aqueles, naturalmente, considerados típicos de perfil mais preparado para galgar as melhores colocações, cursos, universidades, empregos, renda, para ser parte de uma minoria no ambiente social (KUENZER, 2000). Nessa perspectiva, há uma lógica de construção discursiva, legitimadora da desigualdade e da diferença, em que a maioria padece em um país com a maior diferença de renda do planeta. Desse modo, a maior parte dessa grande massa não obtém mérito ou êxito na escola.

Considerando esses aspectos, o mundo escolar tende a ser o lugar do produtivismo (Saviani, 1982) e/ou reprodutivismo (Bourdieu, 1996), isto é, a escola enquanto ambiente que perpetua a desigualdade e reproduz a lógica social predominante das injustiças sociais, historicamente construídas. Por isso, a importância da política pedagógica, da formação de educadores preparados e propositivos para a compreensão das realidades do fluxo por onde transita a lógica excludente e a perpetuação das injustiças e desigualdades sociais, para que haja a ruptura dessa lógica historicamente concebida.

Para Woodson (1915 apud APPLE, 2017), os professores devem ser ativistas capazes de fazer uma educação enquanto ferramenta para a transformação social e um currículo voltado para a libertação das comunidades oprimidas diante da dominação capitalista.

Saviani (2008), quando analisou os efeitos sobre a escola, da dominação capitalista estudou e dissecou o método marxista contido no texto de Marx, *A Contribuição Crítica da Economia Política*. Há neste método, elaborado por Marx, um percurso de uma construção mental da trajetória do pensamento crítico propondo a superação do produtivismo e do reprodutivismo. É uma das faces da teoria crítica, de acordo com Saviani (2008), capaz de superar o reprodutivismo e o produtivismo e suas múltiplas determinações, ultrapassando as teorias liberais capitalistas (SAVIANI, 1983). Segundo o autor, há a necessidade de superação da escola do fracasso com uma ruptura em relação à educação bancária (Freire) por meio da

radicalização da democracia na perspectiva da inclusão (Dahl [1915 - 2014]), que é quando o Estado oferece o espaço e recursos efetivos para a participação daqueles da exclusão, como é o caso das salas de recursos no ambiente escolar.

Nesse sentido, Hall (Apud APLLE, 2017) apresenta enquanto uma das soluções para com a teoria sociológica, que a pedagogia precisa ler o todo desta complexidade social, que reproduz, em geral, a ideologia da classe dominante. Desse modo, é possível superar essa lógica com uma escola voltada para a cidadania, com democracia participativa radicalizada na prática e mobilizando os interesses de distribuição de renda efetivamente para a maioria da população marginalizada. É necessário levar em conta não apenas os interesses em investimentos nos aspectos infraestruturais, mas do mesmo modo na cultura, na escolarização e no aumento da renda. Com isso, será evitada a especulação e a exploração, que ocorre, por exemplo, nas áreas onde moram os da classe trabalhadora quando há valorização, devido aos investimentos recebidos por parte do Estado, incluindo as escolas, quando, porventura, ganham um maior investimento e melhorias para sua qualidade.

Du Bois (apud Apple, 1987) propõe a prática da resistência cultural quando observada a realidade educacional pelas lentes das abordagens estruturalistas e perspectiva sócio-cultural, em que poderíamos trabalhar a construção de currículos e escolas que cumpram com a sua função social no combate às desigualdades, injustiças e imposições da agenda neoliberal. Por conseguinte, teríamos a consciência de que apenas a escola não consegue reverter as condições dadas e, por isso, a necessidade do movimento social organizado, aliado da escola, com os pais, as mães, com toda a comunidade disposta a intervir para tentar resolver de forma coletiva os problemas da cidade, das comunidades. De forma que o ambiente e a cultura escolar seja o espaço ideal para a construção, a multiplicação e ampliação dessas práticas e saberes, em especial, no que tange à gestão escolar com a política pedagógica e as práticas curriculares, projetos políticos, planos de trabalhos e de estudos voltados para o desenvolvimento e a radicalização da democracia participativa.

Segundo Apple (1999), devemos construir, ao lado dos movimentos sociais organizados dos trabalhadores uma escola o mais democrática possível. Assim, seriam superadas as barreiras da educação. Por isso, a importância e necessidade de uma ruptura com o senso comum. Conforme Gandin (2013):

O que a obra de Apple oferece não é mais uma resposta à pergunta “como?”, mas uma série de novas perguntas e preocupações que problematizam o tecnicismo então dominante no campo educacional. Para ele, o crucial é perguntar: “o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?”, “porque este conhecimento?”, “qual a relação entre cultura e poder em educação?” e “quem se beneficia desta relação?”. Estas

questões não tratam o conhecimento e as práticas escolares como dadas, mas como uma realidade a ser criticamente examinada. Ao propor essas novas questões, Apple busca transpor os rígidos limites estabelecidos do campo do currículo e importar uma nova linguagem à educação, como conceitos que provêm principalmente das teorias críticas. (GANDIN, 2013, p. 30-31)

A partir do ano de 2013, a sociedade brasileira vivenciou intensas mobilizações de ruas impulsionadas por organizações empresariais, do Brasil e fora dele, via MBL, FIERGS, grandes veículos da mídia tradicional dominada no país por poucas famílias. Entre esses agrupamentos, em maioria de extrema direita, e centro-direita, em que estiveram juntos os “cruzados novos”, em nome de Deus, da família, da moral e dos bons costumes, parte do Exército Brasileiro e STF, da justiça, do Ministério Público, da Polícia Federal e do aparato estatal, emolduraram gradativamente um golpe em 2016, quando foi deposta a Presidenta eleita em 2014, Dilma Rousseff.

Passados dois anos, o candidato Lula, o mais cotado a vencer as eleições do pleito eleitoral no país de 2018, foi encarcerado e, em quarenta e cinco dias de campanha, um professor, ex- prefeito de São Paulo e ex-ministro de Educação, substituindo eleitoralmente o candidato Lula, enquanto representante dos movimentos sociais e a classe trabalhadora, encampou a proposta de votar com e pelos livros e a educação. Com isso, conseguiu eleger uma maioria parlamentar, mas não o suficiente para vencer o pleito eleitoral, obtendo, segundo o Tribunal Eleitoral, uma fatia de 45% dos votos válidos. Nesse entremeio, as políticas pedagógicas no país sofreram abruptas modificações, devido ao aprofundamento do golpe e à continuidade da política à direita, que segue visivelmente a cartilha neoliberal. Na área da Educação, foi estabelecida uma reforma materializada por uma BNCC e alterações no PCN. Junto disso, cortes profundos nos investimentos em educação, em todos os níveis de ensino, ciência e tecnologias, bem como as reformas trabalhista e previdenciária e as privatizações.

No início da década dos anos de 1970, a reforma do ensino abrangia o Ensino Médio sob a Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971. A referida Lei, artigo 5º e 6º, colocava a escola em regime de cooperação com as empresas. Considerando este aspecto poderemos afirmar que as reformas do ensino no Brasil, a exemplo da ocorrida em 1971, acompanham uma lógica muito próxima aos interesses do capital, em especial os interesses do grande capital internacional devido ao caráter subserviente da burguesia nacional (FERNANDES, 1975). Através da reforma do Ensino Médio de 1971, as escolas passaram a preparar a mão de obra que o empresariado estava necessitando. Sendo assim, segundo Arroyo (1988) e também Frigotto (2009), as escolas, no contexto dos anos 70, tornaram-se uma das partes da lógica que colocou a educação a serviço dos interesses empresariais.

Na reforma de 71, a resolução número 853/71 do Conselho Federal de Educação fixou um núcleo comum para o ensino de 1º e 2º Graus e o Parecer 45/72 estabeleceu um conjunto de habilitações profissionais para esta modalidade de ensino chamada Segundo Grau ou Ensino Secundário. Desse modo, se observarmos esse parecer, podemos afirmar que a reforma de 1971 definia uma escola para os filhos da classe trabalhadora, portanto, a serviço dos meios e modo de produção capitalista.

O que adveio após as reformas de 71 foi uma escola dividida. Enquanto os educandos de classes populares eram preparados para o mundo do trabalho, os das classes mais abastadas davam continuidade aos cursos superiores nas universidades. Essa lógica predominou até o início das lutas populares com o movimento social que protagonizava a abertura e redemocratização do país nos anos 80. Era uma mobilização contra o autoritarismo do regime militar instaurado a partir de 1964, que efetuou a reforma de 1971, cujos resultados até a chamada abertura democrática provocaram uma elitização e, com isso, intensificaram-se as desigualdades enquanto parte das injustiças sociais historicamente dadas.

A crise do Ensino Médio, conforme dados do Censo Escolar/INEP, expõe uma ampla quantidade de jovens desfavorecidos economicamente, filhos das classes mais humildes, da classe operária na sociedade, em que a maioria permanece na reprovação ou em via de exclusão da escola, gerando a distorção idade/série e, conseqüentemente o abandono escolar.

No cenário dos anos de chumbo, décadas seguidas de ditadura militar, a sociedade brasileira foi atravessada pelo autoritarismo, e as instituições, incluindo a escola, refletem ainda hoje esta herança nefasta da influência do entulho do autoritarismo. Nessa perspectiva, o currículo da instituição escolar, atualmente, ainda expressa as matizes de um ranço antidemocrático, que resulta quase sempre em exclusão dos jovens das escolas, tida como natural quando vistas pela ótica do fazer didático-pedagógico com a filosofia dos méritos.

Quando há maior quantidade de reprovação, a distorção idade/série é mais elevada. Nesta senda, o jovem, filho de trabalhador, caminha para a exclusão da vida escolar. Essa contradição, decorrente da escola, passa a ferir os preceitos de democracia pela ótica da maioria. Por isso, segundo Kuenzer (2000), faz-se o uso do conceito de equidade e não mais o preceito constitucional liberal de igualdade de oportunidades, pois se uma maioria reprova na escola, do ponto de vista dos preceitos elementares de democracia, o fracasso denota que não há uma legitimação ou razão de existência da própria escola, uma vez que ela promove em sua prática o hábito do fracasso e da exclusão, sob a perspectiva conservadora ou reprodutivista.

A situação de distorção idade/série e a condição de abandono da escola aos milhões, como assinala o Censo Escolar, de modo crescente ao longo das décadas expõe uma situação

que se traduz em falência das formas mais tradicionais de ensino, cujas práticas foram geradas pelo fazer educacional conservador como havia no antigo Ensino Médio e, antes desse, ainda sob os efeitos da reforma de 71, o chamado ensino secundário.

A crise aguda do Ensino Médio que retrata a crise estrutural do sistema capitalista atravessa a realidade educacional brasileira por décadas. Conforme levantamentos realizados pelo INEP no ano de 1997:

A defasagem idade/série atinge 46,7% dos alunos do ensino fundamental e 53,9% do ensino médio. Esta é uma das principais revelações do balanço final do Censo Escolar de 1998, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação. Traduzindo em números, significa que 16,7 milhões de alunos, de um total de 35,8 milhões que estão matriculados no ensino fundamental estão atrasados em relação aos seus estudos. Destes 16,7 milhões, mais da metade (8,5 milhões) têm 15 anos ou mais de idade. No ensino médio, a defasagem idade/série afeta 3,7 milhões, mais da metade dos 6,9 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas e privadas de todo o país. "É falsa a premissa de que é benéfico para o aluno com desempenho insatisfatório repetir a mesma série", afirma a presidente do Inep, Maria Helena Guimarães de Castro. (INEP, 1997)

No contexto atual, essa crise é produzida e tende a se agravar, pois é uma situação que denota o principal da crise estrutural que atravessa o sistema educacional do Brasil sob a égide de um retrocesso político para posições conservadoras, antidemocráticas.

A proposta governamental brasileira contém abertamente, na agenda, o receituário neoliberal, em que os governantes alinhados com a chapa eleita em 2018 intencionavam cortes abruptos e profundos no que tange às conquistas mínimas que favoreciam um melhor bem-estar social, alcançados pela classe trabalhadora na primeira década do século XXI. Essas políticas contemporâneas atingem a escola e suas demandas. Configuram-se como uma tendência mais visível a partir do ano de 2015, quando ocorreu o golpe contra a presidenta eleita, Dilma Rousseff, em que as decisões governamentais passaram a imprimir cortes nos investimentos destinados para a área educacional em todos os níveis. E, ao mesmo instante, patrocinaram reformas, sendo que algumas destas passaram ao largo das práticas democráticas e dos controles sociais construídos nas últimas décadas, em particular no período Lula e Dilma, quando havia a possibilidade prática da participação e protagonismo cidadão.

Conforme Apple (1989), a mídia e a indústria da informação tem papel de controle hegemônico das leituras destas realidades que são apresentadas em uma versão desconectada do todo social. É um aparato político, econômico e midiático destinado a gerar a confusão e a alienação dos trabalhadores, homens e mulheres. Mesmo os mais conscientes, em grande medida, não conseguem ter a leitura das contradições sociais. Como diz Apple (2007):

Atravessamos uma crise nos processos de legitimação e acumulação, na qual os aparatos produtivo e reprodutivo da sociedade (incluindo as escolas) estão cindidos por tensões, na qual a própria essência da reprodução continuada das condições necessárias para a manutenção do controle hegemônico é ameaçada; entretanto, torna-se difícil de ver o impacto relacional que isso tudo tem sobre nossas vidas cotidianas. Isto é especialmente difícil na educação, onde uma ideologia reformista e os imensos problemas que os educadores já enfrentam deixam pouco tempo para pensar seriamente a respeito das relações entre discursos e práticas educacionais e a reprodução da desigualdade. (APPLE, 2007, p. 23)

Quando os poderosos que seguem a cartilha neoliberal atacam as escolas e as identidades dos excluídos, cabe aos educadores, aos alunos e à comunidade optar por identidades favoráveis aos marginalizados e lutar contra a opressão desde a escola e, de forma mais geral, com o movimento social questionar pela prática escolar mais democrática e coletivamente. Além de questionar, construir, organizar a resistência, colocando a escola para fazer frente ao poder e à concentração de bens culturais e riquezas pela minoria do capitalismo. Na *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) afirma:

A formação da classe trabalhadora, na perspectiva progressivamente pós-moderna, democrática, em que me ponho, lhe reconhece o direito de saber como funciona sua sociedade, de conhecer seus direitos, seus deveres; de conhecer a história da classe operária; o papel dos movimentos democráticos na refeitura mais democrática da sociedade. A história de seu país. A geografia, a linguagem, em suas relações dialéticas com o pensamento e mundo, linguagem, ideologia, classes sociais e educação. (FREIRE, 1992, p. 133)

Segundo Apple (2007, p. 23), “nos países com controle centralizado sobre o currículo e de tradição da elite cultural e seus resíduos é possível a coexistência com a cultura emergente” em que uma vai complementar a outra. No entanto, Apple (2007, p. 25) sinaliza, como visto em Bourdieu (2013), sobre as diferenciações dos hábitos e, diz ainda, que “o êxito acadêmico dos estudantes bem-sucedidos é dos que assimilam os valores culturais da elite”.

Neste aspecto, Bourdieu (2013) ratifica que apenas uma ínfima minoria estaria sendo preparada para os valores culturais do sucesso acadêmico, enquanto *habitus* da escola de elitização, e a escola pública, que reprova a maioria, com o *habitus* do autoritarismo, das injustiças, por meio da violência institucional legitimada é parte do reprodutivismo, que, na visão da moderna sociedade industrial, pela ótica da sociologia do trabalho, é parte da influência do modelo de produção do taylorismo-fordismo, sendo que uma escola behaviorista (Becker) em seus aspectos epistêmicos e em sua relação com a produção do conhecimento está a serviço da exclusão.

Considerando a realidade da acumulação flexível, e o novo formato e ideologia dos estados nacionais sob a égide do neoliberalismo, com a precarização do trabalho, diminuição dos postos de trabalho, perda de garantias mínimas e direitos aos menos favorecidos econômica e culturalmente, apenas os nove anos de ensino passariam a ser obrigatoriamente oferecidos, com o agravante que a didática e a pedagogia que, em tese, “prepara com cidadania para o trabalho” no Ensino Médio e, mesmo nas séries iniciais e todos os níveis de ensino, perderiam sentido. Ainda segundo Kuenzer (2000):

A educação fundamental será suficiente, uma vez que, para a maioria, o horizonte é o exercício de tarefas precarizadas de caráter eventual, com reduzidas oportunidades de participação na cultura, na política e na sociedade. Nessa perspectiva, a universalização do Ensino Fundamental, limite auto-imposto pelo governo, vincula-se antes à finalidade de exercer algum controle social, para evitar a completa barbarização, do que ao atendimento dos direitos de cidadania.

O resultado disso tudo é a perpetuação e o aprofundamento da dualidade, justificada pela ideologia presente nas reformas, que nada mais faz do que tentar esconder que a educação proposta como universal é para muito poucos, restando para a grande maioria uma versão piorada da pedagogia taylorista/fordista, da qual os cursos aligeirados de “desqualificação profissional básica” propostos pelo Decreto 2208/97 são o melhor exemplo.” (KUENZER, 2000, p. 35)

Por outro lado, observando-se os movimentos sociais aliados aos menos favorecidos, a função do currículo deveria ser de promover a reunião de conhecimentos, problematizações da realidade social capazes de promoverem a quebra da lógica da reprovação e da exclusão, a fim de desconstruir a ideia de educação para a vida e educação para o trabalho e produzir resultados visando à justiça social. É uma tarefa da evolução política, da economia, dos modos e meios de produção regrados pela filosofia, pela prática pedagógica embasada por princípios para o desenvolvimento da cidadania, isto é, uma educação libertadora para sujeitos portadores de direitos com promoção social (KUENZER, 2000).

Diante da estratégia da modernização, é o espaço da escola que faz o motor da esperança funcionar para as pessoas e indivíduos que sonham com a possibilidade da mobilidade social e, com isso, dar combate ao receituário neoliberal na luta por direitos a partir do chão da escola, é isto que é salutar (MELO, 1999). Diante das realidades de uma sociedade dividida e diferenciada por classes sociais, que subtrai os direitos individuais, a escola ganhou status de promotora dos valores de igualdade e de oportunidades em igual medida para todos/as desde que esteja posicionada no campo da resistência cultural aos ataques da onda neoliberal.

A modernidade no Brasil desigual não conseguiu, segundo Fernandes (1976) construir a noção de indivíduos conforme está contida na teoria social dos clássicos do liberalismo. Há enormes favelas e bolsões de pobreza nos grandes centros compostos por milhões de indivíduos

enquanto integrantes da classe social historicamente subjugada. Dessa forma, a escola luta com os recursos que possui em busca de um bem estar mínimo para estas populações, exercendo o papel de instituição a serviço da modernização.

Por esse motivo, o currículo é essencial, pois a escola além de ser o lugar da possibilidade da mobilidade social, do combate às desigualdades e injustiças sociais, deveria ser a cumpridora de uma função social com o objetivo da mobilidade dos excluídos e transformação da realidade social de exclusão. A instituição escolar preenche aquelas lacunas em que o Estado ausente falhou, mas o Estado mínimo nega o acesso dos menos favorecidos aos conhecimentos poderosos e aos bens culturais. Nesse viés, as comunidades recorreram às escolas, acreditaram nelas, e por isso o currículo neste debate sobre os impactos que vem sofrendo as instituições escolares diante das agendas políticas atuais, em particular as de cunho abertamente neoliberais, é central.

O currículo, parte dessa centralidade, é responsável por expressar o planejamento, o funcionamento, as opções de escolha para que ocorra arte dos saberes, dos “conhecimentos poderosos x conhecimentos dos poderosos” e os saberes eruditos ou os saberes populares construídos e ressignificados para que a escola distribua o ensino, a educação, e o conhecimento capaz de reverter a exclusão entre os mais necessitados, que são a grande maioria da massa de trabalhadores pauperizados, ou em vias de pauperização, e perda de direitos devido à crise aguda do grande capital que necessita de aprofundar e ampliar seus lucros, conforme afirma Young (2007 apud GALIAN; LOUZANO, 2014). Com isso, descarrega a crise nas responsabilidades da classe trabalhadora e gera maior concentração de riquezas e aumento na massa em vias de extrema pauperização.

O currículo escolar pode ser entendido enquanto uma gama de ações que envolvem a escola, isto é, os componentes curriculares ou disciplinas, seus conteúdos, práticas pedagógicas e demais vivências explícitas e implícitas do mundo escolar. O que pode ser compreendido como currículo são os documentos curriculares desde os ambientes da esfera federal, estadual até municipal, aos planos políticos pedagógicos, planos de ensino, planos de aulas, projetos e planos de estudos, conteúdos programáticos, competências, habilidades, objetivos, pareceres, justificativas embasadas para projetos, conteúdos dos livros didáticos e conteúdos mínimos aplicados.

Para Young (2007 apud GALIAN; LOUZANO, 2014), quando se trata dos princípios filosóficos liberais e preceitos de isonomia, de equidade, conforme a Constituição Federal (1998, Art. V) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no qual o direito ao conhecimento é para todos, os princípios liberais perdem potência. Na realidade brasileira,

diferentemente do contexto histórico europeu, o processo de modernização e a escola são partes centrais na estratégia modernizante imposta pelo Estado e, historicamente, não produz condições de uniformidade para todos. A igualdade de acesso ao saber, ao conhecimento, à educação, ao direito de ter uma escola de qualidade é uma reivindicação a ser alcançada pela maioria.

O dilema brasileiro, conforme Fernandes (1976), que atravessa o desenvolvimento da escola, aponta que a burguesia brasileira e suas elites foram incapazes de construir escola para todos e, muito menos, universidades para todos. O currículo, devido à tradição escravista, com mais de 250 anos de escravização negra e indígena e com a exclusão de brancos pobres, autodenominados pardos e mestiços, também é um currículo atravessado por esta tradição oligárquica, patrimonialista, autoritária, antidemocrática, ainda presente na sociedade brasileira. Por esse motivo, a escola tem sido, em muitas vezes, um tipo de mecanismo que acaba sendo parte dos aspectos coercitivos e de controle das massas para uma dominação no sentido clássico, como vimos na teoria em Marx, sobre determinação e classe social (VIANNA, documento eletrônico). A escola deve romper, principalmente a escola pública, com os processos excludentes advindos da tradição e mais presentes quando se manifestam os *hábitus* das práticas conservadoras e reprodutivistas no ambiente escolar dos tempos atuais (BOURDIEU, 1996).

A instituição escolar deveria ser um lugar de todos, sem distinção, para que pudesse haver mais inclusividade e o currículo, uma ferramenta possível de organização da inclusão e da promoção. Junto das instituições escolares, as universidades deveriam primar pela heterogeneidade e aceitar as culturas diferentes, em especial as advindas dos povos tradicionais, fundantes da sociedade brasileira, no entanto, as universidades no Brasil são relativamente novas, há pouco tempo os filhos da elite se especializavam em cursos superiores, isto é, obtinham acesso ao mundo acadêmico no exterior, e as universidades estavam mais homogêneas, a serviço das elites dominantes.

Muitas vezes, a escola relega a escolaridade para um segundo plano, fazendo cumprir de modo apenas formal a escolarização; quando quer fugir das penalizações, pelo não cumprimento de sua função social de modo adequado, pratica um tipo de faz-de-conta educacional, servindo para a perpetuação da violência, que é a exclusão responsável por retroalimentar as desigualdades e injustiças sociais. O currículo sofre transformações de acordo com o contexto. Em praxe, ocorrem ressignificações, novas leituras, novos textos, novas práticas e assim sucessivamente, enquanto parte dos processos de recontextualização, ao conceituar sobre a produção dos discursos no chão da escola (MELO, 1999). Sendo assim, o

discurso pedagógico é o que a produção escolar realiza pela prática da instrução dentro dos procedimentos didáticos, isto é, do ensino em diferentes disciplinas que reelaboram o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, o conhecimento livresco em conhecimento da prática do cotidiano, conhecimento geral ou global em conhecimento local e vice-versa.

Dessa forma, a pedagogia, conforme Galian (2014), está centrada pela supervisão e orientação escolar que aplicam os principais suportes para uma base reguladora com normas, valores e um discurso político-pedagógico. Nem sempre estes discursos estão favoráveis abertamente aos mais necessitados, seus filhos e filhas em situação de desvantagem no que se refere ao desempenho escolar quando observamos a distorção idade x série, porém, em alguns momentos pode surgir no discurso e na praxis da pedagogia a preocupação em formar para a cidadania de acordo com os anseios da comunidade escolar, o que seria, na perspectiva do método ver, julgar e agir (Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido), a possibilidade da conscientização e libertação (Pedagogia da Esperança), se considerarmos a lente que estamos analisando no sentido de fazer esperar a esperança (FREIRE, 1992).

Ao descrever pesquisas sobre as escolas, Apple ratifica que há uma crise estrutural atingindo em partes as nossas escolas.

São crises cíclicas e reprodutivas que expressam, de certa maneira, as estruturas da estratificação social e atinge a todos e de igual modo e este fenômeno de crise é também observado por Castells (Apud Apple, 2017), quando analisa a realidade da produção de conhecimentos, da informação e a veiculação da informação, que, em última análise, repercute e influi nos comportamentos que implicam em novas demandas e particularmente em variadas movimentações sociais.

Nesse viés, um ponto comum nas análises desenvolvidas ao longo desta dissertação, é a necessidade de estudos contínuos acerca do currículo escolar, um fator que merece ser pensado em sua estrutura e em seu funcionamento, conforme APPLE, o currículo reflete a cultura escolar que pode estar a serviço da dominação ou estar em resistência a esta dominação e melhor servindo para a vida das comunidades escolares desde o mundo da teoria até a prática.

É necessário analisar, pensar, debater, ressignificar, sempre considerando a possibilidade de que a educação pode ser excludente ou incluyente (FREIRE, 1992).

O currículo pode se apresentar em diferentes fases e dimensões. Entendendo que cada fase ou dimensão curricular atua e está interna e externamente relacionada em diferentes graus e medidas de força com um determinado grau de imbricamento ou engendramento. Logo podemos elencar que o currículo prescrito ocorre quando a SEDUC/RS, por exemplo, elabora políticas pedagógicas; documentos para as CREs, que orientam as direções escolares ou os

professores nas escolas. Também podem ser citadas as reuniões executadas pelas comunidades escolares com o objetivo de realizar debates e discussões com os pais, funcionários, discentes e docentes e criar seus planos políticos pedagógicos, no prazo de dois em dois anos.

Já o currículo em ação é o conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, ocorre na articulação entre esses agentes. O conhecimento a ser ensinado/aprendido e o currículo realizado são as consequências do currículo, como é o caso das aprendizagens adquiridas pelos alunos, e da socialização profissional para os professores; além dos efeitos que se projetam nos âmbitos social e familiar. O currículo avaliado é aquele em que os processos explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem. É constituído por mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou externo à escola (SACRISTÁN, 2000).

Conforme Apple (1999, p. 56), “não é possível um currículo nacional devido às condições conjunturais do campo da política que desconstitui em muito a participação cidadã, construída ao longo de muitas décadas pelos movimentos sociais”. O autor alerta sobre a necessidade de saber quais são os grupos que fazem a proposta, se são aqueles dominantes, e quais são os atores envolvidos. Para Young (2007 apud GALIAN; LOUZANO, 2014), quando se refere ao local, diz que o currículo não tem valor se estiver deslocado do universal, pois, o que importa no conhecimento é a capacidade da generalização que pode ser realizada a partir do singular.

Quando se tratar sobre um currículo igual, Apple (1999, p. 67) diz que “não há garantias, devido aos fatores conjunturais, de uma oferta igual do currículo numa realidade desigual, pois, sempre há o questionamento”. Segundo Young (2007 apud GALIAN; LOUZANO, 2014), há alguns conhecimentos mais poderosos que outros, o papel da Sociologia, e toda a área das humanas, por exemplo, é fundamental no sentido de propor politicamente para o currículo e aos professores um papel central na definição dos rumos, dos objetivos mais práticos do que a comunidade quer com o currículo.

A prática pedagógica, a didática e, também, o currículo quando reproduzem a dominação são partes das escolhas políticas e representam a opção de classe social em seus posicionamentos. São colocações que, em geral, expressam a hegemonia da classe dominante, mesmo que os discursos queiram pintar esses posicionamentos com aqueles da neutralidade científica, técnica ou política. Quando a escola e a sua base curricular, por vias das práticas de democracia estão alinhadas ou sob a influência dos movimentos sociais, tendem a radicalizar e a desenvolver a inclusão e a cidadania (FREIRE, 1994).

Nos anos 80, os movimentos sociais organizados reivindicavam direitos que significava, em partes, a tão sonhada cidadania. Em particular, o operariado urbano, com destaque para os metalúrgicos do ABCD paulista enquanto centro irradiador das lutas populares pela redemocratização, pela liberdade de expressão e participação política, envolvendo também nestes movimentos os sindicatos categoriais, entre outros grupamentos organizados da sociedade civil, num processo que se estendeu por mais de uma década e se espalhou pelo país permeando amplas parcelas da sociedade em torno dos valores de democracia.

Ao longo dessas mobilizações sociais, ocorreram avanços pela abertura política, como no caso do movimento pela anistia, movimento *Diretas já e Constituinte*. Entre os atores que mobilizaram e foram surgindo nestas movimentações, estava situado o campo educacional e, no universo deste campo, as lutas por uma educação popular, crítica e libertadora.

Com a promulgação da Carta Magna de 1988, muitas demandas articuladas pelo movimento social resultaram em temáticas e grande parte dessas reivindicações e propostas foram incorporadas ao processo constituinte que resultaram de forma sistematizada e foram expressas na LDB¹, sancionada no ano de 1996, no pós-Constituinte, do ano de 1988.

Ao tratar dos estudos sobre a educação e a democracia na escola, Saviani (2008) afirma que na realidade educacional brasileira, há diferentes tipos de Pedagogias, podendo serem observadas pelas lentes das teorias críticas diante do contexto escolar. Por isso, foi dado um enfoque para a perspectiva da educação crítica até entendermos a política proposta do Ensino Médio Politécnico no contexto do início da segunda década do século XXI, mais precisamente entre os anos 2011 e 2014, quando analistas indicavam que havia novamente uma crise, por vários fatores. Um destes fatores foi o esgotamento do Ensino Médio. Afirmaram que esses sinais de instabilidade já estavam sendo observados logo após o período Constituinte de 1988 e pós-LDB do ano de 1996. Isso acumulou, historicamente, nas duas décadas iniciais dos anos 2000, uma perda mais aguda de sentido da existência, das características e utilidade deste Ensino Médio e todo o espectro de estruturação curricular que também estava em evidência.

Ao longo desse período foram sendo levantados questionamentos em relação à função desta modalidade de ensino, tanto no que se referia ao preparo para o mercado de trabalho, como também para o ingresso nos cursos de nível superior, nas universidades. As propostas políticas do neoliberalismo, no início dos anos 90, final do século XX e início do século XXI, de estado mínimo, com precarização da coisa pública e privatizações, são facetas dessas construções e vem sendo impostas ao longo dos anos, nos quais predominou uma lógica de

¹1961 – Criada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - primeira sanção, em (lei nº 4.024/61)) e em 1996, (lei nº 9.394/96).

mercado para o campo educacional, sentidas de modo mais agudo no Pós-Constituinte de 1988. Segundo Saviani (2008), mesmo com as contestações da sociedade civil organizada do campo popular, neste caso os movimentos sociais, do período dos anos 90, também conforme Libâneo (1986), da pedagogia crítica, a escola se mantém com as didáticas e pedagogias do produtivismo e reprodutivismo que transpassam e permanecem influentes no contexto escolar, como também, as variantes sob a influência do capital humano.

Frigotto (2009) questiona a teoria do capital humano, ratificando que os indivíduos não representam de forma literal aquilo que aparentam ser, mas, sim, que estes são decorrentes dos meios de produção historicamente dados pelo modo de produção. No ano 1987, o binômio da linha de pesquisa educação e trabalho caiu por terra e passou a valer a variante trabalho e educação provocando uma inversão metodológica no que tange à perspectiva crítica.

Podemos afirmar, pela análise empreendida, que os processos educativos também são históricos, implicitamente eles tem a ver com a relação conflitiva entre capital e trabalho. Para Saviani (2008), são três as grandes linhas para a investigação e estudos sobre este campo: a análise das políticas educacionais, da teoria da educação (pedagogia) e da história da educação. Esse mesmo autor ainda aponta para uma crise de aprofundamento teórico na discussão da relação trabalho-educação em texto apresentado no Simpósio do IVº CBE (1986, p.10).

Conforme Nosella, a escola, assim como as máquinas no período da industrialização, é constitutiva do sistema historicamente dado e parte da engrenagem do capital, e está a serviço dos interesses da classe dominante (MARX, 1984). A escola, situada no espectro social mais geral, não consegue alterar de todo a lógica social, mesmo que haja no interior dessa instituição mudanças pontuais, com práticas de transposição de conteúdos críticos o suficiente para o questionamento dessa lógica social. Tanto a instituição de ensino, quanto os conteúdos e práticas, seja de modo consciente ou não, seguem uma pauta articulada e imposta pela dominação. Para Frigotto (1986, p.12) “a superação da escola como suporte de formação do trabalhador, enquanto mercadoria qualificada ao mercado deve ser articulada pela passagem do ‘reino da liberdade’ para o ‘reino da necessidade’”, e o maior desafio é construir uma contra-hegemonia (Gramsci), onde os sujeitos sejam protagonistas de sua própria história. Seguindo linha de raciocínio similar, Arroyo (1988) afirma que é possível a escola desempenhar o seu papel para a formação prática e teórica de cidadãos plenos dotados de direitos para uma maior cidadania.

Ainda conforme Frigotto (2009), os sujeitos devem criar seus próprios métodos de apropriação e desenvolvimento de técnicas, de saberes e de conhecimentos científicos universalmente dados ou sociais e individualmente sendo construídos, no qual estes sujeitos

sejam autores de sua própria história na construção da democracia e direitos, pautados por valores com *poiésis*, com solidariedade e participação cidadã, portanto, radicalizando a democracia e frisando que a própria construção da ideia de sujeito é uma construção social e histórica.

Para Nosella (2005), uma das principais estratégias contra a dominação é a resistência cultural realizando a crítica ao sistema social e aos meios de produção do sistema capitalista, de forma a incluir a própria escola e, também, o educador que, em geral, executa transposições dos conteúdos, realiza mediações e aplica metodologias pautadas em práticas didáticas ou pedagógicas que podem ser includentes ou excludentes (FREIRE, 1992).

Todas as ações deste professorado, e seus papéis enquanto atores da educação na escola, são partes do sistema, onde o Estado e os governantes estimulam e propõem organizar esse mundo escolar, dentro da perspectiva e ideologia da hegemonia predominante, ao passo que idealizam e imprimem um tipo de normatividade social por intermédio da escola.

No Brasil, o movimento social organizado, segundo Frigotto (2009) e também Arroyo (1988), acumulou capital o suficiente, em vários momentos, para realizar no campo educacional uma inversão metodológica, desde os impasses teóricos observáveis nos anos 70 e início dos anos 80, que superou a concepção burguesa do trabalho, até a segunda década do século XXI. É um caso que poderíamos imaginar pela proposta idealizada pela SEDUC/RS quando desejou criar as condições para debater a alternativa proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, no ano de 2011, no governo Tarso Genro.

Ao longo da história da educação, nas últimas décadas foi proposta uma inversão conceitual em que a escola passou a ser vista não mais enquanto suporte ao mercado de trabalho, mas, sim, uma hegemonia calcada pela libertação de classe com consciência crítica dos trabalhadores. Trata-se de trabalhadores das escolas, dos pais, das mães, da comunidade escolar, dos próprios professores que, em diversos momentos, não se identificaram, plenamente, enquanto trabalhadores no sentido pleno do conceito no que tange à classe (Marx, 2018).

Os teóricos críticos idealizaram em diversas ocasiões e chegaram a discorrer sobre o espaço escolar, como também as ações do movimento social, identificados com a tese de que a escola deveria estar a serviço da classe trabalhadora na luta pela construção de indivíduos dotados de direitos, isto é, o trabalho, o trabalhador e seus interesses na luta por justiça e cidadania, com promoção social, econômica. Tais teorias, na forma de lutas sociais, repercutem aos poucos na formação e práticas do professorado nas escolas.

Quando essas políticas e relampejos de consciência ocorreram nos coletivos, e esses foram capazes de expressão política mais visível, manifestas através do movimento social,

podemos dizer que foram momentos muito particulares, onde o conjunto escolar esteve com a possibilidade real de ser parte de comunidades centrais em mudanças importantes de concepções sobre o seu papel transformador enquanto escola, e não a escola com uma educação reprodutivista, taylorista- fordista, a serviço dos meios e modo de produção.

Para Marx e Engels (1978), o trabalho e a educação são características humanas, e também conforme Saviani (2007, p. 152), “apenas o ser humano trabalha e educa”. Nos escritos de *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) afirmam, que o trabalho é o modo de ser, é o meio pelo qual o homem produz a sua própria existência. Nesse sentido, o trabalho é a centralidade, em que a escola, ou o sistema da educação é parte necessária para a promoção social do sujeito, quando esta escola está comprometida com a função e justiça social possível.

Segundo Nosella (2005), esse ideal de escola pode ser alcançado por meio da radicalização da democracia, desde as formas e técnicas de escolhas, recortes e aplicação de conteúdos, até uma gestão democrática, no sentido teórico e prático, pela resistência cultural, com mais democracia e suas variantes, como é o caso da democracia participativa e deliberativa na escola.

Podemos afirmar, segundo Nosella, Saviani e Marx, que é possível analisar através do método dialético e da análise de conteúdo e dos discursos, conforme Bardin e Spink, a possibilidade de ter ocorrido nas escolas um ambiente de resistência cultural às antigas práticas, em tese mais conservadoras e excludentes. Nessa perspectiva, a partir da possibilidade de constatação, faz-se necessário procurar saber, através das narrativas dos professores expressas nas respostas dos questionários aplicados durante o percurso da pesquisa, se ocorreram modificações decorrentes da implementação do Ensino Médio Politécnico nas grades curriculares, sobre o trabalho pedagógico, o didático, a cultura escolar, bem como, em relação ao ambiente social com efeitos capazes de fazer superar a lógica da dominação, da exclusão e o reprodutivismo.

Conforme Spink (1985), o sujeito envolvido pela escola e todos os atores sociais, seja do entorno ou internamente, que interagem com a escola, também são construções sociais e dizem algo sobre este todo social recebendo e emitindo significados, significações e ressignificações, onde expressam o que são e como se organizam no campo social, seja de modo individual ou coletivo.

Nessa perspectiva, utilizamos Bardin (2008) para analisar os conteúdos. Para isso, adotamos questionários contendo questões abertas aplicadas e processadas para entender os discursos emitidos pelos professores enquanto protagonistas, em particular no espaço da escola, onde se processa a transposição da política pública proposta em sua aplicação prática.

Analisamos o que disseram, o que realizaram estes atores sociais, estes sujeitos do fazer educacional através de suas respostas sobre a experiência do Ensino Médio Politécnico.

Um dos principais instrumentos gerados nesta pesquisa é um questionário organizado contendo oito questões abertas e fechadas para processamento de dados sobre situações ocorridas entre os anos 2011 a 2014 no ambiente escolar. Ao aplicá-lo, no decorrer da extração de dados é possível que haja erros, pois geralmente o ambiente da escola e da educação como um todo é um meio de uma realidade multifacetada e de múltiplas determinações e, por isso, todas as afirmações aqui explanadas devem ser construções mentais relativas e provisórias, conforme Bachelard (2012) que trata dos princípios norteadores de uma investigação científica.

Um dos conceitos em destaque para a análise é referente à politecnicidade. Baseado em Marx e Engels (1978), podemos afirmar que as escolas refletem ideologias historicamente dadas por força e obra das hegemonias construídas pela dominação (Gramsci). Para Nosella (2005), há necessidade de um método capaz de avaliar a cultura escolar dentro do ambiente para saber sobre o papel desta escola diante da lógica da dominação, qual o seu empenho, o seu conjunto de funcionários, seus educadores e grau de comprometimento com uma educação para a vida.

No contexto para mais além da Escola Nova predominava a articulação do fazer escolar em conexão com a melhoria das condições vitais para a classe trabalhadora, em particular, pois os mais humildes e necessitados que precisam de um ensino público de qualidade, que execute na prática o saber objetivamente desvendando o que são os conhecimentos poderosos e conhecimento dos poderosos (Young). Por isso, faz-se necessário entender se esta educação pode servir para a emancipação social (Apple) dos historicamente excluídos, uma vez que a escola teve por características, em diferentes momentos, o fazer progredir a sociedade para melhor (KRUPSKAYA, 2017).

Quando observamos a experiência russa e seu contexto percebemos que os educadores não estavam preparados para a superação das formas tradicionais educativas. Por isso, foi estabelecido um plano de formação para aplicação de metodologias escolares naquela realidade pós-1917, voltadas à politecnicidade, onde unificavam o interesse político aos meios de produção que estavam em ruptura com as antigas amarras das estruturas feudais e semif feudais da sociedade russa.

No contexto russo de 1917, foi trabalhada uma cultura escolar conectada a um modo de ser mais em sintonia com uma educação para a vida. Criou-se um plano e este foi debatido em congressos que propuseram a superação do ensino mediado relativo ao artesanato, à escola técnica e ao ensino tradicional que predominava no contexto da Rússia, seguindo um entendimento sobre as formas de organização e divisão do trabalho, onde alguns pioneiros

assumiram e assimilaram mais intensamente a proposta de politecnia. Dessa maneira, foram estimulados a realizar pesquisas, anotações e reflexões sobre as suas práticas na organização do trabalho individual e coletivo. Além dos aspectos organizacionais que pesquisaram na fábrica e/ou no trabalho, foram realizados estudos e debates na escola. Além disso, estavam conscientes de que o trabalho na estrutura fabril ou agrária, historicamente, era atrelado à classe dominante de poder, sendo necessário modificar para outro tipo de relação.

Os pioneiros foram eleitos como lideranças para, gradativamente, aplicarem a proposta da politecnia para a escola russa daquela época. Essa proposta ampliava o fazer educacional da escola para a fábrica e/ou fazendas, com um método de observação e compreensão científica do trabalho, suas formas, divisões, distribuição e organização do trabalho. Em um primeiro momento na escola, com as metodologias de pesquisas e didáticas incentivando a produção coletiva na resolução dos problemas, isto é, formas coletivas de confecção de trabalhos escolares, no entorno escolar e ampliando o nível local e regional para a vida produtiva e econômica, da cidade, da região, do país, conectando economia, política e cultura, na perspectiva de uma sociedade melhor naquele contexto histórico (Krupskaya, 2017).

Conforme Ribeiro e Simionato (2016) a proposta política formatada via SEDUC/RS em 2011 não encontrou eco como era o idealizado e esperado no conjunto das escolas, logo após a aplicação da proposta a política foi modificada pela ação de uma parcela de professores que talvez não estivessem o suficientemente preparados para a assimilação do conceito de politecnia e da concepção pedagógica para além da prática produtivista ou reprodutivista. Em função do desconhecimento histórico, conceitual, como também didático-pedagógico de politecnia e dos estudos que colocam o trabalho enquanto centralidade educacional, as escolas engajadas com o Ensino Médio Politécnico e os professores, via seminário integrado, pesquisas em ação na escola e suas práticas, acabaram adotando as ferramentas construídas pela interdisciplinaridade, o que talvez seja um dos fatores mais importantes, observados pela pesquisa desta experiência vivida na estruturação curricular das escolas e, por fim, acresceram outras características na proposta inicial da SEDUC/RS. Como foi analisado por Ribeiro e Simionato (2016):

[...] a reestruturação curricular ganhou sentido nos ambientes escolares a partir daquilo que a comunidade escolar mais conhece e compreende: a interdisciplinaridade – 42,5% das escolas declararam a conhecer plenamente. As práticas pedagógicas, então, passaram a representar mais concretamente aquilo que se entende por ensino médio politécnico e neste: o Seminário Integrado, o seminário de estudos, o trabalho de pesquisa como princípio pedagógico (RIBEIRO; SIMIONATO, 2016, p. 15).

Outro aspecto importante em estudos sobre o Ensino Médio Politécnico no RS, foi que o Pacto Nacional pelo Ensino Médio chegou tarde nos debates e nas formações no chão da escola. O tempo muito curto pode ter oportunizado a realização de transposições didáticas como se faz no dia a dia escolar. A proposta da modalidade politécnica apresentou possibilidades para avaliações diferenciadas das usuais que resultavam anteriormente a 2011 em altos índices de reprovação e abandono escolar.

Com essa proposta, uma das expectativas era a melhoria do desempenho escolar e a superação das práticas mais tradicionais, conservadoras, onde os professores protagonizassem uma posição crítica, mas isso não se efetivou de modo suficiente. Como foi verificado nos estudos sobre o Ensino Médio Politécnico Ribeiro e Simionato (2016) apontam também algumas características de imposição e autoritarismo, que é a forma como foi entendida e lida a política na visão do professor na realidade escolar. Além disso, não ocorreu um devido tempo de organização, de amadurecimento na estratégia de implantação como foi visto na experiência russa, com o plano quinquenal e a atuação dos pioneiros no contexto de 1917 (KRUPSKAYA, 2017).

O professorado do Rio Grande do Sul foi levado a alterar e a modificar a proposta do Ensino Médio Politécnico em diferentes momentos, desde a sala de aula, nos conselhos de classe, adotando procedimentos semelhantes como se faz didaticamente, quando se observam as práticas didáticas de transposição de conteúdos até a prática, em que modificaram a política daquele sentido dado originalmente pela SEDUC/RS.

Com relação ao mundo do trabalho, Nosella (2005) afirma que obedece a uma conotação histórica e a análise conjuntural é central. O autor alerta que há uma crise do aprofundamento teórico em relação aos conceitos trabalho e educação². Na mesma perspectiva que Nosella, Frigotto (1996) também afirma sobre a crise de aprofundamento teórico na discussão da relação de trabalho e educação conforme diz o Texto de Abertura do Simpósio na IV CBE, afirmando que:

[...] a perspectiva do materialismo histórico é de domínio (relativo) de um reduzido quadro de intelectuais da área [...], pois está longe de ser assimilada ao nível da teoria e das transformações históricas” (p.1), sendo natural lembrar que desde a II Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte, em 1982, cujo tema central era “da crítica à ação. (FRIGOTTO, 1996, p.10)

² 1955 – Criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Conselho Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE – SP) enquanto um dos cinco centros regionais criados pelo INEP (Gestão Anísio Teixeira).

Nosella (1983, p.94) demonstrou preocupação com referência a uma possível recaída dos educadores no ativismo pedagógico, pois, frequentemente, “muitos deles mal acabam de esboçar certa reflexão crítica e, logo se sentem saturados e/ou sôfregos de teoria. Encontram-se na obrigação de aplicar ‘novas e salvadoras técnicas didáticas’. O autor diz que é justa a preocupação quando pensamos em trabalho e educação. O autor critica a teoria do capital humano e afirma que nem mesmo a ciência clássica burguesa relaciona a educação com o mercado de trabalho. Ademais, as escolas não deveriam ter interferência dos interesses do capital, porém necessitariam pesquisar no sentido de formular conhecimentos e consciência sobre o trabalho produtivo.

Conforme Nosella (2005), há um vazio teórico em função da repressão, da censura ocasionada pela violência do período do Regime Militar. Desde 1971, houve a difusão entre os educadores de uma cortina de ideologias em que predominava a teoria do capital humano sem uma contraposição e crítica direcionada à repressão e vigilância do regime sobre os professores. Esses resultados foram consequência da ditadura que se prolongou até os anos 80, nos quais os educadores, enquanto agente políticos, responsáveis pela formação do pensamento e ação política dos filhos de trabalhadores, passaram por restrições em relação ao que ensinavam. Isso ocorreu devido ao controle que passou a ser mais severo.

Para Nosella, o aprofundamento teórico é necessário pela necessidade da luta e resistência. Para isso, é preciso socializar e avançar na teoria arriscando afirmar que o Ensino Médio Politécnico foi uma janela que se abriu e sinalizou com esta possibilidade de avanço, também na prática, apesar dos seus limites verificados, envolvidos pela lógica deste mercado de trabalho, onde na visão ideal de escola, seria a melhor estratégia, o preparo do aluno para o exercício da cidadania diante da realidade do trabalho (RIBEIRO; SIMIONATO, 2016).

A História Brasileira registra um quadro contínuo das ações repressivas, é uma das mais duras que o capitalismo organizou devido ao país ser estratégico em seu papel no quadro das relações do capitalismo internacional. A estratégia repressiva é racional para atingir seus objetivos de dominação, por isso ainda se fazem presente hoje no campo escolar as situações em que se manifestam nos ambientes sociais, muitos dos aspectos de autoritarismo e conservadorismo, enquanto resíduos e herança cultural nefasta do entulho autoritário. Por isso, a necessidade e a importância do conhecimento e formação adequada na parte teórica.

Arroyo (1988), ao discutir sobre a relação trabalho x educação³, critica a teoria do capital humano. Ratifica que é necessário inverter a lógica do capital humano, visto que defende

³ Texto publicado na ANPED.

que haja mais valorização ao trabalhador e menos ao trabalho. Ademais, explica que se abandonou a expressão “educação para o trabalho” para usar mais a expressão “educação para o trabalhador”, pois o trabalhador é o sujeito, é o protagonista de sua formação.

Convém destacar que há uma história de construção desse sujeito dentro das lutas sociais pela formação da democracia, de um sujeito dotado de direitos, isto é, com cidadania. Nesse caso, o trabalho passa a ser central, pois em sua organização social deve ser o princípio educativo principal e o objeto de desenvolvimento educacional, o sujeito dotado de direitos e não o sujeito a ser disciplinado e punido com avaliações meritocráticas e excludentes⁴. Conforme Hobsbawm (1992):

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas. (...) Especialmente aquelas que são apenas pessoas comuns. (...) É delas que trata o socialismo; são elas que o socialismo defende (Hobsbawm, 1992, p. 268).

Nosella e Buffa (2014) afirmam que os estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se, mais intensivamente, a partir dos anos de 1990⁵ e servem para compreensão objetiva da história da escolarização brasileira. Nesse sentido, é razoável verificar os referenciais teóricos e os procedimentos metodológicos mais utilizados na análise do contexto histórico, em particular, sobre a escola e o que ela reproduz diante do cenário político e econômico.

A perspectiva da tese de Saviani conta com uma base filosófica sob a influência de Marx. Para Saviani (2008), são nas realizações humanas, onde se situa o concreto imanente, que é o mundo racional, real, em que valores racionais podem ser conquistados, que deve se situar o objeto principal da análise. Já Nosella (2005), considera que as questões culturais também devem ser levadas em conta nas leituras sobre o espaço da investigação. Na realidade, todas essas perspectivas da investigação não anulam uma e outra.

Nesta pesquisa, iremos utilizar o método dialético, pois poderá possibilitar uma conexão à descrição do singular da realidade e seus aspectos de materialidade permitindo visualizarmos o que foi aplicado, o que foi alterado e o que permaneceu diante das novas alterações propostas pelo ensino médio flexível nas escolas. Esse ensino médio poderá ser constatado por meio da

⁴ Este debate ocorreu originalmente na Reunião Científica Anual e posteriormente na ANPED – RJ, onde Frigotto (2009) afirmou conceitualmente a centralidade do trabalho.

⁵ É importante citar aqui que conforme Nosella e Buffa os estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se a partir dos anos de 1990 – Servem para compreensão objetiva da História da escolarização brasileira.

análise do Ensino Médio Politécnico, implantado através de um recorte micro com a pesquisa referente às escolas do contexto de Canoas (RS) e tendo por base reflexões obtidas através das respostas dos professores. Para isso, aplicamos questionários processados via programa *Iramuteq*.

Objetivamos relacionar temas gerais, refletir sobre o currículo, sobre as teorias pedagógicas e especular sobre a realidade das escolas da região de Canoas e no Rio Grande do Sul que foram influenciadas pelo Ensino Médio Politécnico e, naquele contexto, também pela proposta via MEC, do chamado PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador), enquanto política governamental.

Procuraremos entender se a escola almejou se constituir como sendo um possível centro da transformação social por força e obra da participação e do papel que ela exerce na comunidade apontando para uma lógica possível de envolvimento junto aos movimentos sociais organizados. Fazendo-se compreender que esses movimentos propõem demandas reivindicatórias, muitas destas, históricas, envolvendo a educação. Por isso, procuraremos visualizar se essas escolas colaboraram para a transformação social, com maior cidadania na comunidade onde se inserem, relacionando dados e interpretações com a teoria sociológica, com leituras sobre a teoria crítica e reflexões referentes a política didático-pedagógica do ponto de vista contextual.

Almejamos ser capazes, através da perspectiva crítica, sobre a realidade destas escolas observadas entendendo que estas escolas são partes integrantes essenciais da história destas comunidades, investigando os discursos, as falas dos professores, porque queremos compreender o que permaneceu enquanto memória destes profissionais da educação e como estes expressam em suas oralidades, através de seus discursos articulados sobre esta experiência e o que colabora para uma educação hoje em tempos de Ensino Médio Flexível quando está em curso a formatação da BNCC.

Entendemos, a priori, que a escola em todos os seus níveis de ensino ainda é vista como uma das principais instituições da sociedade e, ao mesmo tempo, não tem força de mudar sozinha e de imediato esta sociedade para melhor, com inclusão e justiça social, porém os educadores podem e devem tomar uma posição (FREIRE, 1994).

Nesse sentido, percebemos, através das leituras realizadas, que a escola aliada aos movimentos sociais tem uma capacidade maior de atuar na sociedade, sendo um dos desafios do poder público a criação dos espaços da participação para resolver ou amenizar as situações de injustiça social, presentes historicamente no seio social e compreender a capacidade dos

movimentos sociais, quando estes emergem de uma realidade colocando seus desejos, seus anseios, suas reivindicações.

Em muitas ocasiões, tem sido o papel da escola instrumentalizar, mediar, educar para a cidadania, e até mesmo protagonizar com os atores organizados a partir do chão da escola⁶, sejam educadores, estudantes, profissionais da educação, pais, mães, moradores, enquanto parte dos movimentos sociais que, através de sua importância e reivindicações, buscam melhorias para o entorno escolar e o todo social (MELO, 1999). Nesse sentido, trataremos sobre os temas que envolvem a educação a fim de estruturação e finalização desta dissertação, à luz da teoria estudada durante o Curso de Mestrado da Linha de Pesquisa TRAMSE (Trabalho Movimentos Sociais e Educação), sob a orientação do professor Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro, da FAGED (Programa de Pós-Graduação em Educação), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a partir do ano de ingresso ao mestrado, em 2017/02.

A hipótese principal para fim da pesquisa executada nesta dissertação é procurar saber a extensão das modificações decorrentes da implementação do Ensino Médio Politécnico a partir do ano de 2011 e compreender as mudanças provocadas no currículo escolar, as permanências observadas na cultura da escola diante das alterações que estas medidas implementadas e adotadas provocaram, ou não, e investigar como ocorreu o processo de finalização desta modalidade diante da chegada do Ensino Médio Flexível, conforme os acontecimentos verificados após o ano de 2014, quando foi gradativamente sendo desconstituída oficialmente a proposta colocada em prática pela SEDUC/RS (2011-2014), no que tange ao Ensino Médio Politécnico, na rede pública estadual de ensino.

Por isso, entendemos ser pertinente realizar estudos para a compreensão dos discursos dos professores contatados. Isso ocorreu através da análise dos conteúdos extraídos com base nos questionários e entrevistas, com dados quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, interpretamos segundo Bardin (2008) e Spink (1985), em que foi desenvolvida análise de conteúdo e também de discursos.

Para alcançar esses objetivos observamos o que os textos e discursos podem comunicar, daquilo que foi vivenciado no fazer educacional das escolas e comunidades a que pertencem estes professores, a formatação curricular e a prática didática, bem como os resultados conforme

⁶ Chão da escola não é uma expressão referente aos educadores e educadoras. Não é um chão qualquer, mas um chão que congrega, constrói, educa. Dessa forma, a merendeira não cozinha para um restaurante, a secretária não é recepcionista de um hotel e o porteiro não é vigia de um banco. Esse termo é explicado no artigo *Construção e afirmação da identidade*, de Maria Teresa Leitão de Melo, publicado em 2009.

o Censo Escolar e o que permaneceu nas escolas deste fazer educacional conforme a hipótese formulada na pesquisa.

Em se confirmando que a escola obteve um maior e melhor desempenho com a modalidade de ensino denominada Ensino Médio Politécnico, pretendemos reforçar a ideia de que ela cumpre uma função social no ambiente de vida dos trabalhadores em prol da equidade, da mobilidade social com desenvolvimento da democracia, com cidadania e transformação social, para uma possível amenização das injustiças sociais (KUENZER, 2000). Com essas reflexões e análises estaremos procurando a compreensão e a possível comprovação da hipótese e objetivos colocados.

Quando observamos e refletimos sobre o ambiente da escola e seu entorno, percebemos que grande parte das políticas públicas geradas pelo poder público, em especial as dotadas de formas includentes, precisam ser eficazes para o atendimento das carências mais agudas das parcelas sociais na exclusão. Assim, as escolas acabam mostrando que são os locais melhor qualificados para desempenhar um importante papel social, principalmente quando essas instituições demonstram estarem dispostas a lutar e realizar as políticas dadas, em especial as de inclusão social, que entendemos ser capazes de alavancar os da exclusão para um outro nível e grau capaz de possibilitar que os indivíduos usufruam de seus direitos.

Propomos entender que, entre os excluídos da sociedade, em luta pela sobrevivência há demandas e reivindicações que, em muitas ocasiões, não são dotadas objetivamente de discursos acabados e inteligíveis, racionalmente, para que sejam reivindicações vistas e aceitas enquanto legítimas nas esferas de decisões. O papel da escola em muitas situações do dia a dia, tem sido o de traduzir os discursos como também as próprias necessidades de modo que as comunidades entendam seus direitos, lutem por eles e para que os governantes tenham as notícias das necessidades. Por isso, a escola é central e importante por realizar as mediações e encaminhamentos, orientação crítica, no entremeio dos interesses entre os governantes e a população atuante dos movimentos sociais.

1.1 ARTICULANDO CONCEITOS SOBRE TRABALHO, EXPLORAÇÃO E EDUCAÇÃO

Esta seção da pesquisa envolverá questões relativas ao trabalho e exploração do trabalhador, levando-se em consideração o contexto educacional observando que Marx (2018) ao tratar sobre o trabalho, está analisando o movimento. A ideia de movimento perpassa todo o seu método. Outro aspecto visto é quanto a historicidade, na qual Marx (2018) analisa o tempo passado de modo regressivo até entender, por exemplo, o Feudalismo, seus processos e

contradições, de forma objetiva, porque a não existência na realidade do Sistema Feudal permitiu que este cristalizasse as suas formas no passado, que é o lugar onde Marx (2018) irá analisar e progredir até o presente observado para equiparar as suas contradições.

É na realidade onde ocorre o conflito social, onde se dá a correlação de forças, e neste ponto se encontra a contradição e, por fim, a mediação – onde se consegue ler qual é a ação política necessária para que os atores, por exemplo, consigam atuar, intervir, nesta contradição. Este desvelamento se dá pela ação, pela práxis.

Nesse sentido, a ideologia adquire um papel fundamental podendo ser de natureza positiva ou negativa. Quando positiva, pode provocar o desvelamento e, em termos de ciência, quanto mais se desvela a realidade, menor é o teor de ideologia e quanto mais mascara, oculta, encobre a realidade, maior é o teor de ideologia nela contida e, por isso, a necessidade da rigorosidade científica. Sem perder de vista que conhecimento é produção social e, na relação capitalista, nos meios de produção, o conhecimento produzido pelo trabalhador é expropriado pelo capitalista. Neste sentido precisamos refletir, pensar e agir, como o próprio Marx realizou ao se engajar no movimento social, que é o lugar onde está situado o conhecimento genuíno, que se realiza na prática do chão da fábrica, nas associações, nos sindicatos, nas escolas e no todo do movimento social.

Manacorda (2007) distingue em *Marx e a pedagogia moderna* três momentos principais que devemos destacar. São eles: o lançamento do Manifesto do Partido Comunista, de 1847 a 1848; a Liga dos Justos, que ocorreu no período de 1866 a 1867 e que contou com participação de Marx e Engels e, o lançamento do Programa de Gotha, realizado pelo Partido Operário Alemão, em 1875.

Marx (2018) busca nos socialistas utópicos as suas fontes, entre estes, Robert Owen, Saint-Simon, Charles Fourier e Proudhon. Ao tratar sobre educação, afirma que, do ponto de vista da politecnia, não ocorre somente no espaço escolar. Para Marx (2018), não é a educação que define a sociedade e, sim, a escola que é vista enquanto um espaço de construção de saberes e, por isso, possibilita o entendimento da forma com que os homens se relacionam na sociedade, sendo a educação produto socialmente dado.

Historicamente a ideologia dominante quer fazer da educação um instrumento de alienação e dominação. As relações de produção capitalista não possibilitam a emancipação social e, portanto, humana. A formação humana fica impossibilitada sob o modo de produção capitalista e somente pode se dar de modo unilateral por separar a atividade manual da atividade intelectual, na condição entre produção e ócio. Há separação entre trabalho manual e intelectual,

não apenas em nível macro na sociedade, mas nas próprias unidades produtivas e nos afazeres do dia a dia das escolas.

A pedagogia comprometida com a emancipação social deve ter na politecnia o seu ponto de apoio principal e, por isso, a formação politécnica para todos que reconheçam no trabalho o princípio educativo fundamental, oportunizando, conforme informa Young (2007 apud GALIAN; LOUZANO, 2014), os conhecimentos necessários, conhecimentos poderosos, inquestionáveis e vitais. Em virtude disso, a formação politécnica e moral da classe trabalhadora deveria ser direcionada pelas organizações dos trabalhadores, partidos, sindicatos e associações. Os movimentos sociais organizados forjados nas lutas históricas dos trabalhadores deveriam ser os aliados incondicionais da escola.

Para Marx, as técnicas, os processos produtivos, isto é, o entendimento da politecnia é o conhecimento escolar educacional enquanto produção social, e a técnica é própria do processo produtivo. Nesse sentido, a proposta do Ensino Médio Politécnico pode ter sido comprometida por não ter conseguido contar com o apoio sindical, leia-se CPERS, naquele momento e, muito menos, com o setor midiático, aqueles que defendem historicamente os interesses do grande capital. São, portanto, colaboradores e construtores da hegemonia predominante.

Marx e Engels, no século XIX, são principais teóricos no sentido de colaborar para a consciência e o desvendamento da superestrutura do saber em jogo, no sentido da prática e da cultura educacional que, assim como nos campos e nas fábricas, onde são criadas e estabelecidas as divisões e diferenciações, estas escolas, tanto as do campo, quanto as das cidades, poderiam ser espaços de contra-hegemonia, de resistência aos abusos do capital, pela emancipação humana em seu sentido universal. Desse modo, as desigualdades geradas e as injustiças sociais resultantes da concentração de riquezas seriam superadas, e ocorreria a alfabetização e produção de saberes em uma lógica voltada para uma melhor qualidade de vida destinada à classe trabalhadora, com emancipação social, pois são os trabalhadores que tudo produzem. Apesar disso, ainda são subjugados e explorados na contemporaneidade.

Conforme Marx (2018), a figura feminina no modo de produção capitalista é vista como objeto da reprodução do capital. No livro de Federici (2017), *Calibã e a Bruxa*, é especificado o processo pelo qual a mulher foi submetida após o cercamento dos espaços comunais. Nesse momento, por força do sistema que se impunha, houve um enclausuramento para servir e manter o reprodutivismo no interior do lar. Ao mesmo instante, na perspectiva de análise de Barrington Moore, tratando sobre o contexto da Inglaterra, período relativo à Revolução Industrial e Comercial, séculos XVII e XVIII, no processo de cercamento dos campos os pequenos

proprietários foram expulsos do campo para dar lugar à criação de ovinos, cuja matéria-prima (lã) foi utilizada na cadeia produtiva da tecelagem.

Conforme é colocado na obra *Calibã e a Bruxa*, o processo de isolamento, pelo qual a mulher vivenciou, ocorreu quando foi levada a deixar o espaço público. No período que antecedeu ao cercamento dos campos haviam lugares comunais nas proximidades das casas e naquele espaço, manifestava-se um tipo de poder feminino que foi gradativamente desaparecendo na medida em que deixaram de existir nas comunidades os ambientes comunais.

Por isso, a mulher passou a ficar mais restrita a locais privados, onde suas funções eram procriar, organizar a casa, encaminhar os filhos para a escola, por anos a fio, e perpetuar a socialização dos jovens por meio da família, da educação e do preparo dos filhos para a reposição da força de trabalho para o modo de produção capitalista e seus meios de produção.

Em outras palavras, as mulheres, jovens e crianças nos processos socialmente colocados da produção passaram a ser úteis indiretamente na cadeia produtiva. Foram levadas a adquirir um papel no sentido de administrar o lar enquanto extensão dos interesses do capital nas fábricas, além de organizá-lo e encaminhar as crianças para a escola e fábrica.

Segundo a autora caribenha Federici (2017), o gênero masculino obteve mais “liberdade” e o fazer doméstico não foi reconhecido enquanto trabalho, mas colocado como o lugar da mulher, onde passou a ser reprimida duplamente diante do sistema de exploração. Federici (2017), em *Calibã e a Bruxa*, informa:

Enquanto Marx examina a acumulação primitiva do ponto de vista do proletariado assalariado de sexo masculino e do desenvolvimento da produção de mercadorias, eu a examino do ponto de vista das mudanças que introduziu na posição social das mulheres e na produção da força de trabalho. Daí que a minha descrição da acumulação primitiva inclui uma série de fenômenos que estão ausentes em Marx e que, no entanto, são extremamente importantes para a acumulação capitalista. Entre esses fenômenos estão:

1) o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; 2) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; 3) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores. E, o que é mais importante, coloquei no centro da análise da acumulação primitiva a caça às bruxas dos séculos XVI e XVII: sustento aqui que a perseguição às bruxas, tanto na Europa quanto no Novo Mundo, foi tão importante para o desenvolvimento do capitalismo quanto a colonização e a expropriação do campesinato europeu de suas terras. (FEDERICI, 2017, p. 137-138)

Em relação à divisão de gêneros no trabalho, conforme o sexo, o contexto escolar de Canoas e da maioria do magistério público estadual do Rio Grande do Sul é composto por uma mão de obra majoritariamente formada pelo gênero feminino. Por isso, a importância da perspectiva oferecida em *Calibã e a Bruxa* para a compreensão da realidade da educação nas

escolas de Canoas e a desvalorização dos serviços em educação por parte da maioria dos governantes, como também da sociedade em geral, ainda nos dias de hoje, conforme dados estatísticos do IBGE, entre outros organismos de pesquisas confiáveis.

Voltando-se para as concepções de Marx e Engels, em relação ao trabalho, observaremos seus momentos de nascimento. Marx nasceu em 1818 e morreu no ano de 1883, século XIX, enquanto Engels nasceu em 1820 e morreu em 1895, século XIX, contexto europeu, que é denominado “o período das luzes”. Esse momento histórico foi a época de implantação do capitalismo e desconstituição do feudalismo. No contexto inglês, este foi um processo menos conturbado, mas que constituiu-se enquanto parte principal diante do cenário mais geral da Revolução Industrial. Foi um espaço que expressou a transformação dos modos de produção. Nesse momento histórico, quando ocorreram os processos que resultaram na Revolução Francesa, o aspecto principal é o fato de que a história passou a ser vista sob a perspectiva de longa duração, apresentando seus aspectos e estruturas materiais onde é possível visualizar como se deu a consolidação do poder político, seus desdobramentos, sua influência e o legado da Revolução, que permanece importante até os dias atuais para a classe trabalhadora.

Foi no século XIX que se concretizou o modo de produção capitalista, em um processo que vinha desde o século XIV, onde um dos marcos importantes para a obra realizada por Marx em, *O Capital*, é a análise do processo e as questões políticas. Dessa forma, juntamente com Engels e, em vários momentos, em conjunto com as organizações de classes, associações, encontros e congressos internacionais de trabalhadores organizados pelas instituições representativas da classe trabalhadora, o conceito referente ao modo de produção foi sendo construído.

Marx, enquanto intelectual e ativista político, pode ser entendido em três fases, a saber: de 1839 até 1850, o Marx jovem; 1852 até 1856, o Marx em transição; e 1857 até 1880, o período considerado do Marx maduro, quando desenvolveu suas teses sobre a economia política (PALUDO & VITÓRIA, 2014). Para analisarmos a produção intelectual de Marx, não é aconselhável deslocar sua vida dos acontecimentos históricos, mas é necessário que sejam contextualizados e considerados os processos em curso no momento do recorte feito para a análise.

O conceito de modo de produção, enquanto instrumento formulado por Marx para definir as estruturas do sistema, é uma definição desenvolvida mais tarde por ser um processo de formulação teórica que se realiza quando e enquanto o capitalismo se consolida. Em relação aos aspectos filosóficos presentes na fase inicial de formação do jovem Marx, encontraremos a

presença de Aristóteles e também de Demócrito e Epicuro, quando Marx escreveu o seu trabalho de conclusão, isto é, sua monografia da graduação.

Marx (2018) estabelece as bases para uma ruptura com os hegelianos e trata, neste meio tempo, sobre a questão judaica, desenvolvendo o conceito de emancipação. O campo filosófico de base no pensamento marxista está estruturado com a publicação de *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, em 1844, *A Sagrada Família*, *A Ideologia Alemã* e, no campo político de base, o *Manifesto Comunista*, no qual desenvolve os conceitos de proletários, oprimidos e luta de classes. Também podemos citar as obras *A Luta de Classes na França*, *18 Brumário*, *Crítica do Programa de Gota* onde estão delineadas as estruturas sobre o papel do Estado na reprodução dos meios de produção. Marx e sua família atravessam uma crise financeira por volta do ano de 1857, quando começa a escrever, e este fato se estende até por volta do ano de 1880 (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Quanto ao seu método, Marx estabelece categorias de análise que percorrem o caminho do abstrato ao concreto, até chegar ao mais simples que deve ser observado como a parte mais complexa quando sai do geral e vai para o particular. Por isso, compreender os níveis de análise que se apresentam de imediato é o percurso para entender as categorias do mais complexo. As categorias do capítulo I, em *O Capital*, são trazidas ao decorrer da análise e acabam sendo incorporadas e complexificadas a outros conceitos em um processo de saturação ou adensamento. É isso que procuramos realizar neste processo de análise que envolve o contexto educacional observado de modo reflexivo, relacional e crítico.

Segundo Marx (2018), o capitalismo se autopromove de modo contínuo e atravança todos os meandros da realidade a partir da expropriação da mais-valia, que atravessa desde o trabalho individual ao trabalho socialmente produzido, desde a produção simples e comum de uma mercadoria até as relações mais complexas das exposições e circulações de mercadorias no mercado. Constata que os burgueses sobrevivem da extração da mais-valia, sendo que o sistema capitalista e a sua lógica de exploração são capazes de impor metas e, até mesmo, gerar situações instáveis para a autoafirmação e reprodução deste sistema.

Marx (2018) separa os conceitos de divisão social do trabalho e divisão técnica do trabalho em que, no modo de produção capitalista, a produtividade é diferente de produto, que, por sua vez, difere de mercadoria. Além da separação entre campo e cidade e entre os próprios trabalhadores do interior de uma e de todas as fábricas no modo de produção capitalista, os trabalhadores foram mantidos pela ideologia burguesa bem definidos entre os interesses do capital, a classe rica, detentora dos meios de produção e a classe trabalhadora e seus corpos colocados à disposição no mercado de trabalho. Conforme Paludo e Vitória (2014):

Para Marx e Engels todos os fenômenos, até mesmo as chamadas leis econômicas, são produto das ações humanas e, portanto podem ser transformados. Esse é um princípio que, quando aplicado ao social, afirma a historicidade de todas as instituições, leis e estruturas, mentalidade e formas da vida social. Assim também as visões de mundo se constituem em produtos sociais e podem ser analisadas em seu desenvolvimento histórico, nas transformações que vão tendo. (PALUDO; VITÓRIA, p. 104, 2014)

O pensamento de Marx (2018) atua neste contexto, mais precisamente, na Inglaterra do século XIX, quando instrumentaliza a classe operária sob o jugo do capital para que lutem politicamente por sua libertação enquanto classe social. Marx produziu uma teoria em continuidade à teoria do valor e entendeu as demais teorias dadas em seu tempo, como foi o caso dos estudos que realizou analisando os escritos de Adam Smith e David Ricardo, que eram teorias socialmente dadas sobre a sociedade burguesa, contexto do século XVII em diante, no momento em que coloca em seus escritos o nome de economia política.

Marx demonstrou que a relação anterior, que era vista por Adam Smith e Ricardo, das mercadorias entre si enquanto objetos, eram não somente relações entre coisas, mas, sobretudo, relações sociais determinadas nas mercadorias que engendravam o valor e o tempo do trabalho socialmente necessário, contido para a produção destas mercadorias, ou seja, vender, comprar, fazer mediações com o uso do dinheiro e obter o lucro pela extração da mais-valia no modo de produção capitalista, afirmando que estas são relações sociais determinadas pelas classes sociais historicamente dadas no modo de produção capitalista.

A mercadoria é analisada pelo seu valor de troca e de uso, sendo que o saber e a educação podem ser comparados a uma mercadoria dotada de valor. É um objeto externo, uma coisa, satisfaz necessidades humanas, seus sentidos e desejos. São valores de uso quando possuem utilidade e se realiza no consumo humano. Além disso, uma coisa pode ser produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Na sociedade capitalista, a riqueza se apresenta como uma acumulação de coisas, com valores, com capital que é o trabalho impresso nas mercadorias produzidas.

A alienação, neste caso, serve também aos trabalhadores em educação do Rio Grande do Sul como uma forma de fazê-los desconhecer o produto de sua ação de trabalho, que está na mercadoria impressa. Quando este trabalhador é forçado a produzir ou trabalhar a mais na quantidade de tempo paga por seu trabalho, o produto adquire maior valor e também uma independência da força individual deste trabalhador. Nestas condições, é gerada a mais-valia. Na atividade produtiva, quanto maior for a ocorrência e intensidade da desumanização com seres humanos desprovidos de sua força interior de ser (sem receber o valor gerado pelo trabalho),

mais rápido este trabalhador irá perder a consciência de seu valor de trabalho real e, não consciente de seu ser, pode chegar a uma degeneração.

Quando o ser humano aliena-se do seu ser, este ser, fica desvinculado de suas capacidades criativas, de transformação e, até mesmo, de sua capacidade de lutar por sua própria libertação. No Rio Grande do Sul (RS), os trabalhadores em educação estavam desde o ano de 2014 sem reajustes das perdas salariais, enfrentando parcelamentos e atrasos de salários por mais de 48 meses seguidos, e durante todo o Governo Sartori (PMDB), agora Leite (PSDB, 2019), (SUL 21, 2019, documento eletrônico)⁷. Conforme Paludo e Vitória (2014, p. 103), “a alienação é decorrente da divisão social do trabalho e ocorre a cisão entre o trabalho, em seu sentido vital, ontológico, e os seres humanos. Em cada época histórica o trabalho assume uma determinada forma, e, é considerado trabalho alienado.”

Em Marx (2018), as expressões dos processos devem ser tomadas pela teoria com a razão, pela faculdade racional da abstração em movimento e ir além da factualidade e identificação dos processos em que o negar a empiria é o recurso da negação para descolar-se da realidade factual, empírica, fenomênica, para identificar a origem do movimento no objeto, abandonando o domínio do nível do abstrato, elevando o abstrato ao concreto e ao concreto do pensamento onde identificou e detectou os processos e seus encadeamentos que também devem ser analisados e identificados, a fim de retornar ao domínio da empiria em relação a estes outros processos. Na ótica de Marx, a teoria reproduz a realidade do movimento. Quando o pesquisador realiza o movimento de abstração é possível analisar quais são as marcas, as identidades as expressões que constituem este objeto e sua complexidade.

Percorrendo a divisão social até a divisão técnica do trabalho, desvendamos que uma das características da burguesia foi realizar, primeiramente, a separação do campo e da cidade. Dessa forma, o trabalhador na cidade foi individualizado, fato este que se agravou ao longo do tempo pelos processos de alienação e do desenvolvimento das tecnologias do trabalho, pela divisão das tarefas nos processos produtivos e, conseqüentemente, pelo embrutecimento do homem do campo.

Para realizar esta separação foi essencial que a burguesia mantivesse sob seu controle o saber na relação de pessoa para pessoa no interior das fábricas e no mundo social. Saber cujas

⁷ Jornal Sul21 – (...) Um levantamento feito pelo Dieese aponta que, em 2014, o Rio Grande do Sul tinha 99.564 servidores ativos na área da Educação, incluindo professores e funcionários de escolas. Em 2019, esse número caiu para 76.264, o que representa uma redução de 23% no número de educadores não repostos. Entre esses 23.300 servidores que deixaram a ativa, há aqueles que se aposentaram, que faleceram ou que eram profissionais contratados e tiveram o contrato rescindido. No entanto, a variação negativa de 10.750, ou 46,1% do total, refere-se a trabalhadores que deixaram o serviço público por outro motivo, pedindo exoneração.

bases principais e vitais para o controle desta sociedade se deu ao longo do processo histórico pelo trabalho, pela exploração, isto é, pela extração da mais-valia e a alienação. Além da separação entre campo e cidade, bem como entre os próprios trabalhadores do interior de uma e de todas as fábricas no modo de produção capitalista, os trabalhadores foram mantidos pela ideologia burguesa bem definidos entre os interesses do capital, a classe rica, detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora e seus corpos colocados à disposição do mercado de trabalho.

Podemos dizer, a partir dessas constatações, que o pensamento de Marx atua analisando o contexto inglês e afirma que não é simplesmente o pensamento que faz a vida e os desejos dos homens, mas sim as condições materiais economicamente dadas. Por isso, Marx adere a noção de uma superestrutura para reverter politicamente esta condição de classe e a educação passa a desempenhar um papel primordial. Ao mesmo instante, Marx (1978) adverte que é preciso desconfiar da educação nacional porque, em geral, expressa as ideias dos dominadores do grande capital, da classe rica, que determina hegemonicamente as condições de dominação de classe. Por isso, Marx (1978) afirma que os pensamentos da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a expressão material e espiritual de cada época. Neste aspecto, podemos pensar a nossa realidade educacional, ao averiguar sobre o modo de produção capitalista e a educação enquanto parte da dominação.

Saviani (2007) coloca que o conhecimento serve para desvendar os segredos não somente da realização técnica do trabalho, mas também da forma como ocorre todo o processo que resulta na exploração do trabalhador, como forma de conscientização (Paulo Freire) e como o poder em saber sobre o trabalho e seus processos, inclusive o trabalho pedagógico, é necessário junto com a teoria, a práxis para realizar a ruptura com o reprodutivismo na educação, historicamente a serviço da dominação.

A própria ciência, além da educação, é objeto e mercadoria, como Marx (2018) descreve em *O Capital* desde o desenvolvimento de fetiche das mercadorias. Uma ideia, um objeto a ser produzido e vendido carrega consigo a alienação, e esconde em si o processo de trabalho, individual e socialmente produzido, sem que o mercado enxergue no objeto, mercadoria, que expressa a força de trabalho socialmente produzido.

O próprio trabalhador enquanto mercadoria também sofre com a alienação e os meios a que se chegou para a criação deste objeto que, por sua vez, tem “suas necessidades”, minimamente, ofertadas para que este trabalhador também figure na vitrine deste mercado onde são dispostos, dentro de tais realidades forjadas. São *simulacros* de realidades socialmente

produzidas pelas forças do sistema para que nelas os trabalhadores expostos sejam adquiridos enquanto objetos ao consumo para realizar trabalho.

Nos cadernos de Marx de 1845, escritos em Bruxelas, ele coloca que a educação é parte da superestrutura social que reproduz a lógica da ideologia das classes dominantes, onde as crianças ricas, dotadas de melhores condições materiais, são preparadas para a elite de dominação, enquanto que, para as crianças pobres, a escola reproduz e até perpetua as suas condições de miséria (MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978, p. 45 - 38). Quando Marx publica, juntamente com Engels, *A Ideologia Alemã* (2007), expõe nesta obra o Materialismo Histórico e, na obra, *As Lutas de Classes na França*, discorre sobre a atuação da classe trabalhadora enquanto revolucionária e a burguesia enquanto reacionária e conservadora (LUCÁKS, 1938).

Para Marx (2018), o que determina as condições sociais e econômicas dos indivíduos é o sistema do capital no modo de produção capitalista e, neste sentido, mesmo que os estudantes, filhos das camadas sociais pauperizadas venham a galgar um lugar de destaque no mundo escolar e níveis do ensino superior, a formação mais usual é a individualista, que está separada de sua realidade social onde ele será autonomizado, fetichizado como um ser em si e, quando o trabalhador, neste caso estudante, filho de trabalhador, estiver consciente de seu papel, deve protagonizar enquanto indivíduo com consciência de classe para si (MARX, 2018).

Quando Engels e Marx apontam como sendo os limites da classe burguesa no sentido de concessão e, por outro lado, um sem limites no sentido das formas perversas de exploração, ocorre o esgotamento da classe burguesa enquanto novidade revolucionária. Também é importante ressaltar que, quanto ao método, conforme escritos em *Grundrisse* (Manuscrito de Marx, 1858), exercitando a arte de voltar ao passado para encontrar as cristalizações ou compreender o objeto de estudo histórico em sua forma material, o pesquisador não deve seguir um ideal romântico para não favorecer a burguesia em nenhum dos momentos da análise, pois trata-se de seguir uma lógica para compreender os processos de exploração capitalista em relação aos trabalhadores (NETTO, 2012).

Marx (2018) afirma que são duas as fases do maquinismo industrial: uma é a manufatureira e a outra, a fase industrial, mecanizada, onde afirma que o trabalho foi sendo cada vez mais tornado simples para a execução pelo trabalhador e, por outro lado, mais especializado devido à complexificação das máquinas. Na grande indústria, o trabalhador foi sendo transformado em um apêndice das máquinas, permitindo a alta rotação de mão de obra e a maioria destes mantidos na inconsciência do conteúdo de seu trabalho e papel.

Portanto, quando se trata da imposição da agenda neoliberal, cabe a resistência cultural. Isso ocorre devido há um contexto de franca desindustrialização, em que há formatação da BNCC e imposição do Ensino Médio Flexível, bem como, da chamada mercadorização da educação e do ensino, em específico na realidade no RS, onde ocorre parcelamentos e atrasos de salários, perda de direitos e garantias, mês a mês, por mais de cinco anos, com enturmações, fechamentos de escolas, precarização, perda da qualidade educativa, dentre outros abusos praticados contra os trabalhadores da educação pelos governantes do campo da direita política (NOSELLA, 2005).

Marx sinaliza que as relações sociais estão em contradição com as forças produtivas, e quanto maior o aprimoramento dessas forças, maior é a miséria total. Por isso, a classe operária luta pela conquista de sua emancipação. É uma das determinações que a indústria e a ciência estejam em oposição, porque a indústria serve para o acúmulo de riquezas nas mãos de um explorador, que socializa a miséria, a ciência e o conhecimento. Nesse sentido, o saber pode cumprir uma função social a serviço da libertação dos trabalhadores que estão sob o jugo dos capitalistas, por meio de uma revolução social (FERNANDES, 1975).

Conforme Engels e Marx (1978, p. 152), “o princípio fundamental do materialismo dialético é que o progresso de uma sociedade independe do nível do saber mas do nível das forças produtivas e do papel de uma classe no modo de produção”, quer dizer que é na evolução do trabalho que está a chave do entendimento para compreender a história da sociedade, particularmente da classe trabalhadora, mais fecunda. Esse princípio vale para a educação. Quando o ensino se estagna, há interesse da classe dominante que integra junto ao racismo, a falsa moral, o embrutecimento dos trabalhadores e da juventude, conforme visto em Grundrisses (apud ENGELS; MARX, 1978). Nesse sentido, todo o desenvolvimento está a serviço do capital e, por isso, há o aumento da alienação, pela maior divisão do trabalho, pelo aumento da miséria de um maior número e aumento dos lucros dos proprietários dos meios de produção, em menor número, o que significa maior exploração e mais aguda elitização. Por isso, foi entendido que as crises do sistema são produzidas por serem estruturais e próprias do sistema pela maneira contraditória como se reproduz.

1.2 O ENSINO HOJE E A MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Ao decorrer desta seção analisaremos a modalidade do Ensino Médio Politécnico e o Ensino Médio da atualidade, bem como sua relação com o trabalho. O conceito de trabalho, conforme Nosella (2005), não pode ser visto como homogêneo nem pode ser tratado como uma

ideia vaga para qualquer atividade que o homem realiza para sobreviver. A História diferencia e qualifica ao longo dos séculos as formas e concepções do trabalho humano. Mudam-se as maneiras de trabalhar, as conceituações, as expressões linguísticas, portanto, são diferentes conceituações, não são sinônimos. Produção material mais consumo é igual a sistema capitalista. A propriedade da terra é a base principal do sistema, é dimensão de poder da aristocracia, quando Marx conceituou sobre feudalismo. Naquele momento Marx entendeu que os homens são iguais por natureza, todo o homem feudal mantido na submissão por força dos juramentos como também na crença da predestinação é igual ao sistema de servidão como entendido na Antiguidade Clássica e observável na literatura da filosofia contratualista do liberalismo e, assim, a concepção de trabalho, enquanto castigo, origina a palavra *Tripalium*, que é um instrumento para castigar e torturar.

Segundo Aristóteles, os escravos estavam em mesma categorização que os animais (ARENDR, 1981). No campo da metafísica as análises são históricas, com o predomínio da ideia de que o sobrenatural era uma visão onírica, irracional, e os conceitos ligados a terra, trabalhador, animal, ferramentas, definiam aquele que realizava trabalho como o servo, o escravo. Ainda conforme Nosella (2005), o processo educativo era relacionado a habilidades manuais e havia uma repressão da criatividade com amarras corporais aos que decidiam pelo destino, a oficina. O trabalhador era prisioneiro do feudo, trabalhador no sentido de servo, escravo, no qual era visto como uma condição natural e, por isso, os que exerciam trabalhos manuais eram mantidos próximos ao *tripalium*.

Conforme Eco (1983, p. 535), “A proibição do riso, por exemplo, era uma das formas educativas repressivas, disciplinadoras do Período Medieval onde havia um conflito entre conhecimento e dogma”. Eco escreveu sobre o riso com base em Aristóteles. Para Nosella (2005), o riso humaniza as relações e liberta o ser humano dos medos da realidade com sabedoria, com arte, com *poiésis*.

Conforme Nosella (2005), para a igreja do medievo, o riso seria uma fraqueza, corrupção, insipidez da carne. Mas os dogmas, ao longo do tempo, foram sendo modificados em sua rigidez e foram aceitas práticas de folguedo para o camponês, como um tipo de licença para o embriagado. Por isso, a igreja concedeu o momento da festa, da feira, do carnaval, aceitou o desregramento, o pecado, e concedeu um tempo e rituais para a espiação da culpa e perdão das ilicitudes cometidas pelos festejos dos populares. Enquanto risse, o aldeão iria se sentir um senhor. Do mesmo modo, o livro poderia legitimar o riso e, por isso, os livros de conteúdos cômicos, críticos, como mostra, em especial em *O Nome da Rosa* (Eco) foram restritos pelo poder do clero. A revolução burguesa, até enquanto interessou, quebrou essas

amarras e se propôs a universalizar o conhecimento até a medida de seus interesses de classe e dominação.

Ao longo da história, aconteceu uma libertação do trabalho enquanto instrumento de tortura com uma divisão de tarefas e modernização para dentro dos parâmetros do mercado até os limites de interesses, em especial, a hegemonia e a dominação política com o objetivo da ideologia do lucro, nos marcos de interesses da acumulação de capital para a elite dirigente, a burguesia. No Brasil, não temos modernidade, temos a modernização que coube ao Estado realizar para atender aos interesses de uma burguesia nacional e, dentro desta lógica, situa-se estrategicamente colocada a escola.

Segundo os renascentistas as máquinas possibilitariam maior tempo livre – menos habilidades das mãos e maior disponibilidade do corpo. Para Locke, há distância entre mãos que trabalham e corpo que labora (ARENDR, 1981). O trabalhador da modernidade é manufatureiro, é industrial e há êxodo rural. Anterior à Modernidade, os servos da gleba, os escravos, estavam numa condição social definida pelo local de nascimento, pelo destino. Agora, com as máquinas, na modernidade, havia a possibilidade de libertação do *tripalium*, por uso enquanto metalinguagem, que é um instrumento de tortura medieval, instrumento de debulhar trigo (Roma - Baixa Idade Média – Século VI). O que sinaliza o sofrimento no trabalho é o próprio corpo, por exemplo, calos nas mãos e, por fim, doenças do trabalho na realidade atual.

A *poiésis* está vinculada com a pintura, com o desenho, com a poesia, com a dança, com a música, com o amor. Enquanto a máquina, mais precisa e mais veloz, significava a redução da jornada de trabalho. Marx critica o sonho Renascentista (século XVI) e reconhece a força revolucionária do capital moderno em relação ao Antigo Regime. A partir do século XVII o *Homem Laboram* se liberta do *tripalium* do antigo regime e passa a adquirir nome, há um processo histórico da construção do indivíduo, como também a busca por cidadania dentro desta, e dinâmica quando ocorre a construção do sujeito que protagoniza e busca seus direitos e garantias (ARROYO, 1988).

O mercado de trabalho é um espaço onde o trabalhador dispõe de sua força, seu corpo, como propriedade inalienável para vender em troca de salário. É este um dos espaços privilegiados dos embates e lutas por direitos. No caso dos professores, há uma quebra da identidade em relação ao seu próprio papel e trabalho. Em termos de *status*, se olharmos pela perspectiva sociológica conforme Weber, uma maioria não se identifica plenamente enquanto trabalhador assalariado e não há objetivamente o necessário protagonismo com ação política na busca de seus direitos, sua cidadania enquanto sujeito trabalhador, sendo a consciência de classe por isso prejudicada.

O conjunto do professorado é uma parte importante da sociedade que apresenta diversificadas matizes em seu modo de ser. Quando chamados pela necessidade de agir dentro dos marcos da democracia sindical, demonstram pela resistência ou desleixo na participação que, em muitos casos, arriscaríamos afirmar que estão mantidos imersos no âmbito do senso comum no universo social e acreditam no *status* que imaginam ter, no sentido de estamento, grupo social ou se analisados do ponto de vista da diferenciação categorial, conforme Weber, apresentam aspectos heterogêneos. Mas quando vistos enquanto estrutura social historicamente construída, conforme Marx, são homogêneos enquanto classe trabalhadora e reproduzem as relações sob o efeito da dominação do capital sobre o trabalho.

Dos 150 mil servidores nas escolas, uma média de 50% estão regularmente sindicalizados e subdivididos nos seus locais de trabalho, nas mais diferentes classificações profissionais, e situados, por identidades ou opções, nos mais variados campos de ação político-pedagógicas, e visões de mundo. A categoria dos professores é uma das mais ativas sindical e politicamente no Rio Grande do Sul, organizadas pelo CPERS Sindicato.

Vamos abrir um parêntese e colocar, enquanto exemplificação, que há professores na rede pública que em diversas ocasiões justificam suas posições ou decisões e geram o imobilismo ou até mesmo aversão às ações sindicais, colocadas aqui enquanto parte dos movimentos sociais, com o argumento da neutralidade científica e, por este motivo, entendendo que são posicionamentos que expressam, segundo Paludo e Vitória (2014, p. 104), “visões de mundo” enquanto partes das relações sociais e integram a totalidade no modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, vamos definir que visões de mundo é conceito sociológico desenvolvido por Gramsci em relação à hegemonia e ideologia. É um conjunto de práticas sociais atravessadas por valores. Marx afirma que se trata da visão imposta pela classe dominante e Löwy, reafirma sobre a impossibilidade da neutralidade. Michael Löwy desenvolveu o conceito abordando os aspectos epistemológicos no livro *The adventures of Karl Marx account Baron of Münchhausen*, compreendendo que a não participação na política sindical, por exemplo, não se trata de neutralidade, e sim de opção política. Freire (1992) discorre sobre esta questão enquanto ideologia que expõe posicionamentos pedagógicos onde poderemos presenciar que há os professores situados entre os mais conservadores, de práticas mais tradicionais e aqueles de uma maior abertura para uma pedagogia mais crítica, mais libertadora, mais emancipatória situada no campo popular.

Freire (1992) alerta: “em nome do respeito que devo aos alunos não tenho porque me omitir, porque ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta,

a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo.”

A profissão, e o modo de ser professor, é uma atividade de trabalho como qualquer outra por envolver assalariamento nas relações de trabalho que carrega normalmente as divisões de tarefas. Por este motivo, vamos diferenciar o trabalho intelectual daquele realizado de forma manual consciente que se trata de estratégia da dominação motivada pela divisão do trabalho (Nosella, 2005). Entendemos, assim, que a práxis pedagógica no dia a dia pode ser vista com uma das principais partes e razão de ser no funcionamento e estrutura da escola onde esta prática denota opção e posição política.

Para efeito de construção textual estaremos avançando e retornando na linha do tempo no sentido de ir organizando os conceitos, como é o caso da história do trabalho, seu sentido epistêmico para oferecer uma lógica favorecendo a reflexão e análise que desejamos realizar como foi tratado aqui com o conceito de visões de mundo.

Ao longo da história, quando a burguesia enquanto classe dirigente colocou a fábrica moderna contendo novas máquinas e meios de produção no cenário do trabalho, os trabalhadores enxergaram uma possibilidade de redução das extensas jornadas do *labor* e, neste ínterim, ocorreu o sonho real de um tempo para a *poiésis* com ações criativas, sociais, de lazer, culturais e políticas.

O século XVII presenciou uma fé na razão, nas crenças, nas ciências, na superação da fome, das doenças, da ignorância, do medo. Naquele contexto, quando relampejou em seu início a modernidade, havia um caminho possível para uma sociedade mais humana, com superação da teologia e mais razão pela negação dos dogmas.

Com a burguesia enquanto classe dirigente, através da educação, a tarefa colocada foi de aprimoramento da força de trabalho para o mercado de trabalho. A preocupação era formar mão de obra adequada às novas funções das fábricas e dos serviços modernos, isto é, um compromisso social. Nosella (2005, p. 47) afirma que a “burguesia enquanto nova classe dirigente trabalha valores para além das habilidades manuais reforçando o nivelamento cultural e, para tanto, promoveu um ideário romântico no qual o amor ao trabalho era sinônimo de liberdade”. E o gostar da disciplina através da educação servia para transmitir, no campo epistemológico, informações básicas de ciências naturais e mecânicas, com o intento de difundir uma religiosidade natural e, ao mesmo tempo, negar os fanatismos e dogmas que ainda se faziam presentes no contexto de origem do capitalismo, quando esta burguesia propôs o espírito laico e o individualismo civil.

Nosella (2005) coloca que maneiras antigas de produção subsistiam ao lado de novas formas de trabalho. Neste sentido, a nova educação nacional e laica conviveu com orientações educacionais arcaicas, tendo em vista que a moderna escola burguesa polemizou com educadores do século XVII e XVIII em um contexto da modernidade, onde os movimentos sociais aliados e próprios da classe trabalhadora foram percebendo que a máquina não estava ao lado do trabalhador como as ciências progressistas apregoaram e adquiriram a consciência de classe (Lucáks e Gramsci).

Ao desenrolar da história, em particular quando se trata do trabalho, a jornada não diminuiu como o almejado, como sonhado naquele ideal de mundo, e as novas máquinas e os avanços tecnológicos serviram para o aumento dos lucros dos proprietários das máquinas.

A máquina estava relacionada ao capital e, por isso, hostil aos trabalhadores. Foi quando estes perceberam que aquelas eram relações humanas – eram políticas. Os trabalhadores passaram a ter esperanças nos companheiros e, a partir desse momento, surgiram os primeiros sindicatos. Houve desencanto com as máquinas, pois as máquinas estavam vinculadas ao capital e as ciências ligadas ao desenvolvimento das máquinas, para maior subjulgação dos trabalhadores. Do mesmo modo que a educação esteve ao longo do tempo comprometida em aprimorar, formar e disciplinar a livre-força de trabalho aos interesses do capital, na medida equivalente aos interesses da elite dirigente.

No período do Iluminismo, havia uma cega confiança na ciência moderna. Rousseau promoveu o início da ruptura com a apologética às ciências, denunciando o negativo e o trágico social que se avolumavam atrás dos bastidores dos salões e dos teatros da época.

Os novos processos técnicos não encurtavam a jornada de trabalho, que permanecia prolongada para a rápida acumulação do capital. Então, a luta passou a ser pela redução da jornada de trabalho, pelo tempo livre e se tornou principal tendo por necessário o foco na saúde do trabalhador. A resistência cultural passou a ser a forma de conduta essencial por estar a educação a serviço da dominação (NOSELLA, 2005). A classe burguesa necessita da escola até a medida de sua estratégia de dominação ou hegemonia, isto é, quanto mais educação, mais dominação no contexto de tomada de poder político, por isso, foi ocorrendo a universalização da escola enquanto estratégia da nova classe dirigente.

Na primeira metade do século XIX, ocorreu o aumento da jornada de trabalho devido aos novos processos técnicos e necessidades de rápida acumulação do capital, conforme Ledesma (1979, p. 38 apud NOSELLA, 2005, p.50). Naquele momento, os trabalhadores já estavam em condições de teorizar sobre o fenômeno e Marx contrapondo Rousseau, ao invés de fugir das máquinas ou ciências, compreende como sendo a materialização das relações

humanas e, por isso, a necessidade de mudar as relações sociais colocando como foco principal a questão científica e política.

Na concepção marxista a industrialização sozinha não promove o bem estar a toda a sociedade, como também Saviani (2008) coloca que a escola é parte da produção capitalista e cumpre seu papel quando naturaliza e promove as diferenciações sociais.

Andrew Ure, em *A Filosofia da Industrialização* defende o capital, a indústria e as tecnologias da automação das máquinas e linha de produção e acusa os sindicatos dos trabalhadores, conforme Ure (1835, p. 36-37 apud NOSELLA, 2005, p. 51) em prejuízo aos movimentos sociais e a consciência de classe. Marx, em *O Capital*, diz que a máquina é parte do desenvolvimento da força produtiva do trabalho, barateia mercadorias e aumenta o lucro do patrão que subtrai maior quantidade de mais-valia e esta explicação, somente, não basta. É necessário acrescer o elemento histórico (MARX, 1984). Para Marx (1984), Nosella (2005) e Saviani (2008), a relação produtiva x relação humana e política subverte a explicação tecnicista, mecânica, funcional da relação de trabalho e faz superar o conceito burguês de trabalho.

Para Froumov (1958, p. 187), “não há distinção entre os que trabalham e os que pensam”. Nos séculos XIX e XX ocorreu a superação da divisão entre teoria e prática e a união do conhecimento científico, tecnológico sob os efeitos da política, por isso, a importância da identificação enquanto consciência política do professor enquanto parte no conjunto dos trabalhadores assalariados.

A necessidade de ruptura epistemológica com visões tradicionais é de primeira ordem para que haja uma concepção educacional que não esteja a serviço do capital e dos grandes proprietários dos meios produtivos, pois não é papel da educação preparar a mão de obra para o mercado de trabalho quando diz sobre a intenção de dissolver o caráter de mercadoria da força de trabalho (FRIGOTTO, 2009). Para tanto, há a necessidade do movimento social organizado pela classe trabalhadora ao longo da história em lutar contra a coisificação do trabalhador, com objetivos de alcançar um ideal de sujeito capaz, que seja criativo, protagonista de suas ações e papel, como foi destacado sobre os estudantes pioneiros, da proposta russa de politecnia, em que o aluno trabalhador não seria um recipiente a ser preenchido, não sendo considerado um tipo de mercadoria a ser qualificada, nem embalagem a ser revestida para ser aceito no mercado de trabalho (FREIRE, 1992).

Uma das estratégias para a resistência cultural contra-hegemônica são as bandeiras históricas com *poiésis*, pelo não trabalho, com redução da jornada de trabalho, isto é, (*labor*) trabalho enquanto *poiésis*, eliminando a distinção entre trabalhador braçal x intelectual e o homem como ser universal. Ainda conforme Manacorda (1976, p.88) sair da condição do “reino

da necessidade” para o “reino da liberdade”. Nosella (2005), Arroyo (1988) e Frigotto (2009) conceituam que o homem deve ser o sujeito dotado de direitos com cidadania por entender o trabalho como realização humana e *poiésis* como sendo ação social.

No século XX ocorre uma expansão da escola e esta passa a ter uma relação mais aproximada com atividades criativas e menor vínculo com o estritamente técnico, produtivo. Segundo Gramsci é necessário propor que a nova função da escola seja para além do “reino da necessidade”. No contexto anterior à 2ª Guerra Mundial, a tecnologia se desenvolvia para enfrentar as exigências dos trabalhadores. Após a guerra, e ainda nos dias atuais, os resultados dos avanços tecnológicos em uso serviam e servem para reprimir, liquidar resistências e ampliar a dominação da classe rica, detentora dos meios no modo de produção capitalista, sobre os trabalhadores, sendo a escola um meio de dominação e não um fim de libertação ou, como deveria ser, espaço de luta e construção da possibilidade da equidade com a justiça social e, sendo assim, cumprindo uma função social.

Na etapa atual do imperialismo, embora haja a expansão da pobreza e ampliação de enormes contingentes com necessidades básicas não atendidas, incluindo os vitimados pela fome, não há necessidade extremada de um sistema produtivo com produção em larga escala para novos mercados, é uma lógica perversa do capital. Há um aprofundamento da exploração para o aumento do lucro, da concentração da riqueza mesmo que seja necessário o uso de uma maior repressão com armas e violência política para manter os mercados já existentes.

Diante desse cenário, tendo um Estado que monopoliza a violência e desvaloriza o bem estar e a vida do outro, os educadores que debatem a relação de trabalho x educação optam pela resistência cultural evitando o enfrentamento direto. Por isso, o trabalho criativo deve ser político, concreto, solidário e, a pedagogia criativa, não deve ser autoritária, mas atuar para radicalizar com democracia denunciando o quadro de miséria a que os trabalhadores são mantidos. A sociedade civil deve lutar organizadamente por seus direitos diante de um contexto onde a revolução burguesa não ocorreu como no modo clássico da perspectiva europeia (FERNANDES, 1976). Na história brasileira constatamos que até pouco tempo o sistema de escravização de indígenas e negros traficados do continente africano para a comercialização no Brasil estiveram ativos, por isso a importância das Leis 10 639/03 e Lei 11645/08 inferindo sobre a obrigatoriedade da cultura negra e indígena presente no currículo escolar como parte da resistência para realizar a inclusão e a justiça social, na diversidade, com resistência cultural.

Alguns educadores pretendem restaurar os ideários da Revolução Burguesa com o uso de pedagogias abstratas visando melhorar a mão de obra que a maioria não se interessa. Para tanto, propõem mais cursos técnicos, mais especializações, mais estágios qualificados e até

mesmo o chamado empreendedorismo. É um tipo de assistencialismo que envolve cursos de cabeleireiras, manicures, vendedores de quinquilharias, artesanato e isto é uma confusão do conceito sobre o que é o trabalho. Trabalho visto enquanto *poiésis*, alinhados com a visão e níveis de consciência dos coletivos de lutas sociais dos trabalhadores e não do Estado, pois o Estado nunca foi um aliado histórico da classe trabalhadora. Os trabalhadores necessitam dos investimentos do Estado, necessitam da escola, da educação, dos educadores conscientes e protagonistas do sindicato, dos movimentos sociais e ativos na resistência cultural contra a hegemonia burguesa. Segundo Paludo (2005):

[...] a Educação Popular, EP, reconhece que a escola e o seu cotidiano é um dos lugares importantes da educação do povo. Mas uma escola comprometida com a qualidade da educação que realiza e que compreende a importância do cotidiano da escola como formador, porque é nos processos de produção de nossa existência que nós produzimos como seres humanos. Uma escola que respeita a cultura popular, mas não nega a sua apropriação da cultura legitimada pela sociedade. Minhas vivências têm sinalizado que o respeito à diversidade cultural e a busca da vivência intercultural e o respeito à subjetividade não podem reverter em tolerância com processos educativos que não viabilizem, para os educandos das classes populares, a apropriação do saber historicamente acumulado e legitimado pela sociedade, como saber se expressar corretamente, tanto oralmente quanto de forma escrita e a apropriação das ferramentas conceituais que lhes permitem inserir-se de forma crítica, ética e posicionada na sociedade. O cuidado que se deve ter é com o não desenraizamento, e é o amor pela comunidade e o compromisso com ela que fará o educando permanecer nela, socializar o seu saber e contribuir para o seu desenvolvimento. (PALUDO, 2005, p. 23)

A educação, conforme Arroyo (1988), é um direito do trabalhador e, pelo lado da perspectiva burguesa e liberal, Voltaire (1684-1778) afirma que a educação não é para todos. Diderot (1713-1784), também enquanto pensador clássico, coloca que é mais difícil explorar quem sabe ler e este é um dos motivos pelos quais as classes dominantes não desejam que os trabalhadores sejam esclarecidos e críticos o suficiente para exigir direitos e, principalmente, porque o direito do trabalhador não se esgota na escola. O trabalhador, seus filhos e filhas devem ter acesso à instrução, aprender e exercitar a luta por direitos na escola e fora dela.

O Estado nega a educação de qualidade aos mais humildes no seu direito à escola. A classe dirigente que domina o Estado não quer a identidade de classe sendo entendida pela maioria e as consciências sendo criticamente desenvolvidas. Por isso, controla e reduz a escolarização na medida dos seus interesses enquanto classe dominante. Diante dessas condições, é preciso expandir a Educação. O acesso perpassa pelo contato com a cultura, museus, teatros e a arte.

Para Bacon e também A. Smith, os trabalhadores deveriam ter uma educação mais geral para produzir (FRIGOTTO, 2009). Por isso, é central o tema trabalho e o que é relativo a este assunto para envolver com a educação todos os públicos das escolas diante da cultura do currículo escolar, sua política, bem como aos educadores, responsáveis essenciais para o desenvolvimento do conhecimento na formação dos educandos e seu preparo para a vida. O currículo escolar deve ser parte central quando a prática pedagógica estiver calcada na perspectiva emancipatória com inclusão, com formação para a cidadania, com transformação da realidade e possibilidade de alcance de uma maior justiça social. Segundo Frigotto (2009):

[...] A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social. Esse entendimento já está enunciado na tese três de Feuerbach. A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador ele próprio precisa ser educado. (FRIGOTTO, 2009, p. 4)

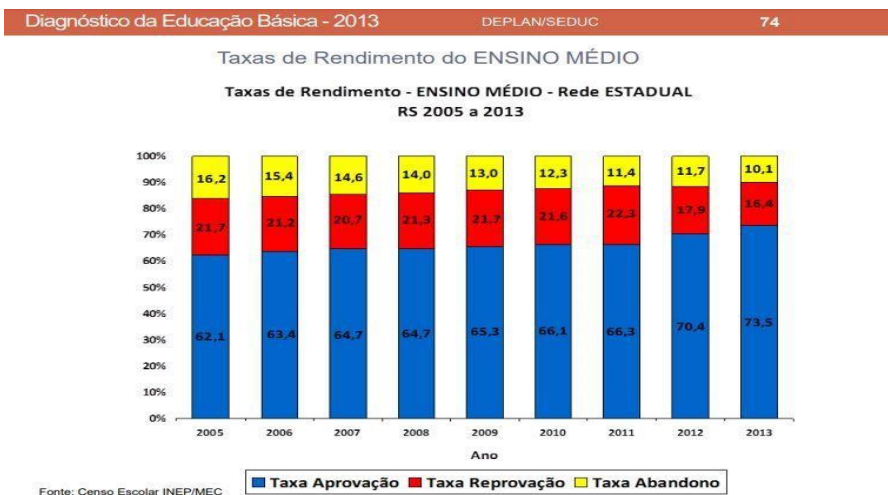
Nessa perspectiva, iremos observar Canoas, local das escolas onde realizamos um recorte para analisar o Ensino Médio Politécnico e seus impactos no currículo escolar, entre os anos de 2011 a 2014. É um município importante da região que se emancipa conforme rege o Decreto Estadual nº 7.842 de 30/06/1939, do Município de Gravataí, antiga Aldeia dos Anjos. Atualmente, Canoas abriga mais de 350 mil pessoas e, enquanto município sede da 27ª CRE (Coordenadoria Regional de Canoas), envolve as cidades do entorno, diga-se: Nova Santa Rita, Triunfo, Esteio e Sapucaia do Sul. Nesta região da 27ª CRE, a rede pública estadual de ensino contava com um número superior a 2.000 educadores/as para um total aproximado de 18.000 discentes distribuídos entre as 79 escolas da rede pública estadual.

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS, lançada em outubro/novembro de 2011, traz nas páginas 5/6, uma avaliação diagnosticando o quadro em que se apresentava o Ensino Médio. A distorção idade/série estava em 30,5% no Ensino Médio e mais de 100.000 alunos estavam retidos no Ensino Fundamental na faixa etária entre os 15 e 17 anos, segundo o INEP/Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica de 2010. A taxa de reprovação estava em 21% e o abandono escolar em 13%, no ano de 2010, com maior incidência no primeiro ano, e reprovação em 21,7% durante os 3 anos do ensino. O número de matrículas

no total dos três turnos estava em 354.509 alunos, sendo destes 78,9%, 279,570 alunos, encontravam-se na faixa etária até os 17 anos e 74.939 em um total de 21,1% possuíam idade superior a 17 anos, segundo dados da DEPLAN/SEDUC/RS. Conforme a PNAD/IBGE (2009), 84.000 jovens estavam fora da escola, isto é, 14,7% dos jovens entre 15 e 17 anos. Enquanto isso, nos últimos 5 anos anteriores a 2011 as matrículas nas escolas apresentavam queda na procura. Conforme a SEDUC/RS (2011):

Do universo de 1.053 escolas, 104 ofereciam curso normal, 156 ofereciam cursos profissionalizantes e 793 ofertavam exclusivamente o curso de ensino médio. De um total de 24.763 professores, 2.016 atuavam no curso normal, 2.037 no ensino profissional e 22.747 somente no ensino médio. Por outro lado, quanto às condições da infraestrutura das escolas, algumas requeriam atenção em relação à implantação, à implementação e à construção ou reforma de quadra de esportes (139); laboratório de ciências (103); laboratório de informática (87); biblioteca (9); cozinha (9); acessibilidade ao espaço escolar para pessoas com mobilidade reduzida (320). (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011, p. 5)

Figura 1 - Tabela de dados extraída da DEPLAN/SEDUC/RS



Fonte: Extraída do site DEPLAN/RS

Segundo o DEPLAN (2013), o ensino médio obteve:

A taxa de aprovação do Ensino Médio de 2005 a 2013 aumentou 11,4%, passando de 62,1% para 73,5%. No comparativo entre as 27 redes estaduais de ensino do Brasil, em 2013 o estado ocupa a 20ª posição. Em 2013, o Ensino Médio apresenta taxas de reprovação e abandono de 16,4% e 10,1%, respectivamente. A taxa de reprovação no 1º ano do Ensino Médio chegou à 23,1%, considerada ainda muito alta; A taxa da distorção idade série apresenta uma diminuição de 38,6% (2006) para 31,3% (2013), com exceção de 2012 que teve um leve aumento em relação a 2011. Destaca-se o 1º ano do Ensino Médio com taxa de distorção de 38,5%. O comparativo das taxas de aprovação entre as Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), em 2013, destaca que a 15ª (Érechim), a 32ª (São Luiz Gonzaga) e a 17ª (Santa Rosa) representam as melhores taxas; e, a 18ª (Rio Grande), a 1ª (Porto Alegre) e 27ª (Canoas), apresentam as menores taxas. (DEPLAN/SEDUC/RS, 2013, p. 85)

Ainda conforme a SEDUC (2013), observando-se a série histórica e a do IDEB no Ensino Médio e Fundamental temos:

Para o ensino médio uma melhoria nos três níveis avaliados em 2013, comparados com a série histórica do IDEB; Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o IDEB passou de 5,1, em 2011, para 5,5 em 2013, ocupando 5º lugar em Proficiência e 7º lugar no IDEB entre as redes estaduais brasileiras; Anos Finais do Ensino Fundamental: o IDEB passou de 3,8, em 2011, para 3,9 em 2013, ocupando 2º lugar em Proficiência e 11º lugar no IDEB entre as redes estaduais brasileiras; Ensino Médio: passou de 3,4 (2011) para 3,7 (2013), ocupando 1º lugar em Proficiência e 2º lugar no IDEB no comparativo entre as redes estaduais da Federação. Para o ensino fundamental a taxa de aprovação e a taxa de reprovação nos anos iniciais é menor que nos anos finais, sendo respectivamente 7,3% e 20,5%. Destaca-se ainda que a maior taxa de reprovação ocorre no 7º ano do Ensino Fundamental, com 26,3%. A taxa da distorção idade série apresenta um leve aumento no período de 2006 a 2012, passando de 24,3% para 26,2%, registrando em 2013 uma inversão desta tendência com redução para 25,5%. Verifica-se ainda que o pico da distorção, em 2013, ocorre no sétimo ano com 44,2%. A taxa de aprovação na Rede Estadual do Rio Grande do Sul para o Ensino Fundamental em 2011 foi de 81,7%, ocupando a 15ª posição entre as 27 redes estaduais de ensino do Brasil. Em 2012, a posição passou para 10ª lugar em decorrência do aumento da taxa de aprovação de 84,6%. Já em 2013 caiu para 13ª posição, mas mantendo a mesma taxa de aprovação do ano anterior (84,6%). O comparativo das taxas de aprovação entre as Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), em 2013, destaca que a 32ª (São Luiz Gonzaga), a 39ª (Carazinho) e a 15ª (Erechim) representam as melhores taxas; e, a 18ª (Rio Grande), 1ª (Porto Alegre) e a 2ª (São Leopoldo) apresentam as menores taxas. (DEPLAN/SEDUC/RS, 2013, p. 95)

A SEDUC/RS (2011, documento eletrônico) diagnosticou naquele momento de 2011 problemas no currículo escolar, na infraestrutura das escolas, carências na formação e valorização dos professores, falta de diálogo do currículo com o mundo do trabalho e falta de identidade do Ensino Médio com os interesses e identidades dos jovens e, por isso, decidiram incentivar o protagonismo juvenil.

No Rio Grande do Sul, no início da segunda década dos anos 2000, havia mais de 2.500 escolas para abrigar mais de 1.5 milhões de discentes e mais de 150.000 educadores/as. Em 2017, o número de matrículas baixou. Com base em dados obtidos via PNAD/IBGE o DEPLAN/SEDUC estava prevendo matrículas para um número aproximado de 900 mil alunos no ano de 2017. O principal argumento para justificar esta baixa ano após ano é que a população na chamada idade escolar do Rio Grande do Sul registrava queda. No ano de 2004, o Censo Escolar assinalou um total de 2,7 milhões de alunos no Rio Grande do Sul, contabilizando as redes federal, estadual, municipal e privada. Atualmente, esta realidade se modificou para um número bem menor de alunos matriculados como também aumentou o número de estudantes em situação de abandono ou fora da escola.

Conforme a SEDUC (2013, documento eletrônico), o Censo Escolar (2004) registrou 2,3 milhões de estudantes. Para executar o gerenciamento da queda de matrículas, os governantes adeptos da agenda neoliberal optaram por realizar enturmações, fechamento de turmas, de escolas e vendas dos prédios em desuso ou com baixa procura.

No Censo/IBGE (2016-2017), consoante a SEDUC (2017), há o registro que milhões de jovens brasileiros, na faixa etária compreendida entre os 25 e 30 anos, e de 30 anos, que representa mais de 51% de todo o conjunto populacional como sendo a maioria de uma população do país inteiro, que se encontra numa situação de 8 e 9 anos de escolarização. São mais de 110 milhões de brasileiros sem uma escolaridade adequada. Esta maioria da população, considerando-se a população ativa, apresenta um perfil com baixa escolaridade. São aqueles nascidos nos anos 90, período FHC, auge das políticas privatistas e resultantes de todo o receituário que foi posto em prática da cartilha neoliberal.

Para agravar a situação, 11,2% da população de 25 anos ou mais não tem instrução; 30,6% não tem o fundamental incompleto; 9,1% não tem o fundamental completo; 3,9% possuem o ensino médio incompleto; 26,3% tem o ensino médio completo e 15,3%, o superior completo.

Observando-se dados do IBGE (2017), a PNAD contínua por região de 2016, as regiões Norte e Nordeste registraram os maiores percentuais de pessoas sem instrução, 14,5% e 19,9%, respectivamente. As maiores proporções de nível superior completo foram estimadas para o centro-oeste (17,4%) e sudeste (18,6%), enquanto as regiões norte e nordeste tiveram as menores proporções, 11,1% e 9,9%. No nordeste 52,6% da população não alcançou o Ensino Fundamental completo. Na região sudeste, 51,1% tinha pelo menos o Ensino Médio completo.

Portanto, todos os argumentos colocados pelos governos de Sartori (MDB - 2015 a 2019) e Leite (PSDB – 2019) referentes à enturmação, encerramento de turmas, fechamento de escolas, venda dos prédios públicos por falta de matrículas devido à queda da população são inconsistentes. Levando-se em consideração os dados apontados pelo DEPLAN/SEDUC, são necessárias políticas públicas mais incluídas para a escolaridade que atendam e qualifiquem a população trabalhadora que vem sendo mantida, em grande número, fora da escola, pois os dados demonstram também que o Ensino Médio ganhou uma melhora considerável no período em que esteve em execução o Ensino Médio Politécnico, entre os anos de 2011 a 2014, como demonstram os percentuais obtidos desde 2005 em ascensão, que agora após o golpe que depôs a Presidente Dilma Rousseff o Ensino Médio, no RS e no país, entrou em descenso.

No contexto dos anos 90, século XX, o capitalismo regional aliado ao capitalismo internacional e seguindo a chamada agenda política vinculada ao receituário neoliberal

doutrinou e disciplinou com o desemprego, com a fome e até mesmo fez uso das escolas para este disciplinamento, quando enormes contingentes foram impactados na região para alterar a dinâmica da base produtiva local, sendo o principal campo destas mudanças, o Sistema S, a qualidade total, e as exigências de adequação dos meios de produção às ISO's⁸ (ISO, 1947, documento eletrônico).

Seguindo os ditames da OMC, ONU, BM, FMI, FIERGS, para cumprir com uma reestruturação necessária de acordo com a lógica dos projetos relativos aos interesses do grande capital para a região, no contexto da construção do parque produtivo da GM, em Gravataí, o Governo Britto realizou pesados investimentos do setor estatal, iniciando com um valor de 250 milhões, além de décadas de isenções de taxas e impostos para a multinacional. No entremeio dessas negociações, a proposta da Ford, em Guaíba, fracassou muito em função do possível fortalecimento político dos movimentos sociais organizados da região que a impediram de se instalar pela força das mobilizações, ações jurídicas e políticas que culminaram, naquele contexto, com a eleição do Governo Olívio Dutra, no RS, de 1998 (OLÍVIO, 1998, documento eletrônico).

Nos anos 80, este processo de alteração da base produtiva já havia ocorrido na região com o setor coureiro calçadista, que entrou em crise, as fábricas e curtumes que não decretaram a falência migraram para outras regiões do país e fora do Brasil, muito por força do avanço asiático que desbancou a produção e mercadorias do Brasil diante do mercado mundial, mais especificamente em relação aos produtos da indústria localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, do setor coureiro calçadista.

Quando a crise estrutural do sistema se apresenta de forma mais aguda, o capitalismo muda e também migra, estabelecendo outras geopolíticas. Por exemplo, quando não servia mais a plataforma organizacional do fordismo, a saída organizativa da produção foi o Toyotismo, em que o centro do sistema da produção deixou o território norte americano, e passou para o território japonês. Nesse momento, as relações para a exploração do trabalho se tornaram mais duras em função das lutas mais conscientes reivindicativas do bem estar social no Japão, principalmente na Europa.

Com o keynesianismo, estabelecido na conjuntura do pós - 2ª Guerra, em outras partes do mundo onde os trabalhadores estavam mais desavisados, com menor capacidade de mobilização e reivindicação não estava sendo necessária para o grande capital uma política de

⁸ A série de normas ISO, foi criada pela Organização Internacional de Padronização (ISO), com o objetivo de melhorar a qualidade de produtos e serviços. A ISO, é uma das maiores organizações que desenvolve normas no mundo, e foi criada a partir da união da *International Federation of the National Standardizing Associations (ISA)* e a *United Nations Standards Coordinating Committee (UNSCC)*. Assim, a ISO começou a funcionar oficialmente no ano de 1947.

maior concessão de direitos aos moldes keinesiano, como por exemplo, os países da África, da América Latina e, especialmente o Brasil, onde o capitalismo estendeu os seus tentáculos em direção a estas regiões, envolvendo os integrantes do chamado mundo subdesenvolvido, através das multinacionais, como por exemplo, as montadoras do tipo GM e Ford (FERNANDES, 2006).

Analisando os dados do IBGE, em relação ao ano de 2016, vamos observar uma massa da força produtiva superior a 25 milhões de trabalhadores no Brasil com escolarização inferior a 9 anos e, nos anos 90, uma grande maioria foi mantida com escolaridade abaixo da 5ª série. Esta realidade da lógica produtiva que se impunha implicava na proibição dos produtos manufaturados da indústria regional circularem nos mercados internacionais por determinação da OMC. Foi uma obrigatoriedade decidida pelo próprio capitalismo para que os trabalhadores fossem instruídos minimamente para obtenção de um tempo maior que cinco anos de escola, conforme determinava a ISO 9001, referente ao controle de produção naquele momento centrado pelo sistema S e o controle de qualidade total.

A Região Metropolitana de Porto Alegre, por volta dos anos 80 até 90, atravessava uma crise sem precedentes na história devido à falência dos setores tradicionais dos sapateiros, do mercado do couro, crise do agronegócio no RS, do grande latifúndio, do mercado bovino, do grande latifúndio agropastoril, resultando em êxodo rural mais intenso desde os anos 70, muito em função da chamada revolução agrícola na estrutura deste grande latifúndio, quebra das empresas tradicionais da metalurgia que adotavam por modelo a linha produtiva tradicional do fordismo-toyotismo.

Ao mesmo tempo, ocorriam avanços das novas tecnologias do setor microeletrônico, nos anos 90, da telemática, informática, e a produção foi adotando gradativamente o sistema *cambam* e *just in time*, o que implicava ainda mais na extinção de postos de trabalhos enquanto parte da crise estrutural do sistema e dos grandes centros urbanos. Aumentaram os bolsões de pobreza e expansão das periferias, com ocupação dos espaços das grandes cidades, e neste caso a Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), onde está situada Canoas, por vias das favelizações, naquele contexto, que consta atualmente, de modo igualmente intenso, como foi nos anos 70, 80 e 90, com uma acumulação flexível, extinção de postos de trabalho, precarização do trabalho, perda dos direitos e garantias e políticas que, a rigor, seguem o receituário neoliberal adotado pelas forças governamentais da direita (KUENZER, 2000).

No cenário observado nesta região, havia milhares na exclusão, no desemprego, alijados do mercado de trabalho, sob os efeitos de uma onda privatista dos governos FHC. No RS, Antônio Britto, cumpriu a agenda da política do Estado mínimo. Foi uma situação política que

atualmente voltou a vigorar por meio das políticas governamentais de Sartori (MDB) e Leite (PSDB), com arrocho dos salários dos servidores, precarização dos serviços, em especial da educação.

Dessa forma, configurou-se uma nova etapa e crise do capital colocada no contexto da região sul do país com os mais baixos salários pagos ao magistério. A população trabalhadora apresentava alunos situados entre os mais altos índices de distorção de idade/série, com abandono escolar e baixo desempenho nas avaliações em larga escala, conforme informações do SAEB-IDEB, Prova Brasil e SAERS. Nesse sentido, ocorreu historicamente um sucateamento e desmonte dos serviços em tudo o que envolve a educação em função do retorno cíclico das políticas neoliberais. Assim, ao mudarem os governantes, as políticas públicas tendem a continuar atreladas ao receituário neoliberal, com exceção da janela que se abriu entre os anos de 2011 e 2014, quando foi eleito o governo Tarso Genro (PT).

O Ensino Médio Politécnico veio para a rede pública estadual no ano de 2011 com a finalidade de superar a educação mais tradicional, aquela de cunho mais tecnicista, taylorista – fordista e enfrentar os desafios de vencer uma cultura de reprovações, de exclusões e práticas pedagógicas conteudistas, produtivistas e reprodutivistas, demonstrando vontade política em superar o fracasso que operava historicamente dentro da lógica do antigo Ensino Médio, caracterizado pelas exclusões devido à distorção idade/série, reprovações e baixo desempenho escolar (AZEVEDO, 2013).

Do ponto de vista dos movimentos sociais organizados, a exemplo de partes da política mais geral da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e setores político-sindicais do próprio CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato), permanece hoje a necessidade de resgate de um Ensino Médio, a exemplo do Ensino Médio Politécnico, apesar de seus limites, para a esfera da educação estadual do RS e no país junto de uma agenda que, reconhecendo os movimentos sociais, consiga debater mais sobre a educação nacional, isto é, as DCN – Diretrizes Curriculares Nacional e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, pela necessidade de mobilizar uma discussão necessária em prol da diminuição das desigualdades e injustiças sociais, lutando por direitos, bem estar, cidadania, com política previdenciária justa. Dessa forma, oportunizará que jovens trabalhadores almejem espaço de presença para mais além de um Ensino Fundamental ou Médio enquanto possibilidade concreta para mobilidade e uma ascensão social em esferas mais elevadas de ensino, no caso o acesso ao mundo acadêmico de terceiro grau, em condições de igualdade com os filhos da elite.

No entanto, o que vimos na realidade social foram políticas impactando direitos históricos conquistados devido à agenda neoliberal que impõe a precarização, a terceirização, a quarteirização, a reforma trabalhista, a reforma previdenciária e um retrocesso da educação equivalente ao período observado quando ocorreu a reforma de 1971 e também relativo ao período de 1953 - 54, quando o Estado e a hegemonia burguesa enquadraram a escola para que esta se readaptasse dentro de uma lógica flexível a fim de resolver e legitimar a crise estrutural do capitalismo.

Quando as políticas públicas, como salienta Frigotto (2016, documento eletrônico), patrocinam a exclusão dos mais pobres e necessitados da possibilidade de alcance ao nível superior e até mesmo a exclusão de amplas parcelas do Ensino Médio da escola⁹, tal como é a reforma como está sendo proposta para o Ensino Médio Flexível atualmente, não atendem aos mais necessitados e se configuram como sendo iguais ou mais retrógradas que a proposta colocada nas origens da teoria do capital humano de 1953 (MEC, 2019)¹⁰.

No contexto brasileiro dos anos 50 surgiram as principais lutas por direitos trabalhistas que hoje são negados. Com esta realidade dada, a tendência atualmente poderá ser a permanência de uma lógica produtivista e reprodutivista em uma escola de exclusão destinada à classe trabalhadora e outra escola, para atender a elite dominante, como ocorreu em decorrência da reforma de 1971, auge da exacerbação da teoria do capital humano, sendo que, é uma reforma destinada a atender aos interesses do grande capital alinhado politicamente ao período da ditadura militar.

Entre os anos de 2011 até 2014, a reestruturação curricular do Ensino Médio nas escolas da rede estadual do RS ocorreu por uma necessidade de melhorar a qualidade de ensino para os mais necessitados da escola pública e também aproximar o Brasil dos demais países em termos de qualidade da educação conforme os índices do PISA – OCDE¹¹ abordados por Moreno (2016). Um dos principais focos foi a reversão do baixo desempenho com investimentos na

⁹ A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à constituição de 1988 e a Lei de

¹⁰ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica. Essas informações foram retiradas do endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>.

¹¹ PISA – OCDE - O desempenho médio dos jovens estudantes brasileiros na avaliação de ciências foi de 401 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE (493). O desempenho médio dos jovens brasileiros da rede estadual foi de 394 pontos conforme o Portal MEC – Ministro Mercadante. O Brasil atingiu 375 pontos em 2000 e ascendeu para 405 pontos em 2012, caindo para 401 em 2015, na área de ciências. Conforme dados do endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>.

formação, no preparo, na valorização do professor e mudanças pedagógicas capazes de superarem as avaliações meritocráticas, em geral punitivas e excludentes, para uma didática com avaliações mais diagnósticas e mais emancipatórias no sentido de priorizar uma maior inclusão, com mais justiça social e cidadania, através de uma educação destinada aos filhos da classe trabalhadora, que são a maioria dos alunos da escola pública.

É no ambiente escolar e seu território onde se estrutura e se corporifica o currículo, seus tempos e espaços, que em linhas gerais, pode ser influenciado pelas DCN¹² e, também por isso, a importância da CONAE (Conferência Nacional da Educação). Por sua vez, a Conferência CONAE (2014)¹², sendo relevante para a democracia e a estruturação do mundo educacional, foi idealizada por força e obra da mobilização da sociedade civil com o máximo de participação cidadã e debates no sentido da possibilidade de uma educação e escola democrática, com um protagonismo em prol da cidadania.

No momento atual, vivemos, na educação, certa inquietude, em particular, a partir da insatisfação de amplos setores da juventude, composta em sua maioria pelos filhos e filhas da classe trabalhadora, da forma como os governantes e o Estado vêm tratando a temática educacional como um todo. Por isso, é pertinente que façamos as devidas reflexões sobre as nossas práticas e também sobre os aspectos político e pedagógico envolvidos, entendendo esta prática, em particular os procedimentos avaliativos, enquanto um ato radical do fazer político educacional.

No último período, através dos fóruns dos movimentos sociais e do próprio MEC, havia a possibilidade da II Conferência Nacional de Educação, CONAE, com previsão de encerramento no ano de 2014. No entanto, a Conferência (CONAE – 2014) foi interrompida em seu processo de realização final diante de uma conjuntura de afastamento da Presidenta Dilma e muito em decorrência da vontade política governamental interina que se estabeleceu.

O governo interino, no contexto do golpe de 2016, em seus primeiros atos foi estabelecendo através de uma MP, adaptações também, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando que o tratamento dado para a educação tem sido um tratamento de projeto de governos e não de uma política de Estado.

Em vários momentos foi cogitada uma reforma do ensino, em especial destinada ao Ensino Médio que alterava as Leis N° 9.394/1996, a LDB e a Lei 11.494/2007, do FUNDEB, que

¹² CONAE – Conferência Nacional da Educação - Convocada pela Portaria n.º 1.410, de 03 de dezembro de 2012. Possui caráter deliberativo e apresentará um conjunto de propostas que subsidiará a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.

apontava para a possibilidade de uma escola de tempo integral no âmbito do Ensino Médio. Num primeiro instante, constou na proposta de reforma que as disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História e Geografia seriam postas de fora do currículo escolar enquanto disciplinas obrigatórias, exigindo com isso, que pensemos com maior afinco sobre a escola e o currículo, particularmente sobre a escola voltada em atender a classe trabalhadora.

Devido ao contexto do golpe de 2016, há todo um conjunto de fatores que sinalizam para um retrocesso político sem precedentes, com sinais bem evidentes de uma crise no campo educacional como um todo no país. Há também indícios de possíveis impactos observados no fazer da democracia que podem atingir a escola e influenciar de modo mais direto nas práticas do ensino, deslocando a educação para um campo mais conservador. Isso implica também no que diz respeito à aprendizagem e procedimentos avaliativos que ensinam no chão da escola. A verificação desta aprendizagem provavelmente poderá se refletir ainda de modo mais obtuso sobre o papel da escola em relação aos setores populares para uma escola que realize ainda de modo mais agressivo a exclusão segundo os ditames que reza a cartilha neoliberal.

Ainda temos na escola, o reprodutivismo, que aparece muito objetivamente através das práticas e procedimentos avaliativos mais tradicionais ou conservadores. Tais procedimentos são pontuados pelas avaliações dos alunos através de notas, aspectos quantitativos, quando expressam pesos e medidas classificatórias que são aquelas consideradas as avaliações por méritos, meritocrática.

Um dos papéis que foi desempenhado pelo Ensino Médio Politécnico e, poderia até ter sido melhor aproveitada esta oportunidade no *chão da escola*, foi a possibilidade da experiência com outros formatos de avaliações, tal como, os casos da avaliação diagnóstica, da avaliação mediadora e da avaliação emancipatória, principalmente no que tange ao espaço dedicado ao Seminário Integrado que, além de ter ampliado o tempo escolar, possibilitava, na prática, a pesquisa participante, a concretização de um método inter e transdisciplinar capaz de superar o conteudismo e as práticas fechadas das grades curriculares no funcionamento da escola que, por sua vez, favorecia o modo mais tradicional observado com as didáticas mais conservadoras que valorizam mais os aspectos classificatórios pela avaliação quantitativa e desconsidera os pareceres mais qualitativos, como orienta a LDB, de cunho mais emancipatório (LUCKESI, 2003).

Considerando estes aspectos da avaliação e da possibilidade concreta da interdisciplinaridade, chegamos ao que Saviani coloca como uma das principais funções da escola, que é o desafio da possibilidade da ruptura com o reprodutivismo através da práxis

realizada a partir do *chão da escola*, com base nos preceitos da politecnia, entendendo que uma das nuances da politecnia é a pesquisa com a possibilidade do diálogo inter e transdisciplinar.

Tendo por centralidade a prática pedagógica no ambiente escolar, no que concerne às avaliações, precisamos refletir sobre a realidade da educação pública, observando com relevo a rede pública estadual e o contexto dos setores populares nas comunidades educacionais. Para tanto, estamos considerando que a realidade educacional, dentro deste contexto de alterações via medida provisória, passou a sofrer uma maior intervenção por parte do governo no sentido de afastar a possibilidade de uma maior participação dos setores envolvidos nas mobilizações sociais, dos chamados movimentos sociais em busca de reconhecimento, luta por direitos e por democracia através da inclusão e conhecimentos poderosos, conforme Young (2007 apud GALIAN; LOUZANO, 2014), como medidas ideológicas das governanças e das matizes neoliberais decididas a refrear o desenvolvimento mínimo da pesquisa, da perspectiva interdisciplinar, da politecnia e, finalmente, com o silenciamento pelo esquecimento das vozes aliadas do Ensino Médio Politécnico nas escolas e, particularmente, da “sacada pedagógica” que foi o Seminário Integrado para a possibilidade de superação do reprodutivismo (SAVIANI, 2008).

A avaliação meritocrática ou as classificatórias caracterizam-se por serem excludentes. Em muitas circunstâncias são punitivas, disciplinadoras e reproduzem uma lógica que carrega por ideal o alto desempenho para uma competitividade. Muitas vezes, não corresponde às expectativas de uma escola com um fazer crítico, que centralize a possibilidade da emancipação. Por outro lado, os setores menos favorecidos, são os que mais sofrem com as punições, com os disciplinamentos, com classificação por mérito, são os que mais acreditam na escola enquanto promotora de equidade, de cidadania e promoção social da pessoa humana, que somente passa a ser concretizada quando esta educação e esta escola estiver identificada com a cultura e a posição de classe do meio popular e pautada por uma ética alinhada aos interesses da classe trabalhadora, desde os mais vitais e particulares aos mais gerais (NOSELLA, 2005).

Quando observamos a trajetória educacional desde os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)¹³, até as DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)¹⁴, mais precisamente, nos anos de

¹³ Em relação aos PCN^s, o Ministro Paulo Renato de Souza afirma conforme documento do MEC (1997) que “...as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.”

¹⁴ Com relação às DCN^s, o Ministro Aloizio Mercadante conforme documento do MEC (2013), ratifica que “A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar

2009/2010, percebemos uma mudança de mentalidade que, de alguma maneira, implica nas práticas e fazer político-pedagógico enquanto idealiza uma possibilidade para uma educação com mais cidadania. Na prática, ocorreram avanços importantes da educação no atendimento da classe menos favorecida, em que seus filhos e filhas, pela primeira vez na história, passaram a fazer parte das melhores colocações nas universidades nas mais diferentes áreas e campos de pesquisas, de igual pra igual, e em muitos casos, até melhor que os filhos da elite mais tradicional e privilegiada.

As classes menos favorecidas geralmente criam expectativas com esta escola, que seja possível, através dela, acessar uma educação enquanto meio de alcance de um maior *status* e promoção social. Nem sempre paramos para uma reflexão em torno de nossas práticas. Por isso, a importância da reflexão para a formação continuada e sobre o tema para o aperfeiçoamento do atendimento aos excluídos vitimados pelas injustiças sociais historicamente dadas que são vitais.

Os pais e as mães também podem ser protagonistas para uma escola que acolhe e protege, com participação e gestão democrática, em que, através do espaço escolar, os setores excluídos consigam expressar e serem reconhecidos em suas particularidades.

Nem sempre o currículo escolar, expresso através dos planos de estudos e conteúdo, sinaliza para a possibilidade emancipatória, mas, é fundamental que a probabilidade para esta prática esteja bem definida no plano político pedagógico da escola com a disposição das gestões e comunidades escolares em realizar inclusão com democratização e cidadania.

Entendemos que seja importante manter, enquanto um dos aspectos centrais na arte educativa, tanto no ensino quanto na aprendizagem, a análise continuada da prática que realizamos, dos seus resultados e da expectativa que envolve diretamente o nosso aluno e o seu mundo familiar e social interessado (TENDLLER, 2017).

O aluno necessitado da escola pública, em geral, vem sendo atravessado por práticas pedagógicas que dizem respeito diretamente a sua vida, a sua formação, mas em muitos momentos desta prática, observamos um viés conservador, com métodos mais tradicionais e, que resultam em atitudes autoritárias, prejudiciais a este aluno necessitado, sendo este, em particular, o perfil que mais resulta em idade discrepante, isto é, com distorção idade/série. O aluno enquadrado nessas condições tende a ficar naquele universo das invisibilidades, quando o currículo escolar não é visto como ferramenta da escolarização. Em muitos momentos, no decorrer dos tempos e espaços da escolarização, ocorrem os disciplinamentos educacionais, do

sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.”

que pode ou dos princípios que não podem. Dessa forma, o aluno repetente, já em situação discrepante entre idade/série, na escola conservadora, continua sendo visto com negatividade pela ótica da escolaridade, chegando a ser parte, em muitos casos, de turmas inteiras segregadas entre “A”, dos aprovados, e “B”, dos repetentes.

Isto é, a escola, que puniu por algum motivo e reprovou, aplica o disciplinamento para estes setores no momento da escolarização quando até a este ponto já foram negadas as possibilidades para uma recuperação e desenvolvimento. Isso alimenta as estatísticas do censo escolar (INEP) que mostra que ao final dos nove anos do Ensino Fundamental, mais de 50% do número total de alunos estão fora de idade/série e com chances de, em mais um ou dois anos de tentativas que este aluno faz de permanência na escola, chegar à condição definitiva de abandono. O passo seguinte é o ingresso deste jovem, que “não deu certo na escola”, no mercado de trabalho de baixa remuneração e qualificação, que, por sua vez, alimenta as estratégias de sobrevivência de seus pais e mães, na maior parte das vezes, trabalhador/a de baixa renda, para incrementar a condição financeira familiar.

É um círculo vicioso, uma violência histórica que conta com a legitimação da escola tradicional que insiste em reproduzir as práticas com as chamadas avaliações conservadoras. São procedimentos que, em geral, promovem a repetição daquilo que vinha ocorrendo com os familiares, colegas e com o grupo do qual faziam parte, que antecederam o aluno na escola. Por outro lado, caracteriza-se com a frustração das expectativas destas maiorias que acreditam na escola enquanto possibilidade de promoção social, quando as repetências se acumulam e geram a distorção idade/série.

Por isso, precisamos olhar as comunidades escolares como instituições intimamente relacionadas aos modelos de produção e seus territórios, uma vez que expressam um sentido onde as práticas conservadoras, em geral predominantes nas comunidades escolares, servem ao reprodutivismo e, minimamente, à emancipação, pois geram a exclusão através dos procedimentos e práticas escolares descompromissadas com a inclusão por justiça social. São escolas que estão fechadas em si mesmas, a serviço do sistema e práticas, em geral, naturalizadas pela estrutura do currículo escolar produtivista (LIBÂNEO, 1986).

O currículo escolar, ideal como ferramenta para um possível desenvolvimento de sujeitos conscientes da necessidade da luta por seus direitos, seria aquele que valorizasse a escolaridade e escolarização sem a cultura da avaliação enquanto punição; que objetivasse desenvolver uma metodologia e prática escolar com destaque à avaliação, por exemplo, à avaliação diagnóstica, mediadora com a finalidade de promover a cidadania; que fosse, ainda,

capaz de romper com a circulação da violência, enquanto resultado do conservadorismo escolar que gera a exclusão e perpetua a injustiça social.

1.3 AS AVALIAÇÕES E A REALIDADE DAS ESCOLAS

Esta seção abordará reflexões relativas aos modelos de avaliação colocados em prática na sala de aula e seus impactos na vida do educando. Geralmente são os professores da escola crítica que carregam uma visão mais radical, como nos ensina Paulo Freire (1992), sobre a inconclusão do ser humano diante da vida e o quanto precisamos nos reinventar e aprender para a vida o que a atual política do receituário neoliberal inviabiliza, diante da acumulação flexível, pois, precariza as relações de trabalho extinguindo direitos, inclusive o direito de conhecimentos poderosos o suficiente para a promoção dos sujeitos com cidadania e mobilidade social (KUENZER, 2000).

Quando o professor avalia, também emite os sinais da sua prática que objetiva e subjetivamente dizem algo sobre a cultura preponderante no ambiente escolar onde atua, haja vista que o ambiente escolar também está determinado por fatores sociais, históricos e políticos, que inferem sobre a vida social e também dizem algo do universo social que engloba as comunidades escolares. Muito do que verificamos do chamado fracasso escolar tem a ver com a nossa prática em sala de aula, que carrega uma herança das práticas autoritárias e conservadoras. Até mesmo nas falas nas reuniões de conselho de classe os posicionamentos expressam, em grande medida, o caráter punitivo e disciplinador dos procedimentos que estão vinculados com as preocupações em moldar o comportamento dos educandos e seu grupo, seja na sala de aula ou até na vida social e particular da família e seus aspectos morais e, muito menos, preocupação com as práticas inclusivas, de formação cidadã e de emancipação para estes setores sociais envolvidos pela escola pública.

Conforme os dados do censo escolar, questões referentes a distorção idade/série, permanência na escola, aprovação e reprovação não são bem entendidas pela escola nas leituras e reflexões que realizam sobre o seu público, principalmente naquelas das periferias ou setores em situação de vulnerabilidade social ou baixa renda, que mais necessitam das práticas inclusivas.

O histórico da educação até os anos 80, quando a sociedade civil passou a questionar, via movimentos sociais, as práticas autoritárias e a educação foi vista enquanto parte de um projeto elitista da sociedade brasileira, foram sendo construídos preceitos pelo movimento social, incorporados na Constituição e detalhados pela Lei Darcy Ribeiro, hoje conhecida como

a LDB. Neste período, os movimentos sociais empreenderam um enorme desafio no sentido de mobilizar pela superação da Escola Tecnicista, da Escola Nova e da Escola Tradicional, porém muitas destas heranças permeiam ainda hoje a escola e as nossas práticas no fazer educacional.

Com o avanço da possibilidade de uma sociedade com maior democracia, na primeira década da virada do século XX para o XXI, percebemos inúmeras reivindicações que estavam represadas e, muitas destas demandas, esquecidas em função dos mecanismos da política de acordos conhecidas como o MEC-USAID (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional), o AI-5, o 228 e o 477, do período de tempo e dimensão cultural produzida em mais de 30 anos de ditadura militar.

No período da redemocratização, as escolas relativamente libertadas das amarras ditatoriais passaram a ser o lugar central por onde estas demandas dos movimentos sociais fluíram. Dessa maneira, os professores em sala de aula, por sua vez, passaram a ter que lidar com um contexto demarcado historicamente pelo Movimento *Diretas Já* e da *Constituinte de 1988*, por parte do engajamento dos movimentos sociais em luta pela democracia. Já na primeira década dos anos 2000 houve um debate nacional em torno dos PCN a partir do MEC, que orientava para a necessidade das DCN, cujo fórum principal resultou na CONAE, também o FNE, enquanto importante espaço democrático, quase um símbolo, do exercício em prol da cidadania e participação.

Aproximadamente 800 mil pessoas, principalmente delegados e observadores, ao longo de 2012 e 2013, participaram dos debates para a IIª CONAE, sendo a principal reivindicação pelos maiores investimentos na educação e estratégias para cumprir metas estabelecidas, como é o caso do IDEB, com média mínima prevista de 6.0 até 2021. O Congresso Nacional deveria indicar os recursos oriundos da exploração petrolífera, em particular do pré-sal, para o financiamento educacional. Surpreendentemente a IIª CONAE não aconteceu, os recursos da área petrolífera se dissiparam em função do entreguismo e do golpe e, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), foi sendo editada via MP pelo governo de Temer, num desrespeito absoluto pela democracia e à própria Constituição Brasileira. Atualmente o governo Bolsonaro, abertamente a favor do governo dos militares de 1964, leva adiante a formatação da BNCC, que está completamente descaracterizada de sua forma inicial que contou com a participação popular de forma mais engajada e democrática, durante o período Lula (2003 a 2011) e Dilma (2011 a 2016).

Enquanto destaque das avaliações em larga escala, podemos exemplificar com os resultados do IDEB e também do ENEM. São práticas de controle e avaliação de cunho mais

geral e que diagnosticam através de dados o cotidiano escolar. Como diz o portal do MEC, apresentando a Prova Brasil – SAEB – pelo INEP/MEC, a prova é um diagnóstico em larga escala com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino e o perfil sócioeconômico no sistema educacional brasileiro.

Ao analisar esses dados obtidos pela avaliação escolar de larga escala, citando o ENEM e a Prova Brasil, olhando-se na perspectiva da escola tradicional, comprometida com o mercado competitivo e a mercantilização do ensino, somos levados a crer que há realmente um fracasso total da escola pública. No entanto, uma das características da escola pública é abranger a todos e não fazer distinção ou escolhas mapeadas do seu público para a participação nestes quesitos de avaliações, enquanto as escolas privadas vinculam o desempenho obtido na avaliação com a estratégia de marketing com vistas aos interesses do mercado.

Uma das principais ferramentas de diagnóstico na educação é o IDEB. Quando percebemos um baixo desempenho, aquém das metas estabelecidas, nota-se que o Estado não vem cumprindo com os pressupostos delineados pela LDB. Por isso, podemos entender que o baixo desempenho que aparece no IDEB, com relação aos anos iniciais, se dá pela falta de acerto ou ausência de uma política governamental mais interessada em resolver esta situação.

Observando os diagnósticos apresentados via DEPLAN/SEDUC/RS percebemos um vácuo que está localizado entre a faixa etária dos dois até aos seis anos de idade, pois temos uma tradição de falta de cuidado da parte do Estado com esta faixa etária e uma total falta de investimentos que os movimentos sociais, em particular nos grandes centros, resolveram com as chamadas creches, com as mães cuidadoras, e/ou vizinhos ou irmãos mais velhos responsabilizados com a tarefa de cuidado dos menores no caso dos pais saírem para o trabalho.

O estado ainda não atende, integralmente, as demandas por escolas infantis a partir da modalidade dos dois até os cinco anos. Segundo especialistas, esta fase é a principal no sentido formativo da criança, período necessário que estando em falta, irá afetar todo o período subsequente dos nove anos de Ensino Fundamental, como também o Ensino Médio. No caso da distorção idade/série, devido ao grande número de reprovados no 7º ano, além de haver o represamento, um grande número chega no Ensino Médio nessa situação, e com a família pressionando para que estes jovens ingressem no mercado de trabalho. Mais um ou dois anos de reprovação e se completam cinco anos que é o tempo em que o aluno resistiu insistindo com a escola, que reprovou, puniu e excluiu.

Já as famílias economicamente mais estruturadas não enfrentam ou enfrentaram esses problemas, pois pagaram escolas particulares para as suas crianças que, para os setores populares, o Estado ainda está em falta, mas, por força do Estatuto da Criança e Adolescente –

ECA (1990), todas obrigatoriamente, a partir dos seis anos, deverão estar matriculadas e frequentes na escola (Brasil, Lei n. 8.069, 1990), independentemente de estar preparadas ou não. Então podemos observar duas situações, a primeira que não há o investimento satisfatório do Estado em atender e preparar as crianças dos setores menos favorecidos para a jornada dos dois até aos cinco anos. Em um segundo momento, quando as crianças não tem acesso a escolas dos dois aos seis anos, podem enfrentar todos os processos sem o devido preparo. Correm o risco de chegar ao final dos nove anos de jornada, conforme o Censo Escolar, e como sinaliza o IDEB na realidade de Canoas, com baixo desempenho, apresentando a distorção idade/série e como resultado uma média de 3, 4 e até 5 anos de reprovação com um perfil inclinado para a possibilidade do abandono escolar após anos insistindo com a escola.

Em média, o discente, na situação de reprovação ou distorção idade/série, luta pela permanência na escola por um período de cinco anos. Essas reprovações, constantes, ocorrem em função das práticas conservadoras, podemos atribuir destaque ao “conteudismo” e às avaliações punitivas e disciplinadoras. Além do “conteudismo”, a sobreposição do quantitativo sobre o qualitativo, a valorização em maior grau dos aspectos de escolaridade, em detrimento da escolarização e, o proceder da cultura dos méritos e seletividade enquanto legitimação das reprovações promovem o sentimento de exclusão e, conseqüentemente, levam a reprovação.

Sendo assim, precisamos repensar as nossas práticas escolares no sentido de superação desta herança autoritária no universo escolar e as nossas práticas de avaliações bem como, que o problema de repetência, distorção de idade/série e abandono escolar, podem estar vinculados mais diretamente ao problema de o Estado em atender as populações que mais precisam do investimento na educação pública de nível básico e de educação infantil enquanto parte do projeto de humanização e de promoção dos infante e juvenis enquanto sujeitos, protagonistas e detentores de direitos obtidos através da conscientização pela qualidade educacional para os que mais precisam do ensino público (FREIRE, 1992).

Entendendo que a educação de qualidade se dá pelo desvelamento de todo o currículo, suas práticas e processos, pela reorganização de todos os tempos escolares e espaços com ênfase no protagonismo dos sujeitos envolvidos para o exercício com cidadania e com vistas à emancipação destes sujeitos, as expectativas que carregam em relação à escola e os saberes construídos próprios de suas vivências e seu ambiente social, seus grupos de pertença, suas famílias. Para tanto, precisamos de uma reflexão constante sobre as nossas práticas através de uma contínua formação, destacando o educador enquanto ser necessariamente inacabado, como afirma Freire (1992), e fomentar o reconhecimento destes territórios culturais, seus

protagonistas e a importância da formação de um ambiente favorável à democracia na comunidade escolar, com respeito à diversidade, e à construção cidadã, com heterogeneidade.

Por isso, a proposta do Ensino Médio Politécnico partiu de alguns princípios básicos, tais como, a pesquisa como método de ensino, a interdisciplinaridade na abordagem do conhecimento, a conexão entre o saber popular e o saber científico, a articulação entre a teoria e a prática, o trabalho como princípio educativo e a proposta de uma avaliação emancipatória. Segundo Burigo (2013 apud RIBEIRO; SIMIONATO, 2016):

A contradição exposta e compreendida por Burigo (2013) é de que a prática social, na concepção de politecnia do Documento, passa a ser organizadora do ensino, “é a partir dela que se constrói a visão de interdisciplinaridade proposta” (p. 52). Nesse sentido, ela questiona se sua função no Documento Base da reestruturação curricular seria a de “conferir aura de progressista ao discurso oficial e de buscar legitimar o que parece ser o centro da proposta, a substituição do conhecimento disciplinar por aquele originado da ‘prática social’ (p. 52). Ademais da problemática base politécnica referida, a reestruturação estabeleceu um reordenamento político pedagógico das práticas realizadas no interior das escolas, promovido com a ampliação da jornada escolar (para 1.000 horas/aula/ano), e aplicação de um Seminário Integrado em cada escola onde seria realizada a pesquisa interdisciplinar como princípio pedagógico. Fazendo parte deste reordenamento esteve, por sua vez, a concepção de trabalho como princípio educativo do ensino médio e a introdução da chamada Avaliação Emancipatória. (BURIGO, 2013 apud RIBEIRO;SIMIONATO, 2016, *grifo do autor*)

A história da educação do RS, a partir do ano de 2011 ficou mais enriquecida quando surgiu no cenário gaúcho, via SEDUC RS, a política do Ensino Médio Politécnico, carregando enquanto um de seus objetivos, uma alteração de modo radical sobre a educação para resolver a crise estrutural que atravessava a educação, em especial na etapa do Ensino Médio, quando foi comum durante os governos anteriores, além das reprovações e baixo rendimento dos alunos e distorção idade/série, a precarização ao extremo como foram as chamadas escolas de latas e os baixos salários pagos aos professores, atualmente sem reposição de perdas por mais de cinco anos, parcelamentos e atrasos de pagamento mensal.

Anterior ao ano de 2011, quando as gestões escolares se perpetuavam nas direções, algumas destas se revezavam nas escolas por décadas, os prédios das escolas estavam em vias de sucateamento total, sem mobiliário e sem tecnologias adequadas para o ensino, tais como lousas digitais e equipamentos de informatização, por falta de diálogo com o MEC e vontade política, no caso da rede pública estadual de educação do RS. Também um número considerável de educadores não dominava a linguagem e o uso das tecnologias em voga, ao ponto de muitos

não saberem ligar o computador ou os instrumentos midiáticos, quando existentes e, muito menos, proceder com manutenção ou atualizações dos aplicativos.

Mais precisamente no período de 2011, ocorreu um alinhamento político de cidades da região de Canoas, diga-se Nova Santa Rita, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul com a política mais geral do estado por meio da SEDUC. Os programas via PDDE/MEC, entre outras políticas públicas nacionais da esfera federal passaram a ser mais facilmente aplicados, pois os governantes anteriores, embora no contexto nacional estivessem compondo a base aliada do governo central, em nível regional foram de encontro a muitas das propostas dos programas do MEC como estava sendo efetivada pela educação no contexto nacional, no período que antecedeu a 2011, governo Lula.

Recortamos o tempo entre os anos de 2011 a 2014 porque, naquele momento, se abriram possibilidades para as comunidades escolares que estavam em uma situação de abandono, de reverter a precarização das estruturas físicas, dos prédios, das salas, das quadras de esportes, dos telhados, como também as estruturas de gestão.

Era tamanho o descaso com a educação que os aspectos formativos dos professores não ocorriam adequadamente, as promoções do plano de carreira não eram cumpridas e a dinâmica administrativa ainda estava em um formato do tempo dos CPM (Círculo de Pais e Mestres). Além da grande parte das escolas não possuírem um CNPJ, portanto, estavam sem as condições legais de receber as verbas e prestar contas financeiramente dos programas, particularmente os direcionados ao Ensino Fundamental.

Num primeiro momento, foram sendo organizados os conselhos e o CNPJ para, através da plataforma SIMEC, a escola receber os programas enquanto Unidades Executoras (Uex/escolas). Não existiam, em número elevado de escolas, contas bancárias autônomas e em transparência para o controle de gestão e aplicação das verbas. Muitas das intuições estavam numa situação de inviabilidade técnica, jurídica, contábil, e os recursos disponíveis não chegavam até as comunidades que mais precisavam dos investimentos (MEC/PDDE, 2011).

No campo da informatização, os docentes que não detinham o conhecimento mínimo, até mesmo de ligar uma máquina receberam cursos e passaram a ter mais conhecimento acerca das Novas Tecnologias Informacionais e Computacionais (NTICs) via NTEs (Núcleos de Tecnologias Educacionais). Na sequência, todos os professores do Ensino Médio receberam, um *tablet* e diversas escolas implantaram o Projeto Província de São Pedro, (Um Computador por Aluno – Sequência do Projeto UCA), entre outras ações paralelas, sendo uma destas a necessidade de formação continuada, que passou a ocorrer no início do ano letivo e na chamada formação continuada de inverno, após o recesso de junho, reunindo todas as escolas. As

formações também poderiam ser feitas pelas escolas, individualmente ou agrupadas, alinhando a participação com seminários regulares em torno da política do Pacto Nacional pelo Ensino Médio e PROEMI que conseguiu se efetivar através da portaria que institui o Pacto, sob número 1140, em 22 de novembro de 2013, o PROEMI e a Formação Continuada de Professores. O PROEMI procurava induzir as escolas a redesenharem o currículo (PRC – projeto de redesenho curricular) do Ensino Médio e colocar em prática a DCNEM, conforme a Resolução CEB/CNE nº2, de 30 de Janeiro de 2012. A formação continuada de professores se baseou na LDB Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (MEC, 2013).

CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO ENQUANTO OBJETO DE ANÁLISE E A TEORIA CRÍTICA

Nesta seção serão explicitadas questões referentes ao Ensino Médio, os impactos decorrentes da implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas e cultura curricular, bem como, na didática e no fazer pedagógico. Neste sentido, vamos analisar sobre a necessidade de aprofundamento das pesquisas em educação para o entendimento do fenômeno relativo a essa modalidade de ensino no cenário da educação rio-grandense e brasileira atual (RIBEIRO; SIMIONATO, 2016). Queremos considerar que o corpo docente das escolas foi um entre os principais protagonistas destas mudanças que estiveram em fluxo entre os anos de 2011 a 2014.

No período anterior a 2011, mais precisamente em 2009, os governantes, via SEDUC/RS também propuseram políticas através de cartilhas de conteúdos, a exemplo das Lições do Rio Grande, levando os atores sociais, professores engajados do campo sindical, a protestar construindo paródias com a música de Cesar Passarinho, um cantor regional, com a letra Guri, quando a empresa da iniciativa privada GIPE (Gestão, Inovação e Projetos Educativos) ficou responsável pela formação continuada dos professores. O governo Yeda (PSDB) impôs uma política que adotou como principal meio didático e pedagógico direcionado aos professores, uma cartilha onde vamos destacar a de número 05, “Ler, escrever e resolver problemas”, que compunha um conjunto de cartilhas a serem utilizadas em sala de aula.

Foi um período em que a movimentação sindical, via CPERS, promoveu uma resistência a partir do momento que rejeitaram e negaram a política que induziam, por meio das cartilhas, propostas que implicavam diretamente no trabalho didático e pedagógico na escola, uma vez que inviabilizava a prática da rotina didática, na qual o professor realiza a ressignificação dos temas e aplica procedimentos transpondo conteúdos que a cartilha direcionada anulava (MELLO, 1999).

Nesse viés, os atores sociais radicalizados, em especial a massa mais consciente de professores ligados ao CPERS – Sindicato, reportaram que a proposta replicava o livro *Queres Ler* (1924)¹⁵, plagiado do Uruguai (FIGUEIRA, 2008). O livro foi escrito por volta da segunda década do Século XX, no Uruguai, e foi transposto pelo governo gaúcho, a ser aplicado via cartilha, lições do Rio Grande na rede pública estadual de ensino.

Essa proposta política colocava no descrédito a prática habitual de transposição dos conteúdos didático-pedagógicos realizada pelos professores na escola. Com isso, os profissionais da educação se sentiram desvalorizados e ofendidos no exercício do *labor* educacional, pois estavam sendo substituídos por uma cartilha já pronta e copiada de uma época retroativa aos anos 20, de um contexto agrário, rural, oligárquico, transposto para a realidade do RS, início do século XXI.

Esse cenário também foi o auge de um tipo de luta conservadora no interior das comunidades escolares, com aqueles docentes que nos anos 90 haviam articulado todas as forças contrárias aos PCN^s, que continham as propostas de diversidade, inter e transdisciplinaridades por meio de temáticas. Foi uma desconstrução naquele período, ainda da época de resistência ao proposto pelo MEC, com o Ministro Renato de Souza, governo FHC, que demarcava o campo disciplinar. A opção foi pela hipervalorização da matemática, do português, com maior ênfase no currículo e a didática pela prática de transposição dos conteúdos.

No RS, o contexto político e governamental colocava em cena figuras políticas, tais como, Antônio Britto, Germano Rigotto e Yeda Crusius (PSDB), sendo que, todas estas representações estavam, de algum modo, vinculadas e comprometidas com um gerencialismo que adotava uma agenda do estado mínimo que repercutia, de algum modo, no sistema educacional em nível local.

Os resultados desta política colocada no contexto gaúcho deixava exposta a existência de uma educação em trajetória de crise aguda devido ao desmonte que a rede estadual de ensino estava submetida. Naquele momento, em que a agenda política seguia a cartilha neoliberal de instabilidade dos serviços públicos, e isto se refletia nos resultados referentes aos índices de

¹⁵ Escrita pelo professor uruguaio José Henriques Figueira “Quieres Ler?” foi adaptado pelas professoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, após submissão à “Comissão de exame de obras pedagógicas”. Aprovada em 1924, foi “adoptada em inúmeros estabelecimentos de ensino público e particular” (ACAUAN & SOUZA, (1935). Apresentado pelo relator Dr. Antonio Henriques de Casaes, ex-docente de Pedagogia da Escola Complementar, o livro de leitura foi considerado parte do sucesso obtido pelo ensino na capital do Uruguai e foi defendido com o intuito de ser um mecanismo que promoveria a “excelência”.

desempenho, aprovação, reprovação, distorção idade/série e abandono escolar, conforme dados do PENAD, IBGE, DEPLAN - SEDUC, 2012.

Para uma melhor compreensão desta realidade que se apresentou no cenário da educação gaúcha, pouco antes de ser proposto, a política com o Ensino Médio Politécnico, em 2011, Saviani (2008) destaca que as teorias pedagógicas são divididas em tradicionais, novas e tecnicistas, afirmando que as tradicionais se fixavam no papel reprodutor da educação, e as novas se proclamavam inovadoras, mas, reproduziam a situação dominante. Tais teorias são consideradas como não críticas, pois não reconhecem os limites da educação em relação às determinações da sociedade. Por isso, para a compreensão dessa modalidade de ensino é importante a observação sobre a teoria na perspectiva de Saviani para o entendimento da necessária ruptura com o reprodutivismo.

Como afirma Saviani (2008), em relação a Bourdieu (2013), que a Sociologia weberiana analisa a reprodução e a violência simbólica e em certo sentido vai além do conceito de Althusser, dos aparelhos ideológicos do Estado, destacando que Althusser está situado no campo da teoria crítica e utiliza a perspectiva marxista na análise e o recurso da dialética enquanto mecanismo de entendimento sobre a dinâmica social, a história e a política.

Segundo Saviani (1982), há um caráter revolucionário na Pedagogia Tradicional e um caráter reacionário na Pedagogia Nova. Isto é, em termos de metodologia pedagógica argumenta que há um caráter científico no método tradicional, um caráter pseudocientífico dos métodos novos, pois quanto mais se falou em democracia na Escola Nova, teve menos democracia e, quanto menos se falou em democracia na escola tradicional, mais democracia existiu. Para demonstrar estas conceituações, Saviani realiza uma contextualização histórica analisando que a burguesia (capitalismo) fez uso da escola tradicional, enquanto instrumento para redimir a humanidade da opressão e permitir que os súditos, do antigo regime, se convertessem em cidadãos no contexto do novo regime, o capitalismo, e, por isso, a escola esteve a serviço até os limites do interesse de classe da burguesia enquanto nova classe dirigente que, através da escola, construiu uma hegemonia.

Saviani (2008) coloca que o projeto da educação burguesa, uma classe revolucionária, colocou uma dinâmica de reconhecimento de um papel social para transformar uma massa de servos em cidadãos. Quando esta burguesia se tornou conservadora, abandonou a busca da igualdade e começou a admitir as diferenças. Com a Escola Nova as crianças são diferentes entre si e, por isso, a burguesia passou a justificar esta desigualdade, portanto, se tornou reacionária. Saviani (2008) demonstrou estas afirmativas historicamente dizendo que uma posição revolucionária não estaria nem no campo tradicional nem no campo da pedagogia nova e, sim,

numa teoria capaz de superar uma e outra incorporando os seus avanços e ultrapassando os seus limites.

O método utilizado por Saviani (2008) é o método marxista contido no texto *Contribuição crítica da economia política* e, para chegar a conclusões, ele utiliza o recurso da síntese de múltiplas determinações em a *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Saviani (2008) escreveu um artigo intitulado *Escola da Democracia: para além da cultura da vara*, onde construiu uma teoria crítica não reprodutivista aprofundada, no livro *Escola e Democracia*.

O núcleo básico do pensamento de Saviani é ultrapassar as teorias liberais capitalistas pela concepção dialético-materialista que pode ser visto no texto de Marx, *Contribuições para a Crítica da Economia Política*. O método adotado parte do empírico para a análise (abstração), identificando quais são os elementos que caracterizam este todo e vai reconstruindo, fazendo o caminho inverso até englobar este todo em uma síntese de múltiplas determinações que é o concreto do pensamento pensado. Sendo assim, a teoria pedagógica pode ser organizada partindo do empírico, que é a percepção imediata do concreto (abstrato do pensamento), chegando ao concreto pela mediação do abstrato (reconstrói o concreto no pensamento, sendo o ponto de partida do pensamento, que está na base, que é a estrutura do pensamento), realizando uma síntese pela mediação da análise até chegar a História da Educação (SAVIANI, 2017).

Para Saviani, o papel da educação deve ser o de permitir que as novas gerações se apropriem do conhecimento historicamente produzido e, ao mesmo tempo, Saviani (2008) também é o crítico da teoria do capital humano, que foi mais presente com a reforma de 1971, período de vigência do regime militar. Momento em que o ensino secundário e a escola, como um todo, estiveram mais voltados a servir aos interesses do grande capital, preparando mão de obra semiqualficada para o trabalho. No caso do Ensino Médio Politécnico, o ideal seria que os professores, principalmente os alinhados com a pedagogia crítica, impulsionassem o fazer democrático de modo radical a fim de encontrar um melhor caminho de implementação da politecnia em contraposição às pedagogias tradicionais, conservadoras e acríticas, além de manter a compreensão da necessidade em radicalizar pela emancipação social para realizar a necessária justiça social.

A seguir, destacaremos em uma linha do tempo, conforme Saviani (2008), as diferentes fases da história da Pedagogia no Brasil:

1º Período (Início da colonização no Brasil): Catequização e aculturação (Cultura Ocidental – 1559). Pedagogia Teológica – até 1759 (Expulsão dos Jesuítas).

2º Período (1759 até 1932): Compreende a disputa entre a Pedagogia Teológica e a vertente leiga x Pedagogia Tradicional.

3º Período (1932 a 1961): Período de predominância da Pedagogia Nova (Ideias Pedagógicas Renovadoras).

4º Período (1961 até os dias atuais): Período das ideias pedagógicas produtivistas. Depois da LDB, vem as teorias do capital humano, as Leis da Reforma Militar, de 11 de Agosto de 1971 (Lei 5692) que rezava por eficiência e produtividade onde o produtivismo se manteve e foi exacerbado com o advento do fenômeno chamado neoliberalismo. Mesmo no período do governo Dilma e Lula, o produtivismo se manteve até os dias atuais.

Apresentamos a seguir uma linha do tempo envolvendo a BNCC e a importância do trabalho.

1988 (Constituição Federal): Criação de uma Base Nacional Comum, com fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, previsto no Artigo 210.

1996 (LDB): Reforça a necessidade da Base Nacional Comum.

1997 – 2000 – PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais): A Partir das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN^s), os PCNs foram apresentados aos professores destacando alguns aspectos fundamentais de cada disciplina. Eles foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano.

1997 - 6º a 9º ano, em 1998, e em 2000, foram lançados os PCNs para o Ensino Médio a partir dos debates de 96 e 98, até 2002, quando ocorreu um Seminário Nacional sobre a Reforma do Ensino Médio.

2007 – Criação do FUNDEB com o objetivo de universalizar o Ensino Médio.

2010 – Conferência Nacional da Educação (CONAE): No ano de 2010 especialistas discutiram a Educação Básica e salientaram a necessidade da BNCC como parte do Plano Nacional de Educação.

2010 – 2012 – (Novas Diretrizes Curriculares Nacionais): Orientadas para o Planejamento Curricular das Escolas e Sistemas de Ensino – as resoluções valiam para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (CNE).

2013 – Projeto de Lei (PL 6840/2013)

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE): A Lei 13.005/014 instituiu o PNE com vigência de 10 anos. São 20 metas para melhorar a Educação Básica, sendo que, quatro delas tratam da Base Comum Curricular. Destaque para a Meta 3.1 que flexibiliza o currículo escolar e obriga conteúdo das exatas e coloca como eletivos os conteúdos das humanas via PNE.

2015 – Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Em 2015 o 1º Seminário Interinstitucional para elaboração da Base é realizado reunindo assessores e especialistas. A Portaria 592 institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de proposta da BNCC. Em outubro tem a consulta pública para construção da primeira versão da BNCC com contribuições da sociedade civil, de organizações e sociedades científicas.

2016 – Em Março de 2016, após 12 milhões de contribuições, segundo veiculou o “Governo Temer”, a primeira versão do documento é finalizada (BRAZ, 2017). Em junho, seminários com gestores e professores, especialistas, abertos a participação pública, são realizados por todo o país já debatendo a segunda versão da BNCC. Em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na 2ª versão. Vamos destacar aqui que este ano de 2016 ocorreu o Golpe com a deposição da Presidenta eleita Dilma e o MEC passou a não mais reconhecer a CONAE, que abrigava as representatividades dos movimentos sociais na formulação das propostas relativas a BNCC (CAFARDO; TOLEDO, 2017).

2017 – Em Abril, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE (Conselho Nacional de Educação). O CNE elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC que retornam ao MEC. A partir da homologação da BNCC tem início a “formação” de professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. O Jornal Estadão veiculou conteúdo referente a Reforma do Ensino Médio em

15/09/2017 priorizando uma perspectiva de mercadorização da educação e a instituição do chamado Ensino Médio Flexível em um contexto de perdas de direitos trabalhistas e previdenciários, crise do emprego e desindustrialização acelerada, demonstrando uma crise aguda estrutural do sistema capitalista (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2017).

Em 1987, ocorreu um debate importante quando passou a ser proposta uma alteração do binômio, educação e trabalho, para trabalho e educação. Esta inversão ocorreu para dar ênfase na investigação sociológica sobre o mercado de trabalho e o que emerge das relações de trabalho. Frigotto (2009) destaca a consciência crítica a partir de Marx sobre os interesses das classes dominantes e reafirma sobre a necessidade da pesquisa enquanto meio de superação do senso comum. Também trata das questões referentes ao trabalho manual versus o trabalho intelectual e analisa as diferenciações entre o conhecimento técnico, profissionalizante e científico. Segundo Frigotto (2009) o trabalho está no centro dos interesses das classes populares, das escolas, dos sindicatos e nas fábricas quando estas classes estão em luta por seus direitos e libertação.

CAPÍTULO 3 - A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS ESCOLAS DE CANOAS

Neste capítulo serão analisadas as experiências do Ensino Médio Politécnico, em Canoas (RS). A novidade principal da proposta do Ensino Médio Politécnico foi incentivar uma pedagogia voltada para a possibilidade de uma avaliação emancipatória, tendo por centro a escola enquanto lugar de acolhida e com a função de promover a cidadania, qualidade de ensino e qualificação para outros níveis de ensino ou para o mundo do trabalho. A realidade educacional com o ensino médio se reproduzia e estava numa situação de crise cíclica desde a época do chamado ensino secundário, conforme visto a partir da reforma de 71, por isso foi necessário saber acerca do impacto das mudanças provocadas pelo Ensino Médio Politécnico nas escolas.

Pretendemos compreender quais foram as possíveis modificações ocorridas no currículo, PPP²⁸, planos de estudos, planos e ações das pedagogias e didáticas e seus resultados, em termos de aprovações e reprovações, a fim de comparar com os discursos analisados dos professores participantes. A metodologia da pesquisa se constitui na aplicação de um questionário aberto, da bibliografia consultada, artigos e teses produzidos sobre o tema, jornais que veicularam matérias, para saber em que medida a experiência do Ensino Médio Politécnico impactou a

escola e alterou, ou não, a rotina escolar e seu papel na vida social como um todo na realidade local da cidade de Canoas, seus avanços e limites.

Para efetuar a pesquisa, foi necessário acompanhar duas escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade de Canoas (RS), aplicar um questionário para um grupo de educadores, consultar documentações das escolas, analisar o currículo, fazer anotações e realizar estudos bibliográficos, observar em sites, incluindo o da SEDUC/RS, analisar recortes de jornais, teses produzidas nos meios acadêmicos que tratam sobre o tema. Com isso, pretendemos observar se ocorreram práticas democráticas capazes de colaborar para a promoção dos educandos da educação pública de forma a alterar positivamente os dados de permanência na escola, os índices de aprovação, no recorte de tempo referente ao período de implementação do Ensino Médio Politécnico.

Além disso, procuramos estabelecer possíveis diagnósticos, relações e reflexões a respeito da importância social da escola e desta modalidade de ensino que foi vivenciada pelas escolas em Canoas, 27ª CRE/SEDUC/RS, entre os anos 2011 e 2014 (SEDUC/2011)¹⁶, com base nos dados publicados pela DEPLAN/SEDUC/RS e processados através do programa Iramuteq e pela análise de conteúdo conforme Bardin (2008), e de discursos, Spink (1985).

Através dessas reflexões, investigamos e analisamos se o resultado da política que propôs o Ensino Médio Politécnico provocou algum tipo de reestruturação na rede pública estadual de ensino, levando-se em consideração a forma em que se encontrava no período anterior a 2011, quando, até mesmo a mídia, alardeou e denunciou a necessidade de ajustes no Ensino Médio.

Para uma melhor compreensão do contexto analisado utilizamos as lentes da teoria crítica tendo por base os textos da bibliografia consultada. Por isso, a cada momento da pesquisa foram realizados questionamentos visando a possibilidade de afirmar a existência de impactos que repercutiram na organização, na gestão, na cultura curricular e na política pedagógica, procurando entender se foi possível detectar resultados significativos, ou não, do aproveitamento discente naquele contexto.

¹⁶ Conforme informações do endereço eletrônico da SEDUC RS, a reestruturação curricular do Ensino Médio foi implantada após debate com a comunidade escolar, que culminou com a Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação profissional, em dezembro de 2011. A iniciativa tem entre seus objetivos propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf ->

Analizamos também as necessidades de investimentos infraestruturais, tais como a manutenção dos prédios (alguns sem qualquer manutenção por mais de 40 anos). Além disso, averiguamos a participação da comunidade, em particular dos pais e mães, em escolas que estavam sem uma perspectiva de gestão democrática mais aprofundada como já explanado sobre a questão dos CPMs (Círculo de Pais e Mestres) e Uex/escolas (Unidades Executoras) que foi gradativamente sendo resolvida com as eleições propostas na gestão democrática dos chamados Conselhos Escolares. Foi realizada uma observação para detectar quais os impactos da política proposta e das ações governamentais sobre a cultura de gestão escolar a fim de saber se ocorreram mudanças positivas com a política de gestão democrática e modernização da gestão de modo mais permanente.

Através da consulta em sites e anotações de observações realizadas, investigamos se os novos e mais modernos equipamentos e meios destinados às escolas se mostraram suficientes para ocasionar uma superação da realidade anterior a 2011, que ocorria talvez por falta de acesso dos discentes e docentes às Novas Tecnologias Informacionais e Comunicacionais (NTICs) no universo das escolas públicas localizadas na Região de Canoas, 27ªCRE. Ademais, procuramos entender se os aspectos formativos dos professores foram capazes de provocar uma reversão do quadro de reprovações, ao serem impactados pelo Ensino Médio Politécnico.

Foram realizadas reflexões conforme a bibliografia consultada, à luz da teoria crítica. A metodologia foi sistematizada e aplicada, e possuiu como base o questionário em nível micro, direcionado aos professores no universo escolar, relativos ao ano de 2011 a 2014. Após obter as respostas, os dados foram organizados e processados para a análise.

Através da análise dos resultados encontrados para comprovação da hipótese, verificamos se ocorreu melhoria na realidade escolar do ensino público e gratuito para aqueles que mais precisam de uma escola pública de qualidade, tendo em vista que sua função social tem como princípio realizar a inclusão e a promoção social com cidadania para uma maior justiça social, conforme análise do corpus dos discursos contidos nos questionários e dados do Censo Escolar.

Quanto à restauração estrutural das escolas, os primeiros prédios a receberem obras foram prioritariamente os prédios escolares e, por último, foi o próprio prédio da coordenadoria, 27ª CRE (com mais de 700 mil reais e mais de 80 mil em novo mobiliário de investimentos), sendo que, ao todo na região foram aplicados mais de 14,3 milhões na recuperação das escolas necessitadas (Estado do Rio Grande do Sul/2014). Além disso, foram aumentadas as margens de investimentos das escolas com parecer favorável da PGE (Procuradoria Geral do Estado) para pequenos reparos emergenciais (SEDUC, 2011).

Em relação à avaliação, observamos em escolas localizadas em Canoas (RS) realidades marcadas por práticas e procedimentos avaliativos considerados mais tradicionais. Em vários momentos da análise dos discursos e conteúdos, de dados do IBGE, de Censo Escolar, verificamos que o ensino/aprendizagem resultam em alto número de reprovações, por isso os índices são abaixo da média ideal e das metas.

Verificamos uma leve e ascendente melhoria entre os anos que esteve em vigor o Ensino Médio Politécnico e o descenso nos dados relativos aos desempenhos dos alunos após o ano de 2014, quando gradativamente o Ensino Médio Politécnico foi saindo do cenário educacional .

A realidade escolar apresenta características de um baixo desempenho entre os alunos, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, com exceção no RS entre os anos de 2011 a 2014, quando se observa o IDEB, meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE). O número total de alunos/as com distorção idade/série, conforme o Censo Escolar é elevado. No entanto, as comunidades escolares demonstram acreditar na escola enquanto espaço de promoção social, por isso procuramos saber se ocorre entre os educadores o entendimento da escola enquanto meio de promoção social dos alunos em virtude da implementação do Ensino Médio Politécnico.

Ao observarmos o ano de 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade de Canoas tiveram nota média de 5.1 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, do ensino médio essa nota foi de 3.8 e a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 95.9%, percentual observado em 2010 que se manteve ao longo do tempo. Já as matrículas do ensino médio, a partir do ano de 2015, apresentaram queda, mas a taxa de escolarização de 6 a 14 anos se manteve em 95,9 %.

Ao longo do tempo os alunos do ensino fundamental são os que mais apresentam a chamada distorção idade/série, reprovações e abandono da escola. Essa realidade é mais visível na passagem dos nove anos de escolarização para o chamado Ensino Médio. Dos matriculados, em torno de 45. 953, entre onze e treze mil se mantêm interessados em alcançar este Ensino Médio, é uma média aproximada de mais de trinta mil matrículas que deixa de ser efetivada para esta modalidade de ensino, conforme captou o IBGE.

O Censo Escolar (2018) também capta a distorção idade/série e o não ingresso destes alunos após os nove anos de estudos obrigatórios no Ensino Fundamental. No ano de 2015, o Censo Escolar apontou um total de apenas 9. 971 alunos em nível de ensino no Ensino Médio nas escolas de Canoas, de um total de 45 953. O IBGE também captou esta mesma tendência ao longo dos anos, mais precisamente entre 2010 a 2017, da realidade do Ensino Fundamental, nove anos de estudos. Por isso, poderíamos afirmar que esses dados sinalizam que há

reprovação, distorção idade/série e abandono em massa de alunos que, ao chegar à faixa dos 17 a 18 anos, provavelmente sejam absorvidos de algum modo no mercado de trabalho, com possibilidades para o trabalho precário, devido à baixa escolaridade (JORNAL ZH, 2019).

Para superar a realidade da reprovação e exclusão em massa dessas juventudes excluídas do Ensino Médio, poderiam ser utilizadas práticas pedagógicas menos conservadoras, conforme a teoria anteriormente vista, voltadas para a transformação social, para a cidadania, com o diálogo, com a participação, e principalmente com a chamada gestão democrática, a formação continuada dos educadores, para uma prática incluyente e emancipatória, como foi originalmente colocado pelo Ensino Médio Politécnico. Nesse sentido, é relevante o parâmetro de tempo que recortamos para a pesquisa entre os anos 2011 a 2014.

Para esta pesquisa foi definido que a observação sobre o Ensino Médio Politécnico fosse realizada em escolas de Canoas (RS) e que os questionários fossem direcionados para um número de 10 educadores, sendo que destes questionários emitidos quatro responderam e três foram utilizados nos dados processados, criando um universo micro para realizar procedimentos de análise de discursos, utilizando, em certa medida, Bardin e Spink, e procedimentos e técnicas de programas computacionais abertos, como é o caso do Programa Iramuteq, que utiliza em seus recursos uma plataforma mais livre, como é o Linux e Alceste, código R. As escolas observadas, mesmo apresentando resistência em muitos dos aspectos do que foi proposto pelo Ensino Médio Politécnico, resignificaram e modificaram em diversos pontos, um deles é em relação aos procedimentos didáticos para avaliação diante do binômio ensino/aprendizagem.

Entre os anos de 2011 até 2014 ocorreu a reestruturação do Ensino Médio para Ensino Médio Politécnico, nas escolas da rede estadual do RS. Esse fato aconteceu em um momento que havia uma necessidade em aproximar o Brasil dos demais países em termos de qualidade da educação, conforme índices de PISA, uma avaliação em larga escala da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), veiculados pela mídia. O Brasil figurava com baixo desempenho no Ensino Médio relativo ao *ranking* mundial. No ano de 2011, uma nova equipe governamental tomou posse, Governo Tarso Genro, e via SEDUC/RS foram propostos eixos básicos, ou princípios orientadores. Conforme a SEDUC (2011), para alteração do Ensino Médio para a modalidade Politécnico, inicialmente foram considerados seis aspectos: a pesquisa como método de ensino, a interdisciplinaridade na abordagem do conhecimento, a articulação entre o saber popular e o saber científico, a articulação entre a teoria e a prática, o trabalho como princípio educativo e a avaliação emancipatória (MEC, 2019).

Os espaços de discussões organizados pela SEDUC/RS foram nos setores pedagógicos das coordenações, nas escolas, em assembleias municipais ou regionais. Em Canoas, ocorreu uma Assembleia Regional na Escola Marechal Rondon, 27ª CRE, com participação de 400 pessoas, representando 79 escolas e comunidades da região, em assembleia estadual, realizada em Porto Alegre (Dezembro de 2011), em espaços de formação continuada – (vide Formação Continuada de Inverno) e seminários. As mudanças propostas pela SEDUC/RS incluíam ampliação da jornada escolar para 30 horas-aula semanais, exigência aos alunos de um período a mais por dia ou um turno a mais por semana. Isso significa cinco períodos a mais por semana, três, dos quais já no primeiro ano do Ensino Médio reservados para o Seminário Integrado, ampliação da carga horária de 800 horas para 1000 horas anuais, ampliação de 2400 horas anteriormente vigentes para um total de 3000 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A política pedagógica a partir da Secretaria de Educação (RS) teve por objetivos abrir espaço à pesquisa dos mais diversos temas de interesse da comunidade em que a escola se insere, atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, fortalecer a proposta por uma Base Nacional Curricular Comum em todo o país. A parte diversificada da proposta do Ensino Médio Politécnico se propôs a trabalhar com a cultura local, a diversidade, princípios de sustentabilidade, respeito aos direitos humanos. O desafio de colocar em prática a pesquisa envolveu uma profunda mudança de atitude dos professores para que estes deixassem de ser vistos como os detentores do saber e, ao contrário disto, para um ideal de uma pedagogia crítica. Em relação aos alunos, a proposta através do Ensino Médio Politécnico, colocava que estes educandos precisariam sair de uma postura passiva, de alguém que apenas recebe um dado conhecimento, para um aprendizado de maior protagonismo (FREIRE, 1992).

A Resolução 2, SEDUC/RS, de janeiro de 2012, enquanto política pedagógica foi a que alterou o currículo do ensino médio por áreas de conhecimentos e estruturado por área de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, sendo que, cada área englobava as diferentes disciplinas que as compunham, entendendo a sociedade como uma realidade complexa devido à necessidade da modernização tecnológica constante nas escolas, pois, subentendia-se que a escola há muito tempo deixou de ser a única instituição a promover a aprendizagem. Por isso, uma das justificativas para a alteração foi que o acesso à internet abria possibilidades infinitas de busca de informação e, portanto, a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

Um dos principais objetivos do Seminário Integrado foi fazer com que a escola sentisse a necessidade de incorporar uma nova perspectiva de saberes, que promovesse a articulação entre os conhecimentos das várias disciplinas a aplicação destes aos projetos de pesquisa definidos

pela escola e estudantes, que fosse possível ressignificar a aprendizagem e aproximar mais e mais da realidade das comunidades. Após 2014, o Seminário Integrado foi deixando de figurar na grade do currículo escolar e permaneceram alguns resquícios da proposta como é o caso da organização do conselho de classe nas escolas por áreas de conhecimentos.

No período em que vigorou o Ensino Médio Politécnico, ocorreram boicotes pelo lado de didáticas e pedagogias conservadoras que praticamente inviabilizavam o Seminário Integrado. Conforme relatam os professores, na prática do seminário ocorreram readequações nas alterações do processo avaliativo encontrando a média das avaliações por área. Sob a orientação do Setor Pedagógico da 27ª CRE, em várias ocasiões as escolas foram alterando as denominações conceituais advindas da proposta política da SEDUC/RS que indicava CSA (Conceito Satisfatório da Aprendizagem), CPA (Conceito Parcial da Aprendizagem) e CRA (Conceito Restrito de Aprendizagem). Conforme ocorreriam adaptações na escola, estas foram se distanciando do contexto inicial como uma tentativa de voltar aos moldes disciplinares tradicionais. Assim, a política proposta, em partes, foi modificada.

Nenhuma das escolas observadas utilizou o sistema ISE para lançamentos de pareceres descritivos e não evoluíram para uma proposta de ciclos na avaliação por etapa de aprendizagens, isto é, modificaram a política proposta de avaliações qualitativas por conceitos e voltaram a imprimir nos conceitos oferecidos originalmente adaptando valores percentuais para a prática de avaliação quantitativa de uso tradicional em detrimento do qualitativo.

Segundo Azevedo e Reis (2013) foi uma oportunidade que o Ensino Médio, a partir da política proposta a fim de reestruturar a realidade naquele momento que poderia ter sido melhor aproveitada para superar, na prática, o predomínio das avaliações matemático-quantitativas que estabeleciam medidas entre os alunos das turmas entre os mais capazes e inteligentes e aqueles de menor quantidade na nota, sendo por isso, avaliação classificatória, meritocrática, que mais servem para contabilizar reprovações (LUCKESI, 2003) .

O que prevaleceu nas escolas foi uma ressignificação para os percentuais quantitativos para lançamento da nota em CSA para avaliações com 100% de aproveitamento, CPA para 75% e CRA para 50% de aproveitamento, isto é, que indicava reprovação.

Com estas medidas adotadas, pelo que estamos analisando e expondo sobre os dados consultados, as avaliações continuaram sendo aplicadas de modo tradicional no sentido quantitativo e com maior importância sobre os aspectos qualitativos. O interessante é que esta modificação uniu a forma antiga, mais tradicional, ao conceito que foi proposto e resultou em outra categoria no modo de avaliar, criada pelo grupo de professores nas escolas.

Dados levantados, segundo o DEPLAN/ SEDUC (2013), apontam melhorias no desempenho escolar, pois não ocorreu uma deslegitimação da proposta inicial com o Ensino Médio Politécnico e, sim, um embate que colaborou para que as disciplinas tenham sido agrupadas em áreas para o conselho de classe, tendo por principal e com maior carga horária, o Seminário Integrado. Mesmo com estas modificações contidas na proposta inicial da política do Ensino Médio Politécnico realizada pela SEDUC/RS no ano de 2011, não foram suficientes para uma visível ruptura epistemológica das culturas escolares mais corriqueiras ou tradicionais, pois não houve evolução para um nível de avaliação diagnóstica, mediadora, em que teriam a possibilidade de uma avaliação mais emancipatória e comprometida com o avanço para uma maior cidadania (HOFFMAN, 2015).

A avaliação ainda é um dos entraves para vencer o conteudismo e o reprodutivismo na prática pedagógica, segundo Freire (2000):

A avaliação é um exercício de reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar os seus atos, de analisá-los, interagir não só com o mundo, mas também com os outros seres, e de influenciar na tomada de decisões e transformação da realidade. Desta forma, pode contribuir para o aluno “ter a consciência do inacabado do ser humano, impulsionando os sujeitos à invenção da existência, à criação de um mundo não natural na busca de superação dos desafios postos pela própria existência, levando-os assim à construção contínua da cultura, da história, da sociedade”. (FREIRE, 2000 apud CIPRIANO, 2007, p.48).

Segundo resultados contidos no Censo Escolar, houve uma melhora significativa nas taxas de aprovação, e permanência na escola, mas não foi o suficiente para afirmar categoricamente uma tomada de consciência dos professores sobre procedimentos pedagógicos, avaliação mediadora ou emancipatória e a escola enquanto centro de distribuição de saberes cumprindo sua função social com equidade e justiça social, no sentido pleno.

Em muitos momentos, os adeptos do campo conservador, em especial a grande mídia, culpabilizaram os jovens, de maioria filhos e filhas da classe trabalhadora, acusando-os de baixos resultados no rendimento escolar sem considerar que estes foram as vítimas preferenciais das avaliações baseadas no princípio de competência ou mérito individual, que enfatiza as punições oferecendo relevo para fatores subjetivos, muitas vezes carregado de aspectos comportamentais.

Conforme Galian (apud Moraes; Neves, 2008), muitos destes discursos são carregados pela influência das narrativas midiáticas, presentes nos veículos de comunicação de massa ligados aos interesses do grande capital, que alteram as subjetividades conforme interesses, favorecendo aos ataques à escola pública. Não estão comprometidos com a função social da

escola para uma emancipação destes jovens da classe trabalhadora que necessitam de uma pedagogia crítica, libertadora, mais voltada para uma proposta de transformação de suas realidades atravessadas pela chamada injustiça social presentes no meio social historicamente (RIBEIRO; SEMIONATO, 2016). A maioria destes jovens, provenientes da classe trabalhadora, quando ingressam no Ensino Médio apresentam defasagem e distorção idade/série conforme dados do Censo Escolar com média de atraso entre três e cinco anos.

No ano de 2014, as escolas da região de Canoas da 27ª CRE completaram o ciclo de implementação do Ensino Médio Politécnico conforme a Coordenadora Professora Drª Lúcia Barcelos declarou para o Jornal NH (2014)¹⁷.

Atualmente está sendo implementado em todo o estado o Ensino Médio Flexível que estabelece a liberdade de escolha para o educando decidir se acompanha os estudos ou não na área das humanas. Conforme for a procura, pelos interessados nas Humanas, por exemplo, em Filosofia, Sociologia, História, Geografia, também Artes e Educação Física, é uma área que poderá deixar de existir em curto prazo no currículo. Permanecem como obrigatórias as Exatas e Linguagens, diga-se Língua Portuguesa, e Matemática, como foi proposto, em 2017, pelo governo Temer, via decreto. Essas medidas geraram um desmonte na educação, após o encarceramento de Lula, quando foram tomadas medidas sobre o ensino médio com a redução de verbas para a educação, ciência e tecnologia (O ESTADÃO, 2017)

A política do Ensino Médio Flexível propôs o desaparecimento de componentes da área de humanas a médio e longo prazo segundo reportagem veiculada no Jornal *O Estado de São Paulo* (2017). Conforme o jornal, o Ensino Médio era considerado a etapa mais problemática da educação básica no país devido ao baixo desempenho dos alunos. A proposta atual levada a cabo pelo governo Bolsonaro, contraria frontalmente a proposta do Ensino Médio Politécnico e propõe um mecanismo de disciplinas eletivas para História, Sociologia, Filosofia e Geografia, do humanismo. São justamente essas disciplinas, as fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas, construção de saberes e essenciais para os aspectos formativos dos estudantes, em especial dos mais pobres e, por isso, mais necessitados de uma formação de qualidade com cidadania. Conforme conteúdo veiculado pelo jornal Estadão, há seis anos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão estagnados na nota 3,7, de um total de 10. São dados levantados pelo “Todos Pela Educação”, com base em avaliações do MEC, que mostram que, ao fim do médio, 90% dos alunos não têm desempenho adequado em Matemática e 78% em Português (O ESTADÃO, 2017).

¹⁷ Ensino médio politécnico chega a etapa final de implantação, Jornal NH, 11/01/2014

Estimativas indicam que cerca de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola, por motivos como trabalho, gravidez na adolescência e desinteresse. Na mesma perspectiva são os dados levantados segundo estudos do Instituto Unibanco baseados em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “de 100 jovens do ensino fundamental, só 65 chegam ao médio e somente 7 ingressam em cursos de nível superior”. São resultados alarmantes destas estimativas que retratam, em partes, também a nossa realidade na região de Canoas.

Ao decorrer da análise de conteúdo pretendemos envolver cálculos, divisões e análise de frequência estatística nas estruturas textuais. Conforme visto em Minayo (2001, p. 74), vamos tecer um conjunto de técnicas sobre as respostas obtidas pelos questionários aplicados. Nesta pesquisa, as respostas serão considerados textos para que possamos verificar o que está por trás destas informações obtidas, o que elas nos comunicam sobre a experiência do Ensino Médio Politécnico.

A análise de conteúdo segundo Triviños (1987, p. 159) “surgiu em estudos produzidos relativos a propaganda na Primeira Guerra Mundial (1927 – Harold Laswell) por volta dos anos 40 e 50 com Berelson, Lazarsfeld e Bardin, quando publicou a obra *L'analyse de Contenu*”, em 1977 sendo utilizada hoje para uso na pesquisa tanto os dados qualitativos, quanto os quantitativos.

Ao valorizar os aspectos qualitativos temos como alvo o processo e não os resultados. O investigador pode usar a indução e também a dedução quantitativa para ampliar a visão, e assim trabalhar de forma coerente com ética, reflexão, flexibilidade, crítica e contextualização.

Esta pesquisa analisou os dados e/ou técnicas de comunicação. Os conteúdos foram processados através de uma sistematização e objetivação na comunicação por meio de textos extraídos das respostas dos questionários. Subdividimos os procedimentos em etapas para situar o processo de análise e a significação organizando indicadores para análise passo a passo. O primeiro momento utilizou-se de uma pré-análise onde foi organizado o material para a operacionalização dos dados; o segundo, demarcou o recorte do que foi analisado e, no terceiro momento foi formulada a comprovação da hipótese (BARDIN, 2008).

Conforme os objetivos, verificamos os índices e indicadores evidenciados no recorte dos documentos e sentidos dos textos, das palavras, criando e ordenando categorias de análises em seus aspectos estruturais, suas inferências e associações de palavras (BARDIN, 2008).

A segunda etapa foi a fase exploratória onde, primeiramente, foram identificados os significantes, e em seguida, as unidades de registros. No terceiro momento foi realizada a interpretação destes registros, e formulada a codificação, a classificação e a categorização.

A terceira fase foi o tratamento dos resultados, a transformação dos dados brutos através da reflexão crítica e a classificação dos elementos de um conjunto por diferenciação em que foi colocado enquanto corpus de análises, agrupadas e processadas pelo Programa Iramuteq com extração de dados quantitativos (BARDIN, 2008).

Analisando as respostas obtidas através de aplicação do questionário, obtivemos um conjunto de palavras temas, frases e seus significados onde procuramos entender o que existe em comum nestes elementos e a teoria consultada, bem como o método anteriormente explicitado. Nesta última etapa, ao analisar os dados observamos as possibilidades de generalizações reduzindo a complexidade dos textos obtidos e conectando com a teoria, esplanando seus aspectos quantitativos e qualitativos (BARDIN, 2008).

A análise de conteúdo foi aplicada para o processamento de dados contidos nos textos obtidos através do Programa Iramuteq a fim de realizar estudos para a compreensão segundo Bardin e Spink para a análise de discurso. São dois métodos distintos que procuraremos mesclar no sentido de aprofundar as leituras e reflexões sobre os resultados que esperamos encontrar.

Por isso, foi elaborado um questionário contendo dez questões, sendo a primeira, uma questão fechada para extração de dados, e a última também uma questão fechada para obtenção de dados quantitativos. As demais oito questões foram abertas. Nas abertas, os professores foram estimulados a escrever ao máximo no espaço destinado à resposta, de modo livre e fugindo das respostas curtas ou monossilábicas, no intuito de gerar um texto.

As respostas entre 2 a 9 dos questionários foram extraídas e codificadas para serem processadas pelo programa Iramuteq, que é um pacote estatístico do software Alceste, com o código R, do algoritmo criado por Max Reinart para a análise léxica. As respostas então codificadas passaram a ser consideradas corpus, com a finalidade de organizar diferentes cruzamentos e comparações entre os corpus, comparando as diferentes frequências entre os vocábulos do corpus de maior ou menor peso quantitativo. Com a intenção de obter uma maior qualidade nos materiais foi necessário separar a parte de texto que encaminhava a pergunta e manter apenas as respostas obtidas que trataram sobre o tema referente ao Ensino Médio Politécnico em escolas de Canoas.

No 42º encontro anual da ANPOCS que ocorreu nos dias 22 a 26 de outubro de 2018, cidade de Caxambu (MG), foi apresentado um texto tratando sobre a técnica de análise de conteúdo automatizada, pelo professor Emerson Cervi¹⁸, do departamento de Ciência Política

¹⁸ **CERVI, Emerson Urizzi**, Pesquisador do grupo de pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública – CPOP (www.cpop.ufpr.br). Professor associado do Departamento de Ciência Política, professor permanente do

e Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal do Paraná, contendo uma proposta metodológica que serve aos nossos objetivos com a pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico.

Segundo o texto apresentado pelo professor Cervi, a técnica de análise de conteúdo é utilizada para interpretar as principais características de um texto e cabe ao pesquisador fazer uso das informações obtidas dentro de um dado contexto em que a pesquisa se propõe analisar. A análise de conteúdo pode ser vista enquanto sistematização para a exposição das partes principais de um texto, o que é considerado o mais importante, suas características, onde foi produzido e quais efeitos gerou, como também quais interpretações ocorreram.

É possível através do Programa Iramuteq analisar o que está explícito no texto quando após a codificação e colocação das categorias de análise, temos o conhecimento do contexto da produção e saber de suas causas nesta produção, seja através da observação de palavras ou temas. Quando o objetivo for a interpretação dos sentidos pela análise semântica, o principal a ser considerado é a frase ou unidade do corpus textual. Conforme Bardin (2008), devemos procurar o que está explícito no texto e aquilo que pode ser analisado. Para o autor, a análise de conteúdo enquanto técnica é objetiva, sistemática, quantitativa, enquanto a análise de discurso é mais qualitativa e, neste caso, a análise de conteúdo não se aplica.

As etapas históricas da análise de conteúdo datam das primeiras décadas do séc. XX, nos Estados Unidos, Universidade de Columbia, quando o objeto de análise eram os textos de jornais onde eram definidas palavras-chave, as características externas aos textos, tais como, localização nas páginas, relevância dos textos para os editores, efeitos gerados nos leitores, comparação entre os jornais considerados pequenos com os jornais considerados grandes, com grande número de leitores nos grandes centros urbanos.

Já no início dos anos 20 passaram a ser analisadas as propagandas e conteúdos publicitários. Entre os anos 40 e 50 a análise de conteúdo superou os jornais e conteúdos publicitários, enquanto objetos e os aspectos sociais e políticos ganharam relevo a fim de identificar propaganda nazista caso estivessem mescladas nos textos. No ano de 1947, White analisou o romance de Richard Wright, o *Black Boy* que enfocava o tema da segregação racial e, para isto, se utilizou três categorias, a saber, os fins ou objetivos, as normas e as pessoas. Com esta técnica de análise conseguiu contextualizar os fatos no livro e na realidade, no contexto

social. Na terceira etapa da análise de conteúdo ocorreu uma diversificação de abordagens e técnicas.

Quando a análise de conteúdo adentra para o mundo acadêmico as três principais técnicas utilizadas superam a análise política com o uso de computadores e programas específicos para o aumento do rigor analítico e a amplitude das técnicas utilizadas. A segunda supera a simples descrição de ocorrências em um texto para a busca da influência analítica, prevendo e interpretando os efeitos no público. Também a análise de conteúdo passa a ser utilizada para outros campos do conhecimento como é o caso dos processos judiciais, na área criminal identificando quem produziu determinado texto, enquanto prova de autoria (BARDIN, 2008).

No séc. XXI aumentaram os desafios com a aplicação técnica para a análise de conteúdo no suporte digital, internet, redes sociais online, onde há textos por parte do público que acessa os conteúdos iniciais. Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas e de comunicação que tem por objetivo a descrição sistemática das mensagens a partir de indicadores quantitativos que permitem fazer a inferência sobre as condições de produção e, por vezes, de recepção dessas informações.

Temos em mente que os discursos (linguagens pertinentes para entender o Ensino Médio Politécnico e seu contexto) são institucionalizados e tendem a permanecer no tempo, com mudanças permanentes, como é o caso das avaliações por área, e não por disciplina e a aceitação da permanência da ampliação de horas para o Ensino Médio, bem como a consciência da necessidade de melhoria da qualidade de ensino, a gestão democrática e o cuidado com os aspectos físicos e patrimônio escolar denotam a ocorrência de mudanças importantes para a melhoria do ensino, capaz de promover socialmente o indivíduo e gerar justiça, promovendo inclusão social e cumprindo com a sua função social.

Diante das respostas obtidas via questionário, verificou-se que o ato de comunicação produziu enunciados, em que o comunicante se posicionou e ofereceu um repertório interpretativo. Dessa forma, averiguamos, enquanto corpus, para obtenção de dados quantitativos para somar na análise. Assim, sabemos o lugar de onde sujeito fala, o significado e o quanto são importantes estes dizeres na construção dos discursos.

Analizamos estes discursos com a interpretação e seus possíveis diferentes significados por entendermos que a linguagem é viva e continua sendo ressignificada do tempo em que ocorreu a proposta do Ensino Médio Politécnico, em 2011, sua implementação e final relativo em 2014, conforme o tempo que recortamos para analisar os fenômenos ocorridos e como são observados atualmente.

Na prática, a análise de discurso realiza conceituações demarcadas por flutuações temporais e históricas com parâmetros de tempo como sinaliza Spink, com tempo longo, curto e também vivido, sendo que, tempo longo, pode ser tratado aqui enquanto tempo cultural, das civilizações, como sendo construção social; tempo curto, enquanto experiências que a pessoa entrevistada está carregando; e tempo vivido, que está sujeito a alterações do dia a dia que também a análise considera.

Segundo Spink (1985), a história não é um bloco, não é monolítica, nem está congelada porque as pessoas mudam e as interpretações também; logo, são outros discursos, outras pessoas. A sociedade também está em constante movimento e mudança. Por isso, o foco na história valorizando o tempo e a construção da pessoa, pois o indivíduo é uma construção social diante da história. O sujeito está envolvido num processo de negociação, de trocas simbólicas e ressignificações. Nesse sentido, consideramos esses aspectos na análise de discurso para compreender sobre a produção de sentidos nas relações sociais e no sistema de significação que constrói o mundo do sujeito. Nesse viés, levamos em conta o grupo de professores que vivenciou a experiência do Ensino Médio Politécnico, que respondeu as questões a partir da escola.

Para efeito de análise dos textos obtidos foram escolhidas três respostas dos professores que responderam aos questionários, sendo que o total de questionários eram três. Os educadores que responderam integram as escolas de Canoas e circularam, durante o período da pesquisa e do recorte realizado a partir de 2011, por diferentes comunidades. No momento em que responderam aos questionários, estavam lotados em três escolas da rede pública estadual, com um número de alunos entre mil e mil e quinhentos integrantes localizadas em bairros com uma população de maioria trabalhadora. São escolas que adotaram o Ensino Médio Politécnico e mantêm uma proposta de gestão democrática. Procuram realizar uma prática educacional com uma mobilização em favor da participação dos pais e alunos, com destaque para o conselho de classe participativo e ainda mantêm uma perspectiva de avaliações por disciplinas e médias trimestrais por área de conhecimentos.

Foi estabelecido como critério de escolha das falas aquilo que estivesse mais pulsante na lembrança dos professores, organizados enquanto fala um, dois e três, referente ao momento das vivências com o Ensino Médio Politécnico e seu contexto, e como eles interpretam hoje aquela experiência e quais significações imprimiram nos textos das respostas (Pêcheux, 1997). É uma construção sujeita aos discursos de indivíduos falantes, que protagonizaram com seus discursos sobre o contexto escolar de 2011 em diante. As respostas são lembranças e por ser memória dizem respeito ao fenômeno das experiências vividas de modo ressignificado, imprimindo as subjetividades e qualidades. Por isso, entendemos que a resposta aqui

apresentada é uma construção socialmente dada e, ao ser contextualizada pode ser lida enquanto significativa. Conforme a fala um:

“ -Minha escola não mudou muito sua estrutura física, ela não é bem aproveitada nos seus espaços, possui uma biblioteca que é usada mais como um depósito de livros, uma sala de informática em que a internet também não funciona e quando funciona é muito lenta. A falta de vontade de colegas e equipe diretiva em usar esses espaços dificulta uma atuação mais efetiva. A educação escolar não pode estar separada do mundo do trabalho nem da prática social, o professor precisa abordar temas atuais e significativos para a autonomia do educando. É preciso trabalhar questões emocionais, sociais para que o aluno tenha capacidade de trabalhar em grupo liderando ou colaborando, atuando em família e em sociedade, só se aprende a fazer fazendo.”

Observando o que há por trás do discurso, percebemos no contexto escolar delineado pela fala *um*, aspectos de crítica em relação à gestão dos espaços e da estrutura física da escola, sinalizando que há um outro discurso possível sobre o uso da biblioteca e em relação ao não funcionamento da sala de informática e internet. Isso evidencia falta de acesso às novas tecnologias computacionais e ineficácia com o uso das redes que poderiam ser mais dinâmicas, ágeis. Há conflito também demarcando as relações com os professores e equipe diretiva. No discurso, o educador orienta que a educação deve estar aliada ao trabalho, por isso devem ser enfatizadas, durante as aulas, as competências emocionais, capacidade de liderança, trabalho em grupo, envolvimento da família e o fazer prático concreto, expondo uma tendência de aceitação do Ensino Médio Flexível em curso. Na sequência, temos a fala *dois*:

“-Atualmente não temos mais o politécnico na rede pública estadual e isso representa um retrocesso. O Estado não poderia ter rompido com uma experiência recentemente implantada ou ainda em fase de implementação. Para acabar com o politécnico, o Estado tinha de ter uma avaliação concluída de sua ineficiência. Mas, o que se tinha era uma modalidade em início de experiência. Foi uma prática de aborto metodológico. Pelo que parece, está sendo aplicado um método de Ensino Médio Flexível em que o Estado foge do compromisso com a educação.”

Trata-se de um discurso que compreende a situação de contexto pela ausência do Ensino Médio Politécnico. O educador entende que o estado¹⁹ é sujeito principal e não está ao lado dos interesses da comunidade escolar. Observa que a modalidade do politécnico foi uma iniciativa

¹⁹ A palavra Estado subentende aqui unidade da federação.

válida, mas não o suficiente e que através do Ensino Médio Flexível a política do Estado precariza ainda mais a educação. A seguir, recortamos mais uma das respostas, identificada como *fala três*:

“Foi um instrumento valioso no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. O intuito é a assimilação do conhecimento e não dar trabalhos ou atividades simplesmente para aumentar a nota. Aos alunos sempre é reforçada a ideia de que a nota é consequência de seu desempenho. Deste modo, é preciso estar atento a como está se dando o desempenho em sala no processo ensino/aprendizagem.”

A respondente comunica, através do texto que o sujeito principal é o aluno por seu protagonismo na construção do conhecimento ao se apropriar dos saberes construídos através da pesquisa proporcionada pelo Seminário Integrado, enquanto parte do currículo apresentado pelo Ensino Médio Politécnico. Refere-se, também a superação do qualitativo sobre o quantitativo, que era presente nas avaliações mais tradicionais e conservadoras, como havia no período anterior a 2011. A professora entrevistada chega a refletir sobre a nota, de forma crítica, ao retratar sobre a compensação ao aluno individualmente por seus méritos. Na situação de discrepância, devido à distorção idade/série, chama para si a responsabilidade do processo ensino/aprendizagem, demonstrando não realizar um questionamento em relação a crise do Ensino Médio enquanto resultante de fatores estruturais e, sim, um fator pontual a ser resolvido em aula.

Sendo assim, conforme Spink (1985), a linguagem enquanto construção social é um conjunto de vozes através do que foi dito e escrito. É isso que realizamos nesta pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico, pois trabalhamos com as falas dos professores captadas por meio de questionários. A intenção é compreender os posicionamentos com base na realidade contextual e os significados que expressam os textos em relação à escola. São falas válidas, podendo ser tratadas como categorias na análise.

Duas questões do questionário aplicado dizem respeito a valores estatístico-matemáticos conforme uma escala percentual produzida para racionalizar o estudo sobre o tema. Vamos considerar que é uma micro amostra em relação ao número de questionários enviados para um universo de dez professores. Dos três questionários respondidos na questão

um, dois responderam 100%, e um 75%. Dos três questionários respondidos na questão dez, dois responderam 75% e um 100%.

A questão um, “Com relação a este tema e levando em conta a sua experiência na educação, você considera que **foi válida** ou **não foi válida** a implantação do Ensino Médio Politécnico nas escolas?”, refere-se ao Ensino Médio enquanto proposta colocada em prática nas escolas da rede pública estadual, entre os anos de 2011 a 2014 - Governo Tarso - com o objetivo de modificar o Ensino Médio vigente, uma vez que no período anterior a 2011, o Ensino Médio exigia alterações.

As falas captadas na forma escrita pelos questionários aplicados objetivam evidenciar se existiram avanços relativos nas escolas que adotaram a modalidade de ensino em questão. Saber se beneficiaram, em alguma medida, as comunidades escolares através das falas dos entrevistados.

Os professores foram perguntados se a proposta de implementação do Ensino Médio Politécnico foi válida. Nesse sentido, observamos, através de valores percentuais, que mais de 75% considerou que ocorreram melhorias.

Em relação a análise de conteúdo, oito questões abertas foram propostas. Foi escolhido o *software Iramuteq*, uma ferramenta considerada aberta, e foi colocado em uso a aplicação de questionários para produzir textos e, a partir deles, analisar os conteúdos com processamento computacional, conforme Bardin (2008) e, de discurso, conforme Spink (2000).

A aplicação dos questionários teve uma data definida para serem encaminhados via e-mail no chamado dia D, 02 de Agosto de 2018, no momento em que as escolas debateram a BNCC e foi combinado o tempo de resposta de uma semana. Os questionários retornaram respondidos em número de quatro, sendo que um deles não foi utilizado por conter uma chave em formato PDF que impediu a retirada dos textos para a construção do corpus. No processo de construção do corpus o sistema oferece códigos em asteriscos onde estabeleceu-se Quest 1, 2, 3 para questionários e de 2 a 9 para questões, por exemplo **** *Quest_2_8.

Para realizar a análise de conteúdo foram organizadas as respostas dos questionários na forma de corpus textuais em número total de 24 textos e 49 segmentos de textos, com 671 palavras distintas e 1679 ocorrências. O número de temas foi de 536, com um número de formas ativas de 467, número de formas suplementares de 62, número de hápax (palavras que aparecem apenas uma vez), 479 – 71.39 % das formas – 28.53% das ocorrências, média de ocorrência por texto 69.96% e 42 segmentos classificados de 49 (85.71%).

Sendo assim, o corpus geral foi constituído por 24 textos, separados em 49 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 42 ST (85.71%). Emergiram 1.679 ocorrências (palavras,

formas ou vocábulos), sendo 671 palavras distintas e 479 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em 6 classes, sendo a classe 1 com 11.9% (ST=5), a classe 2 com 16.67% (ST = 7), a classe 5 com 21.43% (ST = 9) e a classe 6 com 16.67% (ST).

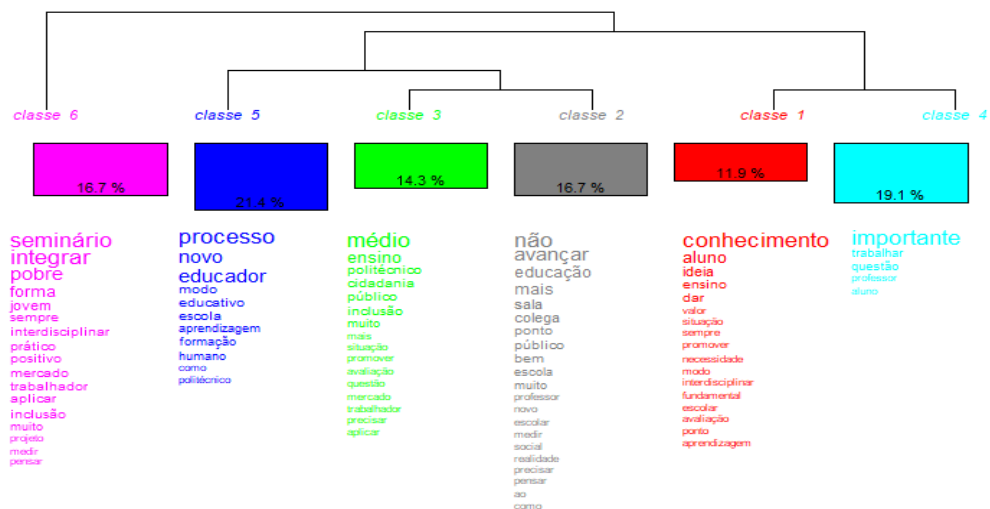
FIGURA 2 - Nuvem de Palavras – (Software Iramuteq)



Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

A CHD (Classificação Hierárquica Descendente) agrupa os segmentos de textos e seus vocabulários, correlacionando e formando um esquema hierárquico de classes de vocabulário. A partir da CHD inferimos o conteúdo do corpus, nomeando as classes e compreendendo os grupos de palavras enquanto nuvens de palavras ou colunas de CHD. Definimos que a classe 1 gerou um sub grupo 4, a classe 2 gerou os sub grupos 3 e 5 e a classe 6 é mais independente, conforme mostrará a Figura 2 e 3 - Nuvens de palavras e CHD com 6 Classes. Sendo assim as palavras que compõem a forma descendente ficaram agrupadas em 1, 2 e 6.

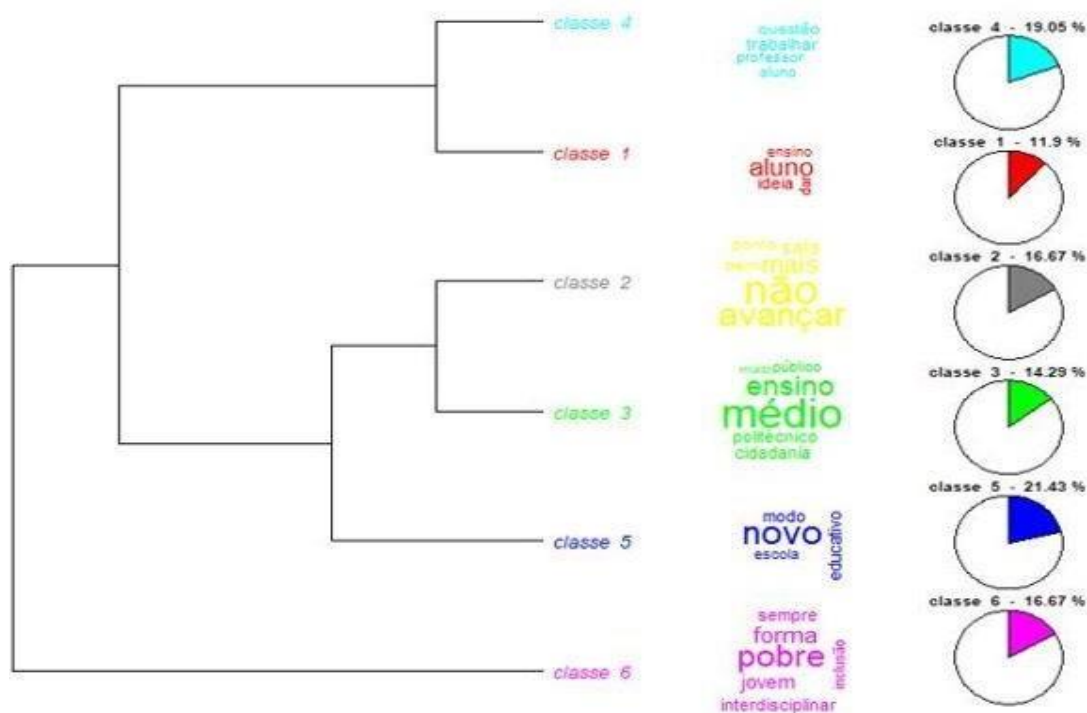
FIGURA 3 - CHD – Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

As respostas obtidas pelos questionários são consideradas textos válidos para realizar a análise de conteúdo, pois as falas demonstram um posicionamento do professor diante do currículo escolar, do ensino, da aprendizagem, da vida escolar. Os posicionamentos observados nas respostas dos educadores, em forma de textos, sinalizam que o Seminário Integrado é um conteúdo presente nos discursos e, portanto, ainda é parte da cultura escolar influenciando no currículo. As falas expressam também a problemática que envolve o conceito sobre o trabalho e a proposta do Ensino Médio Flexível em curso. Vamos considerar mais a imagem da Figura 2 com a nuvem de palavras e a CHD levando em conta o peso estatístico encontrado nas palavras. Atribuímos relevo às seguintes palavras de acordo com suas classes: classe 1, conhecimento, aluno, ideia e ensino (11,9%); classe 2, avançar, educação, público e escola (16,7%); classe 3, ensino, politécnico e cidadania (14,3%); classe 4, trabalhar, questão, professor e aluno (19,1%); classe 5, processo, educador, escola e aprendizagem (21,4%) e classe 6, seminário, interdisciplinar, trabalhador e inclusão (16,7%).

FIGURA 4 - Percentual das classes e das nuvens de palavras na CHD



Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

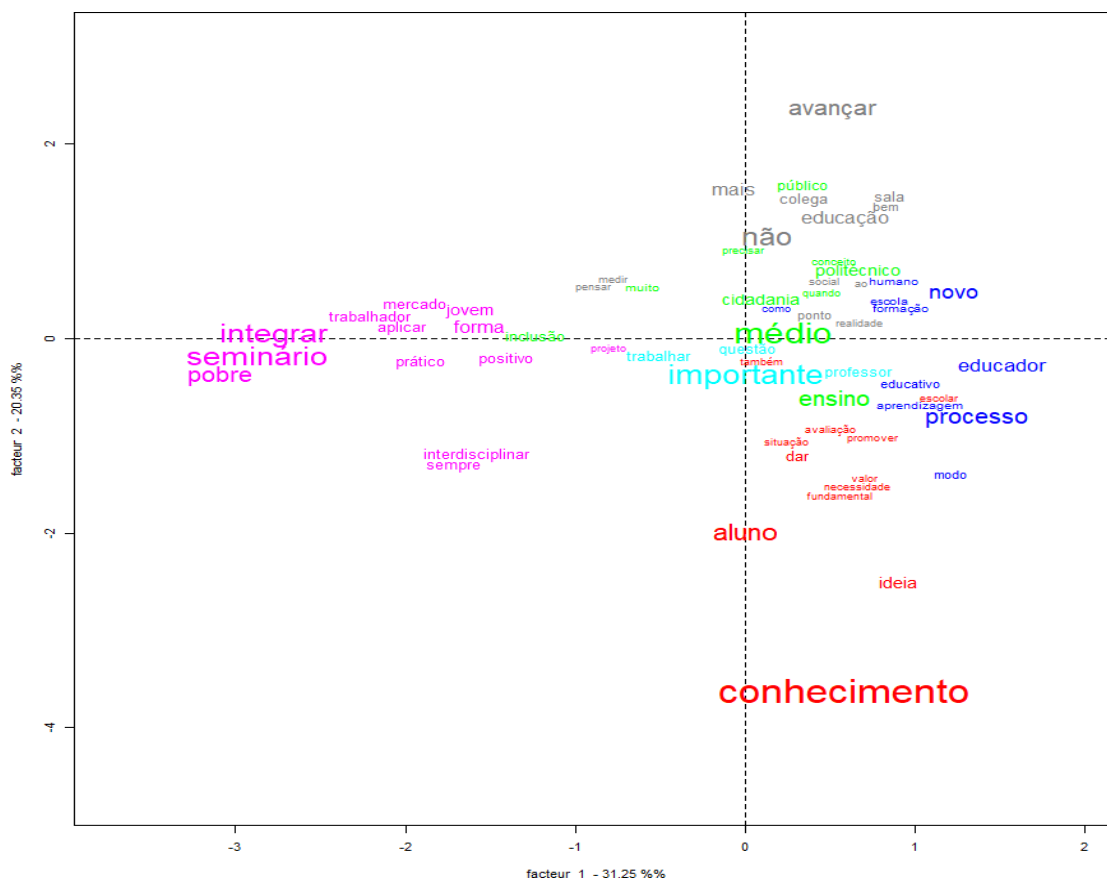
Constatamos que o grupo de palavras “processo, educador, escola e aprendizagem” presentes nas respostas, refletiram sobre a escola em uma média estatística de 21,4%. Isso demonstrou a importância na classificação das palavras. Na classe 6, com 16,57%, as palavras também são significativas, pois levam em consideração o contexto escolar. São palavras agrupadas aos textos e podem representar, para além da opinião do professor, num contexto mais ampliado, acaso fôssemos generalizar para o todo do contexto das escolas de Canoas, 27ªCRE, SEDUC, RS.

Ficou constatado, pelo processamento dos dados relativos a cada uma das palavras, a influência do Ensino Médio Politécnico que ainda faz parte da memória, por conseguinte, da cultura escolar, por ter provocado nestas expressões, que há resíduos da experiência com o Ensino Médio em questão ainda ativos na realidade das escolas conforme a classificação das palavras e seu peso relativo na nuvem e nas conexões entre palavras e textos que demonstram seu grau de importância conforme o *score* e percentuais obtidos.

A figura 4 expressa com mais detalhes o percentual das classes e também as nuvens de palavras de maior peso e importância na CHD. Quando observado enquanto análise fatorial pode ser vista no plano cartesiano e apresenta uma distribuição das classes conforme seu valor estatístico. Algumas palavras estão mais afastadas, e uma maioria delas mais agrupadas. Quando está distanciada, não significa que é oposta às outras palavras das demais classes.

Citamos, como exemplo, as palavras *conhecimento*, *importante*, *educação*, *ensino médio politécnico*, *processo educativo* e *seminário integrado*. Ao analisar as tipificações dos segmentos de texto no Programa *Iramuteq* foi obtido o grau de importância ou peso da palavra “conhecimento” com valor de 58.94 no texto codificado do Quest_3_8, CHD 1. A palavra “importante” apresentou um valor de 41.67 no texto codificado do Quest_1_8, CHD 2. A palavra “educação”, um valor de 64.98 no texto codificado do Quest_1_2, CHD 3. A palavra “ensino (médio politécnico)”, com valor de 56.64 no texto codificado do Quest_2_8, CHD4. A palavra “processo (educativo)”, com valor de 30.98 no texto codificado do Quest_1_2. CHD5 e a palavra “seminário integrado” diante do texto, apresentou um valor de 67.91 no texto codificado do Quest_2_6, CHD 6.

FIGURA 5 - Distribuição de palavras no plano cartesiano para análise fatorial



Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

As figuras 2 e 3 demonstram uma nuvem de palavras, sendo as de maior peso as maiores em proporção e mais ao centro, a imagem contendo os pesos relativos das palavras e classes nas seis colunas das de CHD. A figura 4 demonstra o garfo dos grupos e subgrupos, a nuvem de palavras por classe e proporção percentual de cada nuvem ou classe, e a figura cinco demonstra a distribuição por nuvens de palavras no plano cartesiano de acordo com o seu X^2 e valor de classe para AFT (Análise Fatorial de Texto). Na parte após as figuras, há um Segmento de Texto com as cores definidas como pertencentes aos grupos e subgrupos das classes e das colunas de CHD.

ST – Segmentos Textuais – Corpus em cores relativas

**** *Quest_1_2

ingressei na escola no ano de 2014 mas tenho informações de que a mesma tinha bastante carências estruturais em 2010 quando iniciei na escola em 2014 a escola estava recebendo melhorias e equipamentos e ouvia dizer que estava em processo

a construção de novas edificações

após 2015 a escola perdeu o ensino politécnico o mais educação não recebeu melhorias e não se avançou em projetos de construção de novas salas como se esperava

percebo que a escola tem papel fundamental no processo educativo que visa promover a emancipação social dos sujeitos nela envolvidos mas para cumprir este papel é necessário o comprometimento de educadores e comunidade escolar em garantir reais investimentos na educação

**** *Quest_2_2

a escola que eu trabalhava como regente de classe na época da implementação do ensino médio politécnico promovia a reflexão e implementou a proposta na sua totalidade e foi muito bem com índice de aprovação praticamente de cem por cento

fez a inclusão dos jovens pobres filhos de trabalhadores deu oportunidades de seguimento dos estudos conseguindo colocar todos no mercado de trabalho porque os acompanho até agora

**** *Quest_3_2

minha escola não mudou muito sua estrutura física ela não é bem aproveitada nos seus espaços possui uma biblioteca que e usada mais como um deposito de livros uma sala de informática que a internet também não funciona e quando funciona é muito lenta

a falta de vontade de colegas e equipe diretiva em usar esses espaços dificulta uma atuação mais efetiva a educação escolar não pode estar separada do mundo do trabalho nem da pratica social o professor precisa abordar temas atuais e significativos para a autonomia do educando

é preciso trabalhar questões emocionais sociais para que o aluno tenha capacidade de trabalhar em grupo liderando ou colaborando atuando em família e em sociedade só se aprende a fazer fazendo

**** *Quest_1_3

minha prática na escola é uma constante busca por envolver jovens e adolescentes nas partilhas de conhecimentos e na valorização dos saberes da cultura e da cidadania

**** *Quest_2_3

sempre tive essa prática inclusiva trabalhando as linguagens como forma de inclusão mostrando aos jovens o caminho de ser inserido no mercado de trabalho trabalhando a parte prática da linguagem a serviço de inserir o jovem pobre trabalhador no mercado de trabalho

o seminário integrado foi um marco para esses jovens e não era medido e sim comparado o seu avanço dentro da prática pedagógica

sempre trabalhei de forma como o projeto foi aplicado e me senti muito orgulhosa porque vi nesse projeto a luz para todos os filhos de agricultores camponeses pobres de periferia

trabalhadores e escravizados e todos que por direito ocupam e dela se apropriam da escola pública do ensino da aprendizagem qualificada que este projeto tem em sua grandeza

**** *Quest_3_3

visa o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino possibilitando e preparando para a cidadania e trabalho para que ele continue aprendendo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade nas ocupações ou aperfeiçoamentos futuros

**** *Quest_1_4

como já coloquei minha chegada à escola se deu em 2014 embora já estivesse em processo de implementação desde 2011 o politécnico ainda era desafiador para educadores especialmente por causa da alternância de pessoas que trabalham na educação

o ensino politécnico desacomodava os educadores exigia criatividade e abertura para o novo

**** *Quest_2_4

foi aplicada com muitas discussões mas foi feita na sua amplitude o seminário integrado de forma muito positiva a quantidade de horas e também e o mais positivo foi os trabalhos interdisciplinares

**** *Quest_3_4

esta concepção apresenta positividade bem como negatividade como positivo o trabalho como princípio educativo demanda o desenvolvimento da necessidade do trabalho intelectual em decorrência das novas tecnologias de base mas por sua vez ampliou o desemprego

a precarização e a intensificação de trabalho o que traz para a escola um novo desafio desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar se para construir a possibilidade de emancipação humana exige uma organização curricular que contemple

ao mesmo tempo as dimensões da formação humana e dimensões da ciência e da

técnica de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho

**** *Quest_1_5

os momentos de formação foram importantes além do acesso ao conteúdo oferecido o professor também teve a oportunidade de estabelecer diálogos com seus colegas partilhar avaliação da prática educativa

**** *Quest_2_5

foi muito proveitoso nunca se teve no estado do rs uma formação continuada adequadamente e muito bem feita as reuniões eram a chave mestra pois podíamos fazer a reflexão do que era feito e do que não tinha atingido sua plenitude

**** *Quest_3_5

o ofício de professor requer muitos conhecimentos uma grande quantidade de ideias de habilidade nos procedimentos nas estratégias de ensinar de lidar com os alunos atitudes valores hábitos e condições pessoais para o ensino

a formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas evolução e concretizações para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores

o professor que quer trabalhar construtivamente com seus alunos avalia suas características e suas necessidades concretas

**** *Quest_1_6

é lamentável que o estado do rs tenha acabado com o ensino médio politécnico desprestigiando um tempo de dedicação de educadores para se apropriar da proposta no momento que educadores adquiriram mais experiências com o politécnico e o sistema iria se consolidar o governo o interrompeu

**** *Quest_2_6

foi positiva foi aplicada de forma na sua totalidade conseguia se aplicar a interdisciplinar o seminário integrado era um sucesso a carga horária era o suficiente e de acordo com o projeto adorava me sentia brilhando dentro desse projeto

**** *Quest_3_6

o desenvolvimento de projetos interdisciplinares de modo a promover articulação

entre os conhecimentos construídos no âmbito de cada área disciplinar e as situações vivenciadas pelos estudantes procurando dar um significado aos conhecimentos indicando a necessidade de um ensino contextualizado buscando superação e incentivando a visão crítica dos alunos

outra situação do ensino médio no país que precisa ser enfrentada é a permanência de uma educação de qualidade para poucos e de uma educação de pouca qualidade para muitos

**** *Quest_1_7

uma das questões que trabalhei foi a elaboração de projetos de pesquisa considero isso importante tanto para quem vai para a faculdade como para o trabalho e outras situações da vida quando se faz necessário elaborar projetos

**** *Quest_2_7

a pesquisa mostrou se de forma adequada e deu um importante retorno em função da realidade de moradia condições de vida dos alunos o único ponto que precisava melhorar era o número de horas que no início era maior depois de três horas

penso que os três períodos de seminário integrado era suficiente atendeu muito as expectativas dos alunos eles pedem pelo seminário até hoje

**** *Quest_3_7

é importante a busca de fundamentos que auxiliem o jovem que está pensando no seu futuro ou seja que tenha como referência fundamental o trabalho a qualificação e a cidadania

no caso da minha escola foi fundamental pois deram um norte a alguns alunos que estavam em dúvida em que rumo daria após a conclusão do ensino médio

**** *Quest_1_8

não participei da experiência de avaliações com números antes de ser estabelecidos os conceitos avaliativos já iniciei na escola com este o modelo de conceitos

o que considero importante pelo fato de não trabalhar na perspectiva de aprovar ou reprovar e sim com o objetivo de avaliar para melhorar o conceito restrito ou parcial

**** *Quest_2_8

não vejo como negativa era para os alunos um meio de promoção mas os professores resistiram sob o pretexto de medir pois foram educados dessa forma medindo em valores pela educação bancária conforme freire a qual foram educados e treinados

mas eu mais precisamente sou uma defensora do sistema de avaliação do ensino

médio politécnico de fato havia a inclusão e a cidadania diante dos conceitos avaliativos outro fato é que foi uma política de governo e não teve tempo de torna la uma política pública

o rio grande do sul é um estado muito atrasado pelo lado tradicional que não avança em termos de educação e tradicional na sua essência assim como muitos colegas vem desse berço arraigado a tradição imposte pelo capitalismo selvagem e atrasado

em que se elimina um indivíduo por pontos os conceitos deu uma quebrada nisso mas não erradicou e voltamos a medir de novo penso que o papel das universidades públicas é o de mandar para a educação mais populações de professores jovens

**** *Quest_3_8

foi um instrumento valioso no sistema escolar podendo descrever os conhecimentos atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem

o intuito é a assimilação do conhecimento e não dar trabalhos ou atividades simplesmente para aumentar a nota aos alunos sempre é reforçada a ideia de que a nota é consequência de seu desempenho

deste modo é preciso estar atento a como está se dando o desempenho em sala no processo ensino aprendizagem

**** *Quest_1_9

atualmente não temos mais o politécnico na rede pública estadual e isso representa um retrocesso o estado não poderia ter rompido com uma experiência recentemente implantada ou ainda em fase de implementação para acabar com o politécnico o estado tinha de ter uma avaliação concluída de sua ineficiência mas o que se tinha era uma modalidade em início de experiência foi uma prática de aborto metodológico

pelo que parece está sendo aplicando um método de ensino médio flexível em que o estado foge do compromisso com a educação

**** *Quest_2_9

o ensino médio politécnico foi inovador e flexível quando atendia as questões de cidadania e inclusão mandava para o mercado de trabalho gente mais capacitada também eram muito fortes as questões de gênero e sexualidade incluindo todo o campo de direitos humanos

não entendo dessa forma que seria extinto a educação física e humanas do currículo ao contrario ampliaria a realidade atual é devastadora do ponto de vista da escola pública contra qualquer princípio tudo que avançou retrocedeu

**** *Quest_3_9

para que a escola se transforme em sua totalidade estruturando o trabalho de cada profissional que nela atua é essencial que a reflexão sobre o seu papel seja feita de forma coletiva

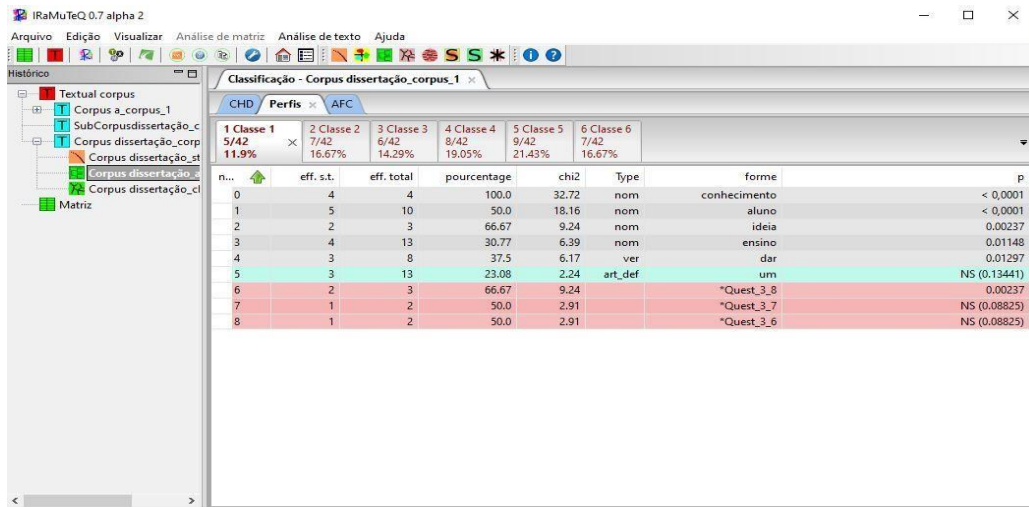
.....

Os dados processados através do uso do Programa Iramutec, para efeito desta dissertação, são válidos e estes procedimentos podem ser replicados, e também podem ser relacionados com os conceitos e teorias desenvolvidas nas seções anteriores. Os textos extraídos das respostas dos questionários obtidos foram considerados enquanto falas significativas e tratados como conteúdos válidos para a análise. Quando tratados como corpus e processados, foram compreendidos para efeito de análise de dados e, ao gerar segmentos de textos, apresentaram nuvens de palavras, onde foram classificados enquanto classes, onde ofereceram dados quantitativos para a análise de conteúdos expressivos e significativos, conforme Bardin. Também, foram equiparados com a análise dos discursos obtidos, conforme Spink, mantidas as devidas distâncias entre os métodos processados por serem perspectivas de análises diferentes, porém, ao ser colocados lado a lado, resultou enquanto ganho relativo para a qualidade do entendimento sobre as falas dos professores, oferecendo relevo para entendermos que os discursos são materiais que possibilitaram encontrar resíduos da influência do Ensino Médio Politécnico na cultura escolar e curricular.

Os Segmentos Textuais expressos em cores relativas às cores das nuvens processadas e suas quantidades mostradas na Classificação Hierárquica Descendente e classes das palavras possibilitam entender, no contexto geral do texto, as diferentes conexões e disposições das falas que podem ser vistas na Figura 5, com a distribuição das palavras no espaço do plano cartesiano, possibilitando observar os entrelaçamentos e o grau de importância de cada um dos termos.

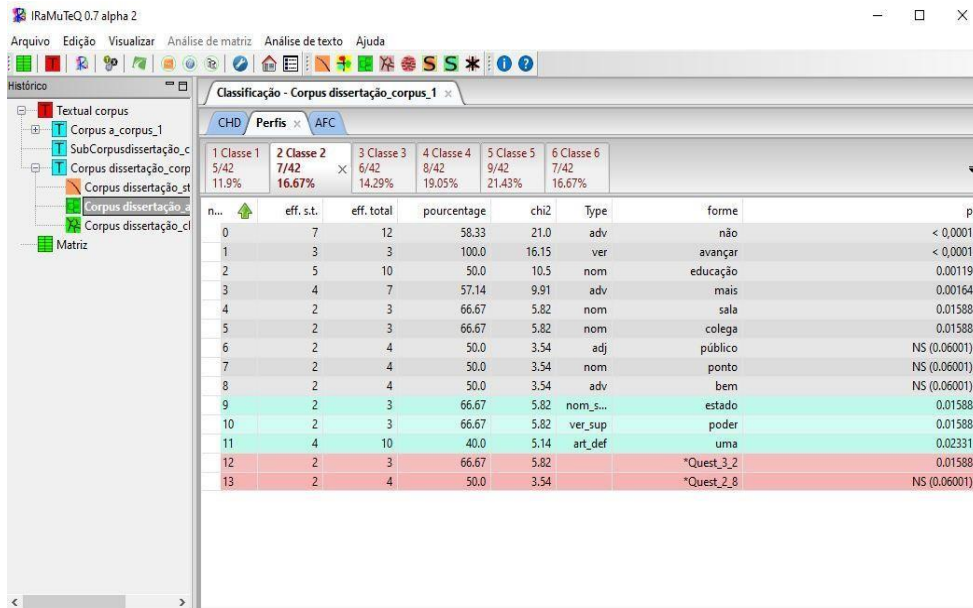
As figuras 6 a 11 expressam as relativas quantidades entre as classes e os relativos corpus. Veja na sequência as figuras entre a 6 até a 11 e as respectivas classes e valores.

Figura 6 – Classe 1



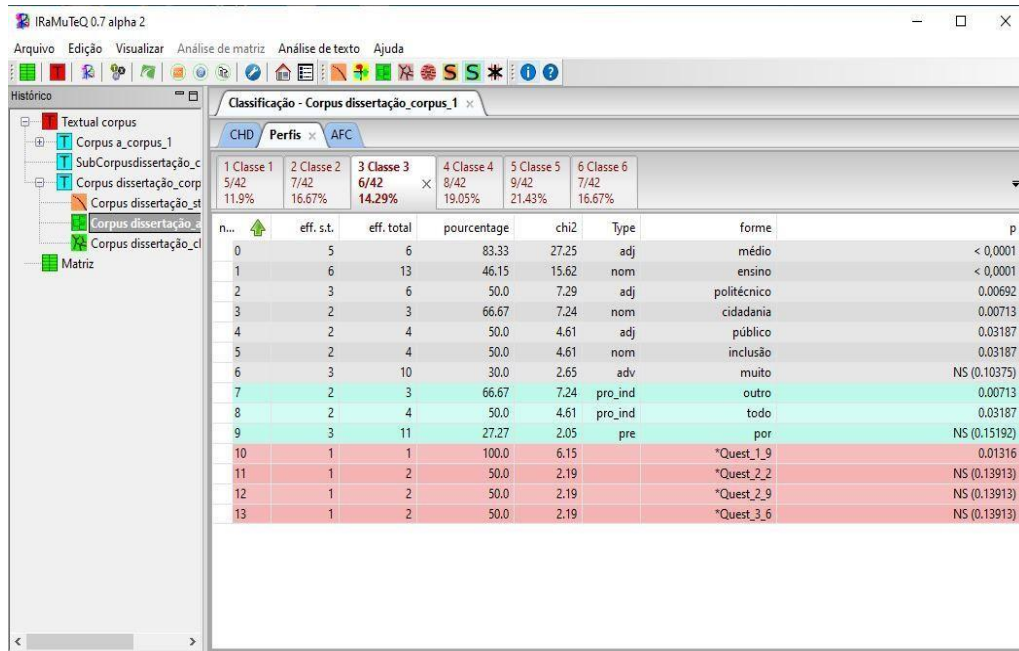
Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

Figura 7 – Classe 2



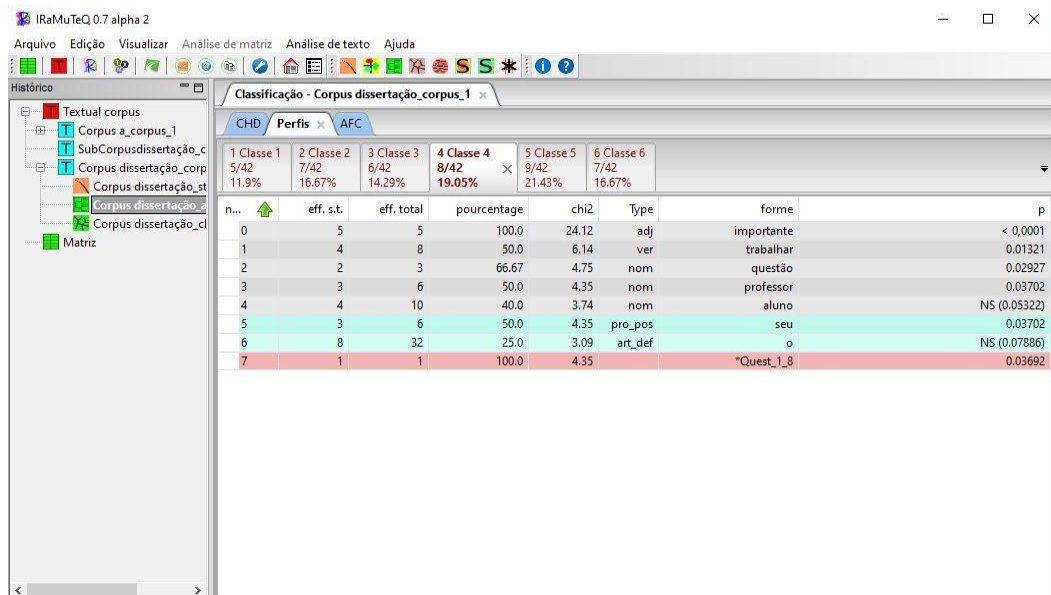
Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

Figura 8 - Classe 3



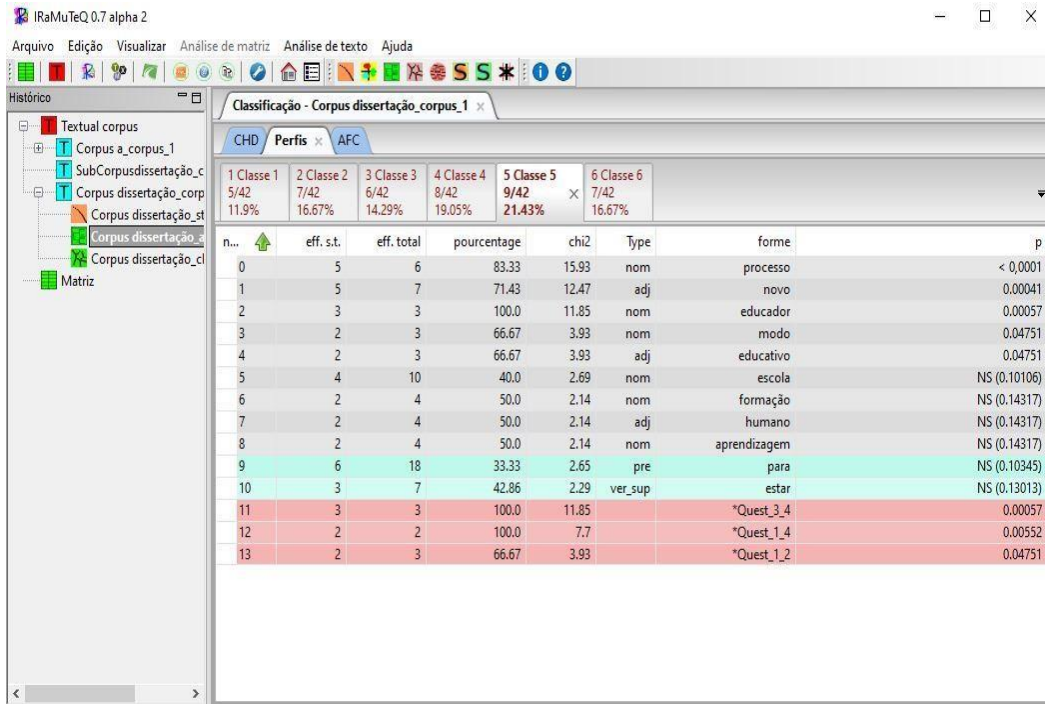
Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

Figura 9 - Classe 4



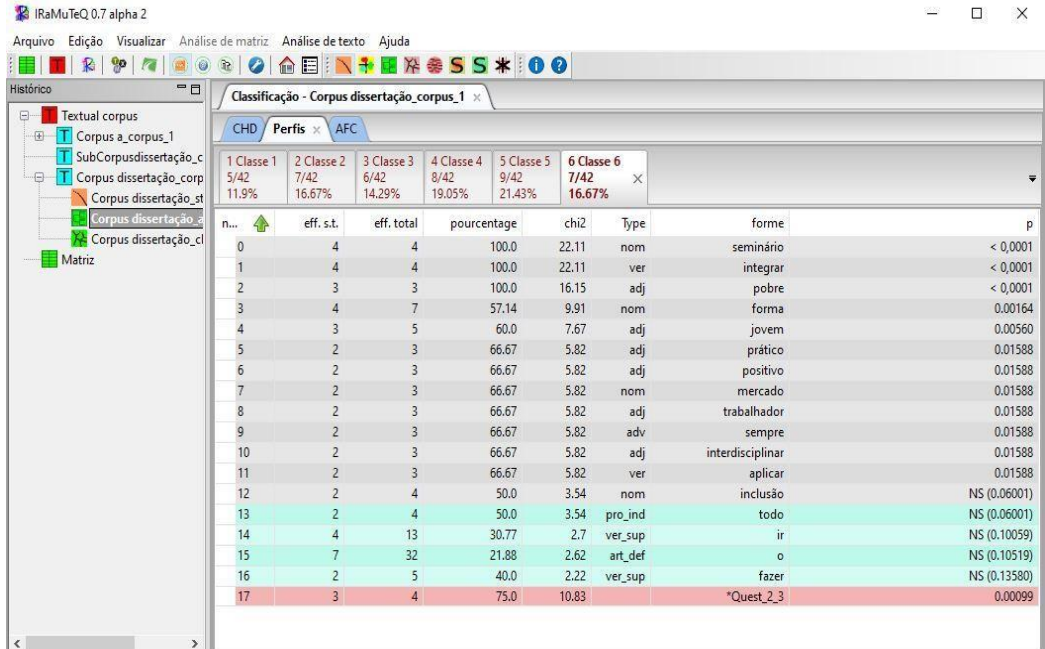
Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

Figura 10 - Classe 5



Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

Figura 11 - Classe 6



Fonte: Dados processados pelo Programa Iramuteq

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta a importância do tema sobre Ensino Médio em nossa realidade, foi apresentado e qualificado projeto para o desenvolvimento desta pesquisa, interessada em saber sobre a experiência dos professores que integram a rede pública estadual de ensino, em relação ao chamado Ensino Médio Politécnico nas escolas de Canoas, quando esta proposta, enquanto uma política pública, foi colocada em prática pelo governo estadual via SEDUC, RS, entre os anos de 2011 a 2014.

Após a apresentação e qualificação do projeto de pesquisa, no primeiro semestre, linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano 2018 - 1, foi seguido um planejamento, relativo aos procedimentos, que resultaram nesta dissertação, como requisito parcial ao título de mestrado.

Foi estabelecido pelo cronograma a realização de leituras envolvendo a teoria, a história, a cultura da educação, da pedagogia, a didática, bem como a política e cultura do currículo escolar, as práticas, as tecnologias que se manifestam no mundo educacional, a estruturação, funcionamento educacional, seu papel social e seus resultados, para o bem da sociedade local, regional e nacional, e o desenvolvimento da pessoa humana.

A partir das leituras, foi observado que no período das últimas décadas do século XX e início do XXI, houve uma crise que repercutiu, mais intensamente, no sistema educacional. Dessa forma, na medida em que foram sendo realizados os estudos e análises desta pesquisa, ficou constatado que há uma crise estrutural que atinge a escola, o mundo educacional, em especial aquelas situadas nos locais onde vive uma maioria de pessoas integrantes da classe trabalhadora. Assim, foi possível chegar a premissa que a crise do ensino não ocorre por ela mesma.

Nesse viés, faz-se necessário compreender o contexto populacional da região em que se situa a escola em que foi realizada a pesquisa. Anteriormente aos anos setenta, a região de Porto Alegre, conhecida por região metropolitana (RMPA) experimentou uma explosão populacional acompanhada de uma desordenada ocupação do solo urbano e, como é próprio das condições sócio-históricas e econômicas, as vilas e bairros das periferias, particularmente Canoas, foram sendo ocupadas por um perfil de trabalhadores de baixa renda e com escolarização precária.

Na realidade das periferias urbanas contemporâneas esses aspectos econômicos e sociais são fatores que influem nas questões envolvendo injustiças sociais devido a exclusão que, por seu lado, implicam sobre a realidade escolar direta e indiretamente.

As instituições escolares hoje apresentam um baixo índice do IDEB e um alto número de estudantes matriculados com distorção idade/série decorrentes de reprovações, marcados pelo forçado abandono escolar após anos de reprovações e insistência com a escola. É uma realidade que evidencia a monumental crise que atinge o ensino no ambiente social das escolas com integrantes da maioria trabalhadora, excluídos dos benefícios escolares e diante de uma lógica de perpetuação das injustiças sociais que geram as desigualdades.

O Ensino Médio Politécnico foi apresentado em 2011 no sentido de enfrentar esta crise com uma outra modalidade de fazer educação, com a perspectiva emancipatória e cidadã. No transcurso das análises e investigação realizadas, foi constatado que ocorreram modificações na implementação desta política de ensino, em relação a sua execução no ambiente escolar.

Nesse sentido, foi definida a pesquisa para saber até que ponto a política influenciou nas escolas para melhor e, quais foram as permanências possíveis desta experiência com o Ensino Médio Politécnico, que entrou em fase de finalização forçada, a partir do 2015, quando mudou a gestão e a proposta governamental.

Pelo que foi observado, através da fala dos professores entrevistados, há resquícios ainda ativos enquanto herança da existência do Ensino Médio Politécnico nas escolas. Por isso, entendemos que, há um tipo de cultura educacional posicionada pela resistência cultural enquanto uma tendência possível de fazer frente à desestruturação educacional pós-2014, quando os governantes propuseram, e, está sendo posto em prática nas escolas, o Ensino Médio Flexível e a BNCC.

Para realizar a pesquisa, foi estabelecido um recorte micro sobre a realidade das escolas de Canoas, no período de 2011 a 2014, onde professores foram contatados para responder questionários. De um total de dez pessoas quatro responderam e três foram úteis para extração dos dados.

Trata-se de uma pesquisa válida, representativa e tem base na teoria crítica que identifica, através das leituras e reflexões realizadas, a ocorrência do reprodutivismo e produtivismo, bem como, a existência de práticas excludentes, autoritárias e conservadoras repercutindo, mais intensamente, nas escolas que geram a reprovação e, em função disto, a distorção idade/série, que resulta em exclusão e ampliação das injustiças sociais.

No que tange à cultura curricular, foi constatado que a escola sozinha não consegue proporcionar mudanças que acarretem em melhorias sociais, por isso, depende da mobilização social com gestão participativa alicerçada pelos valores e radicalização da democracia.

As práticas excludentes, meritocráticas e conservadoras possuem raízes na reforma educacional de 1971. Essa modificação no campo educacional seguiu uma lógica com regras

ditadas pelo regime militar desde o golpe de 1964. O Ensino Médio e a prática escolar não acompanharam suficientemente a lógica dos movimentos sociais que exigiam ao final dos anos 70 e início dos anos 80, até 90, a redemocratização do país.

Logo após a promulgação da Constituição de 1988, a LDB de 1996 foi estabelecida; no entanto, a modalidade de Ensino Médio demonstrou crise e, por diferentes momentos, sinalizou que a escola esteve permeada pela influência da teoria do capital humano, que tem por objetivo principal formar para atender aos interesses empresariais.

Ao ser submetida à preparação de mão de obra para o trabalho, em especial, desqualificada, a escola seguiu a lógica da elitização, da exclusão social, que reproduz e gera injustiças. Ao reprovar, há promoção da exclusão, com isso, quando assim ocorre, a instituição escolar não consegue cumprir com a sua função social, pois, contribui para que a ampla maioria dos trabalhadores do Brasil não conclua os 9 anos de Ensino Fundamental e, muito menos, o Ensino Médio.

Pelos dados coletados via censo escolar, IBGE, PENAD-Contínua, recortes de jornais e revistas, sites da internet e bibliografia consultada, é possível concluir que, a escola estadual na cidade de Canoas, apresentou melhorias com o Ensino Médio Politécnico e Seminário Integrado, quando adotou uma posição em prol da prática emancipatória, voltada para o exercício da cidadania.

Mesmo com a melhora dos resultados obtidos, é evidente que não foram suficientes para reverter a lógica das injustiças sociais presentes na sociedade elitizada. Refletindo sobre o desenvolvimento da pesquisa e os resultados obtidos, fica entendido que precisamos, além de repensar nossas práticas, refazer o modo de ensinar e aprender com ações libertadoras pela participação, com radicalização da democracia, para uma melhor qualidade de vida com garantias de direitos, mais cidadania.

Quanto à metodologia aplicada, foram organizados instrumentos eficazes para compreensão da realidade educacional. Após o golpe que depôs a presidenta Dilma, houve mudanças em relação às políticas educacionais, que resultaram em maior falta de incentivos para a educação, ciência e tecnologia.

Foi observado que Canoas entrou em declínio no que se refere ao IDEB e, também pelos registros conforme o Censo Escolar, resultando em retorno mais severo das exclusões em massa por via das reprovações, devido a falta de investimentos e devido a maior imposição da política de estado mínimo definida pelo receituário neoliberal.

Foi demonstrado pelos números e índices coletados, pelos discursos analisados e pelas falas processadas, via Programa Iramuteq, que a realidade educacional necessita de uma maior

atenção ao se observar os resultados ano após ano que tendem a gerar um aprofundamento das injustiças sociais.

No andamento da pesquisa, apesar das dificuldades relativas ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da educação, por escassez nos investimentos por parte dos governantes, ficou evidenciado que este estudo pode ser aperfeiçoado e desenvolvido no meio educacional, acadêmico e científico. É um trabalho importante para os professores da rede pública estadual de ensino sobre a necessidade de aperfeiçoar sistematicamente os seus conhecimentos e fortalecer uma possível educação direcionada ao desenvolvimento social e da pessoa humana. Ficou evidenciado também que a hipótese sobre a presença de resíduos culturais relativos ao Ensino Médio Politécnico ainda estão salientes na realidade discursiva dos professores junto da realidade da BNCC e implementação do Ensino Médio Flexível que está sendo acompanhado de um grau mais acentuado de crise e exclusão dos alunos em situação discrepante das escolas, conforme sinalizam os dados do IBGE, do Censo Escolar e do próprio MEC.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Vozes, 1999.

_____. **A educação pode Mudar a Sociedade?** RJ: Vozes, 2007.

_____. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis (RJ): Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de Escola**. In: Seminário Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate, maio/1988, São Paulo.

AVALIAÇÃO ENTREVISTA COM JUSSARA HOFFMAN. 2015. Disponível em: <<http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BACHELARD, Gaston. **Princípio da incerteza na investigação científica**. 2012.

COELHO, Franciele Braz de Oliveira. **Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. **Ecos Revista Científica**, vol. 7, n. 2, jul./dez. 2005, o. 351-368. BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1997. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/defasagem-entre-idade-e-serie-continua-alta/21206>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Lei nº 4.024/61.

_____. Lei nº 1961.

_____. Lei nº 9.394/96.

_____. Lei n. 8.069, 1990.

CAFARDO, Renata; TOLEDO, Luiz Fernando. Aprovação da BNCC, 15/12/2017. **Jornal Estadão**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-nacional-curricular-para-educacao-basica-e-aprovada-pelo-cne,70002121267>>. Acesso em 5 dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e classes sociais**. Novos Estudos, julho de 2013.

BRAZ, Marcelo, Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n128/0101-6628-ssoc-128-0085.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CARLOS, Angelo Fani Alessandri; SERPA, Angelo (Orgs.). **Geografia Urbana: desafios teóricos contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2018.

CERVI, Emerson U. Análise de Conteúdo Automatizada em Redes Sociais Online: uma proposta metodológica. Paper apresentado no 48º Encontro Anual Anpocs, Caxambu – MG, 2018.

CIPRIANO, Emília. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

CONAE – Conferência Nacional da Educação/2014. Portaria n.º 1.410, de 03 de dezembro de 2012.

CRE - Coordenadoria Regional de Educação/27ª. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/27-cre>>. Acesso em 4 dez. 2019.

CUNHA, Célio da; SILVA, Maria Abádia da; SOUSA, José Vieira de (Orgs). **O método dialético na pesquisa em Educação**. Campinas: autores associados, 2014.

DCN's/ Diretrizes Curriculares Nacionais. 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 nov. 2019.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

Ensino médio flexível. O Estadão. 2017. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 6 de nov. 2018.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva**. Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, p. 113-115.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil, Natureza e Etapas do Desenvolvimento Capitalista**. 2. ed. RJ: ZAHAR EDITORES, 1976.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago /2008.

FIGUEIRA, José Henriques. **Quieres Ler?** 2008. Disponível em:

<<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2008/12/queres-ler-na-historia-da-cultura.html>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Plano Estadual De Educação/2014, p. 20, p. 26. Disponível em: <http://www.pmmarau.com.br/images/downloads/plano_m_educacao/24_arq-268.pdf>. Acesso em 19 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 132-135.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Batista Jorge. **Michel Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

_____. Moraes e Neves, 2008, p. 244, educativa, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 239-255, jul./dez. 2008.

GANDIN, Luís Armando. **A Educação sob a Ótica Relacional**: Pedagogia Contemporânea.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**. Londres: Companhia das Letras, 1992.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 6 de nov. 2019.

JORNAL NH. **Ensino Médio Politécnico chega a etapa final de implantação.** 11/01/2014.

JORNAL Sul 21. **Dieese aponta que mais de 10 mil educadores pediram exoneração desde 2014 no RS.** Sul 21. 2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2019/11/dieese-aponta-que-mais-de-10-mil-educadores-pediram-exoneracao-desde-2014-no-rs/>>. Acesso em: 6 de nov. 2018.

Jornal ZH. **RS tem a maior queda em matrículas em tempo integral no Ensino Médio do país** – 05/02/2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/02/rs-tem-a-maior-queda-em-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio-do-pais-cjrs615ze010p01tdasgf23kq.html>>. Acesso em 06 dez. 2019.

NORMAS ISO. Disponível em <<http://gestao-de-qualidade.info/normas-iso.html>> Acesso em: 7 de nov. de 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade.** UFPR: n° 70, p.23-24, abr/2000.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRUPSKAYA, N. K, **A Construção da Pedagogia Socialista.** Expressão Popular, SP, 2017, 1ª Ed., p. 127, 128.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social.** Revista da ANDE, n.11, 1986b.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** 2. ed. Campinas (SP): Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital.** 2. ed. São Paulo: Boi tempo, 2018.

MAIOR, Jorge Luiz Souto. **Massacre de trabalhadores nunca mais: o exemplo do Paraná**. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2015/05/12/massacre-de-trabalhadores-nunca-mais-o-exemplo-do-parana/>>. Acesso em 12 de nov. de 2017.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do Presente, movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. **Concepções de Avaliação e Práticas Avaliativas na Escola: Entre Possibilidades e Dificuldades**, IX Congresso Nacional de Educação, 2009.

Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador, PDDE, p. 10, 11 – Prestação de contas dos recursos de que trata a Resolução CD/FNDE N° 63, de 16 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____. Pacto Nacional pelo Ensino Médio e ProEMI. 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2_1.pdf>. Acesso em: 03 de dez. 2019.

_____. Censo Escolar/ 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>.

_____. Apesar de gostar de ciências, estudante vai mal no Pisa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571?limitstart=0>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

MOLL, Jaqueline. Diversidade e tempo integral. **Restratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

NOSELLA, Paolo. **Do tripalium da escravatura ao labor da burguesia. Do labor da burguesia à poiésis socialista**. In: FRIGOTTO Gaudêncio. (Org.) Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2005. pp.27-42.

_____. **História, Sociedade e Educação no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, UNICAMP v.44, n.153, p.648-669, jul./set. 2014.

O Estado de SP, 2017. **Tire suas dúvidas sobre a reforma do ensino médio**. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tire-duvidas-sobre-a-reforma-do-ensino-medio,70002000518>>. Acesso em: 05. Dez. 2019.

O total investido nos cinco municípios que compõem a 27ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) chega a R\$ 14,3 milhões, somando 95 intervenções. Estado do Rio Grande do Sul. Reportagem 28/05/2014. Disponível em <<https://estado.rs.gov.br/governador-inaugura-reforma-de-escola-estadual-em-canoas>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

OLÍVIO Dutra é eleito governador em disputa acirrada no RS. Folha Online, 1998. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fol/pol/ult261098014.htm>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Movimentos Sociais**. In: ANAIS DO 8º SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, Novo Hamburgo (RS): FEEVALE, 3 a 6 de agosto de 2005, p.13.

PALUDO, Conceição; MACHADO, Rita de Cássia Fraga. **Reflexões sobre os movimentos sociais latinoamericanos e a educação escolar**. Revista do Centro de Educação e Letras, UNIOESTE, vol. 15, n. 1, p. 63 – 81, 2013.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **Contribuições do materialismo histórico- dialético para o entendimento da política social na atualidade**. Col. Políticas Públicas de Educação, Autores Associados, p. 114 a 118, 2014.

PÊCHEUX, M.; C. Fuchs. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. In F. Gadet e T. Hak (orgs) Por uma análise automática do discurso: uma

introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PCN's/ Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em 22 nov. 2019.

PINTO, Celi Regina. **Teoria da Democracia: diferenças e identidades na contemporaneidade**. Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas. **Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue**, v. 24, n. 116, 14 de novembro 2016.

RICARDDI, Alícia; SILVA, Luiz Antonio Machado da. **III Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**. Notas para Discussão sobre “Movimentos Sociais Urbanos”, apresentado na reunião do Grupo de Trabalho “Movimentos Sociais Urbanos”. 17 a 19 de Outubro de 1979, Belo Horizonte.

SAVIANI, DERMEVAL. **A pedagogia histórico-crítica**. 2017. Disponível em:
<<https://youtu.be/13ojrNgMChk>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

_____. SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2008, 4ª edição.

SEDUC/RS. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio/ DEPLAN, 2011–2014**. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em 23 ago. 2019.

_____. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul/ DEPLAN, 2013**. Disponível em:
<https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico/2013/ApresentacaoDiagnostico2013_20141222.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

_____. **Número parcial indica 816 mil matrículas na Rede Estadual, 2017.**

Disponível em:

<<http://www.educacao.rs.gov.br/numero-parcial-indica-816-mil-matriculas-na-rede-estadual>>. Acesso em 24 de ago. de 2019.

_____. **País tem 12 milhões de analfabetos e 25 milhões fora da escola. 2017. Rede Brasil atual.** Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/12/pais-tem-12-milhoes-de-analfabetos-e-25-milhoes-de-jovens-fora-da-escola>>. Acesso em: 24 de ago. de 2019.

_____. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014.** 2011. Disponível em: <

https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf >. Acesso em: 06 dez. 2019.

_____. **Projetos da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. 2011.**

Disponível em:

<<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/projetos.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em 06 dez. 2019.

_____. **Diagnóstico da Educação Básica. 2013.** Disponível em:

<<https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/diagnostico.jsp?ACAO=acao1> >. Acesso em: 06 dez. 2019.

RS/ Novas façanhas. **Governador inaugura reforma de escola estadual em Canoas. 2014.**

Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/governador-inaugura-reforma-de-escola-estadual-em-canoas>>. Acesso em 6 dez. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008.

SPINK, Mary Jane; TIRIBA, Lia (orgs.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 1985.

Spink, Mary Jane (org). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano**, 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2000.

TENDLLER, Silvio. **Encontros com Milton Santos ou O mundo global visto do lado de cá.** Instituto Humanitas, UNISINOS, 2007. Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/9901-o-mundo-global-visto-do-lado-de-ca-entrevista-especial-com-silvio-tendler>>. Acesso em 02 dez. 2019>.

VIANNA, Oliveira. Edições do Senado Federal, Vol. 27, Conselho Editorial Senador José Sarney Populações Meridionais do Brasil.

Disponível em:

<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1108/743391.pdf?sequence=4>>. Acesso em 16 de abr. de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1 (Respondido)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – FACED – PPGEDU.
Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação-
TRAMSE.

Pesquisador Aluno Luiz Antonio do Nascimento Moura

Professor Orientador Dr Jorge Ribeiro

Questionário 1
Pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico

Este questionário é composto por 10 questões, sendo a primeira e a última (Questões 01 e 10) de marcar com “x” em uma das alternativas. As demais questões serão solicitadas escritas livremente sobre o tema proposto nos quadros correspondentes onde diz “favor escrever aqui a sua resposta” para análise qualitativa dos dados na pesquisa destinada ao Projeto de Mestrado - UFRGS – 2018/02.

Procedimentos no seu computador – Após abrir o e-mail salve o anexo na sua máquina;

- 1) Responda as questões passo a passo como diz quadro a quadro com o word ;**
- 2) Após responder Salve novamente.**
- 3) Abra seu e-mail coloque o questionário respondido no anexo**
- 4) e envie para luiz.moura@ufrgs.br e professorluizantonio@gmail.com**
- 5) - Favor responder somente no quadro destinado para sua resposta.**

1) O ensino médio politécnico foi uma proposta colocada em prática nas escolas da rede pública estadual, entre os anos de 2011 a 2014 – Governo Tarso - com o objetivo de modificar o Ensino Médio vigente pois, no período anterior a 2011, o ensino médio exigia alterações. Com relação a este tema e levando em conta a sua experiência na escola, você considera que **foi válida** ou **não foi válida** a implantação do Ensino Médio Politécnico nas escolas?

Nesta questão, considere a escolha de resposta marcando com um “x” em uma das alternativas abaixo no parêntese conforme for o percentual ou nível correspondente a sua opinião indicando que a proposta **foi válida** ou **não foi válida** em relação ao ensino médio politécnico nas escolas.

Marque “x” apenas em uma das alternativas abaixo que você considere se:

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| A proposta foi válida. | A proposta não foi válida. |
| a)100 % (x) | a)100 % () |
| b) 75 % () | b) 75 % () |
| c)50 % () | c)50 % () |
| d) 25 % () | d) 25 % () |
| e) Não Tenho opinião () | e) Não tenho opinião () |
| f)Prefiro não opinar () | f)Prefiro não opinar () |

2) Descreva a sua escola em seus aspectos mais gerais, como ela é em termos de estrutura física e o seu dia a dia de trabalho com as juventudes. Ao mesmo instante realize uma breve reflexão sobre a importância da educação no sentido de promover a emancipação social dos sujeitos nela envolvidos, com mais justiça social e oportunidades em um momento histórico que vivemos de exclusão de amplas parcelas da população. É um momento também em que amplas parcelas dos/as trabalhadores/as sofrem com a exclusão do mercado de consumo, da perda de direitos, precarização das relações de trabalho, com o desemprego crescente e a carestia, tendo em vista que, muitos/as jovens precisam competir no mercado de trabalho precocemente e boa parcela destas juventudes acaba desistindo da escola após alguns anos de acumuladas reprovações e a chamada distorção idade série, observada através do censo escolar. Considerando estas afirmativas opine no quadro abaixo.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 2.

A escola que eu trabalhava como regente de classe na época da implementação do Ensino Médio Politécnico, promovia a reflexão e implementou a proposta na sua totalidade e foi muito bem com índice de aprovação praticamente de cem por cento. Fez a inclusão dos jovens pobres filhos de trabalhadores, deu oportunidades de seguimento dos estudos. Conseguindo colocar todos no mercado de trabalho porque os acompanho até agora.

3) Descreva como é a sua prática na escola e os seus principais ideais com a educação de suas turmas e alunos/as.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 3.

Sempre tive essa pratica inclusiva trabalhando as linguagens como forma de Inclusão mostrando aos jovens o caminho de ser inserido no mercado de trabalho. Trabalhando a parte pratica da linguagem a serviço de inserir o jovem pobre, trabalhador no mercado de trabalho. O seminário integrado foi um marco para esses jovens e não era medido e sim comparado a seu avanço dentro da Pratica Pedagógica. Sempre trabalhei de forma como o projeto foi aplicado e me senti muito orgulhosa porque vi nesse projeto a luz para todos os filhos de agricultores, campesinos, pobres de periferia, trabalhadores e escravizados e todos que por direito ocupam e dela se apropriam da escola pública do ensino, da aprendizagem qualificada que este projeto tem em sua grandeza.

3) Descreva como foi a sua vivência e participação na escola quando da implementação do Ensino Médio Politécnico, entre 2011 a 2014, e o que esta proposta trouxe de novidades, de benefícios ou de situações desfavoráveis para uma educação de qualidade relatando a sua contribuição de modo geral e específico.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 4.

Foi aplicada com muitas discussões, mas foi feita na sua amplitude. O seminário integrado de forma muito positiva. A quantidade de horas e também e o mais positivo foi os trabalhos interdisciplinares.

4) No período de 2011 a 2014 ocorreram muitas formações destinadas aos professores/as e escolas em geral. Algumas escolas em vários momentos receberam verbas para formações em separado e até mesmo reunindo com outras escolas, além das tradicionais formações de inverno reunindo todas as escolas e, até mesmo professores/as individualmente receberam incentivos via pacto pelo ensino médio por suas participações. Relate a sua experiência nestas formações destacando em que medida você considera válida a formação continuada dos/as professores/as para a melhoria do ensino.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 5.

Foi muito proveitoso nunca se teve no estado do RS uma formação continuada adequadamente e muito bem feita. As reuniões eram a chave mestra, pois podíamos fazer a reflexão do que era feito e do que não tinha atingido sua plenitude.

5) Uma das novidades do ensino médio politécnico foi a alteração do número de horas do total do ensino médio que passou para 3.000 horas com a anexação do Seminário Integrado. Além disso, a carga horária das disciplinas foi alterada, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a pesquisa. Como foi a sua participação neste contexto do ponto de vista didático e pedagógico?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 6.

Foi positiva foi aplicada de forma na sua totalidade. Conseguia-se aplicar a interdisciplinar. O seminário integrado era um sucesso. A carga horária era o suficiente e de acordo com o projeto adorava me sentia brilhando dentro desse projeto.

6) Um dos objetivos do Seminário Integrado era promover a pesquisa e o protagonismo juvenil na construção do conhecimento. Descreva casos em que os/as educando/as obtiveram êxito, ou não, neste objetivo e o que poderia ter sido realizado para que esta proposta, em sua opinião, fosse mais bem formatada no contexto escolar para melhor atender as expectativas e necessidades dos/as alunos/as?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 7.

A pesquisa mostrou-se de forma adequada e deu um importante retorno em função da realidade de moradia, condições de vida dos alunos. O único ponto que precisava melhorar era o número de horas que no início era maior depois de três horas. Penso que os 3 períodos de seminário integrado era suficiente. Atendeu muito as expectativas dos alunos. Eles pedem pelo Seminário até hoje.

7) Uma das maiores críticas contidas na proposta mais geral do Ensino Médio Politécnico foi em relação às reprovações em massa dos/as alunos/as no Ensino Médio. Talvez um dos motivos mais fortes para reverter este quadro foi sobre a avaliação que objetivava ser menos punitiva, porém, mais diagnóstica e mais emancipatória, para uma escola com mais inclusão e cidadania, onde foram estabelecidos conceitos avaliativos de CSA (Conceito Satisfatório da Aprendizagem); CPA (Conceito Parcial da Aprendizagem); CRA (Conceito Restrito de Aprendizagem). Relate como foi a sua experiência durante a vigência do seminário integrado com o ensino médio politécnico de aplicar conteúdos, testes, trabalhos, provas com as turmas e colocando em prática estes conceitos diante dos procedimentos avaliativos e no Conselho de Classes?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 8.

Não vejo como negativa era para os alunos um meio de promoção, mas os professores resistiram sob o pretexto de medir, pois foram educados dessa forma medindo em valores pela educação bancária (Freire), a qual foram educados e treinados, mas eu mais precisamente sou uma defensora do sistema de avaliação do ensino médio politécnico. De fato havia a inclusão e a cidadania diante dos conceitos avaliativos. Outro fato é que foi uma política de governo e não se teve tempo de torna-la uma política pública. O Rio Grande do Sul é um estado muito atrasado pelo lado tradicional, que não avança em termos de educação é tradicional na sua essência assim como muitos colegas vem desse berço arraigado a tradição imposta pelo capitalismo selvagem. Em que se elimina um indivíduo por pontos. Os conceitos deu uma quebrada nisso mas não erradicou. E voltamos a medir de novo. Penso que o papel da Universidades Públicas e de mandar para a educação mais populações de professores jovens.

8) O **Ensino Médio**, no formato em que era no período anterior a 2011, na prática foi modificado, seja para uma melhor ou pior situação. Atualmente (2018) vivenciamos nas escolas a decretação do **ensino médio flexível** que, em um primeiro instante foi uma proposta que sinalizou pela extinção das disciplinas de Educação Física e das Humanas do Currículo. Pensando nestes contextos de mudanças, qual é a sua opinião comparando a realidade anterior a 2011, com a realidade de 2011- 2014, com experiência do ensino médio politécnico e a realidade atual?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 9.

O ensino médio politécnico foi inovador flexível atendia as questões de cidadania e inclusão, mandava para o mercado de trabalho gente capacitada. Também era muito forte as questões de gênero e sexualidade incluindo todo o campo de direitos humanos. Não entendo dessa forma que seria extinto a educação física e humanas do currículo ao contrario ampliaria. A realidade atual é devastadora do ponto de vista da escola pública. Contra qualquer princípio tudo que avançou retrocedeu.

10) Marque com um “x” apenas um dos parênteses em apenas uma das colunas conforme o seu conceito sobre a experiência do Ensino Médio Politécnico, em relação ao Ensino Médio anterior a 2011.

Ocasionou melhorias ao contexto da realidade educacional em:

Não ocasionou melhorias ao contexto da realidade educacional em:

| Ocasionou melhorias ao contexto da realidade educacional em: | Não ocasionou melhorias ao contexto da realidade educacional em: |
|--|--|
| a) 100 % () | a) 100 % () |
| b) 75 % (x) | b) 75 % () |
| c) 50 % () | c) 50 % () |
| d) 25 % () | d) 25 % () |
| e) Não Tenho opinião () | e) Não tenho opinião () |
| f) Prefiro não opinar () | f) Prefiro não opinar () |

APÊNDICE B – Questionário 2 (Respondido)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – FACED – PPGEDU.
Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação- TRAMSE.

Pesquisador Aluno Luiz Antonio do Nascimento Moura

Professor Orientador Dr Jorge Ribeiro

Questionário 2

Pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico

Este questionário é composto por 10 questões, sendo a primeira e a última (Questões 01 e 10) de marcar com “x” em uma das alternativas. As demais questões serão solicitadas escritas livremente sobre o tema proposto nos quadros correspondentes onde diz “favor escrever aqui a sua resposta” para análise qualitativa dos dados na pesquisa destinada ao Projeto de Mestrado - UFRGS – 2018/02.

Procedimentos no seu computador – Após abrir o e-mail salve o anexo na sua máquina;

- 1) **Responda as questões passo a passo como diz quadro a quadro com o word;**
- 2) **Após responder Salve novamente.**
- 3) **Abra seu e-mail coloque o questionário respondido no anexo**
- 4) **e envie para luiz.moura@ufrgs.br e professorluizantonio@gmail.com**
- 5) **Favor responder somente no quadro destinado para sua resposta.**

1) O Ensino Médio Politécnico foi uma proposta colocada em prática nas escolas da rede pública estadual, entre os anos de 2011 a 2014 – Governo Tarso - com o objetivo de modificar o Ensino Médio vigente pois, no período anterior a 2011, o Ensino Médio exigia alterações. Com relação a este tema e levando em conta a sua experiência na escola, você considera que **foi válida** ou **não foi válida** a implantação do Ensino Médio Politécnico nas escolas?

Nesta questão, considere a escolha de resposta marcando com um “x” em uma das alternativas abaixo no parêntese conforme for o percentual ou nível correspondente a sua opinião indicando que a proposta **foi válida** ou **não foi válida** em relação ao Ensino Médio Politécnico nas escolas.

| A proposta foi válida. | A proposta não foi válida. |
|---------------------------|----------------------------|
| a) 100 % (x) | a) 100 % () |
| b) 75 % () | b) 75 % () |
| c) 50 % () | c) 50 % () |
| d) 25 % () | d) 25 % () |
| e) Não Tenho opinião () | e) Não tenho opinião () |
| f) Prefiro não opinar () | f) Prefiro não opinar () |

2) Descreva a sua escola em seus aspectos mais gerais, como ela era por volta do ano de 2010 e como é hoje (2018) em termos de estrutura física e o seu dia a dia de trabalho com as juventudes. Ao mesmo instante realize uma breve reflexão sobre a importância da educação no sentido de promover a emancipação social dos sujeitos nela envolvidos, com mais justiça social e oportunidades em um momento histórico que vivemos de exclusão de amplas parcelas da população. É um momento também em que amplas parcelas dos/as trabalhadores/as sofrem com a exclusão do mercado de consumo, da perda de direitos, precarização das relações de trabalho, com o desemprego crescente e a carestia, tendo em vista que, muitos/as jovens precisam competir no mercado de trabalho precocemente e boa parcela destas juventudes acaba desistindo da escola após alguns anos de acumuladas reprovações e a chamada distorção idade série, observada através do Censo Escolar. Considerando estas afirmativas opine no quadro abaixo.

Favor escrever aqui sua resposta questão 2.

Minha escola não mudou muito sua estrutura física, ela não é bem aproveitada nos seus espaços possui uma biblioteca que é usada mais como um depósito de livros, uma sala de informática que a internet também não funciona e quando funciona é muito lenta. A falta de vontade de colegas e equipe diretiva em usar esses espaços dificulta uma atuação mais efetiva. A educação escolar não pode estar separada do mundo do trabalho nem da prática social, o professor precisa abordar temas atuais e significativos para a autonomia do educando. É preciso trabalhar questões emocionais, sociais para que o aluno tenha capacidade de trabalhar em grupo liderando ou colaborando, atuando em família e em sociedade só se aprende a fazer fazendo.

3) Descreva como é a sua prática na escola e os seus principais ideais com a educação de suas turmas e alunos/as.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 3.

Visa o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino, possibilitando e preparando para a cidadania e trabalho para que ele continue aprendendo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade nas ocupações ou aperfeiçoamentos futuros.

4) Descreva como foi a sua vivência e participação na escola quando da implementação do Ensino Médio Politécnico, entre 2011 a 2014, e o que esta proposta trouxe de novidades, de benefícios ou de situações desfavoráveis para uma educação de qualidade relatando a sua contribuição de modo geral e específico.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 4.

O ofício de professor requer muitos conhecimentos, uma grande quantidade de ideias, de habilidade nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de lidar com os alunos atitudes, valores, hábitos e condições pessoais para o ensino. A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores.

5) No período de 2011 a 2014 ocorreram muitas formações destinadas aos professores/as e escolas em geral. Algumas escolas em vários momentos receberam verbas para formações em separado e até mesmo reunindo com outras escolas, além das tradicionais formações de inverno reunindo todas as escolas e, até mesmo professores/as individualmente receberam incentivos via Pacto pelo Ensino Médio por suas participações. Relate a sua experiência nestas formações destacando em que medida você considera válida a formação continuada dos/as professores/as para a melhoria do ensino.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 5.

O professor que quer trabalhar construtivamente com seus alunos avalia suas características e suas necessidades concretas.

6) Uma das novidades do Ensino Médio Politécnico foi a alteração do número de horas do total do Ensino Médio que passou para 3.000 horas com a anexação do Seminário Integrado. Além disso, a carga horária das disciplinas foi alterada, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a pesquisa. Como foi a sua participação neste contexto do ponto de vista didático e pedagógico?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 6.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de modo a promover articulação entre os conhecimentos construídos no âmbito de cada área disciplinar e as situações vivenciadas pelos estudantes, procurando dar um significado aos conhecimentos, indicando a necessidade de um ensino contextualizado, buscando superação e incentivando a visão crítica dos alunos. Outra situação do Ensino Médio no país que precisa ser enfrentada é a permanência de uma educação de qualidade para poucos e de uma educação de pouca qualidade para muitos.

Um dos objetivos do Seminário Integrado era promover a pesquisa e o protagonismo juvenil na construção do conhecimento. Descreva casos em que os/as educando/as obtiveram êxito, ou não, neste objetivo e o que poderia ter sido realizado para que esta proposta, em sua opinião, fosse mais bem formatada no contexto escolar para melhor atender as expectativas e necessidades dos/as alunos/as?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 7.

É importante a busca de fundamentos que auxiliem o jovem que está pensando no seu futuro, ou seja, que tenha como referência fundamental o trabalho, a qualificação e a cidadania. No caso da minha escola foi fundamental, pois, deram um norte a alguns alunos que estavam em dúvida em que rumo daria após a conclusão do ensino médio.

7) Uma das maiores críticas contidas na proposta mais geral do Ensino Médio Politécnico foi em relação às reprovações em massa dos/as alunos/as no Ensino Médio. Talvez um dos motivos mais fortes para reverter este quadro foi sobre a avaliação que objetivava ser menos punitiva, porém, mais diagnóstica e mais emancipatória, para uma escola com mais inclusão e cidadania, onde foram estabelecidos conceitos avaliativos de CSA (Conceito Satisfatório da Aprendizagem); CPA (Conceito Parcial da Aprendizagem); CRA (Conceito Restrito de Aprendizagem). Relate como foi a sua experiência durante a vigência do Seminário Integrado com o Ensino Médio Politécnico de aplicar conteúdos, testes, trabalhos, provas com as turmas e colocando em prática estes conceitos diante dos procedimentos avaliativos e no Conselho de Classes?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 8.

Foi um instrumento valioso no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem.

O intuito é a assimilação do conhecimento e não dar trabalhos ou atividades simplesmente para aumentar a nota.

Aos alunos sempre é reforçada a ideia de que a nota é consequência de seu desempenho. Deste modo, é preciso estar atento a como está se dando o desempenho em sala no processo ensino-aprendizagem.

8) O **Ensino Médio**, no formato em que era no período anterior a 2011, na prática foi modificado, seja para uma melhor ou pior situação. Atualmente (2018) vivenciamos nas escolas a decretação do **Ensino Médio Flexível** que, em um primeiro instante foi uma proposta que sinalizou pela extinção das disciplinas de Educação Física e das Humanas do Currículo. Pensando nestes contextos de mudanças, qual é a sua opinião comparando a realidade anterior a 2011, com a realidade de 2011- 2014, com experiência do Ensino Médio Politécnico e a realidade atual?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 9.

Para que a escola se transforme em sua totalidade, estruturando o trabalho de cada profissional que nela atua, é essencial que a reflexão sobre o seu papel seja feita de forma coletiva.

10) Marque com um “x” apenas um dos parênteses em apenas uma das colunas conforme o seu conceito sobre a experiência do Ensino Médio Politécnico, em relação ao Ensino Médio anterior a 2011.

| Ocasionou melhorias ao contexto da realidade educacional em: | Não ocasionou melhorias ao contexto da realidade educacional em: |
|--|--|
| a) 100 % (x) | a) 100 % () |
| b) 75 % () | b) 75 % () |
| c) 50 % () | c) 50 % () |
| d) 25 % () | d) 25 % () |
| e) Não Tenho opinião () | e) Não tenho opinião () |
| f) Prefiro não opinar () | f) Prefiro não opinar () |

APÊNDICE C – Questionário 3 (Respondido)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul**Faculdade de Educação – FACED – PPGEDU.****Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação- TRAMSE.**Pesquisador Aluno Luiz Antonio do Nascimento
Moura

Professor Orientador Dr Jorge Ribeiro

Questionário 3**Pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico**

Este questionário é composto por 10 questões, sendo a primeira e a última (Questões 01 e 10) de marcar com “x” em uma das alternativas. As demais questões serão solicitadas escritas livremente sobre o tema proposto nos quadros correspondentes onde diz “favor escrever aqui a sua resposta” para análise qualitativa dos dados na pesquisa destinada ao Projeto de Mestrado - UFRGS – 2018/02.

Procedimentos no seu computador – Após abrir o e-mail salve o anexo na sua máquina;

Responda as questões passo a passo como diz quadro a quadro com o word;

- 1) Após responder Salve novamente.**
- 2) Abra seu e-mail coloque o questionário respondido no anexo.**
- 3) Renvie para luiz.moura@ufrgs.br e professorluizantonio@gmail.com**
- 4) avor responder somente no quadro destinado para sua resposta.**

1) O Ensino Médio Politécnico foi uma proposta colocada em prática nas escolas da rede pública estadual, entre os anos de 2011 a 2014 – Governo Tarso - com o objetivo de modificar o Ensino Médio vigente pois, no período anterior a 2011, o Ensino Médio exigia alterações. Com relação a este tema e levando em conta a sua experiência na escola, você considera que **foi válida** ou **não foi válida** a implantação do Ensino Médio Politécnico nas escolas? Nesta questão, considere a escolha de resposta marcando com um “x” em uma das alternativas abaixo no parêntese conforme for o percentual ou nível correspondente a sua opinião indicando que a proposta **foi válida** ou **não foi válida** em relação ao Ensino Médio Politécnico nas escolas.

Marque “x” apenas em uma das alternativas abaixo que você considere se:

| A proposta foi válida. | A proposta não foi válida. |
|---------------------------|----------------------------|
| a) 100 % () | a) 100 % () |
| b) 75 % (x) | b) 75 % () |
| c) 50 % () | c) 50 % () |
| d) 25 % () | d) 25 % () |
| e) Não Tenho opinião () | e) Não tenho opinião () |
| f) Prefiro não opinar () | f) Prefiro não opinar () |

2) Descreva a sua escola em seus aspectos mais gerais, como ela era por volta do ano de 2010 e como é hoje (2018) em termos de estrutura física e o seu dia a dia de trabalho com as juventudes. Ao mesmo instante realize uma breve reflexão sobre a importância da educação no sentido de promover a emancipação social dos sujeitos nela envolvidos, com mais justiça social e oportunidades em um momento histórico que vivemos de exclusão de amplas parcelas da população. É um momento também em que amplas parcelas dos/as trabalhadores/as sofrem com a exclusão do mercado de consumo, da perda de direitos, precarização das relações de trabalho, com o desemprego crescente e a carestia, tendo em vista que, muitos/as jovens precisam competir no mercado de trabalho precocemente e boa parcela destas juventudes acaba desistindo da escola após alguns anos de acumuladas reprovações e a chamada distorção idade série, observada através do Censo Escolar. Considerando estas afirmativas opine no quadro abaixo.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 2.

Ingressei na Escola no ano de dois mil e catorze, mas tenho informações de que a mesma tinha bastante carências estruturais em dois mil e dez. Quando iniciei na escola em 2014, a escola estava recebendo melhorias e equipamentos e ouvia dizer que estava em processo a construção de novas edificações. Após dois mil e quinze a escola perdeu o ensino politécnico, o Mais Educação, não recebeu melhorias e não se avançou em projetos de construção de novas salas, como se esperava.

Percebo que a escola tem papel fundamental no processo educativo que visa promover a emancipação social dos sujeitos nela envolvidos. Mas para cumprir este papel é necessário o comprometimento de educadores e comunidade escolar em garantir reais investimentos na educação.

3) Descreva como é a sua prática na escola e os seus principais ideais com a educação de suas turmas e alunos/as.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 3

Minha prática na escola é uma constante busca por envolver jovens e adolescentes na partilha de conhecimentos e na valorização dos saberes, da cultura e da cidadania.

4) Descreva como foi a sua vivência e participação na escola quando da implementação do Ensino Médio Politécnico, entre 2011 a 2014, e o que esta proposta trouxe de novidades, de benefícios ou de situações desfavoráveis para uma educação de qualidade relatando a sua contribuição de modo geral e específico.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 4.

Como já coloquei, minha chegada na escola se deu em 2014. Embora já estivesse em processo de implementação desde 2011, o Politécnico ainda era desafiador para educadores, especialmente por causa da alternância de pessoas que trabalham na educação. O Ensino Politécnico desacomodava os educadores, exigia criatividade e abertura para o novo.

5) No período de 2011 a 2014 ocorreram muitas formações destinadas aos professores/as e escolas em geral. Algumas escolas em vários momentos receberam verbas para formações em separado e até mesmo reunindo com outras escolas, além das tradicionais formações de inverno reunindo todas as escolas e, até mesmo professores/as individualmente receberam incentivos via Pacto pelo Ensino Médio por suas participações. Relate a sua experiência nestas formações destacando em que medida você considera válida a formação continuada dos/as professores/as para a melhoria do ensino.

Favor escrever aqui a sua resposta questão 5.

Os momentos de formação foram importantes. Além do acesso ao conteúdo oferecido, o professor também teve a oportunidade de estabelecer diálogos com seus colegas, partilhar avaliação da prática educativa.

6) Uma das novidades do Ensino Médio Politécnico foi a alteração do número de horas do total do Ensino Médio que passou para 3.000 horas com a anexação do Seminário Integrado. Além disso, a carga horária das disciplinas foi alterada, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e a pesquisa. Como foi a sua participação neste contexto do ponto de vista didático e pedagógico?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 6.

É lamentável que o Estado do RS tenha acabado com o Ensino Médio Politécnico desprestigiando um tempo de dedicação de educadores para se apropriar da proposta. No momento que educadores adquiriram mais experiências com o Politécnico e o sistema iria se consolidar, o governo o interrompeu.

7) Um dos objetivos do Seminário Integrado era promover a pesquisa e o protagonismo juvenil na construção do conhecimento. Descreva casos em que os/as educando/as obtiveram êxito, ou não, neste objetivo e o que poderia ter sido realizado para que esta proposta, em sua opinião, fosse mais bem formatada no contexto escolar para melhor atender as expectativas e necessidades dos/as alunos/as?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 7.

Uma das questões que trabalhei foi a elaboração de projetos de pesquisa. Considero isso importante, tanto para quem vai para a faculdade como para o trabalho e outras situações da vida quando se faz necessário elaborar projetos.

8) Uma das maiores críticas contidas na proposta mais geral do Ensino Médio Politécnico foi em relação às reprovações em massa dos/as alunos/as no Ensino Médio. Talvez um dos motivos mais fortes para reverter este quadro foi sobre a avaliação que objetivava ser menos punitiva, porém, mais diagnóstica e mais emancipatória, para uma escola com mais inclusão e cidadania, onde foram estabelecidos conceitos avaliativos de CSA (Conceito Satisfatório da Aprendizagem); CPA (Conceito Parcial da Aprendizagem); CRA (Conceito Restrito de Aprendizagem). Relate como foi a sua experiência durante a vigência do Seminário Integrado com o Ensino Médio Politécnico de aplicar conteúdos, testes, trabalhos, provas com as turmas e colocando em prática estes conceitos diante dos procedimentos avaliativos e no Conselho de Classes?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 8.

Não participei da experiência de avaliações com números, antes de ser estabelecidos os conceitos avaliativos. Já iniciei na escola com este o modelo de conceitos. O que considero importante pelo fato de não trabalhar na perspectiva de aprovar ou reprovar e sim com o objetivo de avaliar para melhorar o conceito restrito ou parcial.

9) O Ensino Médio, no formato em que era no período anterior a 2011, na prática foi modificado, seja para uma melhor ou pior situação. Atualmente (2018) vivenciamos nas escolas a decretação do **Ensino Médio Flexível** que, em um primeiro instante foi uma proposta que sinalizou pela extinção das disciplinas de Educação Física e das Humanas do Currículo. Pensando nestes contextos de mudanças, qual é a sua opinião comparando a realidade anterior a 2011, com a realidade de 2011- 2014, com experiência do Ensino Médio Politécnico e a realidade atual?

Favor escrever aqui a sua resposta questão 9.

Atualmente não temos mais o politécnico na rede pública estadual e isso representa um retrocesso. O Estado não poderia ter rompido com uma experiência recentemente implantada ou ainda em fase de implementação. Para acabar com o politécnico, o Estado tinha de ter uma avaliação concluída de sua ineficiência. Mas, o que se tinha era uma modalidade em início de experiência. Foi uma prática de aborto metodológico.

Pelo que parece, está sendo aplicando um método de Ensino Médio Flexível em que o Estado foge do compromisso com a educação.

10) Marque com um “x” apenas um dos parênteses em apenas uma das colunas conforme o seu conceito sobre a experiência do Ensino Médio Politécnico, em relação ao Ensino Médio anterior a 2011.

| A proposta foi válida. | A proposta não foi válida. |
|---------------------------|----------------------------|
| a) 100 % () | a) 100 % () |
| b) 75 % (x) | b) 75 % () |
| c) 50 % () | c) 50 % () |
| d) 25 % () | d) 25 % () |
| e) Não Tenho opinião () | e) Não tenho opinião () |
| f) Prefiro não opinar () | f) Prefiro não opinar () |