

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

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO
TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO
MÉDIO DA SEDUC/RS**

TESE DE DOUTORADO

Luciana Bagolin Zambon

**SANTA MARIA, RS, BRASIL
2015**

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO
TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE
REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO
MÉDIO DA SEDUC/RS**

Luciana Bagolin Zambon

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS, Brasil
2015

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

Zambon, Luciana Bagolin

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/RS / Luciana Bagolin Zambon.-2015.

359 p.; 30cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Ensino Médio 2. Políticas Educacionais 3. Reestruturação Curricular 4. Mudanças no Trabalho Escolar 5. Ensino Médio Politécnico I. Terrazzan, Eduardo Adolfo II. Título.

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Tese de Doutorado intitulada

**ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO
ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA
PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO
ENSINO MÉDIO DA SEDUC/RS**

elaborada por
Luciana Bagolin Zambon

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan - UFSM
(Presidente/Orientador)


Prof. Dr. Celso João Ferretti - UTFPR


Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan - UNICAMP


Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva - UFPR


Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama - UFSM


Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira - UFSM

Santa Maria, 14 de dezembro de 2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Eusébio e Elizete, pelo apoio e incentivo que sempre deram às minhas escolhas.

Aos meus irmãos, Aline, Alana e Samuel, pela amizade e pelo carinho.

Ao Hans, pela companhia, pelo carinho e pelo apoio de sempre.

Ao professor Eduardo A. Terrazzan, por todos os ensinamentos, desde os tempos de minha iniciação científica, e por todas orientações dadas para a realização desta pesquisa.

Aos professores membros da banca examinadora desta tese de doutorado, Celso J. Ferretti, Dirce D. Pacheco e Zan, Monica Ribeiro da Silva, Maria Eliza R. Gama e Sueli Menezes Pereira, pela atenção dispensada na leitura deste trabalho, pelas considerações pertinentes e pelas contribuições para a pesquisa.

Aos professores das Escolas de Ensino Médio, pela disponibilidade para conversar conosco, agradeço pela colaboração que deram a este estudo.

Aos colegas do grupo INOVAEDUC, das várias “gerações”, por compartilharem momentos de estudo e de discussões sobre a área de Educação, agradeço a todos pelas trocas de ideias e pela amizade.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/RS

Autora: Luciana Bagolin Zambon
Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Santa Maria, 14 de dezembro de 2015

Buscamos, com esta pesquisa, compreender os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS (PREM/RS) em escolas da Rede Escolar Pública Estadual do RS. Para tanto, nos propusemos a responder o seguinte problema de pesquisa: *Que possibilidades se apresentam para a estabilização das mudanças introduzidas na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar no âmbito do processo de implementação da PREM/RS?* As fontes de informação para essa pesquisa foram de dois tipos: *sujeitos* (professores de Seminário Integrado (SI), professores do Ensino Médio e membros da equipe de coordenação pedagógica de Escolas de Ensino Médio) e *documentos* (Documentos-Base da PREM/RS). Como instrumentos para coleta de informações utilizamos grupo focal e entrevista com os sujeitos e roteiro para análise textual com os documentos. Foram realizados 03 grupos focais que envolveram 20 Professores de SI e foram realizadas 34 entrevistas que envolveram 13 Coordenadores Pedagógicos, 20 Professores de SI (alguns agrupados) e 06 Professores do Ensino Médio, todos eles atuantes em 20 escolas da região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da SEDUC/RS. Pelas análises realizadas, podemos afirmar os seguintes resultados: O trabalho escolar foi impactado pela PREM/RS pela inclusão de novas ações para implementação do SI, afetando consideravelmente o trabalho da coordenação pedagógica e dos professores que assumiram SI; Quanto às mudanças na avaliação, o trabalho escolar foi impactado pela redefinição da forma de organização e realização dos habituais conselhos de classe, realizando-os no encerramento de cada trimestre e reunindo os professores por área curricular; Foram identificados fatores de ordem estrutural, operacional, profissional, pessoal e cultural que dificultaram ou obstaculizaram o processo de implementação da PREM/RS, tais como falta de tempo para estudo, planejamento das aulas e realização de encontros regulares entre professores, resistência de professores às mudanças na avaliação e/ou na matriz curricular do Ensino Médio, individualismo no desenvolvimento do trabalho docente, implantação apressada da proposta pela SEDUC/RS, insuficiência da formação continuada realizada pela SEDUC/RS para garantir o entendimento sobre a proposta, precariedade da estrutura física e falta de recursos para realização de atividades de SI; O engessamento do sistema favoreceu uma ressignificação do SI, transformando-o de espaço proposto para enfrentar uma organização rigorosamente disciplinar do currículo do Ensino Médio, em disciplina isolada, que ocorre, basicamente, de forma paralela às demais disciplinas do Ensino Médio; Existem ações individualizadas de alguns professores no sentido de modificação das práticas docentes, porém isso não tem se refletido em mudanças no trabalho escolar como um todo. Esses resultados sinalizam a coexistência de “duas escolas” de Ensino Médio com propósitos absolutamente diferentes, convivendo ambas em cada unidade escolar: uma que continua trabalhando em favor de uma formação essencialmente propedêutica, e outra que começa a preocupar-se com uma formação mais integral dos jovens.

Palavras-chave: Ensino Médio, Reestruturação Curricular, Políticas Educacionais, Mudanças no Trabalho Escolar, Ensino Médio Politécnico

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ORGANIZATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOL WORK IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF THE PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL CURRICULUM RESTRUCTURING OF SEDUC/RS

Author: Luciana Bagolin Zambon
Advisor: Eduardo Adolfo Terrazzan
Santa Maria, December 14, 2015

We aim with this research is understand the processes of organization and development of school work in the context of implementation of the proposal for high school curriculum restructuring of SEDUC/RS (PREM/RS) in public high school of the RS. To this end, we propose to answer the following research problem: What opportunities are presented to the stabilization of changes introduced in the organization and development of school work within the implementation process of the PREM/RS? As information sources we used subject: subject (Integrated Seminar teachers, high school teachers and members of management teams of schools) and documents (basic documents of PREM/RS). As instruments to collect information we used focus group, interview and script for textual analysis of documents. We did 03 focus group with 20 teachers of SI and 34 interviews with 13 education coordinators, 20 SI Teachers (some grouped) and 06 high school teachers, acting in 20 schools of the 8th Regional Coordination of Education SEDUC/RS. By these analyzes, we can say: The school work was impacted by PREM/RS by adding new actions to implement the SI, considerably affecting the work of education coordinator and SI teachers; About changes in the evaluation, school work was affected by the redefinition of the usual class councils, performing them at the end of each trimester and bringing together teachers by subject area; We identified structural, operating, professional, personal and cultural factors hampered or hindered the implementation process of the PREM/RS, such as lack of time to study, planning lessons and regular meetings between teachers, teacher resistance changes in the evaluation and the curriculum of high school, individualism in the development of teaching, haste implementation of the proposal by SEDUC/RS, insufficiency of continuing education conducted by SEDUC/RS to ensure the understanding of the proposal, precarious physical structure and lack of resources to carry out SI activities; The immobilization oh the system favored a redefinition of the SI, turning it into isolated subject that occur basically parallel to other subjects; There are individual actions of some teachers towards change in teaching practices, but this has not been reflected in changes in school work. The results indicate the coexistence of "two schools" of high school with absolutely different purposes, living both in each school: one that continues to work in favor of a teaching preparatory for higher education, and one that begins to worry about a integral formation of young people.

Key-words: High School, Curriculum Restructuring, Educational Policy, Educational Change, Polytechnic High School

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de Grupo Focal de Professores de Seminário Integrado.....	295
APÊNDICE 2 - Roteiros de Entrevista.....	297
APÊNDICE 3 - Roteiro para Análise Textual de Documento: Documentos-base da PREM/RS.....	305
APÊNDICE 4 - Quadro Descritivo-Analítico de aproximações e afastamentos entre orientações/prescrições presentes na PREM/RS e Ações realizadas nas escolas.....	307
APÊNDICE 5 - Quadro-Síntese de Informações sobre Coleta de Informações nas Escolas de Ensino Médio que compõem a Amostra da Pesquisa....	321
APÊNDICE 6 - Exemplar do Quadro de Elaboração de Codificação Inicial.....	325

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Cronograma da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio.....	343
ANEXO 2 - Plano de Trabalho: formação de professores de ensino médio das escolas de abrangência da 8ª CRE – 1ª etapa.....	349
ANEXO 3 - Plano de Trabalho: formação de professores de ensino médio das escolas de abrangência da 8ª CRE – 2ª etapa.....	355

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO.....	25
1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE.....	33
1.1 Ensino secundário no Brasil República: propostas de Reforma via decretos.....	33
1.2 Ensino de 2º Grau: Lei 5.692/71 e a profissionalização obrigatória...	46
1.3 Ensino Médio no contexto pós LDB 9.394/96.....	53
1.4 Situação atual do Ensino Médio: A busca da universalização do acesso e da permanência com qualidade	69
1.5 Identidade do Ensino Médio: Mudança ou continuidade?.....	74
2 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL....	83
2.1 Políticas educacionais curriculares.....	83
2.2 Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS: o Ensino Médio Politécnico.....	99
2.2.1 <i>Trabalho e Politécnia</i> como Fundamentos da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS (PREM/RS).....	99
2.2.2 Documento-base da PREM/RS.....	110
2.2.3 A elaboração da proposta narrada a partir do discurso oficial da SEDUC/RS.....	118
2.2.4 A PREM/RS na região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da SEDUC/RS.....	127
3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO.....	137
3.1 As intenções da pesquisa: Objetivo, Problema e questões de pesquisa.....	137
3.2 Fontes e Instrumentos para Coleta de Informações.....	142
3.3 Inserção no campo de pesquisa e Coleta de informações.....	145
3.4 Organização, Tratamento e Análise das informações coletadas.....	156

4 O TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PREM/RS NAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	161
4.1 Ações desenvolvidas nas Escolas para organização e desenvolvimento do Trabalho Escolar no processo de implementação da PREM/RS (1ª Questão de Pesquisa).....	161
4.2 Necessidades e Dificuldades no processo de implementação da PREM/RS (2ª Questão de Pesquisa).....	176
4.3 Modificações introduzidas no contexto escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS (3ª questão de pesquisa).....	205
4.4 Aproximações e afastamentos entre prescrições/orientações presentes na PREM/RS e ações desenvolvidas pelas Escolas para organização e desenvolvimento do trabalho escolar (4ª questão de pesquisa).....	242
4.5 Estabilização de mudanças introduzidas no trabalho escolar pela implementação da PREM/RS: Possibilidades e limites.....	253
CONCLUSÕES.....	265
REFERÊNCIAS.....	281
APÊNDICES.....	293
ANEXOS.....	341

APRESENTAÇÃO

Para que serve o Ensino Médio?

Para me preparar para entrar na universidade, eu respondia como aluna que frequentava os bancos escolares dessa etapa da escolaridade.

As expectativas eram grandes. Concluir o ensino médio e ingressar no curso superior, algo que não havia sido possível para meus pais. Na sua época, tudo era mais difícil, eles diziam. Era preciso caminhar muito para chegar até a escola, os materiais eram caros e era preciso ajudar a família no trabalho. E para seguir os estudos no 2º grau, ainda era preciso ir pra outra cidade, o que era uma realidade para poucos na sua época.

Escolhi ser professora; profissão que, no contexto de cidade pequena em que eu vivia, ainda tinha muito prestígio. Iniciei o curso de licenciatura em física. Foi quando comecei a perceber que o Ensino Médio, campo para o qual eu me preparava para atuar, precisava ter um sentido mais amplo. Sentido que, como aluna, eu não via. Se bem que, olhando para trás, me recordo das atividades extraclasse de que participei, únicas oportunidades em que o ensino conteudista não prevalecia. Nessas atividades, aprendemos sobre como a escola e a comunidade se relacionam, algo que não era difícil de perceber numa cidade pequena. Realizávamos atividades baseadas em projetos temáticos. Um tema diferente em cada série. E o aprendizado resultante deveria ser revertido em algum tipo de atividade para a comunidade. Algum tempo depois eu percebia: aquilo não era perda de tempo. Não estava "tirando" o tempo das disciplinas tradicionais ou "importantes". Ao contrário, resultara em aprendizagem relevante para o resto da vida. Na minha memória, há mais lembranças dessas atividades do que das entediadas aulas de gramática ou das complicadas aulas sobre química inorgânica. Hoje, sei falar mais sobre o que aprendi nessas atividades do que sobre os complicados nomes de biologia que eu memorizei para os testes.

Agora isso está claro. Mas, durante o Ensino Médio, não me foram oferecidas oportunidades para ter essa percepção. Eu compartilhava de um pensamento que, até hoje, é hegemônico entre alunos e pais, o de que o Ensino Médio deve preparar para ingressar no ensino superior.

Eu lembro também dos vários colegas que, ao longo do Ensino Médio, abandonaram minha escola, muitas vezes para trabalhar. O número de turmas reduziu pela metade do 1º para o 3º ano. De que teria servido, para eles e tantos outros, o Ensino Médio, se não pretendiam ingressar no ensino superior? Se precisavam entrar para o mercado de trabalho para ajudar a sustentar suas famílias e, portanto, não lhes era possível cursar o ensino superior?

Mais de uma década me separa da conclusão do meu Ensino Médio. É incrível como as coisas mudaram, mas, ao mesmo tempo, como muitos desafios permanecem atuais. De fato, não somente no Brasil, o Ensino Médio tem sido a etapa de escolaridade mais complexa e desafiadora, em parte pela dificuldade de definir sua função básica: Continuidade do ensino fundamental? Preparação para o ingresso no ensino superior? Finalidade propedêutica ou de terminalidade?

Quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Física na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no segundo semestre de 2005, o que me motivava era, com certeza, a possibilidade de ensinar a Física, essa ciência fascinante, de uma forma diferente daquela que me foi oferecida, baseada na memorização de equações.

Logo no início do curso, ainda no primeiro semestre letivo, fui selecionada para participar como bolsista de iniciação científica do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), do Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), do Centro de Educação (CE) da UFSM, onde permaneci até o final da graduação.

Foi durante a realização dos estágios que me pareceu reforçada a noção de que mesmo buscando romper com o “tradicionalmente feito” e levando para sala de aula atividades didáticas “inovadoras”, ainda assim, as mudanças e possíveis melhorias só eram percebidas em termos de sala de aula e não de Escola; ou seja, para contribuir com a superação dos problemas na educação escolar, não bastava modificar a metodologia de ensino, como eu supunha e esperava.

O estágio que realizei, em turmas de 2º ano do Ensino Médio (uma turma em 2007 e outra em 2008), me possibilitou adquirir uma vivência muito proveitosa para minha formação como professora de Física. Uma das constatações que tive durante esse período foi o da influência da listagem de conteúdos do Exame Vestibular Seriado da UFSM (na época o denominado PEIES – Programa de Ingresso ao

Ensino Superior) na definição do currículo escolar. Realizei o estágio em uma escola de Ensino Médio localizada no centro de Santa Maria/RS, procurada por alunos que buscavam uma preparação para o vestibular seriado/PEIES (pelo menos esse era o discurso da direção da escola). Isso limitava a definição dos conteúdos de ensino, já que o PEIES possuía um programa específico para cada série do Ensino Médio.

A experiência acumulada em quase cinco anos de iniciação científica me aproximou da área de pesquisa em educação/ensino de Física e todo esse período como integrante do grupo INOVAEDUC, durante minha graduação, contribuiu muito para iniciar a minha formação como pesquisadora da área de educação/ensino de Física. Isso tudo me motivou a realizar o mestrado.

A investigação realizada no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, iniciado em 2010 e concluído em 2012, teve como objetivo compreender como o Programa Nacional do Livro Didático incide no contexto de Escolas de Educação Básica e que implicações ele traz para o trabalho docente desenvolvido nessas escolas. Dentre as ações investigativas desenvolvidas, pesquisamos como as equipes gestoras de escolas organizam e desenvolvem ações para a escolha de Livros Didáticos, como professores de Física realizam a escolha de livros e como esses professores utilizam livros na preparação e no desenvolvimento de suas aulas. A pesquisa realizada estava contextualizada na cidade de Santa Maria/RS, e referiu-se ao processo de escolha de livros desenvolvido no âmbito do PNLD 2012/Ensino Médio.

Dentre os vários resultados significativos que constituímos, um aspecto particular chamou atenção. Trata-se de como, a partir das informações coletadas, pudemos reafirmar um problema que tem cercado o Ensino Médio na nossa região. Constatamos, por exemplo, que dentre os critérios para escolha dos livros, o mais recorrente foi o “grau de compatibilidade” da sequência de assuntos do livro com aquela utilizada no programa do Exame Vestibular Seriado da UFSM (antigo PEIES), o que indica que a sequência dos conteúdos estabelecida na programação do PEIES/UFSM constitui-se como condicionante para definição das programações curriculares nas escolas estudadas. Percebemos, além disso, que o Livro Didático não assume nenhum papel relevante na definição dos conteúdos de ensino de física e da sequência didática de assuntos, uma vez que quase todos os professores de física entrevistados adotam o Programa PEIES/UFSM como base para seu planejamento. E, mesmo nas escolas em que é pequena a parcela dos alunos

matriculados no Ensino Médio que pretendem “prestar vestibular na UFSM”, fato manifestado pelos próprios professores, adota-se o programa do PEIES/UFSM, como programação curricular da escola, conforme depoimentos obtidos.

Assim, questionávamos, a partir desses resultados:

(...) admitindo que não sejam todos os estudantes que farão vestibular, qual será o sentido do Ensino Médio para eles? Esses estudantes também terão suas expectativas contempladas? Quando um professor assume que serão atendidos os objetivos de apenas parte dos estudantes, não está, na verdade, desconsiderando a realidade da escola e dos alunos? Parece não haver, portanto, um consenso sobre as reais finalidades do Ensino Médio: enquanto a legislação educacional aponta para um caminho, muitos professores, pressionados por alunos e familiares, caminham na contramão do que se espera de uma boa formação básica, na medida em que atribuem ao Ensino Médio apenas a finalidade de preparação para o ensino superior. Aliás, no nosso caso, a finalidade se reduz à preparação para ingresso na UFSM (ZAMBON, 2012, p.151).

Essa realidade me motivou a investigar mais de perto o Ensino Médio como etapa de escolaridade durante a realização do doutorado em educação. Essa intenção encontrou um cenário propício logo no começo do ano de 2012, quando foi lançada para implementação na Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, para a qual atribuímos a sigla PREM/RS.

O processo de implementação da PREM/RS teve início a partir da apresentação e divulgação da proposta pela SEDUC/RS, em meados do 2º semestre de 2011. Após um processo de apresentação da proposta para as comunidades escolares, que ocorreu entre outubro e dezembro de 2011, o Conselho Estadual de Educação (Ceed/RS) emitiu parecer autorizando a implementação da proposta, seguindo sugestão da SEDUC/RS de iniciar essa implementação já no ano letivo de 2012, nas turmas de 1º ano de todas as Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do RS.

Portanto, diante das demandas trazidas pelo processo de implementação da Proposta e diante da própria decisão da SEDUC/RS, corroborada pelo parecer do Ceed/RS, de iniciar sua implementação já no ano letivo de 2012, o começo das aulas nas escolas de Ensino Médio da Rede Estadual nesse ano foi caracterizado por muitos questionamentos por parte das escolas.

No âmbito da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, instância político-administrativa que representa a SEDUC/RS (8ªCRE/SEDUC/RS) na nossa região, o ano letivo de 2012 foi iniciado com formações realizadas nas escolas pertencentes à

sua abrangência, com intuito de preparar o processo de implementação da PREM/RS. Para tanto, a 8ªCRE/SEDUC/RS procurou, especialmente nas Instituições de Ensino Superior da região, parceiros que colaborassem no desenvolvimento dessas atividades de preparação e de acompanhamento do processo de implementação do “novo” Ensino Médio. Diante desse contexto, o grupo INOVAEDUC, representado pelos professores Eduardo A. Terrazzan e Maria Eliza R. Gama, assumiu a posição de atuar como colaborador no desenvolvimento dessas atividades de implementação da PREM/RS, seja mediante participação em processos formativos promovidos pela 8ªCRE/SEDUC/RS, seja em atividades formativas realizadas por solicitação das próprias escolas.

O acompanhamento de todas essas atividades de assessoramento, realizadas pelos membros da 8ªCRE/SEDUC/RS e pelos membros do INOVAEDUC citados, me oportunizou um contato ímpar muito próximo do contexto de implementação da PREM/RS, o que me permitiu tomar contato com muitas informações que ajudavam a dar início a uma compreensão sobre todo esse processo. Durante essa caminhada, fomos reafirmando, no grupo, nosso desejo de investigar mais de perto e de forma mais aprofundada esse contexto de desenvolvimento do “novo” Ensino Médio no RS.

A partir do refinamento de nossas intenções, chegamos, então, a estabelecer os propósitos mais específicos desta investigação, realizada no âmbito do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, relatada neste Relatório de Pesquisa de Doutorado, que teve como foco de pesquisa **os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da PREM/RS em Escolas de Educação Básica da Rede Escolar Pública Estadual do RS, pertencentes à abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS.**

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, buscamos elementos da história do ensino secundário/ensino médio brasileiro para compreender como, ao longo do tempo, ele se organizou, com que identidade e atendendo que finalidades. Finalizamos sintetizando a análise sobre mudança ou continuidade na definição da identidade do Ensino Médio brasileiro,

problematizando-a com a discussão sobre processos de mudança no contexto educativo.

No capítulo 2, apresentamos nossos aportes conceituais sobre políticas educacionais curriculares e, na segunda seção, apresentamos a Proposta de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio, implantada pela SEDUC/RS.

No capítulo 3, apresentamos nossas intenções de pesquisa, bem como os encaminhamentos metodológicos utilizados para esta pesquisa. Nosso objetivo foi o de compreender os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da PREM/RS em escolas pertencentes à abrangência da 8ª CRE/SEDUC/RS. Para tanto, procuramos responder o seguinte problema **“Que possibilidades se apresentam para a estabilização das mudanças introduzidas na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar no âmbito do processo de implementação da PREM/RS?”**. De modo a orientar melhor o processo de coleta de informações, esse problema foi desdobrado em quatro questões de pesquisa: **(1) que ações foram desenvolvidas por escolas de ensino médio para organização e desenvolvimento do trabalho escolar no processo de implementação da PREM/RS? (2) que necessidades foram sentidas e que dificuldades foram enfrentadas pelas escolas no processo de implementação da PREM/RS? (3) que modificações têm sido introduzidas no contexto escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS? (4) que aproximações e afastamentos existem entre as prescrições/orientações presentes na PREM/RS e as ações desenvolvidas em escolas para organização e desenvolvimento do trabalho escolar?**

No capítulo 4, mediante análise das informações coletadas, procuramos responder cada uma das questões de pesquisa definidas para nosso estudo e, depois, articulamos esses resultados para responder o problema de pesquisa proposto.

Em seguida, sinalizamos as principais conclusões construídas a partir do desenvolvimento dessa investigação, buscando contemplar o objetivo de pesquisa.

Por fim, indicamos as referências utilizadas durante a realização da pesquisa, bem como os principais materiais produzidos especificamente para seu desenvolvimento (apêndices) e alguns outros que foram por nós estudados (anexos).

INTRODUÇÃO

Mudanças e transformações permeiam nosso cotidiano, num ritmo cada vez mais acelerado. Nesse contexto, a escola tem sido desafiada a se reafirmar como uma das instituições sociais responsáveis pela formação das crianças e jovens, pela formação de sujeitos que não só sejam capazes de se adaptar a essas mudanças, mas também que sejam capazes de agir no sentido das transformações que se realizam.

Canário (2006), na obra “Escola: das promessas às incertezas”, refletindo sobre as mudanças atribuídas ao papel da escola, entende que essa instituição tem passado de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se, atualmente, em um contexto de *incertezas*.

A tese desse autor é a de que a escola instituiu e tornou hegemônica uma *forma escolar*. Essa *forma escolar* refere-se à organização do tempo e espaço escolares, já que a escola instituiu um espaço e um tempo destinados especificamente às aprendizagens. Para Canário, três características principais são marcantes da *forma escolar*: o desprezo pela experiência extraescolar dos alunos, que tendem a ser encarados como *tabulas rasas*; a recorrente dificuldade que a escola tem para organizar atividades para as quais os alunos possam atribuir algum sentido e significado; e a tendência da escola para ensinar soluções, subestimando a capacidade de pesquisar e inferir diferentes soluções para problemas. Esses aspectos marcam a *forma escolar* que ao longo do tempo constituiu-se como o único modo de conceber a educação escolar.

Consagrou-se e naturalizou-se também, segundo Canário, uma forma própria de organização da escola, baseada numa divisão compartimentada dos tempos em períodos, dos espaços em salas de aula, do agrupamento dos alunos por turmas e dos saberes por disciplinas.

Vincent et al., por sua vez, afirmam que uma forma inédita de relação social (a qual se chamou de pedagógica) entre um “mestre” e um “aluno” foi se estabelecendo e se consolidando no âmbito da educação escolar. Essa forma modificou inclusive o modo de aprender: antes “aprender” se fazia “por ver-fazer e ouvir-dizer” e aprender não era distinto de fazer. A autonomia da relação

pedagógica, acima referida, instaurou um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola (VINCENT et al., 2001, p.13).

A análise sócio-histórica da constituição da escola realizada por esses autores permite dizer que esse modo escolar de socialização não cessa de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais. À questão sobre se a crise atual da escola pode ser interpretada como o fim dessa *forma escolar*, os autores respondem que os questionamentos à escola não são o sinal de enfraquecimento da predominância da *forma escolar*. Desse modo, a crise da escola não tem significado a crise dessa forma escolar, que se mantém hegemônica em nossas formações sociais.

Apesar de naturalizar uma forma escolar e uma organização que praticamente mantiveram-se imutáveis, a escola sofreu modificações ao longo do século XX, passando, nos termos de Canário, por três fases: a primeira fase, a *escola das certezas* (primeira metade do século XX), funcionava com um caráter elitista que permitia a alguns a ascensão social, sem responsabilizar-se pela produção de desigualdades sociais, e era considerada uma "escola justa em um mundo injusto".

Dubet (2008), em análise semelhante sobre esse contexto, afirma que

durante um longo período nem todas as crianças tiveram acesso à mesma escola e, portanto, à mesma competição. (...) os alunos não entravam na mesma arena e, portanto, não podiam vislumbrar os mesmos percursos. As crianças do povo iam para a escola elementar que a maioria delas deixava ao terminar a escolaridade obrigatória (...) [enquanto] que as crianças da burguesia iam para uma outra escola, nos pequenos e grandes liceus onde o ensino das humanidades e das ciências os preparava para os estudos longos. (DUBET, 2008, p.21)

Nesse contexto, o *nascimento* e a *origem social* eram a maior causa das desigualdades escolares num sistema em que cada classe social se via destinada a um tipo de escola determinado.

A segunda fase, marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e de uma escola de certezas para uma *de promessas*. Nesse período a grande expansão quantitativa ocorre combinada a uma atitude otimista que associa mais escola com desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Porém, essas promessas se esvaziaram e a democratização da escola não garantiu a inexistência de desigualdades sociais.

A esse respeito, Dubet (2008) afirma que, apesar da democratização quantitativa, a estrutura das carreiras e das performances escolares continua refletindo as desigualdades sociais; constata-se que alunos originários de camadas sociais mais privilegiadas apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros.

Assim, a seleção que antes ocorria fora da escola, agora ocorre no próprio curso da escolaridade e “à questão das desigualdades de acesso se substitui a das desigualdades de sucesso” (DUBET, 2008, p.25).

A escola sozinha não conseguiu, portanto, neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares, porque não tinha condições de oferecer de forma massificada educação de qualidade; porque os diversos grupos culturais e sociais desenvolvem precocemente nas crianças conjunto de atitudes e de competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar. Desse modo, as diferenças escolares refletem claramente diferenças sociais.

A conclusão é a de que a igualdade de oportunidades e a democratização do acesso à escola não produz a igualdade dos resultados. Essa situação desencadeou um sentimento de frustração e desencanto que marcam a entrada da escola para o período *de incertezas*.

A *escola das incertezas* situa-se em um contexto marcado pelo acréscimo de qualificações e de desigualdades, desemprego estrutural e precarização do trabalho. Nesse contexto, os diplomas tornam-se, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis e, para cada sujeito, o sucesso supõe o insucesso dos demais.

Acompanhando Sacristán e Pérez Gómez (2000), é possível então afirmar que a escola, como instituição social, não pode compensar as diferenças que nossa sociedade provoca, dividida em grupos com oportunidades e possibilidades econômicas, políticas e sociais desiguais. Por isso, é preciso, em primeiro lugar *organizar o desenvolvimento da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade*, pois

a lógica da uniformidade no currículo, nos ritmos, nos métodos e nas experiências didáticas favorece os grupos que, precisamente, não necessitam da escola para o desenvolvimento das habilidades instrumentais que a sociedade atual requer: aqueles grupos que, em seu ambiente familiar e social, se movem numa cultura parecida à que a escola trabalha e que, por isso mesmo, no trabalho acadêmico da aula só consolidam e reafirmam os mecanismos, as capacidades, as atitudes e as pautas de conduta já induzidos "espontaneamente" em seu ambiente (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.23)

Por outro lado, atenção e respeito à diversidade não deve significar a oferta de um ensino menos qualificado para aqueles que não pertencem a esses grupos, sob pena de ampliar as diferenças, em lugar de atenuá-las.

Em segundo lugar, é preciso, conforme Sacristán e Pérez Gómez, *provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola*, pois, na medida em que a escola não mais exerce o papel hegemônico de transmissão de informação, outros meios de comunicação contribuem para a criação de *incipientes mas arraigadas* concepções ideológicas, que a criança e o jovem usam para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões em relação ao seu modo de agir. Cabe, então, à escola cumprir a função de reconstrução desses conhecimentos, oferecendo o conhecimento historicamente construído e sistematizado como ferramenta de análise para que cada aluno questione, compare e reconstrua suas pré-concepções, seus conhecimentos, suas atitudes, ou ainda, nas palavras de Gramsci, a função de lutar *contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo*.

Nessa mesma direção, respondendo à pergunta fundamental “Para que servem as escolas?”, Young afirma que elas devem capacitar os jovens a adquirir o conhecimento que não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade; especialmente para os jovens mais pobres, “a escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.” (YOUNG, 2007, p.1297).

Portanto, a despeito daqueles que creem na falência da escola, acreditamos na sua importância como instituição social privilegiada para o acesso, por parte dos indivíduos, “aos bens culturais e de formação da cidadania”, preocupada com a formação de pessoas para a complexidade e com a formação dos jovens para uma vida socialmente comprometida (TERRAZZAN, 2007).

Por outro lado, parece haver atualmente um consenso, tanto na literatura da área de pesquisa em educação, como nos meios de comunicação de massa, bem como nos discursos de professores e governantes, em torno da ideia de que o Ensino Médio se constitui como a etapa de escolaridade básica que mais desafios enfrenta.

Por vezes erroneamente pensado como fase de mera transição, o Ensino Médio tem sido “menos considerado em si mesmo, em sua intrínseca dimensão individual e social”. Enfatizando essa etapa da escolaridade como momento estratégico do sistema escolar e da formação geral do cidadão, Nosella propõe que se pergunte primeiro pelo Ensino Médio, se se quer saber sobre a qualidade de um sistema escolar como um todo (NOSELLA, 2015, p.125).

Particularmente importante quando se dirige o olhar para o Ensino Médio é a consideração da heterogeneidade da juventude que frequenta, ou deveria poder frequentar, essa etapa da escolaridade, composta de jovens com interesses, necessidades e saberes diversos. Jovens que, muitas vezes, são equivocadamente considerados “seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão” (NOSELLA, 2015, p.126).

Nos últimos anos, temos acompanhado uma ampliação na preocupação com o Ensino Médio brasileiro. De um lado, assistimos à consolidação de novas conquistas para essa etapa da escolaridade, a partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que instituiu, como dever do Estado com a educação escolar, a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo, portanto, o Ensino Médio como obrigatório. Por outro lado, apesar dessas conquistas em termos de legislação, na prática assistimos, ultimamente, a um cenário preocupante no que se refere às altas taxas de reprovação e de abandono do Ensino Médio.

Diante desse contexto, o Ensino Médio enfrenta atualmente o desafio de ser incluído, na prática, como parte da escolaridade obrigatória para todos os brasileiros, garantindo-se o acesso e a permanência dos estudantes, acompanhada de aprendizagem significativa dos conhecimentos selecionados em cada área disciplinar. Além disso, é preciso superar a finalidade meramente preparatória para ingresso no ensino superior, ainda atribuída ao Ensino Médio, mediante a elaboração de propostas curriculares que, de fato, atendam às necessidades de preparação dos jovens para uma atuação crítica e responsável, para sua autonomia intelectual e ética.

Consoante com o enfrentamento de tais desafios, nos últimos anos, em âmbito nacional, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Res.MEC/CNE 4/2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio (Res.MEC/CNE 2/2012). Essas diretrizes têm incentivado as Redes Escolares Públicas Estaduais, principais responsáveis pela oferta do Ensino Médio, a desenvolver propostas mais coerentes com o contexto brasileiro atual.

Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), no âmbito do governo Tarso Genro (gestão 2011-2014), procurando atender às exigências postas pela nova legislação nacional, desenvolveu um processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio (PREM/RS) em sua Rede Escolar.

Por tratar-se de proposta relativamente nova, ainda são poucas as pesquisas que tomaram esse processo de implementação da PREM/RS como objeto de estudo. Essa constatação deriva de um trabalho de revisão de literatura realizado em anais de eventos, periódicos e teses/dissertações da área de educação.

Para o levantamento de trabalhos publicados em eventos consultamos os anais das edições realizadas a partir de 2012, primeiro ano de implementação da PREM/RS, dos seguintes eventos: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Reuniões Anual/Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul). Em relação aos periódicos, utilizamos o mecanismo de busca da biblioteca eletrônica Scielo (Scientific Electronic Library Online), com os termos “Ensino Médio” e “Politécnico”. O levantamento de teses e dissertações foi realizado mediante pesquisa a partir dos termos “Ensino Médio” e “Politécnico”, nas ferramentas de busca dos sistemas de publicação eletrônica de Teses e Dissertações das Instituições gaúchas com Programas de Pós-Graduação em Educação avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com conceitos 4, 5, 6 e 7, a saber: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Centro Universitário La Salle Canoas (Unilasalle), Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

A partir de levantamento realizado em eventos e periódicos acadêmico-científicos, constatamos que, até o momento, as publicações ocupam-se, fundamentalmente, da análise sobre o documento da PREM/RS (SILVA, 2014a; ROOS, 2015; PEREIRA, 2012; BALADÃO, 2014; MAIA, TOMAZETTI, 2014;

SIEBEN, 2014). Outras pesquisas focalizam a forma de implantação da proposta pela SEDUC/RS e as formas como os professores reagiram a ela (ZANK, 2014) e a forma de implementação da PREM/RS em escola de ensino médio (BERNARD, BOFF, 2014).

Por outro lado, localizamos apenas uma dissertação de mestrado já publicada, defendida em programa de pós-graduação em educação, sobre essa temática¹. Em estudo de caso realizado em escola de Gravataí/RS, Alves (2014) buscou evidenciar as implicações e contradições da reestruturação curricular, utilizando-se de entrevista com gestores, questionário com professores de Seminário Integrado e observação de reuniões na escola. A pesquisadora aponta como limites do processo de implementação da proposta a falta de compreensão sobre a proposta, o despreparo dos professores, a tendência à formação dos jovens para o mercado de trabalho, as dificuldades infraestruturais e a resistência à forma de implantação das mudanças na avaliação. Como avanços sinaliza a autonomia da gestão escolar e de professores, a formação pedagógica de professores na escola e a metodologia com pesquisa científica.

Assim, considerando os desafios que a escola e o Ensino Médio enfrentam no contexto atual, bem como o processo de implementação da PREM/RS, entendemos como relevante e necessária a realização de estudos acerca dessa temática, com o intuito de contribuir para as pesquisas, ainda em pequeno número, sobre os efeitos e impactos dessa proposta no Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do RS.

Diante disso, situamos como objeto deste estudo o processo de implementação da PREM/RS nas escolas estaduais gaúchas e objetivamos ***compreender os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio em escolas da Rede Escolar Pública Estadual do RS.***

¹ Não descartamos a possibilidade de desatualização dos sistemas de publicação eletrônica das instituições analisadas. Além disso, dissertações ou teses já defendidas podem ainda não estar disponíveis para consulta, tendo em vista período de elaboração da versão final, pós-defesa.

1. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: EM BUSCA DE SUA IDENTIDADE

Neste capítulo, buscamos elementos da história do ensino secundário/ensino médio brasileiro para compreender como, ao longo do tempo, ele se organizou, com que identidade e atendendo que finalidades. Assim, baseamo-nos, dentre outros, nos trabalhos de importantes historiadores da educação do Brasil, tais como Nelson Piletti (1990, 2003), Maria Lúcia Aranha (2006), Otaíza Romanelli (1986), Geraldo Silva (1969) e Valnir Chagas (1980). Além disso, foi preciso consultar as diversas legislações e reformas promulgadas desde a Primeira República até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por fim, sintetizamos a análise sobre a identidade do Ensino Médio brasileiro, problematizando-a com a discussão sobre processos de mudança no contexto educativo.

1.1. Ensino Secundário no Brasil República: propostas de Reforma via decretos

O período correspondente à fase inicial da Primeira República foi marcado por uma série de medidas que pretendiam mudar o caráter desestruturado do ensino secundário que prevalecia na época.

Após a expulsão dos jesuítas – que ofereciam, até 1759, um ensino secundário *seletivamente aristocrático* (SILVA, 1969) e *ornamental* (CHAGAS, 1980), e que servia para consolidar o *status* de classe dirigente dos brancos – foram instaladas as *aulas régias*, pelo governo metropolitano, em 1772, unidades de ensino, com professor único, autônomas e isoladas, pois não se articulavam com outras nem pertenciam a uma escola (CHAGAS, 1980).

Excetuando-se o caso do Colégio Pedro II – que ministrava o ensino secundário no município da corte, e era de responsabilidade do Império, a partir do estabelecido no Ato Adicional de 1834, que estabeleceu a dualidade de competência em relação à educação – prevalecia, nessa época um ensino secundário desestruturado, que não se constituía num curso seriado e ordenado, mas em matérias avulsas, orientadas para os exames de acesso ao ensino superior

(PILLETTI, 2003), os exames parcelados de preparatórios. Esses exames eram denominados de parcelados porque o aluno realizava as provas de cada área do conhecimento de forma separada. Após a aprovação em cada exame, o aluno recebia uma forma de certificação. Uma vez reunidos os certificados de aprovação em todas as provas necessárias, o aluno poderia, então, matricular-se na Instituição de Ensino Superior desejada.

Assim, tendo herdado da época imperial um ensino pouco estruturado, que não se constituía em um sistema integrado de educação, e um curso secundário em que predominavam cursos avulsos, orientados para os exames de ingresso aos cursos superiores, o período referente à Primeira República teve como desafio organizar o curso secundário como um curso seriado e ordenado, com finalidade mais ampla que a mera função propedêutica.

Somente nesse período, de 1889 a 1930, cinco reformas foram promulgadas relativamente ao ensino secundário. Essas reformas foram caracterizadas por Piletti (1990) como autoritárias, impostas por decretos, e de caráter personalista, o que se verifica na própria denominação das reformas, que leva o nome dos ministros que as inspiraram.

A influência positivista, representada nas ações de Benjamin Constant, à época Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, levou à primeira reforma do ensino, a partir do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que aprovou Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

A instrução primária, conforme artigo 2º desse decreto, "livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas públicas de duas categorias: 1ª escolas primárias do 1º grau [para alunos de 7 a 13 anos]; 2ª escolas primárias do 2º grau [para alunos de 13 a 15 anos]" (BRASIL, 1890).

A distinção entre os dois graus do ensino primário pode ser inferida a partir do parágrafo único do artigo 6º, que trata da certificação:

O certificado de estudos primários do 1º grau dará livre entrada nos estabelecimentos de ensino secundário e normal, e será exigido (dentro de seis anos contados da execução deste decreto) como condição indispensável a todo cidadão, que pretender emprego em repartição do Estado; o certificado de estudos primários do 2º grau, além deste direito, dará isenção dos exames de português, geografia e matemática elementar aos candidatos a empregos administrativos, que não exigirem habilitação técnica especial. (BRASIL, 1890)

Note-se que para ingressar no ensino secundário, bastava a apresentação do certificado do ensino primário de 1º grau (como também pode ser visto no artigo 31, que exige, para admissão à matrícula do 1º ano do ensino secundário, a exibição do certificado de estudos primários do 1º grau). Isso significa que os estudos do primário de 2º grau se destinavam àqueles que não cursariam o ensino secundário e, tampouco, o ensino superior.

Quanto ao ensino secundário, conforme os artigos 25 e 26, seria ministrado no Ginásio Nacional (Colégio D. Pedro II), com duração de sete anos. A influência positivista se faz perceber pela inclusão, aos estudos clássicos, das disciplinas de ciências, constando do currículo, portanto, as seguintes disciplinas: português, latim, grego, francês, inglês, alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música.

No artigo 38, lê-se que a aprovação no "exame de madureza" do Ginásio Nacional, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar se o aluno tem "a cultura intelectual necessária", dava direito a matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter federal na República e, quanto aos demais Estados da República, caso organizassem estabelecimentos de ensino secundário conforme a estrutura e o plano do Ginásio Nacional, seus exames de madureza obteriam os mesmos direitos a esta matrícula nos cursos superiores. Ficou instaurada, portanto, a equiparação dos Colégios Estaduais ao Colégio Pedro II.

O caráter enciclopédico, intelectualista e grandioso do ensino secundário, conforme proposto por esse decreto, bem como a concepção preparatória do ensino secundário, ainda dominante na opinião pública, justificam, conforme análise realizada por Geraldo B. Silva, a resistência à reforma que, com o tempo, foi sendo desfigurada a partir "de cortes e de ajustamentos oportunistas à ideia predominante de um curso secundário voltado à consecução do objetivo de preparo aos cursos superiores" (SILVA, 1969, p.223), permanecendo, assim, um ensino com esse caráter propedêutico.

No começo de 1901, dois novos decretos são aprovados, o decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901 e o decreto nº 3.914, de 23 de janeiro de 1901, os quais propuseram mudanças que ficaram conhecidas como Reforma Epiácio Pessoa. O primeiro decreto aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e

Secundário dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e o segundo aprovou regulamento para o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II).

Pelo decreto nº 3.890 o governo federal permitia que instituições de ensino superior e secundário fundadas pelos Estados ou por particulares tivessem seus certificados reconhecidos e equiparados às instituições federais. Os institutos equiparados, pelo estabelecido no artigo 370, tinham "o direito de conferir aos seus alunos os graus que concedem os estabelecimentos federais, uma vez que eles tenham obtido as aprovações exigidas pelos regulamentos destes para a obtenção dos mesmos graus" (BRASIL, 1901a). Especificamente, em relação aos estabelecimentos de ensino secundário, deveria se observar, pelo estabelecido no artigo 382, as disposições do regulamento do Ginásio Nacional, que viriam a ser instituídas pelo decreto nº 3.914, relativas ao número e seriação das disciplinas, à sua distribuição pelos anos do curso e ao número de horas semanais consagradas ao estudo de cada matéria e às regras estabelecidos no regulamento do Ginásio Nacional para a execução dos programas, bem como o disposto com relação aos exames de admissão, de promoções sucessivas e de madureza.

Segundo o decreto nº 3.914, a finalidade do Ginásio Nacional e, em consequência, a do ensino secundário, reduzia-se a "proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior" (BRASIL, 1901b), conforme seu artigo 1º. Sua finalidade, portanto, era propedêutica.

As disciplinas que comporiam a grade curricular do curso de seis anos do secundário, muito semelhante à proposta anterior de Benjamin Constant, seriam, conforme artigo 3º: desenho, português, literatura, francês, inglês, alemão, latim, grego, matemática elementar, elementos de mecânica e astronomia, física e química, história natural, geografia, especialmente a do Brasil, história, especialmente a do Brasil, lógica. Além de elencar as disciplinas, o decreto prescreve como elas deveriam se distribuir ao longo dos seis anos, com qual carga horária e com quais conteúdos de ensino, conforme detalhamento presente no capítulo III, "dos Programas de Ensino".

À reforma Epitácio Pessoa é atribuída a primeira experiência de uniformização do ensino secundário, tendo em vista que se consolida a ideia de tornar o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) um modelo, em relação à organização didática e curricular do ensino secundário, segundo o qual os demais

estabelecimentos estaduais e particulares deveriam se basear para que tivessem o reconhecimento de equiparação.

A partir dessas duas reformas (Benjamin Constant e Epiácio Pessoa), avalia Geraldo Silva, visava-se uma transição, no que se refere ao ensino secundário, do modelo imediatista de preparação fragmentária aos exames de preparatórios (parcelados) para o caráter de curso regular, de regime seriado ou de *promoções sucessivas*. Porém,

verá a administração federal ser frustrado seu intento de obter uma organização do ensino secundário que superasse a concepção preparatória, a qual tem ainda tamanha força que determina as sucessivas prorrogações da exigência do exame de madureza, em benefício dos exames de preparatórios (SILVA, 1969, p.262).

Acrescenta-se a isso os diversos relatos que se seguem a essa iniciativa do governo federal, referindo a baixa qualidade do ensino ministrado nas instituições equiparadas, denunciando o fato de os alunos continuarem cursando o secundário de forma parcelada, sem seguir a seriação prevista na legislação, com intuito de logo ingressar no ensino superior, para o que faziam um exame de "formalidades". A mais grave denúncia a esse contexto é encontrada nas palavras de Rivadávia Correa, em 1910, quando já era Ministro de Justiça e Negócios Interiores:

O ensino desceu até onde podia descer: não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível, e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se as duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais (MOACYR, 1941, apud SILVA, 1969, p.267)

É do próprio Rivadávia a próxima reforma a ser implantada, no ano de 1911, a partir do decreto nº 8.659, de 05 de abril, a qual, dando fim ao regime de equiparação, objetivou realizar a ideia de liberdade de ensino, estabelecendo, pelo artigo 2º, que "os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo" (BRASIL, 1911a). Ficavam, assim, os institutos, conforme se lia no artigo 6º, livres para "a organização dos programas de seus cursos, devendo os do Colégio Pedro II revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias" (BRASIL, 1911a).

Note-se a intenção explícita de alterar de vez o caráter propedêutico do ensino secundário, preparatório para o ensino superior, pelo menos para o Colégio Pedro II (que volta a ter essa denominação em detrimento do termo Ginásio

Nacional, utilizado nas reformas anteriores). Assim, lê-se no artigo 1º do decreto 8.660, também de 05 de abril de 1911, que aprovou regulamento do Colégio Pedro II, que sua finalidade é "proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório" (BRASIL, 1911b).

À Reforma Rivadávia também é atribuída a criação dos exames "vestibulares" para seleção dos alunos para ingresso ao ensino superior. Tratava-se, conforme artigo 65 do decreto 8.659, de "exame que habilite a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade"; constava de prova escrita, "que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e ciências" (BRASIL, 1911a).

Porém, mais uma vez, a prática revela-se distante do almejado intento de dar ao ensino secundário um sentido mais geral. Nas palavras de Silva,

Compreende-se facilmente por que os resultados da reforma não podiam ser benéficos para o ensino secundário. Além da inexistência de condições gerais favoráveis, o exame vestibular na forma em que era estabelecido não podia suportar, de melhor modo do que o fariam os exames de preparatórios, a responsabilidade de apurar os resultados educativos do ensino secundário. (...) [Assumindo, assim, o caráter] de uma reedição ampliada dos exames preparatórios. (SILVA, 1969, p.271-272)

Considerando que a noção de liberdade de ensino não tinha surtido os efeitos desejados e que a livre competição não havia contribuído para a melhoria do ensino, em 1915, a partir da Reforma Maximiliano, retoma-se a função fiscalizadora do governo federal sobre o ensino secundário. Assim, lemos no artigo 24, do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, "nenhum estabelecimento de instrução secundária, mantido por particulares com intento de lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa, poderá ser equiparado ao Colégio Pedro II" (BRASIL, 1915).

Para ingresso aos institutos de ensino superior, essa reforma manteve o exame vestibular, instituído na Reforma Rivadávia. Pretendeu manter, também, a ideia de ensino seriado (da reforma Epitácio Pessoa), mediante a exigência de o candidato a exame vestibular, pelo estabelecido no artigo 78, ser obrigado a exibir "certificado de aprovação em todas as matérias que constituem o curso do Colégio Pedro II, conferido pelo mesmo colégio ou pelos institutos a ele equiparados, mantidos pelos governos dos Estados e inspecionados pelo Conselho Superior do

Ensino", medida que pretendia acabar com a possibilidade de os alunos prestarem o vestibular sem terem cursado o secundário.

A última reforma do ensino secundário durante a Primeira República, de 1925, foi promulgada mediante o decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro desse ano. A Reforma Rocha Vaz, como ficou conhecida, definiu, a partir do artigo 47, que "o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos" (BRASIL, 1925). Manteve, como mecanismo para seleção para o ensino superior o exame vestibular e a obrigação de cursar o curso secundário anteriormente à realização do exame.

"Prolongando e ampliando as realizações da fase da lei Maximiliano", entende Silva, "a reforma Rocha Vaz preparou ao mesmo tempo a definitiva implantação do ensino secundário como um curso regular, capaz de preencher funções mais amplas do que a mera preparação fragmentária e imediatista aos cursos superiores" (SILVA, 1969, p.285).

Em síntese, as diversas reformas promulgadas tiveram a pretensão de organizar o curso secundário como um curso seriado e ordenado, com finalidade mais ampla que a mera função propedêutica, ainda que tivessem encontrado um contexto resistente à mudança, especialmente em relação à função do ensino secundário.

É preciso lembrar, ainda, que o ensino secundário era pago nesse período, com exceção das poucas vagas gratuitas oferecidas no Colégio Pedro II, limitadas a uma pequena porcentagem do número total de alunos permitidos e definidas nas legislações já citadas. A gratuidade do ensino, referida na Constituição de 1824 e no Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal de 1890, era restrita ao primário. Assim, os próprios valores das diversas taxas e anuidades que os alunos deveriam pagar para cursar o secundário eram determinados pelos decretos promulgados. Portanto, o que limitava, nesse período, a matrícula dos jovens nesse nível do ensino, era a possibilidade de as famílias pagarem pelo estudo dos filhos, o que revela que o ensino secundário continuou sendo, durante a primeira fase da República, elitista e reservado às famílias com boas condições financeiras.

Essas críticas, no campo da educação, somadas às críticas que se acumulavam em outros setores, culminaram na Revolução de 1930. Dentre os

problemas que se apresentavam ao ideal republicano, pode-se mencionar: a centralização do poder promovida pelo controle do coronelismo, na chamada política do "café-com-leite", em que políticos apoiados por São Paulo e Minas Gerais se alternavam na presidência da república; restrição do voto aos homens, maiores de 21 anos, e denúncias de fraudes nas eleições; dependência econômica do café e dos mercados internacionais, que travavam o progresso econômico e levaram o país a enfrentar a crise econômica de 1929 (PILETTI, 2003).

Contra esse cenário, uma aliança entre as oligarquias de Minas Gerais (insatisfeita com a indicação, pelo então presidente Washington Luís Pereira de Sousa, de outro paulista para a sucessão presidencial) e do Rio Grande do Sul deu início à Revolução de 1930, movimento que culminou na assunção do governo por Getúlio Vargas, em novembro de 1930, marcando o fim da República Velha.

O ideário reformista desse período, afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), atribuía ao processo educacional um papel superestimado na solução de problemas amplos do país, sociais, econômicos e políticos, numa concepção salvacionista de educação que atrelava a reforma da sociedade à reforma da educação.

No âmbito da educação, a constituição de 1934 apresenta alguns avanços no que se refere ao direito à educação, aprovada mediante intensos embates entre os grupos que disputavam naquele período espaço para diferentes projetos educativos para o país: Igreja Católica, intelectuais, educadores. É desse período a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) que apresentava, segundo ideais dos educadores e intelectuais que o assinaram, programa para a educação em âmbito nacional, seguindo princípio da escola pública, obrigatória, gratuita, leiga e do ensino comum para meninos e meninas. A divulgação desse documento provocou contra-ataques da direita católica, que também lutava pela hegemonia de suas propostas. A correlação de forças desses dois grupos provocou, no âmbito das discussões sobre a nova constituição, uma acomodação, por parte do governo, dos interesses divergentes: alcançou-se, por um lado, a aprovação da proposta de um ensino primário obrigatório, gratuito e universal, enquanto o grupo católico viu atendidas suas reivindicações quanto ao ensino religioso nas escolas, manutenção da liberdade de ensino, isenção de imposto de estabelecimentos privados de ensino tidos como idôneos, bem como sobre o papel desempenhado pela família na educação. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007)

Assim, conforme artigo 149 "A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana". No que se refere à gratuidade, obrigatoriedade e liberdade do ensino, pelo estabelecido no artigo 150 "a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; (...)". E, também, no tocante à liberdade do ensino religioso que, pelo artigo 153, ficou assim definido "O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais" (BRASIL, 1934).

Quanto ao ensino secundário, já em 1931, antes, portanto, da própria constituição, foi promulgado o decreto 19.890, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, recém-criado e, nessa época, sob responsabilidade de Francisco Campos. Pelo estabelecido nesse decreto, o ensino secundário oficialmente reconhecido, conforme artigo 1º, seria ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial (BRASIL, 1931). Em relação à estrutura, o ensino secundário passou a ser organizado em dois cursos seriados: o fundamental, de cinco anos – incluía português, inglês, latim, francês, alemão (facultativo), matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, geografia, história da civilização, música (canto orfeônico) e desenho – e o complementar, de dois anos, obrigatório para os candidatos à matrícula no ensino superior, e organizado conforme a área de estudo a ser escolhida (jurídica, médica, de engenharia).

Essa reforma também promoveu a divisão entre educação secundária e educação profissional técnica (curso comercial), que, ao contrário da primeira, não dava direito de acesso ao ensino superior. Instaurava-se, portanto, uma dicotomização entre o ensino para formação de intelectuais e o ensino para formação de mão-de-obra, fato que, conforme Nosella (2011) não ocorreu somente no Brasil, mas, com variáveis, aconteceu no mundo industrializado em geral.

Tendo abolido de vez os exames parcelados, a Reforma Campos mantém o exame vestibular: obtendo a nota mínima estipulada para cada curso, o aluno estava apto para ingressar no ensino superior.

Em 1937, Vargas executa um golpe de Estado, sob pretexto de proteger o país da "ameaça comunista". Lança nova constituição que, dentre outros aspectos, possuía as seguintes características antidemocráticas: pelo artigo 122, a censura prévia da imprensa, do teatro, do cinematografo, da radiodifusão; pelo artigo 178, a dissolução da Câmara dos Deputados, do Senado Federal, das Assembleias Legislativas dos Estados e das Câmaras Municipais; pelo artigo 175, a prorrogação do seu mandato presidencial até a realização de plebiscito. Ficava instaurada, portanto, uma Ditadura Civil.

No campo da educação, a redação da constituição, que antes expressava o direito para todos, menciona, agora, pelo artigo 129: "à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais". O ensino primário, pelo artigo 130, continuava sendo obrigatório e gratuito, embora definido, no mesmo artigo, que "a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar" (BRASIL, 1937).

Passados mais de dez anos da última reforma do secundário, em 1942 um novo decreto é promulgado, sob número 4.244, como parte de uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. A reforma Capanema atribuía ao ensino secundário as finalidades de formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes, acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística e dar preparação intelectual geral que pudesse servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

Quanto à estrutura, o ensino secundário possuía dois ciclos, o ginásial e o colegial. O curso ginásial, com duração de quatro anos, era destinado a dar aos adolescentes "os elementos fundamentais do ensino secundário" e abrangia as

seguintes disciplinas: línguas (português, latim, francês, inglês), ciências (matemática, ciências naturais, história geral, história da Brasil, geografia geral, geografia do Brasil) e artes (trabalhos manuais, desenho, canto orfeônico). O colegial, com duração de três anos, tinha objetivo de "consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la" e compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico (formação intelectual, maior conhecimento de filosofia, acentuado estudo das letras antigas) e o curso científico (marcado por um estudo maior de ciências). A conclusão de qualquer um desses dois cursos dava aos jovens o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior.

Quanto às disciplinas, o colegial estava assim organizado: línguas (português, latim, grego, francês, inglês, espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, filosofia), artes (desenho). As únicas diferenças, em termos de disciplinas, entre o clássico e o científico eram o latim e o grego, restritos ao curso clássico, e o desenho, restrito ao científico.

Nota-se, nessa proposta de ensino secundário, um currículo ainda enciclopédico e uma finalidade que, em última análise, continuava voltada à preparação para o ingresso no ensino superior, uma função reservada apenas para uma parte dos jovens. Em comparação com a reforma Campos, escreve Silva (1969), a reforma Capanema representava um passo atrás, na medida em que restabeleceu os estudos clássicos (pela obrigatoriedade, por exemplo, do latim em todos os anos do ginásial). Além disso, a reforma Capanema representou, segundo esse mesmo autor, a definição do ensino secundário "por sua finalidade de formação básica das minorias, da elite", como se pode notar nas palavras proferidas pelo ministro Gustavo Capanema, na exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário, ao atribuir às elites o papel de "guias de massas passivas":

É que o ensino secundário se destina à preparação das **individualidades condutoras**, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (SILVA, 1969, p.295, grifo nosso)

A Reforma Capanema também manteve a divisão entre educação secundária e educação profissional (ensino industrial, agrícola e comercial), sendo que apenas a conclusão da primeira permitia acesso ao ensino superior. Essa medida ratifica o

modelo antes instituído por Campos, de dicotomização da formação destinada às “elites condutoras” e daquela destinada aos trabalhadores, aos “conduzidos”.

Em 1945, com o fim da Era Vargas, tem início a chamada República Populista que dura até 1964, quando o golpe militar instaura a ditadura. Neste período, ocorre um fenômeno de expansão do ensino, fenômeno que já começava a apresentar seus efeitos a partir de 1930. Uma série de fatores contribuiu para esse cenário. A partir da década de 1940, há uma crescente tendência de urbanização, resultado da industrialização do país. A crise econômica do final da década de 1920 representou um indutor das mudanças que afastaram o Brasil do modelo de meramente exportador de produtos primários. Quando, pela crise mundial e pela superprodução de café, houve a queda das exportações, a economia se voltou para o mercado interno, substituindo-se a importação pela fabricação nacional de produtos acabados e direcionando-se a produção agrícola também para o mercado nacional. Esses fatores contribuíram para a mudança do modelo econômico de industrialização e para a substituição de importações.

A industrialização da economia, então, passou a influenciar a expansão do ensino brasileiro, da mesma forma que há quase um século havia pressionado os sistemas de ensino nos países mais desenvolvidos que, já desde a segunda metade do século XIX, vinham implantando a escola pública, universal e gratuita. Isso se deve, conforme Romanelli, porque

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1986, p.59).

Ou, ainda, conforme Saviani,

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2007, p.159).

É, pois, “a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, [que] determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais”, exigências que, na estrutura oligárquica, não eram sentidas (ROMANELLI, 1986, p.59).

Restabelecendo o regime democrático no país, a Constituição brasileira de 1946 reintroduziu, no âmbito da educação, alguns dos princípios que já haviam aparecido na Constituição de 1934, mas que foram suprimidos na de 1937. Assim, vemos novamente garantido o direito à educação para todos, bem como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. A gratuidade é, ainda, estendida ao ensino oficial ulterior ao primário, pelo definido no inciso II do artigo 168, para aqueles que provarem falta ou insuficiência de recursos.

Mesmo sob vigência de nova Constituição, a legislação educacional permaneceu sendo, até começo da década 1960, aquela que vigorava no Estado Novo. Somente em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n.4.024, elaborada mediante um processo de intenso debate pelo Congresso e pela sociedade, que demorou 13 anos e que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), confirmando a vocação conservadora do Legislativo brasileiro, ficou submissa aos interesses da iniciativa privada e aos da Igreja.

Pelo estabelecido na Lei 4.024, a estrutura do ensino permanece organizada pelo ensino primário, dividido em quatro séries, e o ensino médio, ministrado em dois ciclos, o ginásial (de quatro anos) e o colegial (de três anos). Note-se que a estrutura do ensino continuou semelhante àquela vigente, inclusive pelos ciclos ginásial e colegial. Por outro lado, passou-se a utilizar a denominação educação de grau média, destinada à formação do adolescente, abrangendo as modalidades secundário, técnico e normal. Abrangendo esses três cursos, passou a existir a equivalência entre o ensino secundário e o técnico e também o normal, na medida em que a conclusão de qualquer um desses cursos habilitava para o ingresso no ensino superior.

Quanto ao currículo, a novidade figurava na menor rigidez e padronização, permitindo-se uma certa pluralidade de currículos, conforme as decisões dos conselhos federal e estaduais e as dos próprios estabelecimentos de ensino.

Um aspecto que cabe mencionar refere-se à manutenção do exame de admissão para a educação de grau média, pelo estabelecido no artigo 36: “O

ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo”.

O período que antecedeu e o que sucedeu a promulgação da LDB foram de intenso debate, destacando-se, dentre outros aspectos, a luta pela escola pública. Conforme Piletti, discutia-se a necessidade de ampliação do número de escolas públicas e gratuitas que garantissem o direito constitucional de todos terem acesso à educação. No ensino secundário, por exemplo, predominavam escolas particulares, que limitavam a matrícula nessa etapa aos jovens oriundos das classes mais favorecidas. Havia, segundo dados apresentados por Piletti, em 1932, apenas 394 estabelecimentos de ensino secundário, das quais somente 58 eram mantidas pelo poder público, enquanto 336 pertenciam à iniciativa privada (PILETTI, 2003).

A LDB de 1961 teve um período de vigência pequeno, tendo em vista a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação de nova lei em 1971, a lei n. 5.692/71. Considerando as modificações introduzidas por essa lei, alterando a estrutura geral do ensino, optamos por apresentá-la em nova seção.

1.2. Ensino de 2º Grau: a Lei 5.692/71 e a profissionalização obrigatória

Em 1964 o regime militar é instalado no país com a deposição do presidente João Goulart. A ditadura militar, que permaneceu até 1985, teve consequências em vários setores, inclusive na educação. Algumas das primeiras medidas no âmbito educacional foram aquelas relativas à reestruturação do movimento estudantil, a partir da substituição da União Nacional dos Estudantes (UNE) pelos Diretórios restritos aos cursos — os diretórios acadêmicos — ou específicos para cada universidade — o diretório central dos estudantes. Nas escolas, o controle se exercia pela “educação política” dos jovens, mediante o ensino de Educação Moral e Cívica, que no secundário denominava-se Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e que possuía caráter ideológico e manipulador (ARANHA, 2006).

No nível superior, uma das mudanças implantadas foi a instituição do vestibular classificatório, para “resolver” o problema dos excedentes, ou seja, os

estudantes que obtinham no vestibular a nota mínima exigida, mas não podiam ingressar na Universidade por falta de vagas. O vestibular classificatório, na verdade, não atendeu às demandas dos jovens que lutavam pela ampliação do número de vagas nas universidades públicas, mas reduziu o acesso àqueles que tinham melhor classificação, conforme o número de vagas; deixou, portanto, de utilizar como critério a nota de aprovação e passou a aprovar apenas o número de candidatos equivalente às vagas existentes.

Como conseqüência dessa medida, multiplicaram-se as vagas nas instituições de ensino superior privadas e, conforme Piletti (2003), como forma de desviar os alunos das escolas superiores, o governo promulgou uma reforma do ensino, pelo estabelecido na lei 5.692/71, tornando o ensino de 2º grau obrigatoriamente profissional.

A reforma do ensino nesse período “vinculou-se aos termos precisos do novo regime”,

Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação do “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política nacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.29)

Ao contrário do processo que culminou na promulgação da LDB de 1961, a lei 5.692 foi, praticamente, imposta,

aprovada por um Congresso predominantemente situacionista, eleito em 1970 em meio à fase mais cruel da ditadura militar, (...). Congresso este que recebeu o projeto de reforma educacional, que permanecera cerca de um ano no âmbito do Poder Executivo, para debatê-lo e aprová-lo em “regime de urgência”, ou seja, em quarenta dias — sob pena de ser aprovado automaticamente — o que realmente fez, culminando na reunião conjunta final que durou exatamente duas horas e meia e na qual apenas quatro parlamentares discursaram, numa caricatura perfeita da democracia de fachada” (PILETTI, 1990, p.36).

Além disso, a legislação dessa época teve seu conteúdo fortemente balizado por recomendações de agências internacionais, particularmente aquelas derivadas dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Pelo estabelecido na lei 5.692, a estrutura do ensino foi modificada, passando a existir os ensinos de 1º e de 2º grau. O 1º grau unificou o antigo curso primário e o ciclo ginásial do antigo secundário, eliminando, portanto, o exame de admissão que era antes exigido para o ingresso no ginásio. Com uma duração de 8 anos, o ensino

de 1º grau apresentava caráter obrigatório, abrangendo o período de vida dos sete aos quatorze anos de idade, o que significou uma ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. Já o ensino de 2º grau foi destinado à "formação integral do adolescente", com duração de três ou quatro anos. Unificando a escola secundária e a escola técnica, com intuito de criar uma escola única, a lei 5.692 tornou o ensino de 2º grau obrigatoriamente profissionalizante.

A expressão ensino de "2º grau" foi introduzida pela lei 5.692 e, pela primeira vez na estrutura do ensino brasileiro, separou o ensino destinado aos jovens com mais de 14 anos, que antes era fornecido no âmbito do ciclo colegial, 2º ciclo do ensino secundário. Essa mesma estrutura permanece hoje, ainda que com a nomenclatura atualizada pela LDB de 1996, passando o 1º grau a denominar-se de ensino fundamental e o 2º grau de ensino médio. Há, portanto, uma importância histórica situada na lei promulgada em 1971, no que se refere à concepção do ensino de nível médio, tal como o conhecemos hoje, ao menos em termos de localização dessa etapa dentro da estrutura geral do ensino brasileiro.

Relativamente ao 2º grau, o aspecto mais importante da mudança proposta pela reforma de 1971 refere-se à profissionalização compulsória. A proposta era a de resolver o problema da dicotomia existente entre ensino secundário e ensino técnico ou cultura geral e formação profissional. A solução apresentada significava organizar o currículo com "uma parte de educação geral e outra de formação especial", conforme o parágrafo 1º do artigo 5º, "sendo organizado de modo que (...) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial", a qual, segundo o parágrafo 2º do mesmo artigo, "terá o objetivo de (...) habilitação profissional, no ensino de 2º grau" (BRASIL, 1971).

Esperava-se, conforme Valnir Chagas, um dos idealizadores da referida lei, contestar "a propriedade de uma formação apenas geral de mero saber (...). Num país como o Brasil", afirma, "é inconcebível que alguém chegue aos umbrais da idade adulta levando como única habilitação algumas respostas tipificadas para Concurso Vestibular, que pouco ou nada têm a ver com o amadurecimento necessário à realização de estudos superiores" (CHAGAS, 1980, p.94).

Sobre essa aparente solução do problema da dicotomia cultura geral/formação geral *versus* formação profissional, Piletti escreve:

Aparentemente, tudo muito simples: após mais de quatro séculos de história, tínhamos finalmente conseguido criar a escola de 2º grau única e,

portanto, democrática, pois a mesma para todos, independentemente da condição socioeconômica dos alunos: todos teriam acesso à cultura geral e todos seriam profissionalizados, concluindo o 2º grau com um diploma de técnico ou de auxiliar técnico. Terrível e doloroso engano, de consequências desastrosas para o ensino de 2º grau (...) transformando-o num verdadeiro caos e dificultando, até mesmo, sua reconstrução, por longo tempo indefinida e à espera da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (PILETTI, 1990, p.66-67)

Uma série de pareceres e resoluções foram publicados para regulamentar o currículo do 2º grau profissionalizante, após a promulgação da lei 5.692. A resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, baseada no parecer nº45/72, regulamentou 130 habilitações, das quais 52 eram habilitações técnicas e 78 habilitavam auxiliares técnicos. As críticas ao número excessivo de habilitações se avolumaram e, segundo Piletti, se relacionavam: ao excessivo número de habilitações concentradas em algumas áreas, ao reduzido mercado de trabalho para numerosas habilitações, à dificuldade na estruturação dessas habilitações pelas escolas, tanto pela precariedade dos recursos disponíveis, quanto pelas limitações do próprio mercado, que seria rapidamente saturado e exigiria a frequente substituição das habilitações oferecidas (PILETTI, 1990, p.67-68)

Diante desse cenário de críticas, em 23 de janeiro de 1975, novo parecer foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o parecer nº 76. O parecer refere as críticas que vinham sendo feitas à reforma 5.692. Especificamente no que se refere à crítica que se fazia da impossibilidade de o aluno optar por uma formação geral, sem qualificação profissional, os pareceristas do Conselho Federal de Educação, sem abrir mão da formação profissional, retomam a exposição de motivos que encaminhou o projeto da lei 5.692, na qual se lia que "Não há mais lugar, no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral" (BRASIL, 1975, p.2). Dizia-se, no parecer, que essa crítica não era generalizada e, portanto, tratou-se de resolver, nesse parecer, apenas o problema da implantação do ensino de 2º grau, não o de sua concepção como ensino profissionalizante.

Assim, pelo parecer 76/1975, procurou-se, dentre outros aspectos: **(1) valorizar a formação geral no âmbito da formação profissional**, conforme enunciado no item 4 das conclusões do parecer - "A formação profissional exige uma base sólida de educação geral, pelos conhecimentos que esta oferece e pelas qualidades intelectuais que desenvolve e por possibilitar ao indivíduo ajustar-se, às

constantes mutações do mundo do trabalho"; **(2) relativizar a excessiva oferta de habilitações impostas pelo parecer anterior**, conforme enunciado nos itens 5 - "A qualificação para o trabalho deve iniciar-se com uma ampla formação profissional de base, o que facilitará a criação de articulações horizontais e verticais, tanto no interior do sistema, como entre a escola e o emprego" e 6 "A habilitação profissional deverá ser orientada para uma preparação, por áreas de atividade, a ser completada com treinamento profissional"; **(3) relativizar o entendimento de formação "técnica" dos alunos**, conforme enunciado nos itens 9 "Os alunos de 2º grau não devem, necessariamente, ser conduzidos a uma especialização para determinada ocupação, mas todos devem adquirir uma formação básica para o trabalho" e 11 "Educação profissionalizante não deve ser entendida como treinamento profissional. A educação profissionalizante não se restringe à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Visa permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho. (...)" (BRASIL, 1975, p.40-41).

Recomendava-se, portanto, dentre outros aspectos, no que se refere à implantação do ensino de 2º grau: "1º - a implantação deverá ser progressiva e baseada num planejamento que deverá considerar os recursos humanos, materiais e financeiros oferecidos pelos estabelecimentos de ensino (...), permitindo a qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1975, p.41).

O problema é que, mesmo com as mudanças mais positivas trazidas pelo parecer 76, alguns fatores, como desconhecimento das novas normas, impossibilidade real de cumpri-las, busca do caminho mais fácil para cumprir apenas formalmente a lei, contribuíram para desorganização generalizada do ensino de 2º grau durante a década de 1970. Muitas escolas particulares ou tradicionais, por exemplo, elaboravam dois currículos distintos, um para ser submetido às autoridades e outro para ser efetivamente implementado, buscando manter um ensino acadêmico e propedêutico. Tudo isso contribuiu para tornar a profissionalização compulsória uma "imensa farsa" que instalou o "caos" no âmbito do ensino de 2º grau (PILETTI, 1990, p.72; ARANHA, 2003).

Conforme Nosella (2011), tratava-se de uma hipocrisia, pois a lei propunha a "escola única" do trabalho numa sociedade que produzia cidadãos cada vez mais diferentes. Para esse autor "o sonho educacional dos militares era universalizar uma

escola de técnicos submissos, de operadores práticos. Ou seja, criava-se a “unitariedade” do sistema escolar, cortando a parte crítica e humanista do currículo”. Como resultado “a escola humanista foi empobrecida e o ensino técnico esvaziado” (NOSELLA, 2011, p.1056).

Segundo Zibas, as críticas feitas à profissionalização imposta pela lei 5.692/71 referem-se tanto às condições do sistema e das escolas para implementar a proposta quanto aos pressupostos teóricos que a sustentavam. “No primeiro grupo”, escreve a autora,

destacam-se os discursos que associaram a falência da profissionalização (tal como concebida) à incapacidade do sistema educacional em absorvê-la. Incapacidade que se explicava pela falta de recursos físicos e de equipamentos disponíveis, pela carência de pessoal qualificado, ou mesmo pelo desinteresse demonstrado por muitos estabelecimentos de ensino em relação às propostas profissionalizantes.

Do ponto de vista teórico, as críticas colocaram-se em oposição às abordagens do “capital humano”, denunciando o equívoco de uma profissionalização estreita e da orientação dada à preparação para o trabalho, demasiadamente atrelada às necessidades do mercado, sem considerar que a educação, como processo social básico, é mais abrangente que o mercado, devendo, necessariamente, não ignorá-lo, mas exceder seus objetivos imediatistas. (ZIBAS, 1992, p.56-57)

Somente depois de passados 11 anos da promulgação da lei 5.692/71, e tendo acumulado uma série de críticas, a profissionalização compulsória foi revisada pela lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. O artigo 1º dessa lei alterou diversos artigos da lei 5.692, dentre eles o artigo 4º, que assumiu a seguinte redação:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982)

Especificamente, o parágrafo 1º mantém a pretensão de preparação para o trabalho, mas essa é entendida como elemento de formação integral, não como habilitação profissional, a qual, pelo parágrafo 2º, fica facultada ao estabelecimento de ensino.

No período da ditadura militar, continuava sendo observada a crescente procura por matrículas na educação escolar, fenômeno que, como já dissemos, se iniciou a partir da década de 1930. De acordo com dados apresentados no quadro

abaixo as matrículas no ensino de 2º grau evoluíram da seguinte forma, entre 1920 e 1985:

Quadro 1.1 – Relação entre o número de alunos matriculados no ensino secundário e a população, entre 1864 e 1965

Ano	População	Matrículas	Matrícula/população (%)
1920	30.635.605	109.281	0,36
1940	41.236.315	260.202	0,63
1950	51.944.397	477.434	0,91
1960	70.119.071	1.177.427	1,68
1970	94.501.554	4.989.776	5,28
1980	119.070.865	2.823.544*	2,37
1985	135.364.396	3.016.138*	2,22

*A partir de 1980, contam apenas os alunos matriculados no 2º grau, reduzido, pela lei 5.692/71, ao 2º ciclo (colegial) do antigo secundário, por isso há uma queda no número de matrículas.

Fontes: Piletti (1990); Piletti (2003)

Excetuando-se os dados a partir de 1980, quando contam apenas os alunos matriculados no 2º grau, reduzido, pela lei 5.692/71, ao 2º ciclo (colegial) do antigo secundário, podemos perceber que enquanto a população cresceu cerca de 3 vezes entre 1920 e 1970, as matrículas no ensino secundário cresceram aproximadamente 45 vezes. Apesar do crescimento verificado, o quadro evidencia, ao mesmo tempo, que a escola ainda estava muito longe de ser a realidade para a maioria da população. Soma-se a isso o fato de que, da parcela de matriculados na 1ª série do 1º grau em 1978, por exemplo, apenas 18% conseguiu concluir essa etapa em 1985 e apenas 5,9% conseguiu ingressar no ensino superior em 1989, segundo análise realizada por Piletti (2003) em relação à geração 1978-1989.

No âmbito educacional, esse era o cenário brasileiro no período de transição para a democracia. Passados, então, 21 anos de governos militares, José Sarney assumiu – no lugar de Tancredo Neves, o presidente eleito, mediante eleições indiretas, e que faleceu antes de ser empossado – o primeiro governo civil após a ditadura. Foi preciso esperar mais alguns anos para ser promulgada nova Constituição, de 1988, e nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Neste período de transição (até 1996), continuou vigente a lei 5.692, alterada, dentre outros decretos, pela lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que, como já

dissemos, revogou a obrigatoriedade do ensino de 2º grau. Pode-se dizer que nesses quase 15 anos (entre 1982-1996), o ensino de 2º grau se realizou sem uma clareza acerca de sua identidade, pois, apesar de a lei 7.044 promulgar a obrigatoriedade da "preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno", a revogação da oferta de habilitação profissional acabou contribuindo para a retomada da ênfase na formação geral, ou para a sua continuidade, no caso dos contextos em que essa formação se mantinha apesar da vigência da lei 5.692. Portanto, a falta de clareza sobre o que significava a "preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno" fora do contexto de habilitação profissional colaborou para intensificar ainda mais a ênfase na preparação para o vestibular que, desde a década de 1970, estava mais concorrido, tendo em vista a aprovação apenas dos melhores colocados até atingir o número de vagas.

Conforme Zibas (1992), a partir da lei 7.044/82, "agrava-se o quadro de incertezas e indefinições referentes ao ensino médio". A preocupação passa, então, a ser

a precariedade de uma composição curricular inchada, demasiadamente livresca e inorgânica, que recoloca, em novo patamar, a histórica "esquizofrenia" do ensino médio, destinado a profissionalizar jovens provenientes de certas camadas e preparar os mais privilegiados para a universidade (ZIBAS, 1992, p.57)

Deixamos para as próximas seções a discussão sobre o contexto mais recente referente ao Ensino Médio.

1.3. Ensino Médio no contexto pós LDB 9.394/96

A Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro, incorporou boa parte das contribuições da comunidade educacional, como aquelas aprovadas em 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007). A nova constituição definiu para a educação, "direito de todos e dever do Estado e da família", o objetivo de alcançar o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (artigo 205, BRASIL, 1988).

Dentre os princípios sobre o quais o ensino deve se basear, conforme artigo 206, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Pelo artigo 208, ao Estado cabe o dever de garantir, dentre outros aspectos, ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.

No que diz respeito ao Ensino Médio, portanto, a Constituição ainda não resolvia a questão da obrigatoriedade da oferta pelo Estado e da frequência pelo jovem, nem a da garantia de gratuidade para aqueles que desejassem cursar essa etapa.

No Ensino Médio, nesse período anterior à promulgação da LDB 9.394/96, a histórica "esquizofrenia" do ensino médio mantinha-se, profissionalizando jovens provenientes de certas camadas e preparando os mais privilegiados para a universidade (ZIBAS, 1992, p.57). No contexto da pesquisa em educação, esse período ficou marcado por críticas que ainda se faziam à lei 5.692/71 e por propostas que se apresentavam para a organização de um novo Ensino Médio.

Zibas (1992), em artigo preparado para o número especial comemorativo dos 20 anos dos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, recuperou a produção relativa ao Ensino Médio publicada nesse periódico. A síntese apresentada por essa autora permite localizar, dentre as publicações analisadas, as dificuldades identificadas no ensino de 2º grau, bem como as alternativas que se apresentavam, dentre as quais a mais recorrente era a proposta de pensar o ensino de 2º grau a partir do trabalho como princípio organizador de todo o currículo e da politecnicidade².

² Retirado de Zibas (1992):

Franco, M. L. P. B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. CP68, p.29-38, fev.1989.

Kuenzer, A. Z. O trabalho como princípio educativo. CP68, p.21-8, fev.1989.

Silva, R. N. 2º grau: é preciso enfrentar o desafio. CP74, p.76-9, ago.1990.

Warde, M. J. Algumas reflexões em torno da Lei 7044. CP47, p.14-7, nov.1983

O debate acerca das possibilidades de utilização da Politécnica no Ensino Médio era amplo no contexto de discussões sobre a nova LDB, tendo sido, inclusive, publicado pelo MEC, através de sua Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), caderno dedicado a divulgar as discussões realizadas no Seminário "Propostas para o Ensino Médio na nova LDB", realizado em 1989. Reconhecia-se, por exemplo, que "nunca, no País, como nesse momento, se esteve discutindo tão acirradamente o problema das relações entre educação e trabalho".

Desde as discussões que se realizavam sobre esse e sobre outros aspectos da educação nacional até a promulgação da LDB, passou-se por um conturbado processo, caracterizado por disputas e manobras políticas, que pode ser compreendido à luz das discussões realizadas por Saviani (1997).

As discussões em torno do projeto para a nova LDB iniciaram no Congresso em 1987 quando foi apresentado para a Câmara dos Deputados o primeiro projeto de lei, delineado por Dermeval Saviani. Esse projeto foi amplamente discutido mediante debates que incorporavam propostas e sugestões de várias fontes, caracterizando o processo como democrático e aberto. Relatado na Câmara pelo deputado Jorge Hage e no Senado por Cid Sabóia, o projeto tramitou durante anos no Congresso, constantemente passando por alterações e sendo submetido às forças políticas conservadoras.

Saviani destaca que a posição do MEC e do executivo durante os diferentes governos desse período – Sarney, Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique – foram determinantes no sentido de representar maior ou menor pressão sobre o legislativo. Assim, a eleição de FHC, particularmente, representou nova composição de forças no Congresso Nacional e a posição contrária do novo governo ao projeto, que ficou conhecido como "Substitutivo Cid Sabóia", então tramitando no Senado, ficou evidente pelas manobras levadas a cabo para retornar esse projeto à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, onde assumiu relatoria, nessa comissão, o senador Darcy Ribeiro. Em sua análise, o senador alegou "inconstitucionalidades de todo o tipo" para inviabilizar o Projeto de Lei da Câmara (SAVIANI, 1997, p.159).

Em manobra articulada com o governo, o Senador Darcy Ribeiro retira de discussão o "Substitutivo Cid Sabóia" e apresenta Substitutivo próprio, sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa dos educadores. Seu projeto teve aprovação na Comissão e, aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara

dos Deputados na forma do “Substitutivo Darcy Ribeiro”, com relatoria de José Jorge; aprovado em 17 de dezembro de 1996 na Câmara, o texto final da LDB foi à sanção presidencial, sendo promulgada dias depois, sem nenhum veto. Estava promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

A justificativa para a ausência de vetos é explicada por Saviani pelo fato de o MEC ter atuado como uma espécie de “co-autor” do texto de Darcy Ribeiro, tendo, inclusive, se empenhado diretamente na sua aprovação.

O projeto que resultou no texto da nova LDB revela proposta em sintonia com a orientação política dominante e adotada pelo governo da época. Assim,

o ministério da educação, em lugar de formular para a educação uma política global, enunciando claramente suas diretrizes assim como as formas de sua implementação, preferiu esvaziar o projeto de LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, optando por um texto inócuo e genérico. (SAVIANI, 1997, p.160)

Essa medida deixou caminho livre para a apresentação e aprovação de diversas reformas pontuais, tópicas, localizadas, realizadas pelo governo FHC, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” e a lei de reforma do ensino profissional e técnico.

Dado esse caráter inócuo e genérico do texto da LDB, Saviani a caracteriza como “uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (SAVIANI, 1997, p.226).

As diversas tentativas de construção de uma legislação brasileira adequada às necessidades educacionais foram assim resumidas por Saviani:

O esboço de um sistema nacional, traçado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, enfrentou resistências expressas nas disputas em torno da elaboração da Constituição de 1934 e acabou inviabilizado com o advento do Estado Novo em 1937. A nova oportunidade aberta pela Constituição de 1946 e materializada no projeto de LDB que deu entrada no Congresso Nacional em 1948 se viu engolfada no conflito escola particular-escola pública e se deteve diante do avanço dos setores privatistas. (SAVIANI, 1997, p.229)

Já no contexto de elaboração da nova LDB, foi a ofensiva neoconservadora tornada politicamente hegemônica a partir de 1990 que frustrou as esperanças de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto (SAVIANI, 1997).

Alguns dos aspectos reconhecidos como avanço na LDB 9.394 são a definição de *educação básica* que, junto com a educação superior, compõe a educação escolar (artigo 21), a gestão democrática do ensino público (artigo 14), progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (artigo 15), a flexibilidade na organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (artigo 23), exigência, para atuar na educação básica, de formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ainda que admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (artigo 62) (BRASIL, 1996).

A educação básica, segundo artigo 22, tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, e é formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental (antigo 1º grau) e pelo Ensino Médio (antigo 2º grau).

Na seção dedicada ao Ensino Médio, aparecem as finalidades dessa etapa final da educação básica (artigo 35), a saber: (I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; (II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

As contribuições do debate que se realizava sobre as possibilidades de utilização da politécnia como base para pensar o Ensino Médio perderam-se gradativamente durante o conturbado processo de elaboração da LDB. Essa ideia de politécnia, escreve Saviani, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35, e reiterado pelo inciso I do

parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Para ele, esse desfecho era previsível: “Essa concepção sobre o ensino de segundo grau é um ponto de referência a longo prazo. A curto prazo, teríamos que caminhar bastante antes de poder viabilizá-la” (SAVIANI, 1997, p.213).

Acerca desse inciso, Demo (2006) se mostra temerário ao afirmar que a finalidade do Ensino Médio sendo a de levar ao “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” pode ser mal interpretada como certa subserviência ao mercado.

Ferretti, por seu turno, amparado em texto de Luiz A. Cunha, alerta para o fato de que a LDB 9.394/96 apresenta uma concepção profissionalizante do Ensino Médio, “expressa principalmente no inciso II do artigo 35, em que o preparo para o trabalho e para a adaptação flexível às futuras condições profissionais têm precedência em relação à formação para a cidadania” (FERRETTI, 2000, p.95).

No que diz respeito ao já referido inciso I do parágrafo primeiro do artigo 36, “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, Ferreti identifica tanto adesão aos novos enfoques produtivos, como também uma suposta adesão às teses da educação tecnológica de inspiração marxiana (por intermédio, por exemplo, do inciso IV do mesmo artigo 35). Sugere, portanto, cautela com “algumas proposições ‘generosas’ contidas na LDB” (FERRETTI, 2000, p.95).

Em termos de finalidade do Ensino Médio, pelo estabelecido nessa lei, ele não cumpre o papel de mero ensino propedêutico, caminho para o ensino superior, como por muito tempo na história do Brasil cumpriu. Também não se reduz à habilitação profissional, como pretendeu a lei n.5.692/71. Ao invés disso, pretende uma formação integral do educando, preparando-o para o exercício pleno de sua cidadania, possibilitando sua participação ativa e crítica na sociedade, sua inserção no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos em nível superior e sua formação contínua ao longo da vida.

Porém, sustenta Demo, o Ensino Médio “continua enredado na visão antiga de curso de passagem, contradizendo já nisto a noção de etapa final de um ciclo” (DEMO, 2006, p.89).

Segundo Nosella, a nova LDB introduziu “a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à

vida política e produtiva”. Porém, afirma, “quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática” (NOSELLA, 2011, p.1056)

Em termos de direito à educação, acompanhando o estabelecido na Constituição de 1988, a LDB reafirma o dever do Estado com a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. Fica adiada, portanto, a fixação da universalização da educação básica.

Adiou-se a fixação dessa meta até o ano de 2009, 21 anos após a promulgação da Constituição, quando a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, definiu "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria", devendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na organização de seus sistemas de ensino, definir formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. E em 2013, a lei nº 12.796, de 4 de abril, incluiu essas alterações na LDB.

A democratização do acesso ao Ensino Médio ganha com isso força constitucional, porém, nosso problema, em termos de educação, de modo geral, e de Ensino Médio, de modo particular, nunca foi tanto a promulgação de leis regulamentadoras, mas a atuação dos diversos poderes no sentido de cumprir com o estabelecido nessas leis. O pensamento de Piletti parece expressar bem a forma como isso tem acontecido no Brasil:

Elabora-se a lei e dá-se por encerrada a tarefa de melhoria do ensino, como se a lei, por si mesma, fosse suficiente para transformar a realidade. Ou, o que é pior (...) modifica-se a lei com o intuito de retardar a mudança real. A que conclusão chegamos? Não é que a lei não seja importante. Mas a lei não deve ser vista como um ponto de chegada, que põe fim à luta por melhores condições de ensino. A lei é um ponto de partida, pois na medida em que determinados direitos são estabelecidos legalmente, o trabalho pela sua concretização assume outra forma: agora estamos lutando por algo que está na lei, por um direito que conquistamos e conseguimos transformar em dispositivo legal. (PILETTI, 2003, p.26)

Assim, no que diz respeito ao direito a todos ao Ensino Médio, podemos reafirmar que "agora estamos lutando por algo que está na lei, por um direito que conquistamos e conseguimos transformar em dispositivo legal", resta saber como isso está sendo transformado em realidade.

Promulgada a LDB, o governo FHC aproveitou-se da “abertura” presente na lei, característica que esse mesmo governo ajudou a instituir, para apresentar reformas pontuais, tópicas e localizadas.

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas foram apoiadas em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais, fato que se atesta pelo grau de homogeneidade entre as formulações, diagnósticos, justificativas e recomendações encontrados nos mais variados documentos e propostas, tais como aquelas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, no relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, e nas prioridades e estratégias para a educação, definidas pelo Banco Mundial (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007).

Assim, a partir da resolução CNE n.3, de 26 de junho de 1998, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais, dentre outros aspectos, definiam como princípios pedagógicos organizadores do Ensino Médio a "Identidade, Diversidade e Autonomia" e a "Interdisciplinaridade e Contextualização"; propunham, ainda, a organização das propostas pedagógicas mediante competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos.

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio. (BRASIL, CNE, 1998)

Nessa mesma direção, em 2000, foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que pretendiam fornecer aportes para a operacionalização das referidas diretrizes e que mantinham uma organização curricular apoiada em competências básicas. Organizados por área de conhecimento, os PCNEM “conversavam” mais diretamente com as áreas disciplinares de referência para as matérias de ensino, apresentando aportes teórico-conceituais que se aproximam, em geral, das pesquisas das áreas de ensino.

Em 2002, orientações complementares aos PCNEM, denominados "PCN +", foram publicadas, com intuito de operacionalizar a organização curricular proposta nas DCNEM e reforçada nos PCNEM.

Muitas pesquisas focalizaram, desde então, o contexto político de produção dessas políticas (ZIBAS, 2005a; ZIBAS, 2005b; KUENZER, 2000; LOPES, 2004; RAMOS, 2004). Essas pesquisas criticam, dentre outros aspectos, a forte presença do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais na definição das políticas educacionais no Brasil na década de 1990, bem como a ênfase dos documentos curriculares na flexibilização do currículo e na organização do currículo por competências, subordinando a educação às demandas econômicas e à lógica do mercado.

Ramos (2004) argumenta que a crise de empregos e o novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, deslocou a perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, para a preparação “para a vida”, a qual ficou entendida, nos documentos acima referidos, como desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

Kuenzer, por seu turno, afirma existir um caráter ideológico do discurso oficial presente nessas políticas curriculares, que merece ser atentamente analisado. Para ela, há problemas no discurso de que o Ensino Médio, proposto pelas DCNEM/1998, atenderia aos princípios da escola única (em detrimento do sistema dual, que forma

para o prosseguimento dos estudos ou para o trabalho). "O discurso oficial", escreve,

quando aponta a suposta unitariedade de uma escola secundarista cujo conteúdo é de classe, ao tratar a todos igualmente, responde às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, na medida em que exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito individual, uma vez que são dadas "oportunidades iguais" a todos. (KUENZER, 2000, p.32)

Portanto,

estabelecer um "modelo dito único", tal como o proposto na Resolução 03/98 CNE, não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade. (KUENZER, 2000, p.27)

Lopes (2004), por outro lado, em análise sobre essas políticas curriculares, retoma o conceito de recontextualização de Berstein, entendendo que

A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino. Na medida em que as políticas de currículo são entendidas como políticas culturais (...) é possível associar o conceito de hibridismo aos processos de recontextualização dessas políticas. (LOPES, 2004, p.113)

Há, portanto, nessas políticas, orientações híbridas que associam discursos de diferentes correntes: da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova, do eficientismo social. Desse modo, "a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo". Quanto ao currículo por competências, Lopes afirma sua concepção

como associado a tendências construtivistas, visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado. Mas igualmente é associado à fragmentação das atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais. (LOPES, 2004, p.114)

Nesse mesmo sentido, Silva considera as formulações presentes nos documentos das DCNEM e dos PCNEM como controversas, o que gera "um discurso instrucional fluido e ambíguo, que produz interpretações igualmente fluidas e ambíguas por parte das instituições escolares" (SILVA, 2009, p.445)

Relativamente ao conceito de competência, essa autora reafirma

a multiplicidade de origens e significados (...), bem como a fluidez com que é tratada no âmbito dos PCNEM e DCNEM, [o que] conduz a uma variedade de interpretações e impõe limites à tentativa das escolas em

tomá-la como conceito norteador da organização curricular, conforme pretendem os dispositivos normativos oficiais (SILVA, 2009, p.447)

Enquanto isso, no contexto escolar, o trabalho docente parecia fluir sem que se desse muita "atenção" ao embate que se produzia no âmbito das pesquisas em educação. Isso porque, na prática, as diretrizes e os parâmetros apresentaram um "poder de indução relativamente limitado", conforme apresentado por Moehlecke (2012, p.48), quando resumiu o conjunto de críticas feitas, especificamente às DCNEM.

Corroboram essa afirmação os resultados de investigação sobre os impactos das Diretrizes nas escolas, os quais mostram: que há "incorporação apenas formal das proposições" presentes nas diretrizes, ou seja, sem "alterações nas práticas pedagógicas" (SILVA, 2009, p.455); que essas alterações "não ocorreram porque os professores não compreenderam o sentido das proposições" (SILVA, 2009, p.457); que "embora pareça que tais temas [competências, habilidades, interdisciplinaridade] tenham se tornado comuns no discurso de boa parte dos profissionais da educação, não é certo que estejam orientando novas práticas educacionais" (RICARDO, ZYLBERSZTAJN, 2008, p.258).

No que diz respeito ao ensino médio técnico profissionalizante, o governo vigente decreta em 1997 a separação formal entre ensino médio e técnico (Decreto 2.208/97), produzindo organizações e currículos específicos para cada um e "reeditando a velha dualidade", que encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas sobretudo sociais e econômicas. Tal separação configurou também uma estratégia para lidar com a expansão do ensino médio sem onerar o ensino superior (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007).

Essa medida impossibilitou a construção de um projeto de Ensino Médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (RAMOS, 2004), e resultou em intenso debate na área de educação sobre suas consequências, dentre outros aspectos, a proposição de aproximação dos processos formativos escolares de educação profissional aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços, e, portanto, à uma formação meramente técnica. (OLIVEIRA, 2000).

Em 2004, o governo Lula, atendendo ao movimento de oposição à ruptura entre educação geral e profissional, a partir do Decreto n. 5.154/2004, restabeleceu a possibilidade da articulação mediante a modalidade “ensino médio integrado”, ainda que mantendo as formas subsequente e concomitante. Porém, contraditoriamente, a divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica em Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), nesse mesmo período, assinala a separação entre educação básica e educação profissional (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2012), e sugere as contradições que o novo governo apresenta.

Os aspectos até aqui apresentados, resumem as principais críticas às políticas curriculares para o Ensino Médio implementadas no governo FHC – a subordinação da educação à lógica econômica e às demandas do mercado, particularmente pela ênfase na flexibilidade do currículo, para se adequar ao mundo produtivo em mudança, e no currículo por competências, que visa mais o saber fazer do que o saber e uma formação flexível, polivalente, para atender às exigências mais imediatas; também a limitada capacidade de indução das diretrizes; e a separação entre ensino médio e técnico.

Por causa das críticas que se acumulavam às DCNEM/98, o debate em torno da necessidade de novas diretrizes se intensifica e ganha fôlego com a eleição de Lula. Nos primeiros meses do seu governo foi realizado o Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, em maio de 2003. O “documento à sociedade”, elaborado pela SEMTEC, em que apresenta “retorno às Instituições da Sociedade Civil e Política” que contribuíam para o debate acerca do Ensino Médio e educação profissional, afirma a centralidade da mudança, no conteúdo e na forma, da política de ensino médio e da educação profissional e tecnológica, no novo governo. De acordo com esse documento, o seminário realizado “teve como eixo e balizamento da concepção de Ensino Médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura”. No mês seguinte, no Seminário Nacional de “Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” se elaborou o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, medidas que iniciaram o processo que culminou na revogação do decreto 2.208/97.

Nessa direção, a SEB iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou no lançamento, em 2006, das Orientações

Curriculares para o Ensino Médio, atendendo ao que foi interpretado, conforme esse documento, como suprimento à

demanda (...) pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.8)

Em 2010, iniciam-se formalmente os trabalhos para atualização das DCNEM no CNE, para o que diversas entidades colaboraram, especialmente a ANPED, por meio do documento “Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: proposta de debate ao parecer”, o qual, segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012), foi produzido a partir do documento de mesmo teor, elaborado para debater as DCN para Educação Profissional, também em elaboração, e ancora-se nas concepções e princípios que constituem a base unitária do Ensino Médio. Esse fato certamente contribuiu para que as novas DCNEM caminhem na direção da formação integral. Porém, esses autores apontam a posição ambígua do governo federal, quase *esquizofrênica*, na medida em que, ora assume o discurso da politecnia e da formação humana integral, como o fez na aprovação das novas DCNEM, embora vá pouco além das palavras, e ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores mais pobres, os interesses do capital, no caso das políticas para a educação profissional.

No parecer n.5/2011, que trata das novas DCNEM, entendeu-se que elas eram necessárias

em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p.2)

Nas novas diretrizes, as orientações para definição de uma base nacional comum ocorrem em referência às "expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes", as quais serão elaboradas pelo MEC, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (artigo 20).

As novas diretrizes propõem a organização do currículo por áreas de conhecimento, separando, como o ENEM já havia feito, a Matemática das Ciências Naturais. As quatro áreas, incluindo essas duas, abarcam também as Linguagens e as Ciências Humanas.

Além de mencionar a organização por áreas, são elencados os componentes curriculares obrigatórios que as integram, a saber: Língua Portuguesa, Língua Materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte (em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical), Educação Física, Matemática, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Sociologia.

Ressalta-se, apesar da citação desses componentes, que as instituições escolares têm autonomia para organizar os componentes curriculares "como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização". Enfatiza-se, ainda, que os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos, e que além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar.

Essas observações são extremamente relevantes, de nosso ponto de vista, pois esclarecem que a definição da grade curricular é de responsabilidade da própria instituição escolar, que a memorização de conceitos e a fragmentação do conhecimento devem ser evitadas e que a seleção dos conteúdos de ensino deve levar em conta o tempo necessário para construção da aprendizagem significativa dos elementos selecionadas em cada área curricular.

Por outro lado, cabe mencionar aqui que outras propostas para o Ensino Médio estão em disputa no Congresso Nacional, como aquela que vem sendo proposta pela comissão especial da câmara de deputados que, desde 2012, discutia propostas para o nível médio e, baseada no relatório elaborado e aprovado, propôs o Projeto de Lei 6840/2013. Esse projeto, além de uma série de propostas questionáveis – como a obrigatoriedade de ampliação da carga horária do Ensino

Médio, sem antes resolver problemas estruturais e a fixação dos professores numa escola, a oferta de opções formativas diferentes, no 3º ano do Ensino Médio, a serem escolhidas a critério dos alunos, a oferta de ensino noturno apenas para maiores de 18 anos – ainda preconiza que os currículos do Ensino Médio serão organizados a partir das áreas do conhecimento, sem maiores explicações, como aquelas claramente apresentadas nas novas DCNEM, o que pode levar a entender que a interdisciplinaridade pode ser resolvida sem a "disciplinaridade", sem que os conhecimentos selecionados (e selecionados considerando-se um equilíbrio entre a relevância desses conhecimentos no âmbito da estrutura conceitual das disciplinas e no âmbito da vida cotidiana dos alunos) em cada matéria de ensino sejam aprendidos significativamente pelos alunos.

Só para lembrar, fechando esse “parêntese”, há um certo histórico de más propostas oferecidas pelos parlamentares para o Ensino Médio, como se verifica pela grande quantidade de projetos de lei que propõe a criação de disciplinas obrigatórias para o Ensino Médio (consultando projetos de lei recentes, podem ser encontrados propostas de criação das seguintes "disciplinas": educação no trânsito, normas regulamentadoras de segurança e medicina do trabalho, empreendedorismo, ensino religioso, organização social e política do Brasil, educação moral e cívica, educação financeira, prevenção do uso de droga, informática, introdução ao direito, educação ambiental, cidadania), o que pode ser considerado algo absolutamente contrário aos preceitos da LDB ou aos desejos de um Ensino Médio menos compartimentado e fragmentado.

Voltando às novas DCNEM, pelo artigo 13, estabeleceu-se que a definição do currículo de Ensino Médio deve considerar:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na

compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (BRASIL, 2012)

Os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, mencionados no inciso I, são assim definidos pelo artigo 5º:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

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

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

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

A implementação no currículo do Ensino Médio dos princípios das novas diretrizes exige novas práticas, novas organizações curriculares, novas estratégias. Evidentemente que não basta colocá-los no papel, enunciá-los nas novas diretrizes, se não forem acompanhados de subsídios que permitam sua incorporação ao cotidiano das práticas educativas escolares. A partir das novas DCNEM, portanto, apresenta-se um cenário que, de um lado, sugere avanços, pelos conceitos e princípios utilizados, e, de outro, implica necessidade de apoio e subsídio às escolas, que deve ser oferecido pelas Redes Escolares, para implementação adequada e eficaz das diretrizes.

Neste sentido, situamos a proposta que vem sendo implementada pela SEDUC/RS como mecanismo para procurar atender às exigências postas pela nova legislação nacional, acompanhando os princípios teóricos das novas diretrizes. A apresentação dessa proposta será realizada no próximo capítulo. Antes, apresentamos, na seção seguinte, alguns dados que ajudam a compreender a situação atual do Ensino Médio em âmbito nacional.

1.4. Situação atual do Ensino Médio: A busca da universalização do acesso e da permanência com qualidade

A educação geral, denuncia Kuenzer (2010), antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se, apresentando-se mais como de caráter certificatório do que como de qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada.

A busca da universalização do acesso e da permanência com qualidade, desafios prementes para o Ensino Médio, encontra no contexto atual diversos empecilhos, evidenciados quando dirigimos o olhar para os índices relacionados a essa etapa da escolaridade.

O gráfico 1.1, a seguir, ilustra como as matrículas no Ensino Médio evoluíram entre 1995 e 2012. O crescimento mais expressivo se deu entre 1995 e 1999, passando de 5.374.831 matrículas em 1995 para 7.769.199 em 1999. Nos anos seguintes, as matrículas continuaram crescendo, ainda que em menor taxa, atingindo o maior número em 2004, quando se matricularam 9.169.357 alunos. A partir de então, começou a haver uma queda do número de matrículas, mais acentuada entre 2006 e 2007, atingindo, então, relativa estabilidade até 2012, quando foram contabilizados 8.376.852 matriculados.

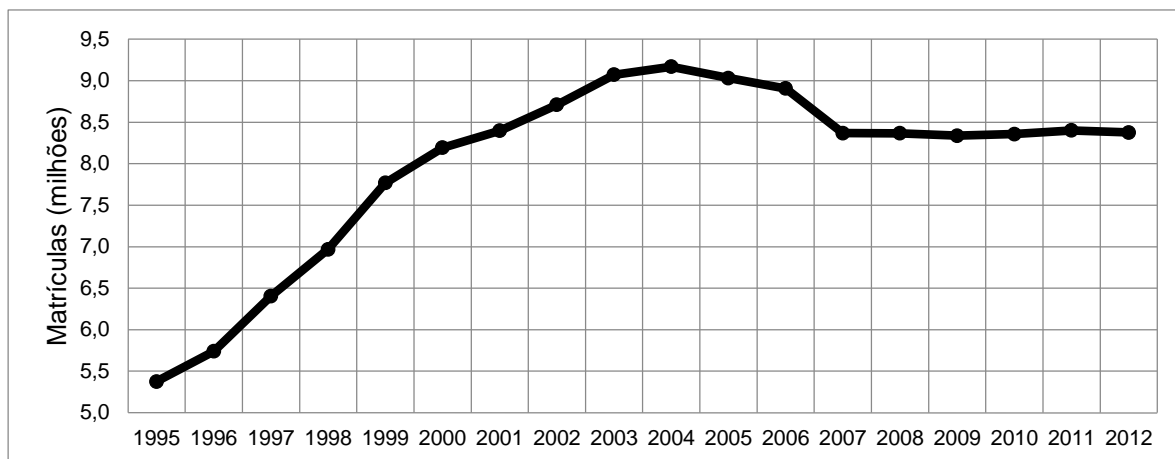


Gráfico 1.1 – Evolução das Matrículas no Ensino Médio no período de 1995 a 2012

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Mec/Inep/Deed). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 13.dez.2013.

A análise desses números, isoladamente, não fornece os elementos necessários para compreender a situação do Ensino Médio. Se analisarmos, a partir do gráfico 1.2, a evolução do número de concluintes do Ensino Médio nos últimos anos (2007-2012), constatamos que, apesar de a taxa de crescimento de matrículas nesse mesmo período permanecer praticamente constante, o número de concluintes tem aumentado, o que pode significar alguma melhora no rendimento dos alunos, fato que pode ser corroborado pelo aumento, ainda muito tímido, das médias nacionais do IDEB observadas para o Ensino Médio nesse período (gráfico 1.3).

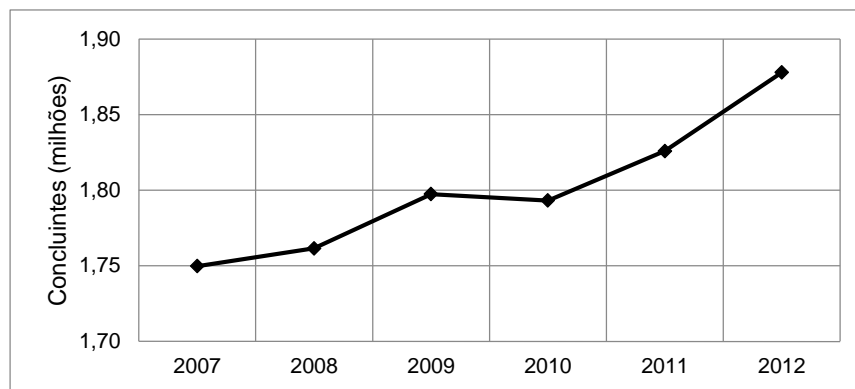


Gráfico 1.2 – Evolução do número de concluintes do Ensino Médio no período de 2007 a 2012

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Mec/Inep/Deed). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 13.dez.2013.

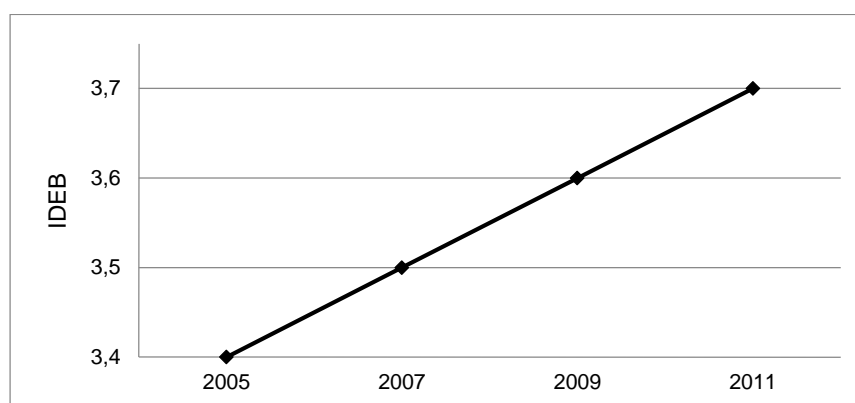


Gráfico 1.3 – IDEB observado no Ensino Médio (média nacional) no período de 2005 a 2011

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Mec/Inep/Deed). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 13.dez.2013.

Porém, merecem igual atenção os dados referentes ao problema da defasagem idade-série no Ensino Médio, ou seja, o atraso escolar proveniente dos níveis educacionais anteriores. Segundo dados do IBGE, em 2011 apenas metade (51,6%) da população de 15 a 17 anos de idade frequentava o Ensino Médio,

enquanto a percentagem de estudantes de 18 a 24 anos nessa etapa da escolaridade chegava a 34,2%.

Não são menos preocupantes os altos índices de abandono e de reprovação observados para o Ensino Médio. O quadro 1.2, a seguir, apresenta os números de matrícula por série e de concluintes, entre 2007 e 2012. Se tomarmos as quatro gerações possíveis de serem analisadas (2007-2009; 2008-2010; 2009-2011; 2010-2012), constatamos que entre o número de matriculados na 1ª e na 3ª série do Ensino Médio há uma alarmante diferença que, na média, ultrapassa 1,2 milhões de alunos que reprovam ou são levados, por fatores variados, a deixar a escola. A diferença torna-se ainda maior quando, em cada geração, comparamos o número de matriculados na 1ª série com o número de concluintes, chegando, em média, a mais de 1,6 milhões de alunos que não concluem o Ensino Médio no período esperado. Isso representa, em média, uma perda de quase metade dos estudantes (46,7%), entre o ingresso e a conclusão do Ensino Médio.

Ano Letivo	Matrículas no Ensino Médio ³			Concluintes
	1ª série	2ª série	3ª série	
2007	3.440.048	2.629.339	2.211.998	1.749.731
2008	3.409.015	2.615.903	2.244.197	1.761.425
2009	3.430.376	2.574.195	2.218.830	1.797.434
2010	3.471.986	2.578.949	2.197.657	1.793.167
2011	3.424.501	2.634.575	2.213.534	1.825.980
2012	3.410.809	2.611.031	2.225.621	1.877.960

Quadro 1.2 – Número de matrículas por série do Ensino Médio e número de concluintes no período 2007-2012

Fontes: Elaborado pelo autor, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Mec/Inep/Deed). Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 13.dez.2013.

³ A soma do número de matrículas em cada série não corresponde ao total de matriculados no ensino médio em cada ano letivo, pois não estão sendo considerados os matriculados na 4ª série (nos casos de cursos integrados) nem os matriculados em cursos não-seriados do ensino médio.

Cabe, ainda, mencionar algumas informações no tocante aos professores e às suas condições de trabalho. Importante notar que restringimos essa análise às informações disponibilizadas no Censo Escolar da Educação Básica (Mec/Inep/Deed) de 2012.

De acordo com essas informações, dos 497.797 professores registrados no Censo de 2012, 474.923 possuem formação em curso superior, o que representa 95% do total, sendo que desse percentual 406.521 (86%) possui curso de Licenciatura Plena. Apesar da alta percentagem chamar nossa atenção, é preciso destacar que são 22.874 professores sem formação em nível superior! Além disso, o censo não menciona se os professores com formação em nível superior, em curso de licenciatura, atuam na sua área de formação, já que há 100.918 professores atuando em 2 disciplinas, 27.649 professores atuando em 3 disciplinas, 8.038 atuando em 4 disciplinas e 6.231 professores que ministram 5 ou mais disciplinas.

Em relação às condições de trabalho, o censo revela que 15% dos professores trabalha em duas ou mais unidades escolares e 17% deles tem 10 ou mais turmas sob sua responsabilidade.

Analisando dados do Ensino Médio referentes à década 2000-2010, Kuenzer constata que os problemas continuaram os mesmos, de modo que essa década foi pedida para o Ensino Médio, e conclui dizendo: “para o Ensino Médio, o PNE 2000-2010 não aconteceu”. Ela constata, ainda, que a oferta de Ensino Médio é majoritariamente pública, urbana e para os brancos, que os indicadores de acesso, e permanência apresentam evolução negativa, os fluxos apresentam represamento e a distorção idade-série atinge a metade das matrículas (KUENZER, 2010, p.860).

Diante de todo esse contexto, podemos situar hoje alguns desafios que se colocam para o Ensino Médio. Por um lado, existe o desafio de situá-lo formalmente como parte da escolaridade obrigatória para todos os brasileiros. É preciso reconhecer que houve um significativo aumento na garantia de acesso ao Ensino Médio, decorrência de políticas educacionais desenvolvidas nos últimos anos, das quais destacamos, além das já citadas mudanças na Constituição e na LDB, a implantação, em janeiro de 2007, do FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, o que permitiu a garantia de recursos às redes escolares públicas para atender às necessidades não só do ensino fundamental, mas também da educação infantil e do Ensino Médio.

Por outro lado, um desafio maior que se coloca no momento é a garantia da permanência dos estudantes no Ensino Médio, acompanhada de uma aprendizagem significativa dos elementos conceituais selecionados em cada área disciplinar.

1.5. Identidade do Ensino Médio: Mudança ou continuidade?

Pelo que expusemos até aqui, o Ensino Médio brasileiro, pela sua constituição histórica, possui inúmeros problemas e desafios, dentre os quais os mais visíveis são o da falta de democratização no acesso a essa etapa de escolaridade e o de falta, na atualidade, de uma identidade própria, que não o situe como curso de passagem.

As tensões em torno da definição da identidade do Ensino Médio partem do fato de que ainda não há um consenso real sobre suas finalidades concretas, pois enquanto a legislação educacional atual aponta para um caminho, muitos professores, pressionados por alunos e familiares, caminham na contramão do que se espera de uma boa formação básica, na medida em que têm atribuído ao Ensino Médio apenas a finalidade de preparação para o ingresso no ensino superior, o que certamente reflete a herança do cenário educacional brasileiro, especialmente do Ensino Médio, mas também reflete a ideia amplamente difundida hoje que estabelece relação direta entre nível de formação e inserção no mercado de trabalho, ideia que é difundida sem considerar as enormes diferenças que caracterizam as ofertas de Ensino Médio no país, que para alguns assume apenas caráter certificador.

Uma retomada sobre o que dissemos até aqui, acerca da identidade do Ensino Médio no Brasil ao longo de sua história, nos indica que no Brasil Colônia o ensino secundário, clássico-humanista fornecido pelos jesuítas, era seletivamente aristocrático e servia para consolidar o *status* de classe dirigente dos brancos. A expulsão dos jesuítas suplantou seu sistema de ensino, tornando o ensino secundário desestruturado, já que não se constituía num curso seriado e ordenado, mas em matérias avulsas, orientadas para os exames de acesso ao ensino superior.

No Brasil República, propostas de reforma, impostas via decretos, pretenderam mudar esse caráter do ensino secundário, com intuito de organizá-lo

como um curso com finalidade mais ampla que a mera função propedêutica que o caracterizava. Essas medidas foram frustradas na medida em que não se superou sua função preparatória.

Até esse período pode-se dizer, então, que a identidade do ensino secundário era de um curso de passagem, elitista, pois frequentado pelos filhos das famílias mais ricas, e propedêutico, pois preparava para o ensino superior.

Com o processo de industrialização, a demanda por expansão do ensino foi resolvida pela instauração da dualidade: escola secundária para dirigentes e profissional para formação de mão-de-obra. Sua identidade, portanto, era dual: formação das “elites condutoras”, com finalidade de preparação para o ingresso no ensino superior e formação da classe trabalhadora, com finalidade de preparar os jovens para o trabalho instrumental.

A proposição da pretensa “escola única” de 2º grau profissionalizante consistiu em hipocrisia, já que, na verdade, universalizou uma escola de *técnicos submissos*, (NOSELLA, 2011), ao mesmo tempo em que as escolas tradicionais mantinham preparação para o vestibular, cada vez mais concorrido. A identidade do ensino de 2º grau, portanto, manteve sua “esquizofrenia” (ZIBAS, 1992), preparando os filhos dos ricos para o ensino superior e fornecendo um ensino profissionalizante, agora *esvaziado*, para os demais.

Na nova LDB, o amplo conceito de cidadania, abriga várias posições, permitindo que cada grupo social fique com a sua prática (NOSELLA, 2011). A tese da *inclusão excludente* denuncia estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar sem padrão de qualidade, que confere uma “certificação vazia”, apontando uma aparente inclusão que fornecerá a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2005).

A identidade do Ensino Médio, portanto, não está constituída. Temos vários Ensinos Médios, que produzem desigualdades educacionais e aprofundam desigualdades sociais e as constantes reformas em sua estrutura não figuram mudanças, porque o Ensino Médio propedêutico elitista continua existindo, ao lado de tantos outros, e os diferentes ensinos médios frequentados continuam constituindo dispositivo de diferenciação entre as elites e os trabalhadores.

Na análise sobre as reformas do Ensino Médio, somam-se às questões peculiares a essa etapa da escolaridade, aquelas relativas à complexidade dos

processos de mudança no contexto educativo, particularmente quando são propostas mediante reformas com origem central.

Sacristán aborda o tema das reformas educacionais, afirmando que, “na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional”. Por causa disso, acompanhamos reformas que se seguem umas às outras, “como se fossem convulsões periódicas”, que se justificam porque “o sistema educacional ficou abandonado a si mesmo, provocando medidas reiteradas de choque”. Assim, como não se abordam de forma cotidiana as necessidades educacionais, “aparecem, de vez em quando, intervenções taumatórgicas e milagrosas”. A consequência disso, do caráter fragmentário das reformas, é que não mudam sensivelmente o todo ou não institucionalizam a mudança. (SACRISTÁN, 1996, p.54)

Nessa direção, Braslavsky propõe que

para terem êxito, as reformas estruturais e curriculares devem apoiar-se em processos graduais e heterogêneos de mudança, mais próximos da dinâmica de promoção da inovação permanente que da dinâmica da reforma global, construindo e sustentando uma visão alternativa, ao mesmo tempo global e local, com relação ao tipo de educação secundária que se deseja obter. (BRASLAVSKY, 2002, p.200)

Analisando como se processaram as reformas educativas na América Latina nos anos 1990, Braslavski e Cosse identificam, como uma das tensões no processo de implementação de reformas, a existência de quatro tipos de *tempos*, com lógicas distintas: os tempos políticos, os tempos técnico-profissionais, os tempos burocráticos e os tempos pedagógicos. Os tempos políticos estão associados às agendas eleitorais e se definem a partir dos objetivos do governo no contexto das relações de forças políticas e as necessidades de consolidar ou estabelecer posições em função das ações de outros atores políticos, ou seja, se determina pela lógica de instituir a sua proposta educativa, em detrimento de outras em disputa. Os tempos técnico-profissionais estão relacionados com a construção de projetos educativos com qualidade argumentativa para conseguir legitimidade. Os tempos burocráticos se definem como o caminho necessário para cobrir todos os passos definidos pelas normas sem correr riscos administrativos, nem jurídicos. Os tempos pedagógicos se referem ao tempo necessário para que os atores escolares, os professores, estabeleçam compreensões e significados às políticas educacionais,

para utilizar os marcos de referência das políticas e promover mudanças significativas no seu trabalho, que vão além do cumprimento formal das novas orientações. Esses são, geralmente, os mais longos e os menos contemplados nos processos decisórios dos governos (BRASLAVSKI, COSSE, 2006, p.18).

A consideração desse aspecto acrescenta vantagem na análise de reformas educacionais, na medida em que permite dar relevância aos interesses de ordem política envolvidos nas propostas de implantação das políticas. Existem, portanto, diferentes percepções sobre a urgência ou não da implementação de propostas educacionais, que não coincidem com o entendimento de todos os atores envolvidos. Assim é que os governos, preocupados com o tempo de seu mandato, apressam-se em implantar propostas, muitas vezes desconsiderando os outros tempos, particularmente o tempo pedagógico, fator que costuma ser associado aos frequentes relatos de professores dando conta do caráter de imposição das propostas, que causam rejeição e indiferença por parte dos principais atores responsáveis, em última instância, em fazer acontecer o “novo”.

A mudança, portanto, para ser efetivada e posta em prática depende, fundamentalmente, *do que os professores fazem e pensam* (FULLAN, 2009). Discutindo as iniciativas nacionais de reforma curricular das décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos, Fullan utilizou o termo "era da adoção" de reformas, para referir o objetivo que se tinha com esses movimentos, qual seja, o de buscar inovações fora das escolas, supondo-se que ideias externas poderiam levar às melhorias desejadas. O resultado disso foi "a ausência de mudanças nas salas de aula", ou a adoção das propostas *na superfície*, alterando-se parte da linguagem e da estrutura, mas não a prática de ensino (FULLAN, 2009).

Acompanhando esses resultados, Hernández considera que os formuladores das propostas de reforma, ao adotar um modelo de mudança simplista, desconsideram a complexidade das atividades escolares. Para esse autor, as reformas implantadas nesse período pressupunham que a execução das propostas se daria seguindo exatamente os mecanismos concebidos e que os professores não desempenhavam papel relevante; portanto, poderiam ficar afastados do momento de elaboração das propostas. Prevalencia, então, a concepção de que “uma inovação, ao decidir-se adotá-la, imediatamente se instalaria na prática diária das escolas” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p.24).

Na literatura sobre mudança educacional, portanto, há uma convergência em torno do reconhecimento do papel central dos professores no estabelecimento de mudanças, pois elas dependem de sua compreensão sobre as proposições, de sua adesão e de sua capacidade e vontade de integrá-las duradouramente às suas práticas.

Nessa direção, Thurler entende que uma mudança não pode ser tratada como uma ocorrência pontual, mas como um processo que resulta de uma *lenta construção social*. Uma mudança leva tempo para se estabilizar e se realiza por etapas, conforme as quais os profissionais criam vínculos entre seus saberes de experiência e as novas ideias propostas.

Essa autora avalia que, por muito tempo, foram ignoradas ou subestimadas as problemáticas do sentido da mudança para os professores, bem como das condições, das culturas e do funcionamento preexistentes das escolas nas quais se introduziriam mudanças.

Para ela, o estabelecimento escolar é um nível determinante na introdução de mudanças, porque é ali que os professores trabalham e constroem o sentido de suas práticas profissionais. Por isso, sua análise focaliza as características da cultura e do funcionamento de uma escola que incidem sobre seu potencial de mudança. Particularmente, ela direciona o olhar para seis dimensões do funcionamento de um estabelecimento escolar que influem na mudança: a organização do trabalho, mais ou menos burocrática; as relações profissionais, mais ou menos cooperativas; a cultura e a identidade coletiva; a capacidade mais ou menos afirmada de projetar-se coletivamente no futuro; uma liderança e um modo mais ou menos negociados e participativos de exercício do poder; uma capacidade mais ou menos marcada de funcionar como lugar de construção do estabelecimento escolar como uma organização aprendente.

Particularmente a discussão que Thurler faz sobre as relações entre a cultura do estabelecimento escolar e a realização de mudanças mostra-se relevante para nosso estudo. Para ela, a cultura da escola, a maneira pela qual os atores percebem e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras, às ações, as interpretações e os sentidos que conferem a ela são elementos relevantes a serem considerados.

As culturas do estabelecimento escolar e as de seus membros determinam, então, como um projeto ou uma política serão acolhidos, se de forma hostil ou com

simpatia, com desconfiança ou abertura. Neste sentido, a cultura, a dinâmica, o clima e o funcionamento da escola também influenciam fortemente na maneira como o professor constrói o sentido da mudança.

O entendimento dessa autora é o de que a cultura de um estabelecimento escolar, ativamente construída pelos atores, estabiliza-se como conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir.

Thurler destaca, entretanto, que também a posição de cada professor é relevante, pois

A maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provoca-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controla-la coletivamente em sua família, sua categoria de idade, seu meio social, sua escola (...), nas associações e comunidades às quais se pertence, nas organizações onde se trabalha. Em virtude da diversidade de itinerários, os profissionais que trabalham no mesmo estabelecimento escolar não têm razão alguma para terem a mesma relação com a mudança. (THURLER, 2001, p.91)

Corroborando essa posição, Hernández et al. (2000) afirmam que a relação com uma proposta de mudança é sempre subjetiva, o que pressupõe que sejam geradas expectativas diferentes conforme cada um dos participantes, que repercutam em sua percepção e em seu envolvimento com as ações relacionadas à proposta.

O sentido da mudança, por isso, é uma construção individual, coletiva e interativa, tem sua lógica própria e varia em função das culturas dos atores e das relações sociais em que estão envolvidos e a cultura do estabelecimento escolar consiste em um dos fatores que influencia as posições de cada um de seus membros.

A cultura do estabelecimento escolar é entendida, então, como filtro pelo qual os atores se apropriam da informação que vem de fora e a assimilam e interpretam. Uma característica da cultura escolar, importante para a análise sobre os processos de mudança, é a existência de

um *núcleo sólido* de conhecimentos, valores, normas e modos de fazer que parecem essenciais, intocáveis, inalteráveis e ligados à identidade profunda do estabelecimento escolar. Em torno desse núcleo, há componentes menos vitais que resultam de tradições cuja origem ninguém mais conhece, ou de arranjos pragmáticos aos quais não se atribui importância exagerada. (THURLER, 2001, p.96)

Assim, as propostas de mudanças que se chocam contra o núcleo sólido da cultura do estabelecimento escolar são, geralmente “varridas”, ignoradas, pois os atores escolares permanecem indiferentes a elas; outras propostas, se compatíveis com esse *núcleo duro*, ou se não o questionam, têm chance de “penetrar no campo de consciência e, talvez, ser objeto de um trabalho de tentativa, de análise e de assimilação” (THURLER, 2001, p.96).

Nessa mesma linha, Hernández et al. afirmam que uma proposta de mudança tem maiores possibilidades de ser compartilhada pelos professores se não pretender mudar a organização e a prática da instituição em sua totalidade e sem etapas e que a resposta a uma proposta externa à escola pode adquirir um maior ou menor enraizamento conforme tenha ligação ou não com as culturas pedagógicas (individuais e coletivas) de referência.

A partir desse entendimento, Thurler avalia que a resistência manifestada por professores diante de qualquer transformação de suas práticas, não necessariamente ocorre por más razões ou deve ser vista pelo viés que considera os docentes como um corpo profissional conservador e intolerante às mudanças. Mas deve-se considerar a complexidade dos processos de mudança e as dificuldades que decorrem desses processos, visto que os professores são exigidos para colocar em questão ou mesmo abandonar rotinas relativamente eficientes, construir novas aprendizagens, assumir riscos de fracasso e a perda provisória de referências, tudo isso para assumir uma proposta que pode ser promissora, mas que ainda não deu provas disso.

Os processos de mudança, portanto, não são fenômenos lineares que se apoiam em um só fator determinante, como, por exemplo, uma boa estratégia de comunicação, recursos humanos ou materiais suficientes. Eles correspondem, inversamente, a uma dinâmica instável, expressão de uma multiplicidade de forças em interação que ora convergem, ora se defrontam (THURLER, 2001, p.27), ou seja, qualquer mudança está limitada por uma complexa trama de condicionantes internos, a comunicação entre seus membros, a organização da escola, etc., e externos, a atitude dos pais, a pressão da Administração, etc. (HERNÁNDEZ et al., 2000).

Essas considerações são importantes em nosso estudo, uma vez que nos propusemos a analisar proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, apresentada pela mantenedora da Rede Escolar Pública Estadual do RS para ser

implementada pelas escolas dessa rede. Trata-se, portanto, de uma iniciativa central, que parte da administração e não do coletivo dos envolvidos no processo, nomeadamente, dos professores. Reconhecemos, em primeiro lugar, a legitimidade de uma secretaria estadual de educação, como mantenedora de uma Rede Escolar, em elaborar propostas e políticas educacionais e em colocá-las em prática. Evidentemente isso pode ser feito de forma mais ou menos democrática, mais ou menos participativa. Concordando com Fullan (2009), quando afirma que "importa menos quem dá início à mudança e mais qual será a qualidade subsequente do processo de mudança", e com Ferretti (1995), quando afirma que propostas pedagógicas podem ser consideradas "inovações como produção" (quando são criadas para dar respostas para desafios identificados em um dado contexto) ou "inovações como adoção" (quando inovações produzidas em outros contextos são analisadas, adaptadas às condições e exigências locais e utilizadas tendo em conta os desafios próprios do contexto), estamos considerando neste estudo que, uma vez apresentada a PREM/RS pela secretaria, iniciou-se um processo, que envolveu aceitações, rejeições, negociações, para implementação dessa proposta em cada contexto escolar. Nos debruçamos, então, neste estudo, sobre esse processo de implementação da proposta, buscando estudar que mudanças e alterações produziu no trabalho e na cultura escolar, bem como na identidade do Ensino Médio, para o que são relevantes os aspectos sobre mudança educacional acima apresentados.

2. POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Nesta seção, apresentamos uma discussão acerca das políticas educacionais curriculares, procurando delinear os aportes conceituais que embasam nossa análise para, logo depois, apresentar a PREM/RS como política de reestruturação curricular direcionada para o Ensino Médio, proposta e implantada pela SEDUC/RS.

2.1. Políticas educacionais curriculares

O termo *política*, pelo significado clássico, é derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*) e se refere à cidade: ao urbano, ao civil, ao público, ao social. A obra de Aristóteles, *Política*, influencia a compreensão do termo, deslocando seu significado “do conjunto das coisas qualificadas de um certo modo pelo adjetivo “político”, para a forma de saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de coisas”. No período moderno, o termo política passa a referir “a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado” (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p.954).

Assim, o conceito de política passou a ser relacionado “ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e de defesa de suas fronteiras” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.07).

Como campo de pesquisa, os estudos sobre políticas públicas passaram a ganhar centralidade no Brasil no início da década de 1980. Consoante com o momento de redemocratização política do país, tinha-se um contexto que permitia discussão crítica sobre as políticas econômicas empreendidas pelo regime militar e sua contribuição para o aprofundamento das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que ganhava centralidade o debate sobre o destino e o perfil que as políticas públicas deveriam assumir. Também no campo educacional, estudos

começaram a privilegiar a abordagem da educação na sua dimensão de política pública de corte social (AZEVEDO, 2001).

A compreensão do que seja uma Política Pública ultrapassa a ideia de intervenção do Estado em uma situação social considerada problemática, mas envolve, e está intimamente relacionado, à ideia de poder. Por isso, pode-se considerar que as Políticas Públicas são uma “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre Estado e sociedade”, a partir da qual se definem as situações sociais a serem consideradas para intervenção do Estado (DIGIOVANNI, 2009, p.1-2).

As políticas públicas, entendidas, então, como representação da materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”, podem ser enfocadas, segundo Azevedo, a partir de dois planos: mais geral e abstrato ou mais concreto. A abordagem no plano mais geral “significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o locus da sua condensação”. No plano mais concreto, “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2001, p.5).

Uma importante dimensão para análise das políticas públicas, segundo essa autora, é a compreensão de que elas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que estão contextualizadas, guardando estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Assim, as políticas públicas são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Na sociedade moderna, marcada pela setorização, também as políticas públicas são pensadas para os diversos setores (saúde, segurança, educação, agrícola, industrial), sendo demandadas a partir de problemas que passam a ser discutidos pela sociedade, de modo amplo, exigindo, então, a atuação do Estado. Esse processo é marcado também pelas lutas travadas pelos grupos que integram cada setor, as quais serão mais ou menos vitoriosas dependendo do poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento. Assume papel relevante, então, a dimensão ideológica das políticas (AZEVEDO, 2001), porque elas “não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no

decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.8-9).

Assim é que as políticas públicas de caráter social, particularmente, são estrategicamente importantes para o Estado capitalista porque,

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.08)

Então, o processo pelo qual as políticas são definidas e implementadas está enraizado no universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se com as características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto (AZEVEDO, 2001).

A política educacional, como parte de uma totalidade maior, deve ser considerada de forma articulada com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado, relativamente a esse setor, a educação. Sem esquecer que as políticas são determinadas pelas relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade, no âmbito da política educacional

a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma policy – entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 2001, p.59)

Em termos de materialização, uma política nacional de educação abrange não só a legislação proposta para organizar a área, mas

Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p.73)

Assumindo, como apontou Azevedo, a escola como espaço em que se “concretizam” as definições sobre política, é preciso ter claro que a materialização das políticas não ocorre como mera transposição dos textos elaborados para as escolas, porque as recomendações, orientações, prescrições presentes nos documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis:

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p.430-431)

Assim, o movimento que caracteriza a materialização das políticas educacionais nas escolas é o de diálogo dos sujeitos com os dispositivos normativos oficiais, nos quais

se manifestam intenções de aceitação e resistência, momentos ao mesmo tempo partilhados e contrastantes, que evidenciam processos de continuidade e rupturas, representados por novos discursos e práticas, híbridos entre o “novo” e o “velho”, entre o que muda e o que permanece. (SILVA, 2014b, p.4)

Entende-se, portanto, que as políticas educacionais não são identificadas como algo estático, definido pela produção de textos transplantados para as escolas. Mas, caracterizam-se como um processo que envolve múltiplos espaços e sujeitos, que envolve a proposição das políticas, a elaboração de compreensão sobre seus significados, a tradução, interpretação e adaptação, em cada contexto escolar, das suas proposições, e a incorporação ou não, nas práticas escolares, dessas proposições.

Então, embasamos nossa compreensão no entendimento de que uma política envolve sempre um processo com diferentes dimensões. Para tanto, apoiamo-nos nas proposições de autores que enfatizam o caráter processual das políticas, dentre os quais, destacam-se Stephen J. Ball e colaboradores, em especial Richard Bowe.

A "abordagem do ciclo de políticas", por eles proposta, considera importante identificar, analisar e relacionar diversos contextos (facetas) envolvidos no processo de desenvolvimento de uma política social ou educacional.

De modo geral, os pesquisadores consideram que

(...) a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p.48).

Originalmente, essa proposição considerou três contextos como importantes: (1) *contexto de influência*; (2) *contexto de produção de texto*; (3) *contexto de prática*. Posteriormente, foram acrescentados dois outros contextos: (4) *contexto de efeitos/resultados*; (5) *contexto de estratégia política*. Cada um desses contextos envolve disputas e embates entre diferentes grupos de interesse.

O *contexto de influência* refere-se ao contexto onde as políticas são iniciadas e ao espaço onde os discursos políticos são construídos. Neste contexto têm lugar as disputas para definição dos propósitos da educação e é onde os conceitos ganham legitimidade para formar um discurso de base para a política. As redes em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo atuam nesse contexto. Mas, para além desse cenário mais “local”, influências globais e internacionais também atuam sobre o contexto de criação de políticas, mediante atuação, por exemplo, de organismos multilaterais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O segundo contexto, de *produção de texto*, refere-se à elaboração, a partir de processo que envolve disputas e acordos, dos textos políticos que representam a política sob diversas formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Esses textos não são, necessariamente coerentes e claros, podendo haver até contradições sobre termos-chave da política.

No *contexto da prática* os textos produzidos para representar a política são lidos e interpretados, produzindo efeitos e consequências que podem estar mais próximas ou mais distantes das intenções desejadas. Neste sentido, é importante destacar que as políticas não são meramente “implementadas” dentro desta faceta, mas estão sujeitas a interpretações e, portanto, “recriações”. Isto, permite compreender que os professores e os demais profissionais desempenham um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais que gera, portanto, implicações para o processo de implementação das políticas.

Assim, cada sujeito ou grupo, a partir de suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses produzirão interpretações diferentes, atribuindo significados às políticas que não podem ser controlados pelos autores dos textos políticos,

“partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas” (BALL et al., 1992, apud MAINARDES, 2006).

O quarto contexto é aquele no qual se analisam os *efeitos* das políticas em termos dos seus impactos e das interações com desigualdades existentes, remetendo à necessária preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

O *contexto de estratégia política* envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, ou seja, as estratégias que poderiam ser consideradas para dar conta dos problemas diagnosticados.

A abordagem do ciclo de políticas entende o processo político como multifacetado e dialético; sua contribuição para a análise das políticas reside na possibilidade de articular níveis macro e micro de análise, pois parte do entendimento de que a produção de documentos legais e textos que representam a política e o trabalho que se realiza na escola devem ser associados. Porém, entre um contexto e outro, a transferência de sentidos não ocorre de forma linear, mas está sujeita a equívocos de interpretação e contestação

No contexto da prática, por exemplo, a percepção dos sujeitos sobre os textos, as formas como recebem e se apropriam deles e das orientações propostas, os processos de reinterpretação que realizam afetam a produção de significados.

Assim, tem sido frequentemente utilizada na análise desses movimentos de interpretação, ressignificação e apropriação de políticas a noção de recontextualização proposta por Basil Bernstein.

Na teoria de Bernstein, o conceito de recontextualização tem lugar importante, embora não ocupe tanta centralidade quanto os conceitos de código, poder e enquadramento, controle e classificação. Porém, no campo dos estudos sobre política curricular esse conceito tem sido empregado por diversos autores para analisar as políticas tanto no nível macro da produção de texto, quanto no micro – escolas, salas de aula (LOPES, 2005; LOPES, CUNHA, COSTA, 2013; SILVA, 2014b; MAINARDES, 2006; MORAIS, NEVES, 2007).

O conceito de recontextualização foi elaborado no âmbito da “teoria do dispositivo pedagógico”, apresentada no capítulo 5 do livro “A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle” (BERNSTEIN, 1996). Na discussão

sobre o dispositivo pedagógico, o autor distingue três regras constituintes desse dispositivo, relacionadas a três campos (produção, recontextualização e reprodução) interdependentes, de modo que a recontextualização do discurso não pode acontecer sem a sua produção, e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. As regras internas do discurso pedagógico operam o ato de embutir o discurso instrucional (discurso especializado das ciências de referência) em um discurso regulativo e sempre dominante no processo, associado aos valores e aos princípios pedagógicos.

O dispositivo pedagógico regula a comunicação pedagógica a partir de regras internas, ele fornece a *gramática intrínseca do discurso pedagógico*, através de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação.

As regras distributivas regulam a relação entre poder, grupos sociais e formas de consciência e de prática, a “especialização diferenciada da consciência para os diferentes grupos”, ou seja, regulam o tipo de conhecimento que os diferentes grupos sociais terão acesso: quem tem acesso a qual conhecimento e em que condições. Essas regras distributivas operam no denominado “contexto primário”, de produção do discurso, no qual, mediante *contextualização primária*, novas ideias são criadas e modificadas e discursos especializados são desenvolvidos e modificados.

As regras recontextualizadoras, submetidas às regras distributivas, regulam a constituição do discurso pedagógico, o qual, segundo Bernstein, não é propriamente um discurso, um conteúdo a ser transmitido, mas um princípio de apropriação de outros discursos, com vistas à sua transmissão e aquisição – um princípio recontextualizador. Ou seja, o discurso pedagógico é produzido a partir da recontextualização, deslocando-se de um contexto original e se relocando para outro contexto. O discurso pedagógico é, então, “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Assim, o princípio recontextualizador “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p.259). Nesse processo, o discurso original passa por uma transformação, criando um discurso imaginário (recontextualizado), o qual torna-se um significante para *uma outra coisa*, diferente, já que inserido em outro contexto.

As regras de recontextualização operam no denominado contexto recontextualizador, no qual os agentes estão preocupados com os movimentos de textos do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva. O campo recontextualizador, estruturado por esse contexto, inclui o *campo recontextualizador oficial* (constituído por departamentos especializados e subagências do Estado e autoridades educacionais locais) e o *campo recontextualizador pedagógico* (constituído por pesquisadores de universidades e faculdades de educação; meios especializados de educação – jornais, revistas, editoras; agentes no interior da educação). A autonomia relativa do discurso pedagógico, do campo educacional, é definida na medida em que permite que o campo recontextualizador pedagógico exista e afete a prática pedagógica.

O autor faz uma distinção entre duas formas de transformação de um texto⁴: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no campo de reprodução, onde se desenvolve a prática pedagógica. Assim, “é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógicas” (BERNSTEIN, 1996, p.271)

Por fim, as regras de avaliação, submetidas às regras de distribuição e de recontextualização, são constituídas na prática pedagógica e atuam no contexto secundário, que estrutura o campo da reprodução do discurso.

Essas três regras são sujeitas à ideologia, uma vez que “participam essencialmente da divulgação e da restrição das formas de consciência” ou, de outra forma, o dispositivo pedagógico atua como um governador/regulador simbólico da consciência. Então, assumindo que são complexas as relações entre poder, discurso pedagógico e consciência, o autor afirma que

Uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado, todo discurso e seus subsequentes textos são ideologicamente reposicionados no processo de sua transformação do campo original de sua produção ou existência para o campo de sua reprodução (BERNSTEIN, 1996, p.280)

O processo de recontextualização refere-se a mudanças no texto, de modo que, depois desse processo, *o texto não é mais o mesmo texto*, pois

(1) o texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações. (2) o próprio texto foi modificado por um processo de seleção,

⁴ O autor utiliza “texto” num sentido ampliado, podendo ser compreendido como “o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (BERNSTEIN, 1996, p.243)

simplificação, condensação e elaboração. (3) o texto foi reposicionado e refocalizado. (BERNSTEIN, 1996, p.270)

Bernstein destaca que um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, por meio de vários campos e contextos envolvidos. Assim, o discurso reproduzido na escola, por exemplo, pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores vindos do contexto específico dessa escola e pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do aluno (família/comunidade). A escola pode incorporar os discursos da família/comunidade como forma de controle social e, inversamente, a família e a comunidade podem atuar no campo recontextualizador da escola influenciando em sua prática.

Segundo Moraes e Neves, o modelo proposto por Bernstein, sugere que a produção e a reprodução do discurso pedagógico constituem processos dinâmicos, pois

Por um lado, os princípios dominantes que são transmitidos pelo discurso regulador geral refletem posições de conflito e não relações estáveis. Por outro lado, há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do adquirente e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de manuais escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É este dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. (MORAIS, NEVES, 2007, p.122)

No âmbito das pesquisas sobre políticas curriculares, tem se assumido o pressuposto de que as prescrições presentes nos textos das políticas não são transportados e transplantadas para o cotidiano escolar:

O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece. Todavia, (...) isso não implica que devemos abandonar nossos estudos sobre prescrição como formulação social, e adotar, de forma única, o prático. Pelo contrário, devemos procurar estudar a construção social do currículo tanto em nível de prescrição como em nível de interação. (GOODSON, 1995, p.78)

Lopes defende a utilização do conceito de recontextualização para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. Por intermédio desse conceito,

é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução,

reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis. (LOPES, 2005, p.55)

Porém, essa autora tem empregado em seus estudos o que denomina de “recontextualização por processos híbridos”, utilizando o conceito de recontextualização, construído por Bernstein em uma matriz estruturalista, associado ao entendimento de culturas híbridas, marcado pelas discussões pós-estruturalistas. O hibridismo se configura a partir da mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas (LOPES, 2005).

De acordo com Ball, a elaboração de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de bricolagem, em que se evidencia a prática de “empréstimo” e cópia de ideias de outros lugares, alterando abordagens já tentadas e testadas, baseando-se em “pesquisas, tendências e modas”, ou em “qualquer ideia que pareça poder funcionar” (BALL, 1998, p.126).

Processos que expressam uma recontextualização por hibridismos visam legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades. Um exemplo disso é apresentado nas análises dessa autora sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio formuladas no âmbito do governo FHC, como mencionamos no capítulo 1, acerca dos PCNEM, os quais podem ser interpretadas como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização, na medida em que associam textos de matrizes teóricas distintas – discursos da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova, e discursos que remetem à base do eficientismo social (LOPES, 2002, 2004):

O currículo por competências é concebido nos parâmetros curriculares para o ensino médio como associado a tendências construtivistas, visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado. Mas igualmente é associado à fragmentação das atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais. (LOPES, 2004, p.114)

Assim também é que a noção de “educação para a vida”, expressa nos PCN, é refocalizada, de acordo com Lopes, de modo que “vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla. (LOPES, 2002, p.390)

Assumimos que uma política curricular “é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção

de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004). Assim, entendemos o currículo como conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos (GOODSON, 1995, p.67). Da relação do currículo com a cultura derivamos que “o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura” (VEIGA-NETO, 2002, p.44). A partir desse entendimento, pode-se definir currículo como “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada” (Williams, 1984 apud VEIGA-NETO, 2002, p.44).

Forquin (1993) entende que existe uma relação íntima e orgânica entre educação e cultura: tanto no sentido amplo de educação como formação e socialização do indivíduo, como no sentido de educação no âmbito escolar, é necessário reconhecer que ela supõe sempre a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “*conteúdo da educação*”. Esse conteúdo, uma vez que é sempre alguma coisa que “nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos” pode ser chamada de cultura (FORQUIN, 1993, p.10).

Entre currículo e cultura, portanto, existe uma relação de reciprocidade:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. (FORQUIN, 1993, p.14)

Há, por isso, estreita correspondência entre currículo e a cultura na qual ele se organizou,

de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. (VEIGA-NETO, 2002, p.44)

A ideia de seletividade da cultura precisa ser reconhecida, ou seja, a educação escolar supõe uma seleção da cultura a ser transmitida às novas gerações:

[...] a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. (FORQUIN, 1993, p.15)

O currículo é, então, o resultado de uma seleção: o que constitui precisamente o currículo é a parte selecionada de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (SILVA, 1999).

Essa seleção não é neutra e, portanto, o currículo não é elemento neutro de transmissão desinteressada, mas está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares, tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, SILVA, 2009).

Silva lembra que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Portanto, para ele o currículo não é apenas uma questão de conhecimento, mas também de identidade (SILVA, 1999, p.15).

A origem do currículo como objeto de estudo e pesquisa situa-se nas discussões que começaram a ser realizadas nos Estados Unidos no início do século XX, as quais objetivavam responder às transformações econômicas, sociais e culturais da época (industrialização, urbanização, presença de imigrantes), definindo um projeto de escola que preparasse as novas gerações para essas transformações. O contexto também era marcado pela massificação da escolarização, o que suscitava questionamentos, particularmente no referente à educação secundária, sobre o currículo clássico e humanista, que dominava essa etapa desde sua institucionalização, no tocante à sua abstração e “inutilidade” para a vida moderna, industrial. A obra *The curriculum* (1918) de Bobbitt constitui marco das ideias produzidas nesse período, cuja visão de currículo, visto como processo de racionalização de resultados educacionais, estava ancorada nos princípios teóricos da “administração científica” de Taylor. O currículo, nessa perspectiva, consistia na definição precisa dos objetivos a serem alcançados e dos procedimentos e métodos para obtenção e mensuração dos resultados. À essas ideias de currículo como instrumento de controle social e eficiência social,

contrapunha-se outra tendência nos estudos sobre currículo, proposta por Dewey, voltada para a valorização dos interesses dos alunos (MOREIRA, SILVA, 2009)

Essas duas tendências dominaram o pensamento curricular até meados de 1970, porém, a principal influência na formação do currículo como campo de estudos era o modelo formulado por Bobbitt, o qual conseguiu maior consolidação com a publicação de Ralph Tyler, em 1949. Tal como o modelo de Bobbitt, o currículo para Tyler consiste em questão técnica. Sua proposta é a de definição dos objetivos escolares, formulados em termos de comportamento, proposição que influenciou a orientação comportamentalista que prevaleceu nos anos 1960 (SILVA, 1999).

O “movimento de reconceitualização” nos Estados Unidos e a “nova sociologia de educação” na Inglaterra marcam o movimento de renovação da teoria sobre currículo. As teorias críticas invertem os fundamentos das teorias tradicionais de currículo, colocando em questão os pressupostos dos arranjos educacionais e sociais, preocupando-se em desenvolver conceitos que permitam compreender o *que o currículo faz*, ao invés de desenvolver técnicas de *como fazer o currículo* (SILVA, 1999).

Esse novo enfoque prioriza o exame sobre as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, com a preocupação de “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” e de discutir sobre “o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais” (MOREIRA, SILVA, 2009, p.16)

A partir de estudo do contexto brasileiro, Libâneo aponta três diferentes linhas de orientação curricular, cada uma relacionada a distintas concepções de finalidade da escola, identificadas nos últimos vinte anos. A primeira orientação aponta para um currículo instrumental, de resultados imediatistas, caracterizado por um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho/emprego, com intuito de adequar os indivíduos às exigências do desenvolvimento econômico, associado a uma escola de integração social, baseada num currículo de convívio e acolhimento social, focado na experiência dos alunos.

A segunda orientação, sociológica/instrumental, apresenta a defesa de um currículo de experiências educativas, focalizando mais a prática social que acontece

em contextos socioculturais mais imediatos do que os saberes sistematizados ou a prática pedagógica.

Essas duas orientações, afirma Libâneo, negam validade ao conhecimento universal, ao papel da internalização da experiência sociocultural da humanidade na formação humana, a primeira porque supõe um currículo assentado em competências e habilidades dissociadas de conteúdos e significados, a segunda porque põe, igualmente, em segundo plano os conteúdos ao supervalorizar a experiência cotidiana dos alunos. Ao fazer isso, ou seja, basear seu currículo a partir dessas orientações, a escola perde sua condição de fazer justiça social para a população pobre, porque não oferece a chance de apropriação do conhecimento teórico-conceitual e de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

A terceira orientação, por sua vez, considera que o currículo envolve a formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais, colocando a escola como responsável pela “apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada” (LIBÂNEO, 2014, p.5). Isso demanda que os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, integrando no currículo as práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

Uma síntese dessas ideias pode ser conseguida a partir do entendimento de que “a escola não é nem meramente lugar de provimento de conhecimentos instrumentais e imediatistas nem somente um lugar de acolhimento da diversidade social e integração social dos pobres”, mas “sua função prioritária é de proporcionar formação cultural e científica tendo em vista o desenvolvimento humano, integrando no currículo as práticas socioculturais que caracterizam suas vivências” (LIBÂNEO, 2014, p.7). Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos, continua o autor, “reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, a escola não promove a justiça social que pode vir da educação e do ensino” (LIBÂNEO, 2014, p.19).

Nessa mesma direção, concordamos com Young, quando afirma que

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá

ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p.1299)

Em nosso estudo, focalizamos o estudo de uma política de reestruturação curricular, proposta e implantada pela secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul. A partir dos aportes conceituais até aqui apresentados, assumimos como pressupostos que, uma vez apresentada a PREM/RS pela secretaria, a transferência do contexto oficial para o contexto escolar significou um processo de negociações, aceitação, rejeição, reinterpretação e produção de significados próprios pelos sujeitos de cada contexto escolar. Assumimos também que as prescrições e orientações da proposta não se efetivam no contexto da prática de forma *espelhada*; porém, ainda que não produzam alterações na totalidade das práticas escolares, repercutem no âmbito escolar; a política, portanto, “produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho pedagógico e à ação docente” (SILVA, 2014b, p.6-7).

Sem ignorar os contextos de influência e de produção de texto, mas considerando-os como “pano de fundo” (como fazemos na seção seguinte), focalizamos, especialmente, o contexto da prática, uma vez que nos interessa, fundamentalmente, estudar as repercussões dessa política educacional no âmbito escolar, buscando compreender como ela foi recebida, interpretada e implementada, que resistências e que significados foram produzidos e que implicações trouxe para o trabalho escolar.

Entendemos o trabalho escolar, acompanhando Tardif e Lessard, como “o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.24). Em especial, em nosso estudo, particularizamos nossa análise para o trabalho docente realizado por professores e membros da Coordenação Pedagógica de Escolas de Ensino Médio.

A docência é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, caracterizando-se, portanto, como trabalho interativo, sobre e com o outro (TARDIF, LESSARD, 2005). Assim, o trabalho docente se configura como a atividade realizada pelo professor para dar conta do

ensino, em cujo centro está a aprendizagem e a humanização dos alunos, mas ele não se restringe ao trabalho didático realizado em sala de aula. Portanto, concordando com Gama e Terrazzan (2015), a escola deve ser vista na sua totalidade como um lugar de trabalho dos professores, o qual se constitui como parte efetiva de um trabalho coletivo institucional, o trabalho escolar.

Como prática social situada, o trabalho docente é condicionado pelos contextos nos quais se realiza (GAMA, TERRAZZAN, 2015). Porém, alguns aspectos do trabalho escolar perpassam os contextos específicos de cada escola ou rede escolar e podem ser assumidos como característicos da organização desse trabalho. Situamos, nesse sentido, a denominada *estrutura celular do trabalho docente*, estabelecida por Tardif e Lessard (2005, p.60-61), caracterizada pela organização da escola a partir de *classes*, espaços “nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa”, uma organização que perdura e tem se mantido, ao longo do tempo, relativamente estável. Como espaço sociofísico, a classe define, para os trabalhadores, uma atividade autônoma, solitária e separada dos demais professores. Essa estrutura celular do trabalho docente não é apenas um dispositivo espacial, mas também temporal, na medida em que a tarefa docente gira em torno do trabalho em classe com os alunos, e social, pois as formas de colaboração existentes entre os professores não questionam a organização celular do seu trabalho (TARDIF, LESSARD, 2005).

Neste sentido, em nossa análise, também enfocamos aspectos que condicionam a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar, tanto aqueles externos à escola, tais como as condições operacionais estabelecidas pela SEDUC/RS para implementação da PREM/RS, quanto os aspectos condicionantes internos às escolas, como as condições estruturais, organizativas, administrativas e pedagógicas de que as instituições escolares dispõem para realização do trabalho escolar e, em particular, para implementação da proposta.

Os aportes conceituais apresentados nessa seção, nossas compreensões sobre currículo, políticas educacionais curriculares e trabalho escolar, servem de base para a análise que realizamos sobre a Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS.

2.2. Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS: o Ensino Médio Politécnico

A Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul vivencia, desde 2012, um processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, que chamaremos, a partir daqui, pela sigla que adotamos: PREM/RS. A proposta está sendo desenvolvida em todas as escolas de Ensino Médio da rede, pela Secretaria da Educação do RS (Seduc/RS). Iniciada em 2011, mediante discussão da proposta apresentada pela secretaria, a implementação se deu no ano letivo de 2012, nas turmas de 1º ano, em 2013 nas turmas de 1º e 2º anos e, em 2014, em todas as séries do Ensino Médio das escolas gaúchas pertencentes à rede estadual.

Nesta seção, discutimos essa proposta, apresentando, inicialmente, nossa compreensão acerca dos fundamentos da PREM/RS (*trabalho e politecnia*); depois apresentamos o documento-base da proposta, a forma como, segundo a SEDUC/RS, essa proposta foi elaborada e implantada e, por fim, discutimos a implantação da PREM/RS na região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE/SEDUC/RS).

2.2.1. *Trabalho e Politecnia* como fundamentos da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS (PREM/RS)

A compreensão das razões que justificam considerar o *trabalho como princípio educativo* pode ser feita analisando a origem e a evolução da relação trabalho/educação. A partir dessa análise, é possível perceber, então, como se produziu, ao longo da história, a separação ou dissociação, que se apresenta na atualidade, entre esses dois elementos. Trata-se, portanto, de olhar para as formas de relação trabalho/educação historicamente construídas, buscando resgatá-las, como princípio a orientar o processo educativo, mediante uma apropriação crítica. Trataremos, brevemente, dessa questão.

Saviani (1994; 2003; 2007) resume com clareza a história dessa complexa relação. Esse autor situa a origem da educação num momento que coincide com a própria origem do homem, ou seja, no momento em que, como espécie, nos distanciamos dos animais, no sentido de atuar sobre a natureza, modificando-a para adaptá-la às nossas necessidades, em lugar de, como fazem os animais, adaptar-se à natureza.

Fazer isso, agir intencionalmente sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, ajustar a natureza às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. "Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la" (SAVIANI, 2003, p.133). A essência do homem é, portanto, o trabalho, conclui Saviani, algo que não é dado, como dádiva natural, mas algo que é produzido pelo próprio homem e, sendo assim, significa que "o homem não nasce homem. Ele forma-se homem" (SAVIANI, 2007, p.154). Aqui localiza-se o papel da educação, responsável por formar o homem, e situa-se sua origem, junto da origem do homem como espécie.

Como, ao longo de nossa história, a educação, responsável por formar o homem, se relacionou com o trabalho? Primitivamente, explica Saviani, educação e trabalho mantinham uma relação de identidade, faziam parte do mesmo processo: no processo em que produziam sua existência, atuando sobre a natureza e relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. Na Antiguidade grega e romana, configura-se⁵, pela apropriação privada da terra, a divisão em classes: a classe dos proprietários e a dos não proprietários; os últimos trabalham para manter a si próprios e aos proprietários de terra, enquanto que os primeiros não precisam trabalhar, pois vivem do trabalho alheio. A educação, que se dava antes no processo de trabalho, precisa, então, encontrar outros meios, ao menos aquela destinada à classe que não vive do trabalho. É neste contexto que Saviani situa a origem da escola, "lugar do ócio", se interpretarmos o termo pela sua origem grega.

"Desenvolveu-se, a partir daí", escreve Saviani, "uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a

⁵ Estamos cientes de que os fatos estão descritos aqui com certa linearidade que pode resultar redutora. Mas acreditamos que essa descrição histórica é útil para os objetivos aqui almejados.

educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho." (SAVIANI, 2007, p.155).

Na Idade Média, a agricultura continua sendo o meio de produção dominante, com a diferença de que, predominando o modo de organização feudal, o trabalho não é mais escravo, mas servil. Neste período, as escolas estão sob vigência da Igreja católica e continuam fornecendo educação para a parte da sociedade que não vive do trabalho.

Como as funções manuais não exigiam preparo escolar, mas se davam no processo de trabalho, vai se processando, também, uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após o surgimento da escola, portanto, "a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade", pois, "continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho" mas, "de outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual" (SAVIANI, 2007, p.157)

Na época moderna, desloca-se o eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, época na qual se constitui a sociedade capitalista que, originada das atividades mercantis que começaram a se desenvolver nas cidades no período feudal, consolidou a organização da produção especificamente voltada para a troca, para o mercado.

Nesse período, principalmente a partir da Revolução Industrial, a escola assume papel de destaque no processo educativo e os países industrializados passam a organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Porém, a generalização da escola na sociedade capitalista aparece de forma contraditória: a sociedade burguesa, explica Saviani,

preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p.158).

Na contemporaneidade, no âmbito da chamada Revolução da Informática, as próprias operações intelectuais estão sendo transferidas para as máquinas e isso tem elevado as exigências de aumento da escolaridade, o que se pode notar no fenômeno que Saviani chama de *hipertrofia da escola*. Porém, também no campo do

trabalho se processam transformações que demandam maior escolaridade. Assim, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas,

a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2012)

Em síntese, os diferentes modos de produção foram modificando a forma como os homens existem e produzem a sua existência. Modificou-se, também, a forma como, no âmbito desses diferentes contextos históricos, a educação se processa, consolidando-se a forma escolar que, de início, separou a educação do trabalho e a formação para o trabalho manual da formação para o trabalho intelectual.

Essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista e só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho. Portanto, não é uma questão a ser resolvida através da educação, não é apenas uma questão pedagógica. (KUENZER, 2010). No entanto, é no sentido de iniciar um enfrentamento dessa dicotomia entre instrução profissional e instrução geral que se pretende instituir o *trabalho como princípio educativo*, proposto

a partir do processo de industrialização, no qual os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas. Pela experiência científica, criava-se uma nova forma histórica de interação entre homem e natureza, um novo método de produção. Assim, o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo processo educativo, isto é, capacitar às gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a. (NOSELLA, 2011, p.1057)

Mas, a partir da acumulação flexível, afirma Kuenzer (2000), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho demandam uma nova forma de relação entre ciência e trabalho e novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, com a exigência de uma sólida formação para propiciar a realização de ações que articulem conhecimento científico e capacidade de intervenção crítica e criativa, diante de situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e

teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade.

Resgatando o sentido *lato* do termo trabalho, como intervenção consciente sobre o mundo, pretende-se que a educação escolar, e o Ensino Médio em particular, explicita o modo como o trabalho está organizado e se desenvolve na sociedade moderna, propiciando o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, mas não objetivando o mero adestramento em técnicas produtivas.

Parte-se do pressuposto de que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro, pois

todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (...) A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa. (SAVIANI, 2003, p.138).

Trata-se, conforme Zibas, de conceber o trabalho como organizador do currículo, "não de uma forma estreita e linear, mas de modo a permitir que o aluno se aproprie tanto dos princípios básicos das ciências quanto de uma visão ampla e crítica dos processos de trabalho e da produção, assim como de seu impacto sobre a sociedade" (ZIBAS, 1992, p.57).

Entendendo o trabalho nesse sentido mais amplo explicitado anteriormente – ou seja, entendendo o trabalho como a produção da própria existência humana; como possibilidade de transformação da realidade natural e social; como dimensão fundamental da vida humana; como cultura, como atividade reflexiva; como fundamento do processo de elaboração do conhecimento (MACHADO, 1991, p.53) – é oportuna a discussão da *Politecnia*, proposta que deriva da formulação de Karl Marx baseada no princípio da união entre escola e trabalho.

Quando se fala em ensino politécnico, utiliza-se o termo como adjetivo de ensino, entendendo-o como um processo amplo de múltiplas construções, que permite "formar o homem em múltiplas dimensões (...), capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc." (MACHADO, 1991, p.55). Assim também entende Sanfelice, ao considerar politecnia como "formação da educação intelectual, da educação corporal, da educação tecnológica de cada cidadão" (SANFELICE, 1991, p.67).

A finalidade do Ensino Médio politécnico, conforme Machado (1991), é a compreensão teórico-prática das bases das ciências contemporâneas (ciências da natureza, ciências humanas e sociais), mas também a aquisição de capacidades para o jovem orientar-se no sistema de produção, para decidir como irá se inserir neste contexto. Isso exige uma *estrutura unitária* do Ensino Médio que supere a dicotomia entre ensino propedêutico e profissional, para não reproduzir no ensino a divisão de trabalho que ocorre no seio dos processos produtivos, entre concepção e execução. Exige também que o currículo seja pensado como articulação dos conteúdos das diversas disciplinas. Exige, ainda, que "a dialética entre o geral e o específico, o universal e o particular, passe a ser uma constante, como desdobramento necessário da articulação teórico-prático" (MACHADO, 1991, p.62).

Na prática, é preciso considerar que

Cada fato, cada problema, situações concretas da atividade humana, pertencem a uma estrutura de relações das quais são partes constitutivas de um todo. Esse pertencer e essas implicações do todo com relação aos fatos, problemas, situações precisam ser esclarecidos, explicados e discutidos. Então, o confronto permanente entre teoria e prática, entre o geral e o específico, entre natureza e sociedade que essa proposta [da politecnicidade] envolve, vai se encarregando de mostrar ao aluno que a prática humana é muito complexa e que ela precisa ser compreendida seriamente, e que o trabalho tem que ser compreendido com muita seriedade, que é uma coisa muito complexa e importante na vida das pessoas" (MACHADO, 1991, p.62-63)

Mais uma vez, consideramos esclarecedora a explicação que Saviani nos oferece em "Sobre a concepção de Politecnicidade". Para esse autor,

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixa no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarce todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno (SAVIANI, 1989, p.17)

Exige-se uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integre conteúdo e método, capaz de propiciar o domínio intelectual das práticas

sociais e produtivas. Espera-se, então, que uma formação baseada nesse princípio promova a

capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza. (KUENZER, 2000, p.20)

Moura, Lima Filho e Silva (2012) procurando atualizar, trazer para o contexto atual, a proposta da Politecnicia, argumentam que nossa realidade concreta é bastante diferente da do século XIX, quando da produção conceitual de Karl Marx, em que imperava a supremacia das ciências naturais sobre as humanas e sociais, em função da consolidação do modo de produção capitalista em meio ao auge da primeira revolução industrial, dependente dos conhecimentos das ciências naturais. Esse argumento os autores utilizam para justificar que também as ciências humanas e sociais, as letras, as artes, enfim a cultura, devem abranger a “dimensão intelectual” da formação proposta por Marx.

Buscando dar operacionalidade à proposta da Politecnicia, Kuenzer afirma a ineficácia, na escola, de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam. Sugere, então, ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática. Torna-se imprescindível, portanto, “uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência” (KUENZER, 2005, p.12).

Paolo Nosella, por seu turno, discorda dos educadores que pretendem, na atualidade, defender a politecnicia, na medida em que se trata de posição teórica “historicamente ultrapassada”. No texto “Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica” (2007), esse autor fundamenta sua crítica utilizando-se de razões de natureza semântica, histórica e política.

No que se refere às razões de natureza semântica, Nosella afirma que os defensores da formação politécnica “conferem ao termo “politecnicia” um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do

termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares" (NOSELLA, 2007, p.141).

Importante notar que Nosella não questiona os conceitos da proposta educacional marxista, com os quais concorda; sua análise volta-se, fundamentalmente, para a questão semântica na utilização do termo politecnia. Em seu argumento ele apresenta resultados de uma busca pelos termos "politecnia" e "politécnico" nos dicionários, encontrando uma definição que toma seu significado da etimologia grega: *poly* (muito, diverso) e *techniqué* (arte, habilidade), ou seja, o adjetivo politécnico, segundo os dicionários, significa "hábil em várias artes".

Na medida em que o senso comum letrado, explica Nosella, entende o termo "politécnico" com esse mesmo significado registrado nos dicionários, a pretensão assumida por autores brasileiros que defendem a politecnia (ele analisa, em especial, textos de Saviani, Lucília Machado e Gaudêncio Frigotto) de identificar politecnia com a proposta educacional socialista não se confirma.

Apoiando-se em Manacorda, estudioso italiano dos textos de Marx e de Gramsci, Nosella nos apresenta as razões de natureza histórica que fundamentam sua crítica ao uso do termo politecnia.

A partir de Manacorda, Nosella sustenta que o texto de Marx em que apareceria o termo politecnia foi escrito originalmente em língua inglesa, onde foi utilizado o termo *technological*, que teria sido erroneamente traduzido para o alemão como *polytechnisch*.

Analisando enfaticamente os escritos do estudioso italiano, Nosella conclui que entre os termos "tecnologia/tecnológico" e "politecnia/politécnico", apresentados por Marx, o segundo foi o adotado no contexto de experiência do socialismo real, mas o primeiro é o defendido por Manacorda, não por mera preferência, mas embasado em estudos de caráter filológico realizados sobre os escritos de Marx. Nosella explica que o termo "pluriprofissional" é sempre utilizado como sinônimo por Manacorda junto da expressão politecnia, pois ele a compreende como a proposta educacional burguesa que caracteriza a forma de instrução destinada a fornecer para a indústria uma força de trabalho capaz de ter *versatilidade pluriprofissional*, para se adaptar a várias profissões. Isso significaria reduzir o homem a força de trabalho, objetivando satisfazer as demandas de produção de mercadorias.

Ainda argumentando sobre as diferenças entre os termos politécnico e tecnológico, Nosella ampara-se em Manacorda para quem

[...] o “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA, apud Nosella, 2007, p.145)

No que se refere às razões de natureza política, o autor defende que, na luta político-ideológica pela hegemonia as propostas devem ser apresentadas numa linguagem caracterizada como moderna e acessível basicamente a todos, pois “nem todo mundo é obrigado a realizar estudos de caráter histórico-filológicos para entender o termo politecnicia”, na medida em que os dicionários são suficientes para entender seu significado, “a não ser que consideremos a luta política um exercício de comunicação entre um restrito grupo de pesquisadores” (NOSELLA, 2007, p.147)

Como Nosella está engajado especificamente na crítica semântica ao termo politecnicia, preocupa-se, então, em apresentar alternativamente uma proposta para a formação da classe trabalhadora.

O autor assim se posiciona:

a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange todos os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens (NOSELLA, 2007, p.148)

Partindo da concepção marxiana do trabalho como interação dos homens entre si e com a natureza e do papel da escola para educar os homens a dominar e humanizar a natureza, Nosella discute três dimensões da interação homens-natureza, ou seja, do trabalho.

A primeira dimensão do trabalho vincula-se com o fato de que o homem, ao interagir com o mundo e com os outros homens, “se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica”. Compreende ele que não se pode produzir sem entender o mundo e se comunicar com os homens; portanto, quando a escola ensina a comunicar-se está também ensinando a trabalhar. A interação com a natureza e com os homens também ocorre quando o homem produz e cria objetos materiais, artísticos, intelectuais. Também aqui, na segunda dimensão do trabalho, o da produção, ensinar a produzir significa ensinar a trabalhar. Há trabalho, ainda, quando o homem frui dos bens naturais, artesanais, industriais, estéticos. Desse

modo, cabe à escola educar o homem na realização do *processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir* – todas tarefas difíceis: ensinar a interagir com os semelhantes e com a natureza em tempos de ampliação das redes de comunicação, em tempos de utilização massiva das redes sociais, para o bem e para o mal; ensinar à fruição em tempos de consumismo e de distribuição desigual dos bens – Uma escola, portanto, que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade (NOSELLA, 2007).

A contribuição de Gramsci para educação da classe trabalhadora, acima já identificada, é a da organização de uma escola unitária. Sua proposta desconsidera tanto o termo “politécnico” quanto o termo “tecnológico”, porque ambos possuem o radical *tecnos* que remete para o instrumento, deslocando o foco de análise do ser humano para a máquina (NOSELLA, 2007).

Gramsci localiza no processo crescente, à sua época, da diferenciação de escola técnica profissional destinada às classes instrumentais e escola clássica destinada às classes dominantes e intelectuais uma crise do programa e da organização escolar. Apesar da tendência de conservar a escola “formativa” e não imediatamente interessada a uma pequena elite, enquanto difunde escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas, ele propõe que a solução para a crise identificada deveria ser uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1978, p.118)

Em outras palavras, sua proposta é a de uma escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, “da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa” (GRAMSCI, 1978, p.168)

Contribuindo para a compreensão sobre a tese da escola unitária, Nosella diferencia os termos “único”, referência às noções de quantidade e exclusividade, e “unitário”, o qual conota tensão ou direção para a unidade, a unificação. A análise que esse autor realiza sobre os escritos de Gramsci revela, de fato, sua preferência pelo termo escola unitária. É o mesmo Nosella, bem como Manacorda, que nos ajudam a situar a proposta de Gramsci de uma escola unitária no âmbito de um projeto mais amplo de criação e difusão de uma cultura unitária.

Para Gramsci o que define a natureza social de um tipo de escola, sua marca social, seu caráter antidemocrático, é o

fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama deve-se criar um tipo único de escola preparatória que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1978, p.136)

Ele propõe, portanto, a exclusão de toda educação subalterna, toda sociedade dividida em *dirigentes* e *dirigidos*. (MANACORDA, 2008)

Gramsci dedica especial atenção à etapa que corresponde ao Ensino Médio. Enquanto há praticamente uma continuidade entre essa etapa e as anteriores, entre ele e a universidade há um salto:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 1978, p.123)

Assim, para o Ensino Médio, Gramsci assim sintetiza o princípio pedagógico:

na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autonomia intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola (...). (GRAMSCI, 1978, p.124)

Ele completa dizendo que a etapa do Ensino Médio deve contribuir para desenvolver a responsabilidade autônoma nos indivíduos, por isso a escola deve ser criadora, pois “o estudo do método científico [deve ser] um estudo criativo e não somente receptivo” (MANACORDA, 2008, p.175). Essa “escola criadora” indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce uma função de guia. Ainda sobre a escola criadora, Gramsci rejeita o espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia a educar, mas não rejeita certamente a posição ativa do jovem no processo educativo, porque “o conhecimento divorciado do esforço individual de pesquisa e da consciência da história da matéria não tinha para ele qualquer valor” (MANACORDA, 2008, p.31).

Na escola criadora de Gramsci, a educação dos trabalhadores deve “enraizar-se no núcleo sadio do senso comum” e partir dele com o objetivo de superá-lo, pois se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento (RAMOS, 2004).

A proposta de Gramsci exige que a escola não leve o jovem a ter suas escolhas predeterminadas, mas deve se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social somente depois que tenham conseguido um certo grau de maturidade, capacidade e autonomia.

Essa escola deve propiciar “uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais” (MANACORDA, 2008), para que os jovens possam descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda, mediante um processo de indefinição profissional, indispensável, sobretudo quando se visa a formar um *dirigente* da sociedade, isto é, um cidadão pleno (NOSELLA, 2011).

2.2.2. Documento-base da PREM/RS

Nesta seção, analisamos o Documento-base da "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014".

O texto inicia por uma Apresentação, onde são explicitados os documentos nos quais a proposta está amparada: Plano de governo, LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Afirma-se que são necessárias mudanças ancoradas em três fatores estruturantes: “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3). Como em outros momentos de nossa história recente sobre educação, resolveu-se privilegiar a reforma curricular, mais barata para o governo quando comparada aos outros dois fatores, embora não a mais efetiva, especialmente se implementada sem considerar os outros fatores.

Informa-se, ao leitor, que a construção da proposta está ancorada no princípio da “prática democrática”, manifestada, nesse caso, na participação das comunidades escolares no debate, mediante a realização da conferência estadual do ensino médio, estruturada em diferentes etapas, as quais "contemplarão a sistematização e eleição de delegados, que aperfeiçoarão o documento" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3).

Aparentemente, medida para cumprir com etapas que segundo autores que discutem processos de mudança educacional são essenciais, porque

cada indivíduo que é necessário para a implementação efetiva terá preocupações com o significado das novas práticas, objetivos, crenças e modos de implementação. Declarações claras no início podem ajudar, mas não eliminam o problema. O processo psicológico de aprender e entender algo novo não acontece subitamente. A presença ou ausência de mecanismos para lidar com o problema do significado – no início e à medida que as pessoas experimentam novas ideias – é crucial para o sucesso, pois é no nível individual que a mudança ocorre ou deixa de ocorrer. (FULLAN, 2009, p.46)

Porém, veremos adiante como, na realidade, isso se efetivou na prática.

Ainda na apresentação, a proposta é situada como coerente com as exigências do século XXI, capaz de oferecer uma mudança estrutural que estabeleça efetivamente o Ensino Médio como etapa final da educação básica. Para tanto, propõe-se que o Ensino Médio tenha por base "a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

A introdução apresenta um diagnóstico da situação atual do Ensino Médio, pautada em três aspectos: índices de acesso e permanência no Ensino Médio gaúcho, infraestrutura das escolas e formas de organização do currículo do Ensino Médio.

Relativamente ao acesso ao Ensino Médio, destaca-se o baixo índice de escolaridade líquida (53,1%) e os altos índices de abandono (13%) e de reprovação (21,7%). Dos 354.519 alunos matriculados em 2011 no Ensino Médio, informa-se que 78,9% tem até 17 anos e que 67% estão matriculados nos cursos diurnos. E, a partir de dados de 2009, afirma-se que 14,7% (84 mil) dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estão fora da escola.

Segundo o documento existem na Rede Estadual 1.053 escolas, sendo que 104 oferecem curso normal, 156 cursos profissionalizantes e 793 Ensino Médio, nas

quais atuam 24.763 professores, sendo que 2.016 atuam em curso normal, 2.037 no ensino profissional e 22.747 no Ensino Médio. Uma análise crítica da situação das condições da infraestrutura das escolas aponta que boa parte delas precisam de reformas

Quanto ao currículo, afirma-se o Ensino Médio realiza-se "mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5)

Esse cenário é utilizado como justificativa para necessidade de construir

uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.6).

A seção 2 "O Ensino Médio como etapa final da educação básica" menciona os referenciais legais que situam o Ensino Médio como etapa da escolaridade básica (LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica), apontando as finalidades atribuídas ao Ensino Médio nesses documentos. Depois, apresenta a constituição do Ensino Médio no âmbito da Rede Estadual: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Cada uma dessas organizações curriculares é apresentada em subseções. Restringimos nossa descrição aqui ao primeiro caso.

A subseção 2.1, que trata do Ensino Médio Politécnico, é descrito em apenas algumas linhas, transcritas abaixo:

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

Essa definição do Ensino Médio politécnico nos parece insuficiente para fundamentar o trabalho nas escolas, na medida em que limita a ideia de politécnica à articulação das áreas com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho. Também não fica claro em que consiste a "inserção social da cidadania".

A seção 3 intitula-se "Trabalho como Princípio Educativo" e divide-se em duas subseções: 3.1 Politecnia e 3.2 Concepção de conhecimento e de currículo. Em

relação ao princípio educativo, a compreensão ontológica de trabalho é resgatada, afirmando-se que "é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13). Porém, quando apresenta justificativa para considerar o trabalho como princípio educativo, o texto aponta as mudanças históricas percebidas no mundo do trabalho, especificamente pela demanda crescente para o trabalho intelectual, e pelo desafio de a escola "desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14), enfatizando, então, mais a dimensão histórica do que a ontológica do trabalho.

Para desenvolver esse "novo" princípio, atribui-se à escola papel fundamental, justificando-se isso por sua função de "ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13). Ao utilizar essa forma de referir-se à função da escola, referindo-se ao "método científico", no singular, corre-se o risco de reduzir o conhecimento ao científico, e esse ao das ciências naturais, uma vez que cada campo do conhecimento possui objetos e epistemologias próprios, o que impede que se fale em "o método".

Na subseção "Politecnia", apresenta-se sua compreensão como domínio intelectual da técnica. Aplicada ao Ensino Médio, afirma-se que ele "embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14). Isso supõe, conforme o documento, novas formas de selecionar o organizar os conteúdos, contemplando o diálogo entre as áreas, dando primazia à qualidade da relação com o conhecimento e ao significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. Ressalta-se que isso "só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14-15).

Em "3.2 Concepção de conhecimento e de currículo", o conhecimento é compreendido como "processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório" e o currículo como "conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.15).

Na seção 4 são apresentados os Princípios Orientadores da proposta: Relação parte-totalidade, Reconhecimento de saberes (diálogo entre saber popular e científico), Relação teoria-prática, Interdisciplinaridade, Avaliação emancipatória, Pesquisa.

A seção 5 apresenta a "Proposta do Ensino Médio". Propõe-se uma ampliação da carga horária para o Ensino Médio, passando de 800h (carga horária mínima anual instituída pela LDB) para 1000h anuais. Em termos de carga horária semanal, fixaram-se 30h-a, ao invés das 25h-a antes previstas.

Propõe-se, também, uma reorganização curricular, que deve incorporar à formação geral (composta de quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) uma parte diversificada,

vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.22)

Percebemos que o documento desliza, em vários momentos, para a preocupação com o mercado de trabalho, mais do que com o mundo do trabalho em sua compreensão ontológica, a exemplo do que ocorre aqui quando se coloca uma finalidade direcionada ao desenvolvimento econômico, objetivando, então, satisfazer as demandas de produção de mercadorias.

A relação parte geral/diversificada ficou assim definida: 1º ano 75% parte geral e 25% parte diversificada; 2º ano 50% cada; 3º ano 25% parte geral e 75% parte diversificada. Essa distribuição não é rígida, conforme o documento, sendo permitidas aproximações na elaboração da matriz curricular. Assim apresentada e sem maiores detalhamentos sobre o que representaria, no terceiro ano, por exemplo, 75% de formação voltada para a parte diversificada, fica-se com a

impressão de uma organização que se aproxima daquela sugerida no projeto de lei 6840, quando vemos a perspectiva de oferta, no terceiro ano, de opções formativas diferentes a serem escolhidas a critério do aluno, o que prejudica a proposta, segundo Gramsci, de uma orientação múltipla, para evitar escolhas predeterminadas.

A parte diversificada é entendida como "articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23).

A articulação dos dois blocos do currículo é proposta para acontecer por meio de projetos construídos nos Seminários Integrados (SI). Entendemos que os SI procuram institucionalizar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de modo a promover a necessária articulação entre os conhecimentos construídos no âmbito de cada área disciplinar e as situações cotidianas vivenciadas pelos estudantes. Além disso, esses Seminários propõem o enfrentamento e resolução de situações-problema próprias dos contextos nos quais a escola está inserida, oriundas de demandas identificadas, por professores e alunos, na sua comunidade escolar.

Para os Seminários Integrados, que se constituem, na prática, como a novidade da proposta, são apresentadas orientações que, pela importância, são aqui reproduzidas:

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

Portanto, apesar de constituir elemento de articulação entre parte geral e diversificada, os SI contabilizam na carga horária da parte diversificada.

Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão e orientação educacional, **têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento.**

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

seminários integrados. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23-24, grifos nossos).

Apesar dessas afirmações presentes no documento-base da PREM/RS, as contingências para a decisão da implantação da proposta, e dos Seminários Integrados, em particular, exigiram que tal espaço fosse incluído como uma disciplina escolar (para valer o registro no histórico dos alunos da carga horária destinada a essas atividades), sob a responsabilidade de um único professor (para valer o registro de carga horária desses professores frente a aluno). Assim, na prática cada turma possui um professor responsável por Seminário Integrado, não havendo, portanto, a rotatividade mencionada.

Por fim, apresentam-se, na sexta seção do documento, metas para o Ensino Médio. Algumas delas consistem, na verdade, em ações a serem desenvolvidas e, portanto, foram suprimidas da transcrição que segue

1. Universalização do acesso ao Ensino Médio Politécnico, com qualidade social, até 2014;
2. Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de Ensino Médio na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
3. Resignificação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio - Curso Normal, através da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
6. Formação continuada para os professores do Ensino Médio com vistas à implantação e implementação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
8. Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014.

Em relação à meta 1, resta dúvida sobre qual é, realmente, a pretensão, se universalizar o Ensino Médio, no contexto da Rede Estadual do RS, o que é considerado algo difícil de alcançar em três anos, considerando os dados apresentados, ou se trata-se de, até 2014, implantar o Ensino Médio politécnico em todas as séries do Ensino Médio.

Relativamente ao item 8, consideramos que o uso do termo "iniciação científica", reconhecido pelo seu uso no contexto do ensino superior, pode desviar a finalidade dos Seminários Integrados, que objetivam o desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar, que visam, a partir da mobilização de conhecimentos das áreas de conhecimento, compreender um problema identificado em determinado fenômeno para o qual se dirigiu o olhar. Não se objetiva, portanto, como se faz na iniciação científica, introduzir sujeitos na produção de conhecimento científico. Acreditamos que essa lembrança é importante, para não incorreremos nos mesmos erros das

antigas propostas para o ensino de ciências naturais que, supervalorizando a experimentação, visavam algo como a formação de "mini-cientistas". Pode-se, porém, propor duas hipóteses para o uso desse termo: a proposta de Gramsci de uma "escola criadora", para o "estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida", ou ainda a utilização, como orientação para elaboração da proposta, dos "Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo", documento elaborado pela Unesco, como veremos na seção seguinte.

Consideramos que a proposta abre precedente para uma série de mudanças importantes no trabalho escolar no Ensino Médio. Descrevemos, então, algumas possibilidades que se apresentam, a partir da PREM/RS. Essa descrição está baseada em nossa interpretação da proposta.

Dentre as potencialidades da proposta está a formalização, na matriz curricular do Ensino Médio, de um tempo específico para o desenvolvimento de atividades com os alunos, que propiciam a articulação do trabalho escolar e a mobilização da unidade escolar em torno de um mesmo foco, no âmbito dos Seminários Integrados. A articulação entre as disciplinas escolares é possível, pois propõe-se a realização de projetos de pesquisa escolar pelos alunos, orientados pelo professor, sobre assuntos/temas, escolhidos no próprio trabalho com os alunos, cujo desenvolvimento exige a mobilização de conhecimentos das diversas áreas de conhecimento.

Assim, podemos dizer que a proposta dos Seminários Integrados abre uma perspectiva de desenvolvimento do trabalho escolar de maneira coletiva, na medida em que os planejamentos, pelos menos em parte, precisam ser desenvolvidos pelo conjunto de professores de uma turma, em torno do assunto/tema selecionado. Dito de outro modo, a proposta estimula as conversas e trocas de ideias entre os professores, não apenas informais, mas de forma sistemática, em horários organizados e fixados para tanto, para permitir um trabalho conjunto em função de uma ação que, para ser plenamente desenvolvida, precisa combinar atividades individuais e coletivas de todos os professores.

Além disso, o desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar, em um contexto específico, os Seminários Integrados, pode estimular que as demais disciplinas também comecem a ser desenvolvidas em novas bases, a partir da utilização de atividades didático-pedagógicas que extrapolem o modelo

transmissão/recepção, valorizando a problematização, a curiosidade, a pesquisa dos alunos; de modo sintético, valorizando o protagonismo dos alunos na construção de suas aprendizagens, no sentido proposto por Gramsci.

Por outro lado, nos parece que o documento, ao passo que apresenta uma discussão conceitual sobre o *trabalho* e sobre a *politecnia* como fundamentos para o Ensino Médio Politécnico, oferece poucas orientações para implementação dessas bases conceituais, para torna-los operacionais. Nossa hipótese é que esse seja um fator para dificultar o trabalho nas escolas e a avaliação sobre o processo realizado.

2.2.3. A elaboração da proposta narrada a partir do discurso oficial da SEDUC/RS

Apresentamos nessa seção os aspectos característicos envolvidos no processo de elaboração e de discussão da proposta, tomando como fonte de informação apenas os discursos oficiais veiculados por meio das notícias publicadas no portal da Seduc/RS (<http://www.educacao.rs.gov.br>). Aproximamo-nos, nessa apresentação, dos *contextos de influência* e de *produção de texto* da PREM/RS, conforme sugestão de S. Ball, sem pretensão de analisar profundamente tais contextos, uma vez que isso demandaria certamente consulta a outras fontes de informação.

O interesse pelo Ensino Médio no âmbito do Governo Tarso Genro se manifesta, por um lado, no seu Plano de Governo (2011-2014), que apresenta, como um dos "Eixos prioritários de programa para a educação", o (6) *Acesso, suporte à permanência e qualificação do Ensino Médio e Profissional*, no qual declara-se

Nenhum Jovem sem Escola: Buscar a universalização do Ensino Médio através de um conjunto de ações que passam pelo investimento na qualificação curricular, em tecnologia e inovação, na aproximação com o mundo do trabalho e na formação permanente dos professores. (Coligação Unidade Popular pelo Rio Grande, 2010, p.16).

Além disso, logo no começo de seu mandato, por meio do decreto 47.789, de 7 de janeiro de 2011 ficou criado o Grupo de Trabalho Pacto Gaúcho pela Educação, que se constituiu como Câmara Temática do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Rio Grande do Sul (CDES RS). Compõe o grupo os seguintes órgãos de Governo: Secretaria Executiva do Conselho de

Desenvolvimento Econômico e Social, Secretaria da Educação, Secretaria do Esporte e do Lazer, Secretaria da Fazenda, Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos, Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico, Gabinete dos Prefeitos e das Relações Federativas e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Um dos temas apontados para o debate, conforme apresentado no Termo de instalação da câmara temática Pacto Gaúcho pela Educação/CDES⁶, refere-se à promoção da universalização do acesso ao Ensino Médio, bem como o suporte, permanência e qualificação ao Ensino Médio e profissional.

Assim, em maio de 2011, encontramos notícia publicada no portal da Seduc/RS⁷, divulgando a participação de representante da secretaria em uma audiência pública do Conselho Nacional de Educação, no qual foi discutido o currículo do Ensino Médio. Segundo a notícia,

"O objetivo do encontro é avançar no debate sobre o Ensino Médio brasileiro. Na ocasião serão apresentados dois protótipos curriculares: do Ensino Médio orientado para o mundo do trabalho e a prática social, e do Ensino Médio integrado. (...) Os protótipos apresentados são resultado do estudo "Currículos de Ensino Médio", desenvolvido pela UNESCO com apoio do Ministério da Educação. Nos modelos a serem apresentados, a formação geral está voltada para o mundo do trabalho e a prática social, de acordo com a Lei nº 9.394/96, visando garantir as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e capacidades básicas exigidas para o exercício de todo tipo de trabalho, além de preparar o jovem para a cidadania, promovendo o aprimoramento dos valores humanos e das relações pessoais e comunitárias."

Os protótipos em questão são aqueles publicados no documento "Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo"⁸, elaborado pela Representação da UNESCO no Brasil⁹, com apoio do Ministério da Educação, publicado em maio de 2011.

Nossa hipótese, portanto, é a de que o contexto de elaboração da proposta envolveu, dentre outros aspectos, o interesse do governo do estado com a

⁶ Disponível em <<http://www.cdcs.rs.gov.br/biblioteca/download/cda/32/cdv/1>>. Acesso em 19 de dezembro de 2013

⁷ Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=445&ID=6370>. Acesso em 23 de março de 2012.

⁸ Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em 19 de dezembro de 2013.

⁹ Equipe de consultores do estudo: José Antonio Küller (Coordenador), Francisco de Moraes (Assistente de Coordenação), Francisco Roberto Savioli (Linguagens), Iole de Freitas Druck (Matemática), Jane Margareth de Castro (Ensino Médio), Luis Carlos de Menezes (Ciências da Natureza), Paulo Miceli (Ciências Humanas)

qualificação do Ensino Médio e a publicação dos protótipos curriculares do Ensino Médio, pela UNESCO, o que fica verificado pela semelhança entre esse documento e a proposta elaborada pela secretaria.

Segundo o documento, os protótipos curriculares foram propostos no âmbito de um projeto denominado "Currículos de Ensino Médio" e estão fundados na perspectiva da formação integral do estudante. Lemos que o trabalho, na sua acepção ontológica, "será tomado, nos protótipos, como princípio educativo originário. Ele articula e integra os componentes curriculares de Ensino Médio", o que "quer dizer que toda a aprendizagem terá origem ou fundamento em atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam, em última instância, uma intervenção transformadora em sua realidade". Além disso, "a pesquisa será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo. Como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade, a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados" (UNESCO, 2011, p.8-9).

Afirma-se, ainda, que os protótipos "têm também uma base unitária sobre as quais se assentam diversas possibilidades: no trabalho, como preparação geral ou formação para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural" (UNESCO, 2011, p.9).

Propõe, então, "que o currículo seja organizado e integrado por meio de um Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais", o qual se constitui como a principal estratégia de integração curricular, "diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação básica para o trabalho. Tal preparação é entendida como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho". A proposta é a de que "o Núcleo ocupará, pelo menos, 25% das horas do tempo previsto para todo o currículo". Como "principal responsável por garantir que o trabalho e a pesquisa se constituam em princípios educativos efetivos", afirma-se que ele deve ser "operado por todos os professores de todas as disciplinas ou áreas de conhecimento e por todos os estudantes de Ensino Médio de uma determinada série" (UNESCO, 2011, p.10).

Além desse Núcleo, o protótipo de Ensino Médio “prevê, como outros grandes componentes curriculares, quatro áreas de conhecimento: (I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias” e, ainda, “as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia são assumidas como categorias articuladoras das atividades de diagnóstico (pesquisa) e das atividades de transformação (trabalho)” (UNESCO, 2011, p.11-12).

Para a avaliação, a proposta é de que ela seja “realizada em função de objetivos de aprendizagem compartilhados e utiliza instrumentos, procedimentos e critérios comuns a todos os professores que exijam destes o consenso nas decisões de atribuições de valor (nota) ou de progressão (passar de ano)”. Uma avaliação assim, “integrada permite constatar as diferenças de critérios de avaliação, obriga diálogo sobre o desempenho individual e coletivo dos estudantes e aponta para necessidades de aperfeiçoamento dos mecanismos de integração e dos procedimentos de avaliação”. Ainda, “a autoavaliação da aprendizagem deve ser também adotada como prática avaliativa emancipadora, combinada com avaliação pelos colegas e pelos docentes” (UNESCO, 2011, p.16-17).

Nossa hipótese de aproximação desse documento com a PREM/RS está embasada na semelhança das propostas: o Seminário Integrado acompanha a proposta do Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais, com 25% das horas do tempo previsto para todo o currículo, operado por todos os professores; A proposta de articulação das áreas de conhecimento com as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia; A avaliação “emancipadora”, ancorada na adoção da prática da autoavaliação da aprendizagem.

Especificamente sobre a avaliação, sem analisar esse documento da UNESCO, pairavam dúvidas sobre a fundamentação que orientava a proposta da avaliação “emancipatória” na PREM/RS, associada, mais tarde, no documento “Regimento padrão”, a uma avaliação expressa mediante consenso por área. No documento da UNESO localizamos a ideia de avaliação “emancipadora”, associada à autoavaliação dos alunos, e a proposta de avaliação por área, elementos que parecem sustentar nossa hipótese de aproximação dos dois documentos.

Acompanhando Lopes, podemos dizer que os protótipos curriculares assumem discursos híbridos, acrescentando aos princípios da politécnia e do trabalho como princípio educativo, conceitos e orientações do ENEM (UNESCO,

2011, p.16) e das DCNEM/1998 – “Considerando e aproveitando todas as formas já previstas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais [1998], especialmente a organização curricular por áreas de conhecimento e as orientações referentes a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização (...)” (UNESCO, 2011, p.9). Além disso, em alguns momentos o documento aponta mais para uma perspectiva pluriprofissional, quando afirma que “está desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (UNESCO, 2011, p.6)

Não há registro no texto da PREM/RS sobre a utilização desse documento da UNESCO como influência para a elaboração da proposta da SEDUC/RS, como estamos apontando, embora o documento seja referenciado duas vezes na seção “Pesquisa”, à página 21.

Assim, após a já mencionada participação na audiência pública que discutiu esses protótipos curriculares, em final de junho de 2011, a Seduc/RS apresenta, em reunião com coordenadores pedagógicos e assessores para o Ensino Médio das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), proposta pedagógica de reestruturação do Ensino Médio.

Em agosto, em nova reunião da Seduc/RS com membros das CRE, é proposta a realização da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, que objetivava debater a proposta elaborada pelo Departamento Pedagógico da Seduc/RS e que estava prevista para acontecer em cinco etapas: escolar, municipal, regional, inter-regional e estadual.

Cada etapa foi descrita, em notícia publicada em 09 de agosto de 2011, conforme segue abaixo:

Etapa Escolar: Prevista para o mês de agosto. Consiste no debate, aprofundamento e ampliação da proposta tendo como referência o texto-base elaborado pelo DP/Seduc. Os debates devem ser realizados em todas as escolas com Ensino Médio do Estado, reunindo professores, funcionários, alunos e responsáveis. Delegados serão eleitos para participação na etapa municipal.

Etapa Municipal: Prevista para o mês de setembro. Debate, aprofundamento e sistematização das contribuições das escolas nos municípios. Reúne delegados eleitos nas escolas, nos municípios em que há mais de uma escola de Ensino Médio. Este encontro define os delegados para a etapa regional. Nos municípios com apenas uma escola de Ensino Médio, os delegados eleitos na etapa escolar são os delegados municipais.

Etapa Regional: Prevista para o mês de setembro. Debate, aprofundamento e sistematização das propostas municipais. Realização de conferência, por Região de abrangência de cada CRE, com participação dos delegados municipais. Nesta fase são definidos os delegados para a etapa inter-regional.

Etapa Inter-Regional: Prevista para o mês de outubro. Debate das propostas regionais e do texto base da Seduc. Conferência se realiza regionalmente, reunindo um conjunto de CREs. Eleição dos delegados que vêm a Porto Alegre para a Conferência Estadual, a ser realizada também em outubro.

Conferência Estadual: Prevista para outubro. Além dos delegados eleitos na etapa inter-regional, podem participar convidados. Também existe a proposição de que alunos do Ensino Médio delegados realizem conferência paralela, no dia anterior ao da conferência.

Porém, em nova notícia, divulgada em 19 de setembro, verifica-se que houve um atraso no cronograma inicialmente previsto. A referida notícia comunica a realização de nova reunião, marcada para 21 de setembro, somente com membros das CRE, tendo como pauta o processo das Conferências Municipais, Regional e Estadual e a apresentação do documento elaborado pelo departamento pedagógico da Seduc/RS aos membros das CRE.

Em 23 de setembro, afirmou-se "A primeira etapa, que constitui o debate nas escolas, começa ainda em setembro. Os 22 mil professores do Ensino Médio do RS estão convidados a participar desse processo. A Conferência se estrutura em cinco etapas, sendo encerrada em dezembro, em Porto Alegre".

No final do mês de setembro, representantes da secretaria divulgaram a proposta em reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Fórum Estadual da Educação.

Somente em outubro começam a ser divulgadas notícias relatando o início das conferências. O cronograma do Setor Pedagógico da SEDUC/RS (Anexo 01) previa a realização da etapa escolar entre final de setembro e primeira quinzena de outubro; da etapa municipal na segunda quinzena de outubro; da etapa regional na primeira quinzena de novembro; da etapa inter-regional na segunda quinzena de novembro; e da etapa estadual em dezembro de 2011. Nesse cronograma, constavam, dentre as orientações gerais, as seguintes determinações:

1º) Entre agosto e setembro ocorrerão reuniões com os Coordenadores Pedagógicos e os representantes do Ensino Médio das CRES para preparar o conjunto das etapas da Conferência

*3º) As contribuições e aprofundamentos oriundas dos participantes, em cada etapa, **não poderão ser contraditórias ao "Documento Base" da SEDUC** nem ferir a nova legislação do Ensino Médio, já que a Conferência em suas*

*diferentes etapas não tem caráter deliberativo e sim **indicativo e propositivo**.* (grifos nossos)

Em 23 de novembro, notícia publicada no portal da Seduc/RS avaliava o andamento das conferências informando que

Vinte e seis das 30 CREs (exceção feita a Gravataí – 28ª, Canoas, 27ª; São Leopoldo, 2ª, e Porto Alegre, 1ª CRE, que reúnem mais escolas e realizam encontros municipais) começam na próxima sexta-feira (25) a etapa inter-regional da Conferência Estadual.

Somando-se às etapas das conferências, realizaram-se dois Seminários de Formação, nos dias 10 e 30 de novembro, com a presença de professores, diretores de escolas e representantes de CRE e com participação de professores de Instituições de Ensino Superior convidados para debater a proposta.

Em 08 de dezembro de 2011 tem início a etapa estadual da Conferência do Ensino Médio, que contou com a participação, na palestra de abertura, de mais de 700 pessoas, entre os 450 delegados, representantes das CRE e da Seduc/RS e convidados.

A Conferência Estadual seguiu, no dia 09 de dezembro, com os participantes reunidos em grupos. À tarde, foram apresentados os resultados dos debates em grupos.

Durante a conferência, o secretário de educação assinou atos administrativos, reproduzidos, abaixo, conforme divulgação da Seduc/RS, que segundo ele respondem a questões estruturais alegadas no processo da conferência.

Ato Administrativo 1

Elaboração de portaria regulando o que determina o Art. 2º, § 4º da Lei federal 11.738 que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica que estabelece: Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

O regime de trabalho de 20h semanais deve ser cumprido da seguinte forma:

*a) 13 horas em atividade de docência ou de suporte de docência, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica (Lei federal nº 11.738/2008, art. 2º, §§ 2º e 4º), **independente da duração da hora aula definida pelo projeto pedagógico da escola** (Parecer CEED nº 705/97);*

b) 7 horas-atividades, assim distribuídas:

I - 4 horas na escola (planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas ou nas jornadas de formação organizadas pelas escolas, CREs e SEDUC);

II - 3 horas a critério do professor com vistas a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço.

Ato Administrativo 2

Determina que não haja interrupção nos contratos das equipes pedagógicas das escolas, tomando-se as providências administrativas necessárias para a continuidade do trabalho de planejamento.

Ato Administrativo 3

Determina que as CREs constatem, junto às escolas, a necessidade de suprimento ou substituição de quadros para a coordenação pedagógica.

Ato Administrativo 4

Determina a elaboração do quadro de professores para 2012 a ser ajustado à medida que forem sendo constatadas novas necessidades decorrentes da implantação da reestruturação do ensino médio.

Ato Administrativo 5

Determina a ampliação dos valores financeiros que chegarão à escola por meio da autonomia financeira, para implementação de programa de formação continuada e em serviço do seu quadro de profissionais.

Ato Administrativo 6

Determina a instituição de processo de formação a ser coordenado pela Seduc para o início e o decorrer do ano letivo, direcionados tanto para as direções, como para as equipes pedagógicas, professores e alunos.

Ato Administrativo 7

Determina o encaminhamento ao conselho estadual de educação da proposta de regimento referência de caráter provisório como forma de garantia normativa às ações e aos estudos dos alunos no processo, já deflagrado, de reestruturação curricular do ensino médio. Garante o processo de elaboração, no ano de 2012, da construção dos regimentos pelas escolas de acordo com suas características, peculiaridades e necessidades.

Ato Administrativo 8

Institui o auxílio permanência, no valor de R\$200,00/mês, para professores(as), que estiverem inscritos na plataforma freire, e iniciarem seus cursos a partir de 2012.

Ato Administrativo 9

Acolhe a proposta de conselho de acompanhamento da implementação da reestruturação do ensino médio e determina a elaboração do projeto para sua constituição, delineando as atribuições respectivas até o início do ano letivo de 2012. (Grifos nossos)

Em janeiro de 2012, o Conselho Estadual de Educação (Ceed) aprova, por meio do Parecer 156/2012, a proposta encaminhada pela Seduc/RS em 28 de dezembro, e autoriza a implantação da reestruturação curricular do Ensino Médio.

O parecer reconhece que não há inovação, propriamente, na proposta, uma vez que "toda a descrição que se faz dos objetivos do Ensino Médio remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino. Não se trata, pois, de uma experiência pedagógica. Trata-se, isso sim, de uma reavaliação da atual oferta e um redirecionamento de ênfases" (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.5).

O conselho apresenta o entendimento de que um condicionante para concretização da proposta é a "participação das escolas, num processo coletivo de construção de novas alternativas curriculares, individualizadas, por escola e por curso" (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.5). Mais adiante, o conselho "expressa sua apreensão" com o desenvolvimento do processo de implementação da proposta, considerando que "a adesão da comunidade escolar ao projeto e a capacitação dos docentes das escolas serão de importância capital, para alcançar algum resultado" (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.7).

O parecer exige, ainda, que a entidade mantenedora deva "sinalizar a orientação a ser seguida por suas escolas, sem que com isso a autonomia pedagógica fique comprometida" (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.6).

Quanto aos "regimentos referência", submetidos pela SEDUC/RS para aprovação do Ceed, para serem utilizados pelas escolas, o conselho ressalta "que não substituirão de pleno os Regimentos Escolares aprovados e em vigor. Conforme projeto, servirão de complemento, durante 2012, aos Regimentos Escolares e referencial para a elaboração, durante este mesmo ano, dos novos textos regimentais das escolas". São entendidos, portanto, como "provisórios e passageiros — aplicáveis somente durante o ano de 2012 — não se caracterizam como regimentos-padrão *stricto sensu*. Assim, é de permitir sua utilização em caráter emergencial e transitório, sem fornecer-lhes *status* definitivo, como regimentos" (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.6).

O conselho entende, ainda, "que a utilização do termo "politecnia", ou "médio politécnico" é elemento acessório, isto é, não essencial ao projeto", argumentando que o sentido atribuído ao termo na proposta não tem coerência com o que já se teorizou sobre o assunto. Ainda, assim, afirmam que "Isso não invalida seu emprego como marca distintiva da proposta" (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.5). Na medida em que não há maiores detalhamentos sobre essa afirmação do conselho, resta dúvidas sobre as justificativas que embasaram os conselheiros.

Por fim, o conselho conclui pela autorização da aplicação emergencial e transitória dos denominados “regimentos referência”, exclusivamente no ano letivo de 2012.

Tendo sido aprovada a implementação da proposta, a Seduc/RS realizou, em fevereiro, entre os dias 7 e 9, formação sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio, dirigida para representantes das CRE (coordenador, coordenador pedagógico e um assessor referência).

Entre 13 e 16 de fevereiro foi a vez dos diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores, acompanhados de representantes das CRE, participarem de formação. Essa formação foi realizada em encontro de um dia, nos turnos da manhã, tarde e noite, com cerca de 800 participantes em cada encontro, e seguiu o modelo de palestras. Cada dia foi destinado a um grupo diferente de participantes, conforme divisão entre as 30 CRE. Em 29 março de 2012 a Seduc/RS ofereceu outra formação para representantes das 30 CRE, abordando, dentre outros aspectos, a reestruturação curricular do Ensino Médio. Por fim, cada CRE organizou-se na área de sua jurisdição para implantar a proposta, o que caracteriza o modelo de “multiplicadores” na formação dos professores.

A ação formativa organizada e realizada pela mantenedora, SEDUC/RS, para implantação da PREM/RS, voltada para membros das escolas, reduziu-se, portanto, ao encontro com duração de um dia em três turnos, dirigido para membros da equipe diretiva das escolas e pautado pelo modelo de palestra (entre 13 e 16 de fevereiro de 2012).

2.2.4. A PREM/RS na região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação da SEDUC/RS

Nesta seção, caracterizamos como se deu o começo do processo de implementação da PREM/RS nas Escolas de Educação Básica da Rede Escolar Pública Estadual do RS, pertencentes à região de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE). Antes, apresentamos alguns aspectos que caracterizam esse contexto, no qual realizamos nossa pesquisa.

Segundo informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2013 (MEC/INEP)¹⁰, o estado do Rio Grande do Sul possui 9.975 estabelecimentos de ensino, sendo 2.570 de dependência administrativa estadual. Estão matriculados nos estabelecimentos da Rede Estadual 1.050.692 estudantes, sendo que 336.435 são alunos do Ensino Médio.

A Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), mantenedora da Rede Escolar Pública Estadual do RS, divide-se em Coordenadorias Regionais de Educação (as CRE), instâncias político-administrativas que representam a secretaria na área de sua jurisdição e são responsáveis, conforme informações disponíveis no portal dessa secretaria, por “coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria”, buscando a “integração entre alunos, famílias e a comunidade, oferecendo oportunidades de diálogo e de interação que promovam o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos, integrando a escola à prática social”¹¹.

Em todo o estado, existem trinta (30) coordenadorias (figura 5.1), distribuídas de acordo com a localização geográfica dos municípios. Cada CRE abrange um conjunto de municípios e tem sua sede localizada no maior município da região.

¹⁰ Dados divulgados no Portal da Seduc/RS, disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>

¹¹ Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>>

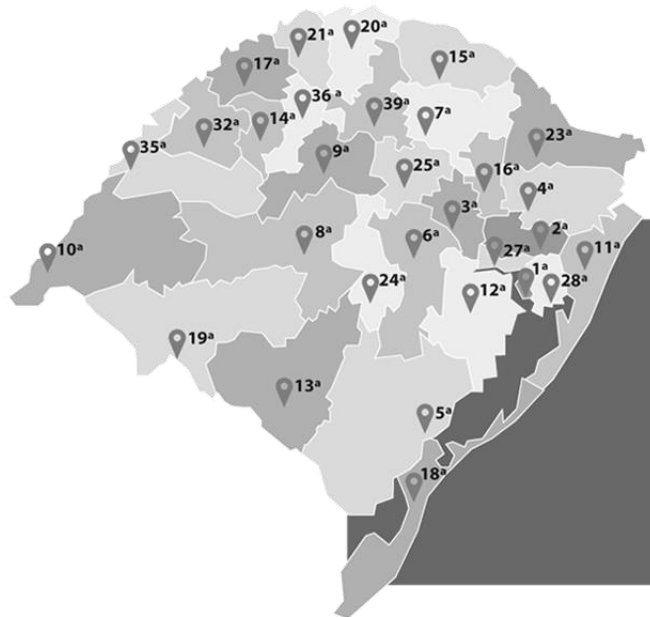


Figura 2.1 Mapa da divisão do Estado do Rio Grande do Sul em Coordenadorias Regionais de Educação

Fonte: Portal da Seduc/RS <<http://www.educacao.rs.gov.br>>

A 8ª Coordenadoria Regional da Educação (8ªCRE/SEDUC/RS) tem como município-sede a cidade de Santa Maria e abrange também outros vinte e dois (22) municípios, a saber: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguari, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi e Vila Nova do Sul.

A maior parte dos municípios pertencentes à região de abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS são municípios pequenos, sendo que dez deles possuem menos de cinco mil habitantes, seis possuem entre cinco e dez mil habitantes, quatro municípios possuem entre dez e vinte mil habitantes, dois municípios possuem mais de vinte mil habitantes e Santa Maria é o município com maior número de habitantes (273.489 – população estimada para 2013, conforme dados do IBGE¹²).

Ainda conforme dados do Censo Escolar de 2013, a 8ªCRE/SEDUC/RS possui sob sua abrangência 108 estabelecimentos de ensino localizados nos 23

¹² Disponível em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431690>>

municípios pertencentes à sua jurisdição, dos quais 54 oferecem Ensino Médio. Quase metade dos estabelecimentos de Ensino Médio (24) estão localizados no município de Santa Maria. Estão matriculados nos 108 estabelecimentos 92.636 estudantes, sendo 16.431 alunos matriculados no Ensino Médio.

Cabe mencionar que nessa região de abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS, mais especificamente no município de Santa Maria, está sediada uma das maiores universidades públicas do interior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além de outras instituições de ensino superior, dentre elas: a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA); a Faculdade de Direito de Santa Maria (FADISMA); a Faculdade Metodista Sul (FAMES), as Faculdades Palotinas (FAPAS); a Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA). A cidade de Santa Maria/RS também sedia a reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha/RS (IFF), instituição de educação superior, básica e profissional, que possui campus em oito cidades do estado do Rio Grande do Sul. Assim, a cidade de Santa Maria possui um grande poder de atração populacional, especialmente de jovens que vem estudar nas instituições de ensino superior, sobretudo na UFSM, muitos oriundos desses municípios vizinhos.

Analisamos, agora, como a 8ª CRE/SEDUC/RS realizou o processo de implantação da PREM/RS nas escolas pertencentes à sua abrangência. A partir de comunicado enviado pelo seu setor pedagógico para a Câmara das Licenciaturas da UFSM verifica-se que apenas em começo de outubro de 2011 as escolas da região receberam a proposta para discussão.

O cronograma elaborado pela 8ªCRE/SEDUC/RS para realização das etapas da Conferência Estadual do Ensino Médio previa o início das etapas municipais no final do mês de outubro (24 a 31 de outubro), da etapa regional (com escolas de todos os municípios pertencentes à abrangência da 8ª CRE) em 22 de novembro e da etapa inter-regional em 29 de novembro (com representantes da 3ª, 6ª, 8ª, 24ª CRE). Essas datas acompanham aquelas previstas no cronograma já referido do Setor Pedagógico da SEDUC/RS (Anexo 01). As etapas municipal, regional e inter-regional aconteceram em encontro de um dia.

Algumas evidências contestam o caráter democrático com que a secretaria caracteriza esse processo de discussão da PREM/RS em sua rede escolar. Uma rápida análise sobre as versões dos documentos da PREM/RS apresentadas em 2011 para o debate nas conferências e aquela disponível atualmente no portal da

SEDUC/RS já é suficiente para afirmarmos que não há, praticamente, alterações, a não ser no que se refere à carga horária do curso de Ensino Médio, já que na primeira versão, disponibilizada para debate, dizia-se que

O Currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 2.400 horas, (...). Também **se considera a possibilidade de um acréscimo de 600horas** de carga horária, totalizando o curso em 3.000horas, não implicando em aumento do número de anos do curso. Este acréscimo, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (RIO GRANDE DO SUL, 2011a, p.26, grifo nosso)

Esse trecho, no texto da proposta que está em implementação (versão disponível no portal da Seduc/RS), assumiu a seguinte versão:

O Currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, (...). O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos (RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p.22-23).

Portanto, pode-se concluir que os debates realizados nas conferências não chegaram a resultar em mudanças na proposta, afinal, já se antecipava, como orientação para as conferências (em documento anexo à proposta disponibilizada), que

As contribuições e aprofundamentos oriundas dos participantes, em cada etapa, **não poderão ser contraditórias** ao “Documento Base” da SEDUC nem ferir a nova legislação do Ensino Médio, **já que a Conferência em suas diferentes etapas não tem caráter deliberativo e sim indicativo e propositivo** (RIO GRANDE DO SUL, 2011a, s.p., grifos nossos)

Aliás, essa orientação também sofreu alteração na versão atualmente disponível, passando a ter a seguinte redação "As contribuições e aprofundamentos oriundas dos participantes, em cada etapa, **deverão dialogar** com o documento base da SEDUC e estar em consonância com a nova Legislação do Ensino Médio" (RIO GRANDE DO SUL, 2011b, p.36, grifo nosso). Aparentemente, mudança realizada com o intuito de amenizar a afirmação anterior que instituiu o caráter indicativo e propositivo da Conferência.

Afora essas informações, antecipamos¹³ aqui alguns depoimentos de nossos entrevistados, que contestam o caráter democrático de discussão da proposta:

¹³ Informações coletadas para realização dessa pesquisa, conforme descrito no capítulo 3 desta Tese. Apesar de não ser de praxe, antecipar esses depoimentos, no nosso entendimento, é

Isso pra mim, no meu entender, isso é um documento pra dizer que a coisa foi democrática, só que não foi observada nenhuma dessas sugestões das escolas... então, acho que é meramente um documento pra formalizar, (...) Foi pedido, foi unânime isso na... quando foram escolhidos os delegados na votação aquela que teve lá no São José [encontro realizado na cidade de Santa Maria, no âmbito da Etapa Regional], que fosse dado um prazo maior pros professores se adequarem, estudarem a proposta, verem como é que poderia ser, só que isso não foi observado em momento algum... foi simplesmente "tal dia vai começar" e ponto. (E11-PSI1-GF)

Não, as escolas não construíram proposta nenhuma, ela chegou pronta, ouso dizer e afirmar que todas essas reuniões entre regionais aconteceram apenas para legitimar o que o governo diz: "vocês foram consultados", não, nós não fomos consultados, a proposta chegou pronta e nós discutimos algumas coisas que sempre terminava em bate-boca nessas reuniões, então, esses eventos aconteceram para ter o registro lá em ata, com a presença de todo mundo, e legitimar o que o estado fez de forma "democrática". Eu gostei da proposta, eu não gostei da forma como foi colocada. (E03-CP-GF)

Tinha as reuniões, eram colocadas as sugestões e tudo, mas parecia que aquelas sugestões que dávamos era só por dar, não adiantava nada, não foi nada modificado, era só para dizer que a gente deu opinião. (E01-PSI1-GF)

Esses depoimentos ilustram a compreensão geral que os professores tiveram sobre a implantação da proposta, há convergências em torno da afirmação de que as etapas da Conferência, em lugar de espaço democrático para debate em torno da proposta e do seu processo de implantação, tornaram-se mecanismo para legitimar o processo, o que se evidencia na ausência de alterações no documento.

Passado o conturbado processo de discussão sobre a implantação da PREM/RS, o início do ano letivo de 2012 nas escolas de Ensino Médio pertencentes à abrangência da 8ª CRE/SEDUC/RS foi marcado pela realização de uma ação formativa, realizada por membros do Grupo de Trabalho (GT) Ensino Médio, de seu Setor Pedagógico.

Para realizar tais ações, utilizou-se uma divisão dos municípios de abrangência da 8ª CRE/SEDUC/RS em cinco microrregiões, conforme proximidade geográfica dos municípios, cada uma envolvendo entre 3 a 5 municípios, excluindo-se desse agrupamento o município de Santa Maria, que teve o conjunto de escolas dividido em três outros grupos, em função do grande número de estabelecimentos escolares na cidade (24). No quadro 1, abaixo, apresentamos os municípios pertencentes a cada microrregião.

Quadro 3.1 – Divisão dos municípios pertencentes à abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS em Microrregiões

Microrregião	Cidades pertencentes à microrregião
MR1	<ul style="list-style-type: none"> • Jaguari • São Francisco • São Vicente • Mata • Cacequi • Nova Esperança do Sul
MR2	<ul style="list-style-type: none"> • Dilermando de Aguiar • Quevedos • São Pedro • Toropi
MR3	<ul style="list-style-type: none"> • Faxinal do Soturno • Silveira Martins • Nova Palma • São João do Polêsine • Ivora • Pinhal Grande
MR4	<ul style="list-style-type: none"> • São Sepé • Vila Nova do Sul • Formigueiro
MR5	<ul style="list-style-type: none"> • Itaara • São Martinho • Júlio de Castilhos

Essa primeira etapa de formação de professores aconteceu mediante realização de encontros de um dia, nos turnos matutino e vespertino, com duração de cerca de oito horas, em uma escola escolhida dentre aquelas pertencentes a cada microrregião, considerada central para permitir o deslocamento de todos os professores. Os professores das demais escolas deslocavam-se, então, até o local do encontro e, para tanto, recebiam diárias.

Participaram dessa etapa de formação os membros da coordenação pedagógica das escolas de Ensino Médio, bem como alguns professores do 1º ano do Ensino Médio, aqueles que assumiriam o componente “Seminário Integrado”. Nos encontros realizados havia uma média de 30 professores, sendo que o menor público foi de 19 participantes e o maior público foi 61 professores, segundo dados cadastrais que recolhemos nesses encontros (é possível que nem todos os professores tenham preenchido esse cadastro).

A formação foi realizada entre 05 e 09 de março, data correspondente à segunda semana do ano letivo de 2012, nas cinco microrregiões e nos dias 23, 29 e 30 de março, nas escolas de Ensino Médio de Santa Maria/RS, mediante realização

de três diferentes encontros, para dar conta do grande número de escolas envolvidas.

A formação seguiu um modelo básico de palestras proferidas por membros da 8ªCRE/SEDUC/RS e teve objetivo, segundo documento elaborado (Anexo 02), de "oportunizar estudo dos conceitos e referenciais orientadores da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino bem como o aprofundamento do conhecimento referentes a LDB, diretrizes nacionais de Ensino Médio e parâmetros curriculares nacionais, procurando promover a articulação entre a teoria e a prática". Desconsiderando especificidades de cada encontro, em geral, seguiu-se um cronograma (Anexo 02) organizado em cinco momentos, cada um sob responsabilidade de um membro da 8ª CRE, a saber: (1) Conceitos e referenciais orientadores do Novo Ensino Médio (incluindo Legislação); (2) Pesquisa Sócio-Antropológica na escola de Ensino Médio; (3) Fundamentação legal e metodologia dos projetos interdisciplinares como complexo temático¹⁴; (4) Trabalho em grupo por áreas do conhecimento com construção de uma proposta interdisciplinar e Apresentação das propostas construídas nos grupos de trabalho; (5) O trabalho pedagógico e a operacionalização dos seminários integrados. Os professores não receberam material escrito, textos de fundamentação, nem havia indicação de leituras (a não ser no caso da legislação para o Ensino Médio). A formação ocorria, então, tendo como base as lâminas projetadas e a exposição do formador.

De nosso ponto de vista, não houve muita sensibilidade por parte da equipe da 8ªCRE/SEDUC/RS para tratar das questões mais imprescindíveis naquele momento, uma vez que os aportes conceituais discutidos eram tratados de forma demasiadamente superficial, houve pouco espaço para debates e para apresentação de aspectos que permitissem projetar a operacionalização da proposta. Em geral, o trabalho por áreas do conhecimento, etapa 4, não era realizado ou não havia debate e a discussão sobre a organização e o desenvolvimento dos seminários integrados ficava para os momentos finais, quando os professores já acumulavam uma série de dúvidas não debatidas, o que não os

¹⁴ Esse termo "Complexo temático" foi definido, nesses encontros, como "artefato teórico-metodológico para organização coletiva do conhecimento escolar", conforme nossos registros, e foi utilizado apenas nessas formações, ou seja, não aparece no documento-base da PREM/RS e deixou de ser utilizado em momentos posteriores, mas não foram apresentadas razões para tanto. No documento "Regimento Escolar padrão para o Ensino Médio Politécnico", elaborado pela secretaria e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (parecer 310/2012), o termo utilizado para referir os projetos de Seminário Integrado é "Projeto Vivencial"

agradava. O momento final, portanto, costumava ser o mais tenso, em termos de participação do público envolvido.

De um modo geral, a partir de nossos registros, podemos afirmar que os principais questionamentos dos professores nesses encontros referiam-se à falta de oportunidades para as escolas debaterem a proposta, à "imposição" da proposta e à "pressa" na sua implementação, às dificuldades decorrentes da atuação dos professores em mais de uma escola, o que dificulta planejamento coletivo, ao grande número de professores contratados na região, às dificuldades estruturais para realização de pesquisa de campo com os alunos, à grande ansiedade que esse processo estava gerando nos professores, diante de todas as dúvidas que ainda permaneciam. De nosso ponto de vista, também podiam ser percebidos alguns equívocos nos discursos dos formadores que afirmavam que a reestruturação proposta era "apenas metodológica" e na ausência de alguns elementos importantes para discussão, tais como função social da escola, papel do Ensino Médio, etc.

Seguindo esse mesmo formato (encontro de 8h, realizados em cinco dias diferentes para abranger as cinco microrregiões e outros três dias para abranger as escolas de Santa Maria/RS), realizou-se, nos meses de abril e maio, uma segunda fase de formações. Para tanto, a 8ª CRE convidou palestrantes de Instituições de Ensino Superior. Dessa vez, a 8ª CRE convidou palestrantes de Instituições de Ensino Superior que atuaram como colaboradores, incluindo a participação de membros do Gepi INOVAEDUC¹⁵ (cronograma no Anexo 3), mantendo o modelo de palestras.

Participaram dos encontros os membros da coordenação pedagógica e os professores do 1º ano. A média de participantes em cada encontro foi de 60 professores, sendo que o menor público foi de 20 e o maior de 86 professores, segundo dados cadastrais que recolhemos nesses encontros (é possível que nem todos os professores tenham preenchido esse cadastro).

Pode-se dizer, então, que as ações formativas realizadas pela 8ªCRE/SEDUC/RS para iniciar o processo de implantação da PREM/RS em sua região, reduziu-se a dois encontros: (1) encontro de formação, com duração de 8h, oferecido e realizado pela 8ª CRE para membros da equipe diretiva e alguns professores (em geral, apenas aqueles que assumiriam os Seminários Integrados),

¹⁵ Atuaram como formadores, colaboradores com a 8ª CRE, os professores Eduardo A. Terrazzan (líder do Gepi INOVAEDUC) e Maria Eliza R. Gama (vice-líder do Gepi INOVAEDUC)

pautado pelo modelo de palestra e trabalho em grupo (março de 2012); e (2) encontro de formação, com duração de 8h, oferecido pela 8ª CRE e realizado por professores de IES convidados, também pautado no modelo de palestra (abril e maio de 2012).

De modo geral, o clima nesses encontros de formação revelava o sentimento geral dos professores naquele momento: resistência à imposição da proposta pela SEDUC/RS, questionamentos sobre a falta de diálogo para implementação do Ensino Médio Politécnico, pedidos de esclarecimentos que ou não eram atendidos ou causavam tumulto, na medida em que os professores se sentiam pressionados a apenas “ouvir”, então, quando ganhavam o microfone todos queriam se posicionar, para criticar a forma de implantação da PREM/RS.

O acompanhamento que realizamos dessas atividades de formação nas escolas nos ajudaram a perceber o contexto geral de implementação da proposta e, com isso, reafirmamos nosso propósito de estudar de forma mais aprofundada esse processo. No capítulo seguinte, apresentamos, então, os propósitos de nossa pesquisa e os aportes metodológicos que orientaram seu desenvolvimento.

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o problema central proposto para essa pesquisa, em coerência com nosso objetivo, bem como as questões de pesquisas derivadas desse problema. Definidos o problema e as questões de pesquisa, passamos a apresentar os procedimentos metodológicos que consideramos adequados à nossa proposta de pesquisa, especificando as fontes de informação, os instrumentos de coleta e os instrumentos para análise das informações coletadas.

3.1. As intenções da pesquisa: Objetivo, Problema e questões de pesquisa

A partir do acompanhamento que fizemos desde o início do processo de implementação da PREM/RS nas escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do RS, na região da 8ª CRE/SEDUC/RS, reafirmamos nosso interesse em estudar as implicações desse processo nas escolas e, durante esse período, fomos refinando as nossas intenções investigativas, chegando, então, a estabelecer como objetivo principal dessa pesquisa a ***compreensão dos processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio em escolas da Rede Escolar Pública Estadual do RS.***

Mais especificamente, colocando nosso interesse central na forma de pergunta, definimos o seguinte problema de pesquisa:

Que possibilidades se apresentam para a estabilização das mudanças introduzidas na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar no âmbito do processo de implementação da PREM/RS?

De modo a operacionalizar as ações de pesquisa, o problema central foi desdobrado em questões investigativas mais específicas, a saber:

- 1. Que ações foram desenvolvidas por escolas de ensino médio para organização e desenvolvimento do trabalho escolar no processo de implementação da PREM/RS?**
- 2. Que necessidades foram sentidas e que dificuldades foram enfrentadas pelas escolas no processo de implementação da PREM/RS?**
- 3. Que modificações têm sido introduzidas no contexto escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS?**
- 4. Que aproximações e afastamentos existem entre as prescrições/orientações presentes na PREM/RS e as ações desenvolvidas em escolas para organização e desenvolvimento do trabalho escolar?**

Para buscar respostas a essas perguntas, foi preciso estabelecer um caminho para ser percorrido. A literatura sobre Pesquisa em Educação, atualmente, nos oferece uma variedade grande de tipos de pesquisa, conforme a natureza das informações a serem coletadas, o problema de pesquisa que se pretende responder, os meios disponíveis para encaminhar o desenvolvimento da pesquisa, as relações entre pesquisador e fenômeno a ser investigado, as habilidades do pesquisador, etc. Mas, ao invés de buscar enquadrar nosso estudo em algum dos tipos de pesquisa, conforme classificações já apontadas na literatura da área, consideramos mais frutífero abordar aqui a forma como nos aproximamos do fenômeno social investigado, ou seja, o cotidiano escolar diante do contexto de implementação da PREM/RS.

Parafraseando a metáfora sugerida por Tardif e Lessard (2005), podemos comparar a realidade social com uma floresta. Nessa comparação, os autores afirmam que uma floresta não pode ser vista em detalhe a partir de um ponto de vista aéreo, o qual forneceria apenas uma imagem global dela; pelo contrário, para conhecê-la detalhadamente, seria preciso decidir entrar na floresta, escolhendo certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que eles não são os únicos, talvez nem os melhores, e que outros itinerários também são possíveis. Nas pesquisas sobre a realidade social, da mesma forma, não existe uma forma única, global, para pesquisar o fenômeno, mas é preciso decidir por um determinado caminho.

Porém, não dispensamos aqui uma apresentação breve de nosso posicionamento acerca da forma como entendemos a natureza da pesquisa

desenvolvida. Considerando as informações coletadas, podemos afirmar que nossa pesquisa se caracteriza por sua natureza *qualitativa*.

As pesquisas de natureza qualitativa são utilizadas

no estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (...) as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (Minayo, 2006, p.57)

Essas pesquisas partem da ideia de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p.72).

Nas pesquisas de natureza qualitativa, considera-se necessário, para a compreensão do homem-social, “um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos” (GATTI, ANDRÉ, 2010, p.29). Assim,

as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (GATI, ANDRÉ, 2010, p.29-30)

As pesquisas qualitativas têm, portanto, como objeto fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter variável das situações estudadas. Em nossa pesquisa, nos inserimos em espaços sociais (os contextos escolares), nos quais nossos sujeitos (professores) interagem entre si, com outros sujeitos (os alunos, os pais) e com o meio social onde atuam. Essas interações realizam-se a partir de proposições que influem na realização de seu trabalho, como as políticas educacionais, as expectativas dos alunos, da sociedade, da escola, do coletivo dos professores, etc. Por isso, a complexidade é inerente a tais contextos. Mas há ainda outro fator de complexidade. Ocorre que estudar a implementação de uma proposta de reestruturação curricular, como nos propusemos fazer, não é tarefa fácil. É preciso estabelecer claramente a intenção que se persegue nesse processo de estudo, tanto para nós próprios, como pesquisadores, quanto para os responsáveis por administrar o processo, bem como para os professores, responsáveis, em última instância, por implementar a proposta.

Não se trata de fazer uma avaliação desse processo de implementação, no sentido de julgar as ações efetivadas pelas escolas ou pelos gestores da rede escolar. Não se trata de dizer o que "deu certo" ou não, quem errou e quem acertou, até porque não existe um "certo". Não se trata, também, de "assumir algum lado", na disputa que geralmente se trava, nesses casos, entre administradores, proponentes da proposta de reestruturação, e professores, implementadores dessa proposta.

No caminho que percorremos, buscamos, por um lado, um apoio institucional da equipe da gestão da rede escolar de nossa região, representada pela 8ªCRE/SEDUC/RS (Gestão 2011-2014). Ao mesmo tempo, estivemos envolvidos, como grupo INOVAEDUC, especialmente nos anos 2012 e 2013, em eventos e ações de formação de professores, o que exigiu explicitação para os professores da rede de nosso papel como colaboradores do processo, mas não como membros pertencentes à equipe da 8ª CRE, o que, na prática, significava manter nossa análise crítica do processo de implementação da proposta, buscando sugerir formas de colocá-la em prática. Por outro lado, buscamos o contato direto com as escolas e durante esse contato pudemos ampliar nossa percepção acerca das diversas características do trabalho escolar que, por vezes, faziam emperrar o processo de implementação da proposta. Isso significou, uma necessidade permanente de explicitação, também para os membros da 8ªCRE/SEDUC/RS, do nosso papel como pesquisadores que, portanto, estudavam o processo com vistas a compreendê-lo, o que envolvia, por vezes, tecer comentários críticos a esse respeito.

Assim, há algumas particularidades que cabem ser mencionadas aqui. Primeiro, assumimos um papel de colaboradores críticos com o processo de implementação da proposta, especialmente nos dois primeiros anos desse processo, 2012 e 2013. Isso não significou, porém, um impedimento para nosso posicionamento de independência em relação às propostas e orientações oficiais emanadas da SEDUC/RS. Terrazzan (2012), referindo-se a esse processo de assessoria às escolas e à gestão da rede, utilizou-se da noção de "resistência propositiva", para explicar a atuação daqueles que concordam com a orientação geral e com partes de propostas oriundas de instâncias superiores de administração de Redes Escolares Públicas e que se propõe a participar, de modo crítico e propositivo, da implementação de tais propostas. É nessa perspectiva que procuramos orientar nossas atividades, participando desse processo, mas mantendo autonomia de pensamento e de posicionamento crítico. Em segundo lugar, é preciso

lembrar que negociamos, desde o primeiro momento, nossa condição de pesquisadores, interessados em compreender todo o processo de implementação da proposta.

Nossa aproximação com o campo de pesquisa se deu junto e no mesmo momento em que se iniciou a implementação da PREM/RS. Nos aproximamos, portanto, do contexto a ser investigado, desde o começo, acompanhando as dúvidas, as angústias, as apreensões que marcaram o primeiro ano de implementação, bem como o andamento desse processo. Enfim, o que tínhamos, no começo, como um fator condicionante (o tempo de implementação da proposta, em princípio com "prazo de validade" – 2011-2014), se mostrou como fator que colabora com o enriquecimento da pesquisa e da pesquisadora.

Todas essas ações de formação com as quais estivemos envolvidos serviram como pano de fundo para essa pesquisa, na medida em que nos ajudaram a estabelecer algumas compreensões iniciais sobre o processo, particularmente sobre as formas como os professores estavam recebendo a proposta e como isso estava afetando sua implementação, o que contribuiu para a delimitação dos nossos interesses com a pesquisa e se refletiu também na forma como decidimos organizar a pesquisa e coletar informações.

Outra metáfora parece ser adequada aqui. Aquela que vê a pesquisa não como uma fotografia de um dado momento, mas como uma superposição de imagens, ou um filme, que mostra como, no transcurso de uma pesquisa de campo, diferentes imagens da realidade vão se processando, conforme seus protagonistas e conforme o momento considerado.

Portanto, entendemos, como Charmaz, que "construímos as nossas *teorias fundamentadas* por meio dos nossos envolvimentos e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa" (CHARMAZ, 2009, p.24-25).

Essa autora propõe a construção de teorias "fundamentadas" nas informações coletadas, o que significa que essas informações "formam a base da nossa teoria, e a nossa análise desses dados origina os conceitos que construímos" (CHARMAZ, 2009, p.15). A utilização da ideia de construção é importante nessa perspectiva porque não vamos à campo buscar informações "prontas", "dadas", "acabadas", "válidas universalmente", mas construímos essas informações por meio de nossas interações com as escolas, com os professores.

Tendo mencionado esses aspectos, que ajudam a caracterizar nosso percurso metodológico, descrevemos, a seguir, as fontes para a coleta de informações, bem como os instrumentos utilizados para coletar as informações e para analisá-las.

3.2. Fontes e Instrumentos para Coleta de Informações

Considerando nosso interesse no processo de implementação da PREM/RS, definimos como fontes de informação os sujeitos diretamente envolvidos com esse processo, bem como os documentos referentes à PREM/RS. Assim, nesta pesquisa, elegemos as seguintes modalidades e tipos de fontes de informações:

Sujeitos:

- **Professores responsáveis por Seminário Integrado e Professores do Ensino Médio**, porque a mudança para ser efetivada e posta em prática depende, fundamentalmente, do *que os professores fazem e pensam* (FULLAN, 2009).
- **Membros da equipe de coordenação pedagógica de Escolas de Ensino Médio**, porque "a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão [coordenação pedagógica] e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento" (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23-24).

Documentos:

- **Documentos-Base da PREM/RS**, porque constituem uma forma de comunicação entre a mantenedora, proponente da PREM/RS, e os professores e demais envolvidos, responsáveis por sua implementação.

Os documentos são: (1) Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014; (2) Regimento Escolar padrão para o Ensino Médio Politécnico

Os instrumentos para coleta de informação foram selecionados de acordo com o tipo de fonte. Assim, para coletar informações com os sujeitos dessa pesquisa

os instrumentos utilizados foram grupo focal e entrevista e para coleta de informações nos documentos utilizamos roteiro para análise textual. A seguir, fazemos uma breve descrição sobre cada um desses instrumentos. Na seção seguinte, descrevemos como eles foram utilizados.

- **Grupos Focais**

Uma alternativa às entrevistas na coleta de informações com sujeitos e que vem sendo, cada vez mais, utilizada na área de pesquisa em educação é o Grupo Focal. Esse instrumento de coleta de informações baseia-se na análise da interação entre participantes diante dos estímulos do moderador/pesquisador. Não se trata de realizar uma espécie de "entrevista coletiva", na qual a mesma questão é respondida por cada participante por vez. Ao invés disso, trata-se de estimular a interação do grupo e conduzir a discussão de modo a garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o moderador/pesquisador (BARBOUR, 2009).

De um modo geral, qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, desde que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando as interações do grupo (BARBOUR, 2009). A vantagem, segundo essa autora, é a possibilidade de "gerar discussões acaloradas e dados ricos enquanto os participantes formulam suas visões, engajam-se em debates e expressam e exploram entendimentos culturais compartilhados" (BARBOUR, 2009, p.146).

Como a interação entre os participantes constitui elemento central no grupo focal, cabe ao pesquisador preparar um roteiro e selecionar materiais de estímulo para incentivar essa interação.

Nosso interesse pelos grupos focais surgiu a partir de nossa percepção acerca da necessidade de haver um espaço para os professores de Seminário Integrado compartilharem suas experiências e trocarem informação com seus colegas. Percebemos que os próprios professores de seminário manifestavam essa necessidade. Assim, baseamo-nos na sugestão de que "Grupos focais são uma boa opção para os que anseiam pela oportunidade de falar com outras pessoas que se encontrem na mesma situação que eles — especialmente quando não há grupos de apoio relevantes disponíveis" (BARBOUR, 2009, p.68)

Foi com esse propósito que promovemos e realizamos os denominados *Encontros de Professores de Seminário Integrado*, que serão discutidos na próxima seção, nos quais buscamos explorar a possibilidade de articular a realização de grupos focais com encontros de natureza formativa para os professores participantes, alternativa proposta por Barbour e considerada proveitosa na medida em que "A capacidade dos grupos focais de encorajarem indivíduos a tomar uma perspectiva crítica a respeito de suas próprias práticas (...) sugere que, em muitos contextos, eles podem se mesclar facilmente com o objetivo de programas de capacitação profissional" (BARBOUR, 2009, p.82).

- **Entrevistas**

Num sentido amplo, podemos dizer que entrevistas consistem em uma conversa entre duas ou mais pessoas, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (MINAYO, 2006). No contexto das pesquisas, elas possibilitam um contato direto com os sujeitos e, por isso, permitem um aprofundamento de questões investigadas, durante o diálogo que se estabelece com eles.

Por envolver uma interação entre pessoas, na entrevista as percepções do outro e de si estão em jogo (expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para o entrevistador e para o entrevistado). A intencionalidade do pesquisador vai além de mera busca de informações; pretende criar uma situação na qual o entrevistado sinta-se bem para falar (SZYMANSKI, 2002).

O entrevistado, por estar numa situação de *desigualdade de poder* em relação ao entrevistador, pode segundo Szymanski (2002), esconder informações que supostamente acha que podem ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para seu grupo ou pode incluir informações que podem trazer uma visão mais favorável de si ou de seu grupo. Assim, Garrett (1967) ao tratar de entrevistas num sentido mais amplo, fora do contexto das pesquisas, sugere que sejam afastados os receios do entrevistado e do entrevistador e que se encontrem as várias pretensões de ambos. Esses riscos, porém, nunca se excluem totalmente.

As entrevistas têm sido classificadas de acordo com o nível de estruturação do roteiro e podem ser do tipo não estruturada ou aberta, semi-estruturada e

estruturada ou dirigida. Em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista estruturada, a qual se “desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas” (GIL, 1999, p.121).

- ***Roteiro para análise textual***

Esse termo tem sido utilizado pela equipe do grupo INOVAEDUC para referir a noção de que na coleta de informações em documentos – entendidos como textos que estão *prontos* e que podem ser caracterizados como *já existentes* (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008), na medida em que existem, independente da realização da pesquisa – é necessário utilizar um roteiro, que guia a análise e a coleta daquelas informações relevantes para responder à pergunta de pesquisa. Consiste, portanto, em roteiro de questões, frases ou categorias que orientam a análise de documentos e a coleta das informações e organiza-se em Quadro Descritivo-Analítico, conforme as necessidades da pesquisa.

3.3. Inserção no campo de pesquisa e Coleta de informações

Nesta seção, descrevemos como foi realizada a coleta de informações, mediante utilização dos instrumentos acima apresentados. Com essa descrição, e apresentando os encaminhamentos metodológicos, acabamos por definir também os recortes estabelecidos a partir do universo potencial para nossa pesquisa e a amostra final.

- ***Realização dos Grupos Focais***

Em 2013, procuramos atender uma demanda percebida por nossa equipe, a partir dos relatos de professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado com os quais tivemos contato em ações formativas e em estudos exploratórios, qual seja, a necessidade de espaços para socialização das experiências vivenciadas por eles. Para tanto, iniciamos um processo de negociação com a 8ªCRE/SEDUC/RS, em março de 2013, para promoção de um evento com essa finalidade, envolvendo todas as escolas pertencentes à sua abrangência. Esse processo durou cerca de

três meses, entre março e maio. Porém, alguns condicionantes, sobretudo em relação ao financiamento das ações previstas para esse grande evento que pretendíamos promover e realizar, impediram que o projeto pudesse ser levado a efeito.

Assim, decidimos realizar encontros menores, que mantivessem o mesmo objetivo básico de promover espaço para socialização, discussão e avaliação das atividades desenvolvidas por professores responsáveis por turmas Seminário Integrado e, ao mesmo tempo, se constituíssem como espaço para coleta de informações para nossas ações investigativas.

A leitura e o estudo sobre o instrumento de coleta de informações Grupo Focal forneceu vários aportes metodológicos que nos auxiliaram na organização e no desenvolvimento desses encontros.

Como critério para definição dos professores de Seminário Integrado a serem convidados, selecionamos como universo potencial aqueles professores participantes da "1ª Mostra do Ensino Médio Politécnico: Experiências do Seminário Integrado nas escolas da 8ª CRE", realizada entre os dias 23 e 25 de maio de 2013 junto à "3ª Mostra Integrada de Profissões, Tecnologias, Cultura e Relações Comunitárias da UFSM" (3ª PROFITECS). A Mostra do Ensino Médio Politécnico foi promovida pela 8ªCRE/SEDUC/RS e ofereceu um espaço para professores e alunos do Ensino Médio expor projetos de pesquisa escolar desenvolvidos em 2012, no componente curricular Seminário Integrado. No total, 27 escolas pertencentes à abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS participaram da Mostra, envolvendo 42 projetos diferentes.

Nossa equipe visitou os dois dias de realização da Mostra do Ensino Médio Politécnico e, na oportunidade, contatamos os professores responsáveis por Seminário Integrado. Depois, elaboramos um cadastro geral das escolas participantes da Mostra, com informações disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Extensão da UFSM (que auxiliou na realização da Mostra).

Assim, para realização dos Encontros de Professores de Seminário Integrado, iniciamos o contato com os professores participantes da Mostra, a partir do cadastro elaborado, mediante envio de convite por correio eletrônico, com o cuidado de convidar um professor por escola, em cada encontro. Após o envio desse convite, no caso de não obter retorno, o que foi muito comum, fizemos contato telefônico com as escolas, para falar diretamente com os professores, o que nem sempre foi possível,

devido aos seus horários. Por isso, foram necessárias várias tentativas até conseguir contato com eles.

Para o primeiro encontro, realizado no dia 29 de agosto de 2013, foram convidados quinze (15) professores. Quatro professores recusaram participação, um professor não respondeu e um professor confirmou presença, mas não compareceu ao encontro. Portanto, participaram do encontro nove (09) professores.

Para o segundo encontro, realizado no dia 03 de outubro de 2013, foram convidados onze (11) professores. Dois recusaram participação, um professor não respondeu e dois professores confirmaram presença, mas não compareceram. Portanto, participaram do encontro seis (06) professores.

Para o terceiro encontro, realizado no dia 29 de outubro de 2013, foram convidados dez (10) professores. Um professor recusou participação, dois professores não responderam e dois professores confirmaram participação, mas não compareceram. Portanto, participaram do encontro cinco (05) professores e uma coordenadora pedagógica que acompanhou o professor da sua escola.

No total, foram enviados trinta e seis (36) convites, para vinte e nove (29) diferentes professores (alguns professores foram convidados mais de uma vez, ou seja, para mais de um encontro). Todos os professores receberam bem nosso convite e as recusas em participar dos encontros tinham como justificativa a impossibilidade de conseguir dispensa da escola (em geral, escolas particulares em que também atuam) ou a existência de outros compromissos nos dias dos encontros.

Para os professores participantes dos encontros, conseguimos que a 8ªCRE/SEDUC/RS procedesse à liberação deles das suas escolas no dia do encontro. Essa informação era repassada aos professores no momento do convite e certamente contribuiu para que os professores pudessem participar. Além disso, para os professores de escolas de outras cidades (fora de Santa Maria) ressarcimos os gastos com transporte, com verbas de um projeto de pesquisa que previa esse tipo de despesa, como forma de colaborar com sua vinda à Santa Maria para participar dos encontros.

Os vinte (20) professores participantes dos Encontros de Professores de Seminário Integrado representam vinte escolas diferentes, que passam a constituir nossa amostra de pesquisa (as quais estão descritas em quadro apresentado ao final dessa seção). Assim, do total de vinte e sete (27) escolas participantes da

Mostra do Ensino Médio Politécnico, apenas sete não tiveram representados seus professores em nossos encontros. No quadro abaixo, resumimos essas informações.

Quadro 3.1 – Quadro-síntese de Informações sobre Encontros de Professores de Seminário Integrado

Nº Encontro	Data	Nº de professores		Local
		Convidados	Participantes	
1º	31.ago.2013	15	09	Sala 3361, CE/UFSM
2º	03.out.2013	11	06	Sala 3272, CE/UFSM
3º	24.out.2013	10	05	Sala 3287, CE/UFSM

Aceitando a sugestão de Barbour (2009), propusemos a articulação da coleta de informações para nossa pesquisa mediante a realização dos grupos focais, com um elemento formativo dos professores, o que exigiu a garantia de um componente educativo. Em parte, entendemos que o próprio compartilhamento das experiências dos professores, mediante análise crítica a respeito de suas práticas, constitui elemento formativo para eles. Ainda assim, incluímos na programação um momento para discussão acerca das "Possibilidades para operacionalização da noção de Pesquisa como Princípio Pedagógico", que consiste em atividade mais claramente e facilmente percebida como formativa.

Os encontros foram realizados nos turnos matutino e vespertino, com início a partir das 8h30min, quando os convidados foram recepcionados com um café. Às 9h fizemos a abertura, apresentando a proposta do encontro, no âmbito das atividades do grupo INOVAEDUC, e os membros da equipe presentes¹⁶. Depois, cada professor fez uma breve apresentação. Às 9h30min apresentou-se a questão motivadora *"A partir de toda experiência que você tem vivenciado, de modo geral, no processo de implementação da PREM/RS e, de modo específico, no desenvolvimento das aulas de Seminário Integrado, aponte 3 aspectos que você considera positivos e 3 aspectos negativos"*. A partir dessa reflexão, iniciou-se o debate com o compartilhamento e a discussão dos aspectos positivos e negativos

¹⁶ Os encontros foram coordenados pela própria pesquisadora, Luciana B. Zambon. Os demais membros da equipe participaram como redatores, registrando todas as informações.

elencados por cada professor. Para tanto, coube à pesquisadora a sensibilidade de conduzir a discussão, formulando, quando necessário, perguntas para explorar aspectos interessantes ou procurando dirigir a fala para aqueles que menos se manifestavam.

No turno da tarde, realizou-se uma dinâmica de trabalho em grupo, na qual os professores, divididos em dois grupos discutiram a seguinte questão: *"Que aspectos vocês gostariam de ver modificados para que a Reestruturação Curricular do Ensino Médio pudesse ser construída em outras bases que vocês julguem mais adequadas? Elabore uma espécie de "lista de desejos", contendo todos os aspectos que julgarem necessários para construção de uma "nova" Proposta para o Ensino Médio"*. As propostas elaboradas pelos grupos foram apresentadas e debatidas em seguida.

Em seguida, realizou-se uma exposição acerca das "Possibilidades para operacionalização da Pesquisa como princípio Educativo". A Programação Básica dos encontros está disponível no Apêndice 01, junto dos roteiros utilizados para as atividades programadas. Como pode ser verificado, procurou-se privilegiar a realização de atividades amplas, para estimular o debate, em detrimento do uso de um roteiro contendo várias questões. Por fim, foi feito o encerramento do encontro, com entrega de cartão de agradecimento aos participantes.

Para coleta de informações nesses encontros, utilizamos diários de campo elaborados por membros da equipe preparados para registrar as falas e as manifestações dos participantes. No primeiro encontro, contamos com quatro redatores e nos demais encontros dois membros atuaram como observadores, registrando as informações¹⁷. Além disso, fizemos a gravação do áudio de todos os encontros, com o consentimento dos participantes, para garantir a completa cobertura das informações.

¹⁷ Atuaram como colaboradores nesses encontros, responsáveis pelo registro das informações: Miriam G. Teles, Bolsista Professor de Educação Básica; William Nunes, Bolsista PROBIC/FAPERGS; Sandra M. R. Eckhardt, Bolsista FIEX/PRE/UFSM (apenas no primeiro encontro); Larissa Souto, voluntária (apenas no primeiro encontro).

- ***Realização das entrevistas***

A partir de análises preliminares sobre as informações coletadas nos grupos focais, bem como do refinamento da pesquisa decorrente do exame de qualificação da tese, passamos a planejar a realização das entrevistas.

Para isso, mantivemos como amostra potencial o conjunto de 20 escolas que estiveram representadas nos Encontros de grupo focal pelos professores responsáveis por SI.

Para responder nossas questões de pesquisa, nosso interesse foi o de realizar entrevistas com membros da coordenação pedagógica, professores responsáveis por SI e professores do Ensino Médio, que não assumiram SI.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2014 e cinco foram realizadas em março de 2015. O contato inicial foi realizado sempre com um membro da coordenação pedagógica de cada escola e objetivou uma apresentação breve da pesquisadora e das intenções da pesquisa. Fazíamos referência à realização dos Encontros de Professores de Seminário Integrado no ano de 2013 e apresentávamos nosso interesse no aprofundamento da pesquisa. Diante desse breve relato, colocamo-nos à disposição para um encontro presencial com a intenção explícita de apresentar a pesquisa, caso fosse o desejo da coordenação pedagógica. Em todas as escolas nas quais coletamos informações para a pesquisa, o profissional responsável pela coordenação pedagógica contatado não se opôs ao agendamento de entrevista já nesse primeiro contato, o que não significou a ausência de discussão sobre os propósitos da pesquisa e da entrevista, tanto com membros da coordenação quanto com os professores entrevistados.

Nesse contato com a coordenação pedagógica, informamos nosso interesse em realizar entrevista também com professores de SI e com professores do Ensino Médio. No primeiro caso, informamos o nome do professor participante do grupo focal, mas alguns deles haviam trocado de escola ou atuavam em outro turno. Pedimos então indicação de nome de outros professores, mecanismo semelhante ao utilizado para selecionar professores do Ensino Médio para a entrevista.

Agendado o encontro nesse primeiro contato telefônico, procuramos organizar de modo que coordenador pedagógico e professor de SI estivessem na escola no dia da visita, para realizar as entrevistas no mesmo dia. Isso nem sempre foi possível.

Em geral, os coordenadores pedagógicos concordaram em participar da entrevista, mas das vinte escolas contatadas, realizamos entrevista com 13 coordenadores pedagógicos. Em três escolas, por causa da troca de membros da equipe de coordenação pedagógica, o novo coordenador afirmava que não tinha conhecimento suficiente sobre o processo de implementação da PREM/RS, justificativa para recusar o convite. Houve também dois coordenadores que afirmaram que bastaria conversar com os professores de SI, pois eles saberiam dar melhores informações, apesar de argumentarmos que as entrevistas eram diferentes. Nos outros casos, os professores não recusaram participação na entrevista, mas em todos os contatos que fizemos não conseguimos agendar encontro. No mesmo período estavam sendo realizadas atividades do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio¹⁸ e como os coordenadores pedagógicos geralmente atuavam como orientadores de estudo nas suas escolas esse foi um dos fatores para dificultar o agendamento de entrevistas.

Com professores de SI, geralmente o agendamento foi realizado pelo próprio coordenador pedagógico ou mediante contato telefônico com os professores. Realizamos 15 entrevistas com professores de SI de 14 escolas. Essas entrevistas estavam previstas para serem realizadas individualmente, mas em três escolas, mais de um professor de seminário integrado participou da entrevista, a pedido dos próprios professores. Por isso, no total, vinte professores de seminário integrado foram ouvidos.

Já com professores do Ensino Médio as dificuldades para realização de entrevista foram bem maiores. Os professores contatados pessoalmente na escola, nos dias de visita para realização de entrevistas já agendadas com a coordenação pedagógica, se recusavam a participar da pesquisa quando sabiam que se tratava do Ensino Médio Politécnico. Segundo os professores, eles não tinham o que dizer sobre o “Seminário Integrado”. Em alguns casos, as coordenadoras, alternativamente, forneceram email de outros professores “mais acessíveis” que não estavam na escola naquele dia, mas só conseguimos retorno de um professor

¹⁸ O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, objetiva rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Além disso, constituem objetivos do Pacto contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio e promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos. Essa medida aponta a preocupação do MEC com a formação continuada dos professores e com a necessidade de discutir as novas DCNEM com os professores em serviço no ensino médio.

contatado por email. Assim, o número de professores do Ensino Médio entrevistados ficou reduzido a apenas seis.

Em três escolas coincidiu mudança de coordenação pedagógica e mudança de professor de SI (relativamente à participação nos encontros de grupos focais). Nessas três escolas, portanto, não conseguimos realizar entrevistas com nenhum sujeito.

Os roteiros de entrevista utilizados continham um conjunto de questões (entre 16 e 19, variando conforme a função dos entrevistados – coordenador pedagógico, professor de ensino médio, professor de seminário integrado), organizadas nos seguintes blocos: Mudanças decorrentes do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS; organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS; avaliação do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS. Os roteiros utilizados encontram-se no Apêndice 02.

Apesar de existir um roteiro de questões a serem seguidas, coube à pesquisadora a sensibilidade de conduzir a discussão, formulando, quando necessário, perguntas para explorar um determinado enunciado, solicitando mais detalhes, modificando a ordem e a formulação das questões, reduzindo ou acelerando o ritmo, caso isso fosse percebido como necessário ou como mais proveitoso.

De modo a permitir que a pesquisadora permanecesse atenta ao entrevistado e ao seu relato, apenas pequenas anotações foram realizadas durante a entrevista para lembrar de questões já discutidas ou de questões que precisavam de aprofundamento, por exemplo. Assim, para registro da conversa foi utilizada gravação do áudio de cada entrevista, sempre com a concordância prévia dos sujeitos.

Durante as visitas para realização das entrevistas, as escolas, em geral, foram muito acolhedoras. Fui recebida por coordenadores pedagógicos cheios de críticas para apontar, mas que, acima de tudo, falavam com um carinho imenso sobre suas escolas. Um *tour* percorrendo toda a escola foi quase que regra nas escolas da região, o que não aconteceu nas escolas de Santa Maria/RS talvez por ser muito mais comum para eles receber pessoas de fora da comunidade, principalmente da universidade. Como sabiam do meu interesse pelo ensino médio

politécnico, logo apontavam para os trabalhos dos alunos de SI fixados pelas paredes dos corredores e para as demais produções (horta da escola, reforma da pracinha, reforma do pátio, etc).

As entrevistas foram realizadas na sala da coordenação pedagógica, na biblioteca ou em salas de aula que no momento estavam desocupadas. Apenas uma entrevista foi realizada fora do espaço da escola, uma vez que o professor entrevistado atua em outro município mas reside em Santa Maria.

Considerando as escolas nas quais coletamos informações, em termos de número de alunos, os estabelecimentos possuem entre 159 e 1.022 alunos. Mais da metade delas (12) possuem menos de 500 alunos, enquanto que 06 escolas possuem entre 501 e 1.000 alunos e duas possuem mais de 1.000 alunos. Portanto, segundo esse critério, pode-se dizer que nossa amostra abrange uma ampla variedade de contextos, desde escolas pequenas até escolas consideradas, para nossa região, grandes.

Quanto aos sujeitos entrevistados, a maioria deles é concursado e nove são contratados. Em relação ao tempo de atuação no magistério, pode-se afirmar que a maior parte deles são professores experientes com mais de 10 anos de atuação:

- até 05 anos – 7 professores (quatro deles são iniciantes com 3 anos)
- 06 a 10 anos – 5 professores
- 11 a 15 anos – 10 professores
- 16 a 20 anos – 2 professores
- 20 a 25 anos – 8 professores
- Mais de 25 anos – 3 professores

Quanto ao regime de trabalho, a grande maioria possui 40 horas semanais, 6 professores têm 20 horas e 5 professores tem 60 horas semanais. No caso das jornadas de 40 e 60 horas, pode haver combinação entre contrato/concurso nas redes estadual, municipal e privada.

Quanto à formação, apenas 7 professores possuem pós-graduação e 7 professores ministram disciplinas diferentes de sua formação inicial, geralmente, nas disciplinas de física, matemática, sociologia, filosofia e artes.

- ***Utilização de Roteiro para análise textual de documentos***

Para análise dos documentos-base da PREM/RS, orientamos nossa leitura para a identificação de prescrições/orientações, relativas aos seguintes critérios: (1) estrutura curricular do Ensino Médio, (2) organização curricular, (3) orientações metodológicas, (4) avaliação da aprendizagem dos alunos, (5) Seminário Integrado (Apêndice 03).

Para subsidiar nossa análise, o roteiro foi organizado como um Quadro Descritivo-Analítico (Apêndice 04) que cruza as informações coletadas nos documentos com aquelas coletadas mediante grupo focal e entrevista, tendo em vista que nosso interesse foi estabelecer aproximações e afastamentos entre “ações realizadas nas escolas” e “prescrições/orientações presentes nos documentos”. Nesse quadro, as setas com sentido para esquerda ou direita na coluna das “ações realizadas” representam aproximação ou afastamento, respectivamente, com as prescrições/orientações identificadas e apresentadas na coluna ao lado. É importante mencionar que esse quadro de prescrições/orientações se caracteriza como uma interpretação nossa. Para compô-lo buscamos retirar dos documentos as indicações mais objetivas sobre as formas de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar.

Diante do universo potencial estabelecido para a nossa pesquisa – escolas de Ensino Médio pertencentes à região de abrangência da 8ªCRE/SEDUC/RS – os critérios para definição de recortes foram sendo estabelecidos. Primeiro, as escolas participantes da 1ª Mostra do Ensino Médio Politécnico: Experiências do Seminário Integrado nas escolas da 8ª CRE. Segundo, os professores participantes dos Encontros de Professores de Seminário Integrado, onde foi estabelecida a amostra de 20 escolas. Por fim, quanto aos sujeitos, nossa amostra de pesquisa envolve: grupo focal com 20 professores responsáveis por Seminário Integrado, Entrevista com 13 Coordenadores Pedagógicos, Entrevista com 20 Professores responsáveis por SI (15 entrevistas, sendo três entrevistas coletivas), Entrevista com 06 Professores do Ensino Médio, totalizando 34 entrevistas.

No Apêndice 05, apresentamos um quadro para sintetizar o processo de coleta de informações, mediante entrevista e grupo focal, nas 20 escolas que compõem nossa amostra de pesquisa.

Como síntese do que dissemos até aqui, apresentamos abaixo um quadro que relaciona as fontes e os instrumentos utilizados com as questões de pesquisa. Esse quadro foi elaborado com o intuito de ilustrar e esclarecer melhor os rumos tomados para o desenvolvimento de nossas ações investigativas.

Quadro 3.3 – Fontes e Instrumentos utilizados para responder Questões de Pesquisa¹⁹

Questão de Pesquisa		Fonte de Pesquisa (Modalidade e Tipo) / Instrumento de Pesquisa				
		Sujeito				Documento
		Suj. 1 Coordenador Pedagógico	Suj. 2 Professor de Ensino Médio	Suj. 3 Professores responsáveis por SI		Doc. 1 Documentos-base da PREM/RS
N.	Enunciado	Entrev.	Entrev.	Grupo Focal	Entrev.	Roteiro para Análise Textual
1.	Que ações foram desenvolvidas por escolas de ensino médio para organização e desenvolvimento do trabalho escolar no processo de implementação da PREM/RS?	X (Bloco 1 ²⁰ , qst. 1, 2, 3, 4, 5, 6)	X (Bloco 2)	X	X (Bloco 1 e Bloco 2)	---
2.	Que necessidades e dificuldades têm sido enfrentadas pelas escolas no processo de implementação da PREM/RS?	X (Bloco 1, qst. 7, 8, 9)	X (Bloco 2)	X	X (Bloco 1, qst. 3, 4, 5)	---
3.	Que modificações tem sido introduzidas no contexto escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS?	X (Bloco 2 e Bloco 4)	X (Bloco 1 e Bloco 3)	X	X (Bloco e Bloco 3)	---
4.	Que aproximações e afastamentos existem entre as prescrições/orientações presentes na PREM/RS e as ações desenvolvidas em escolas para organização e desenvolvimento do trabalho escolar?	X (Bloco 1, qst. 1, 2, 3, 4, 5, 6)	X (Bloco 2)	X	X (Bloco 1 e Bloco 2)	X

¹⁹ Formulário elaborado e utilizado pelo Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo A. Terrazan.

²⁰ As referências às partes do roteiro de entrevista sugerem nossa expectativa inicial acerca das questões da entrevista que forneceriam informação para cada Questão de Pesquisa.

Os cuidados éticos no desenvolvimento da pesquisa, em todas suas etapas, envolveram alguns procedimentos realizados no contato com as escolas e com os professores que forneceram informações, bem como no tratamento e na análise das informações coletadas. Assim, anteriormente à coleta de informações, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado segundo normas do Comitê de Ética da UFSM, o qual contém síntese sobre a proposta de investigação, além de detalhamento sobre os cuidados éticos da pesquisa. Feitos os esclarecimentos necessários e solicitados pelos professores, foi dado início à gravação do áudio da conversa, com o consentimento e a autorização de cada professor. No que diz respeito ao tratamento e à análise das informações, optamos pela omissão dos nomes das escolas e dos professores entrevistados, como medida para preservar a identidade desses sujeitos e garantir a confidencialidade das informações fornecidas por eles.

3.4. Organização, Tratamento e Análise das informações coletadas

A análise das informações coletadas pressupõe a descrição, classificação, categorização das informações de modo a identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações entre as informações e, então, responder as questões e o problema de pesquisa, construir os resultados e elaborar as conclusões. Nesse processo, mantivemos um cuidado permanente para não “forçar” os dados, ou seja, ler os dados segundo nossos pré-conceitos, mantendo a sensibilidade para perceber os sentidos e significados dos discursos dos professores.

Anteriormente à análise, todas as gravações em áudio foram transcritas. As coletas realizadas mediante os grupos focais e as entrevistas geraram um grande volume de dados. No total, tivemos pouco mais de 30 horas de gravações (sendo 8 horas e meia de gravação de grupos focais, turno da manhã, e 21 horas e 40 minutos de entrevistas) o que gerou, após a transcrição, um conjunto de documentação em texto com cerca de 400 páginas.

Para proceder ao tratamento e análise das informações, utilizamos a técnica da *categorização temática* ou *codificação* (GIBBS, 2009) a qual está ancorada na

perspectiva da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). A teoria fundamentada é baseada no uso de categorias geradas a partir das informações coletadas, sem desconsiderar, é claro, que nossos aportes conceituais são levados para a coleta e para a análise das informações.

A análise baseada na *categorização temática* inicia-se por uma codificação mais *descritiva* e próxima dos termos utilizados pelos informantes e passa, em seguida, à *categorização analítica*, na qual se procuram formas novas, mais *teóricas*, para compreensão das informações coletadas (GIBBS, 2009).

Segundo a perspectiva que estamos utilizando,

codificar significa associar marcadores a segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados. (CHARMAZ, 2009, p.16)

Vejamos, de forma exemplificada, como conduzimos nossa análise utilizando essa perspectiva analítica. Depois de transcritas as informações coletadas mediante gravação em áudio (entrevistas e grupos focais), elaboramos um quadro com duas colunas, sendo a primeira reservada para a transcrição e a segunda para a “codificação inicial por frase”. Um exemplar desse quadro está apresentado no Apêndice 06. Para preencher essa segunda coluna, realizamos a leitura de cada segmento (frase, trecho) e construímos uma síntese que representasse esse segmento e a ideia principal contida, conforme exemplo abaixo:

Quadro 3.4 – Extrato do Quadro de Elaboração da Codificação inicial por frase

Entrevista transcrita	Codificação inicial (por frase)
<p>Luciana: professora [nome], escola [nome]. Professora, como é que tem sido a dinâmica de trabalho com o seminário aqui na escola?</p> <p>Prof: Ah, a gente tem trabalhado... os professores que trabalham com o seminário têm utilizado uma dinâmica bastante variada, uns vão trabalhar com pesquisa de campo, os meninos vão lá fazem a pesquisa, outros fazem estudos de caso com pesquisa bibliográfica, então eles vão estudando e vão fazendo essas análises, e outros vão trabalhando com resgate histórico também, que é uma construção de pesquisa bem interessante.</p> <p>L: E como que é o envolvimento dos outros professores?</p> <p>P: Mínimo, praticamente nada, só quando a gente precisa de uma contribuição bastante específica... do colega... e aí o professor ou o aluno procuram, mas assim, a gente não tem aquela integração, a interdisciplinaridade, por exemplo, se ele ta trabalhando com um tema, no seminário da turma que eu trabalho, por exemplo, eu tenho um tema, eu não vou... não interajo com outro colega pra ele me passar material, ou alguma sugestão a respeito daquele assunto que poderá ser a disciplina dele, não ocorre isso, os meninos, fazem cada um o seu trabalho, e o professor também, ele fica mais, ele cuidando da sua turma. (...)</p>	<p>Professores de SI utilizam dinâmicas variadas (pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica, estudo histórico)</p> <p>O envolvimento dos demais professores é mínimo, ocorre apenas quando precisa de uma contribuição específica; Não há integração entre professores, nem realização de trabalho interdisciplinar;</p> <p>Cada aluno faz o seu trabalho e cada professor cuida da sua turma;</p>

Esse processo foi longo, trabalhoso e exaustivo. Mas não encerra a fase de codificação inicial. Assim, realizamos posteriormente a leitura cuidadosa do texto produzido como síntese, classificando-o segundo critério de proximidade com determinados aspectos/itens de análise – os quais tinham relação direta com nossos interesses, nossas questões de pesquisa e nosso problema – e colorindo os trechos referentes a cada aspecto, por exemplo: relato sobre ações realizadas no âmbito do Seminário Integrado: cor rosa; dificuldades enfrentadas pelas escolas: cor azul; formas/estratégias/ações para realização da avaliação da aprendizagem dos alunos: cor marrom; e assim por diante.

Depois disso, iniciamos o que Charmaz denomina de fase focalizada da codificação, momento em que buscamos nas sínteses elaboradas e classificadas os “códigos” que nos pareciam mais significativos ou mais frequentes para detectar e desenvolver as categorias de análise.

Esses códigos não estão “dados” pela síntese elaborada, mas “surgem à medida que você faz uma análise minuciosa dos seus dados e define significados

dentro dele” (CHARMAZ, 2009, p.72). Por isso, a codificação focalizada começou com um agrupamento das sínteses elaboradas para cada aspecto/item de análise, segundo as classificações estabelecidas. Mediante leitura minuciosa das diversas sínteses, comparando sucessivamente “dados com dados”, ou seja, as sínteses de todos os sujeitos, os códigos começaram a ser elaborados, como provisórios, e então comparamos sucessivamente “dados com códigos” para começar a construir as categorias, testá-las, modificá-las e reelaborá-las.

O instrumento utilizado foi um quadro descritivo-analítico que contém as sínteses elaboradas na codificação inicial por sujeito e as categorias resultantes de todo o processo analítico.

Quadro 3.5 – Extrato do Quadro descritivo-analítico sobre dificuldades enfrentadas pelas escolas no processo de implementação da PREM/RS

Sujeito	Codificação inicial por frase – Síntese	Categorias
E10-CP-E ²¹	<ul style="list-style-type: none"> • A participação dos demais professores nas atividades de SI ou nos projetos de pesquisa escolar não é muito grande; • Os professores se queixam de muitas atividades e alguns não querem mudar seu trabalho; • Enfrentando dificuldades para reunir todos os professores, o que obstaculiza o planejamento de um trabalho conjunto; • Professores trabalham em mais de uma escola, o que dificulta a realização dos encontros; • Os alunos gostariam de estar aprendendo outras disciplinas ao invés de participar das atividades de SI; • A ideia que se tinha, no começo do processo de implementação da proposta era de formação profissional; • A SEDUC chamou os diretores e informou sobre implantação do EMP, foi uma imposição. 	<p>Dificuldades para</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de trabalho conjunto, entre professores da escola • aceitação, por parte da comunidade escolar, do SI, como atividade componente da matriz curricular do Ensino Médio • compreensão da Proposta de Ensino Médio Politécnico

Por fim, o processo culminou na elaboração de um quadro-síntese de categorias, conforme serão apresentados e discutidos no próximo capítulo. Essas categorias tornaram-se ferramentas para construirmos nossos resultados.

²¹ Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos como identificador uma sigla formada da seguinte forma: número da escola (E), tipo e número de sujeito (CP para Coordenador Pedagógico, PSI para Professor responsável por Seminário Integrado, PEM para Professor de Ensino Médio), tipo de instrumento de coleta (E para entrevista, EC para entrevista coletiva e GF para grupo focal). Assim, por exemplo, o identificador E10-CP-E representa informação do Coordenador Pedagógico da Escola 10, coletada mediante entrevista.

A característica linear com que o processo analítico aparece descrito nesse texto cumpre a função de facilitar seu relato, mas torna-o pouco autêntico se comparado com o trabalho realizado, porque o processo demandou “idas e vindas”, reelaboração de ideias, reconstrução de caminhos definidos e não foram raras as dúvidas que surgiram sobre as interpretações que estavam sendo feitas.

Concordando com o alerta de Charmaz, não compreendemos nossa análise e a construção de nossos códigos analíticos como mecanismo de captura da realidade empírica, porque os códigos, as categorias e, conseqüentemente, os resultados que derivamos daí “refletem a *nossa perspectiva*”, a qual não é única, não é ‘exata’, não significa ‘a’ realidade, mas *uma* compreensão nossa sobre essa realidade (CHARMAZ, 2009, p.73).

4 O TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PREM/RS NAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Neste capítulo, apresentamos as constatações e os resultados construídos a partir da análise das informações coletadas mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa.

O capítulo está estruturado de modo que cada item/seção corresponde a uma das questões de pesquisa definidas para nosso estudo. A partir da articulação do conjunto de constatações e resultados que respondem cada questão, no final do capítulo focalizamos o problema de pesquisa proposto.

4.1. Ações desenvolvidas nas Escolas para organização e desenvolvimento do Trabalho Escolar no processo de implementação da PREM/RS (1ª Questão de Pesquisa)

A primeira questão de pesquisa expressa nosso interesse em compreender as ações desenvolvidas para implementação da PREM/RS nas escolas investigadas. Nossa primeira expectativa era identificar ações institucionais e coletivas realizadas pelas escolas, mas constatamos que ações desse tipo, que envolvessem todos os professores eram praticamente inexistentes, visto que, como veremos, a implementação da proposta implicou diferentes níveis de assimilação e de envolvimento por parte dos professores. Ainda assim, procuramos focalizar as ações não individuais relacionadas ao trabalho escolar, ou seja, aquelas que envolveram pelo menos um grupo de professores.

A partir da análise das informações coletadas foram estabelecidas 07 categorias de análise relativas às ações desenvolvidas no âmbito de Escolas para organização e desenvolvimento do Trabalho Escolar no processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio/RS, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4.1 – Categorias de análise definidas para “Ações realizadas nas escolas para organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da PREM/RS”

CATEGORIAS		
N	Nome	Freq.
1.	Ações diretamente relacionadas ao Seminário Integrado	44
2.	Ações diretamente relacionadas ao processo de avaliação conjunta da aprendizagem dos alunos	41
3.	Ações relacionadas ao acompanhamento, pela coordenação pedagógica, do desenvolvimento do trabalho dos professores	25
4.	Ações relacionadas às etapas iniciais do processo de implementação da PREM/RS na escola	15
5.	Ações relacionadas à organização de carga horária (da matriz curricular do ensino médio e da dedicação semanal dos professores)	12
6.	Ações relacionadas à reelaboração de documentos oficiais da escola (PPP, Planos de Estudo ou Planos de Trabalho)	10
7.	Ações relacionadas à organização e ao desenvolvimento de atividades de Formação Continuada de professores na escola	02

A quantificação da frequência de ações mostrou-se como importante indicador para nos ajudar a compreender como o processo de implementação da PREM/RS incidiu sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar. Por isso, preferimos indicar quantas vezes cada ação foi mencionada pelos professores entrevistados. Para essa análise, desconsideramos as ações planejadas e realizadas individualmente por professores de Seminário Integrado e por professores do Ensino Médio (ainda que tivessem alguma relação com os SI, por exemplo), bem como aquelas planejadas e realizadas pela coordenação pedagógica, relacionadas à escola como um todo, independentes do processo de implementação da PREM/RS, uma vez que nosso interesse está voltado para as ações não individuais relacionadas ao trabalho escolar, realizadas no âmbito do processo de implementação dessa Proposta.

A categoria mais recorrente é aquela relativa às **ações diretamente relacionadas ao Seminário Integrado** (44 ocorrências), mencionada por 26 professores (11 coordenadores pedagógicos, 13 professores responsáveis por turmas de SI e 02 professores do Ensino Médio).

Nessa categoria foram incluídas as ações de acompanhamento, realizadas pela coordenação pedagógica, do trabalho desenvolvido nas atividades de SI (16), as quais sinalizam uma crescente aproximação da atuação da coordenação com o trabalho pedagógico escolar, como pode ser percebido no depoimento abaixo e como será melhor discutido mais adiante:

Eu, como coordenação, o que que a gente fazia, até o último projeto que se realizou: Eu sei aquilo que vai acontecer no decorrer do trimestre né, por exemplo agora é o fechamento, eu sei, mais ou menos, o que o professor vai vir apresentar, por quê? Porque ele traz pra coordenação "olha aqui as fotos, os vídeos que eles fizeram, o site que eles lançaram de [nome da localidade ocultado], esse resgate histórico daqui, como que começou o local, quem que deu início, o primeiro morador, a primeira igreja", tudo isso, sabe? Então, vem chegando as informações pra gente [pra coordenação] (E17-CP-E)

Porém, essas ações de acompanhamento costumam ocorrer, segundo relato dos entrevistados, mediante a realização de encontros informais, durante o intervalo do recreio ou nos períodos livres em que o professor está fora de sala de aula, mas aguardando seu próximo período de aula, reunindo apenas a coordenação pedagógica e os professores de SI que lecionam naquele dia.

É, pra reunir eles [professores de SI] também tá complicado, como eu te disse, mas assim, na medida que a gente acha um tempinho, não precisa ser reunião assim: "reunião" (...), [a gente] se reúne no recreio, um tempinho, a gente sempre se reúne com os que tão no seminário e conversa com eles sobre o que eles tão fazendo, o que eles tão desenvolvendo (...). (E04-CP-E)

Eu não faço semanalmente essa reunião com os professores de seminário, mas eles têm reuniões, onde eu junto eles, converso com eles, (...) a gente conversa bastante também, informalmente, não precisa de reunião, a gente tá sempre junto, eu trabalho nos turnos que têm seminário, à tarde, eu to sempre junto com eles (...). (E01-CP-E)

A gente se reúne de tudo que é jeito, se reúne na hora da merenda, a gente se reúne comendo bolacha... não, assim, nessa questão de assessoria da coordenação pedagógica, nessa questão de coordenação, da orientação, a gente não tem o que reclamar, aqui é bem.... eles sempre orientam bem a gente, e passam as temáticas, ela [a coordenadora] dá ideias (...): "Quem sabe tu não trabalha isso" (...). (E11-PSI2-E)

Identificamos, também, como ação relacionada ao Seminário Integrado, a realização de encontros periódicos entre os professores de SI da escola, ação indicada por 09 professores, de 06 escolas diferentes. Uma professora justifica a necessidade de realização dessas reuniões, afirmando que

se a gente não se reunir não funciona, não tem como cada professor tomar a frente de uma turma e fazer o que quer. Então, a gente se dispõe a planejar e dá certo, vê o resultado. (E05-PSI2-EC)

Nessas reuniões, ocorre discussão sobre o planejamento e a avaliação de atividades para o SI, conforme relato dos entrevistados:

nós nos reunimos só os profe do seminário, sabe? pra gente conversar, porque daí todos tão trabalhando nas suas turmas o mesmo... o mesmo “molde” (...). (E04-PSI3-E)

P1: a gente vê, primeiro ano, o que a gente vai... qual o tema que a gente vai escolher, como é que vai ser...

P4: desde o andamento até as produções né

P1: como é que tá o andando lá na sala de aula

P3: o que a gente já realizou, o que falta realizar

P1: depois vai pro segundo ano, depois pro terceiro... (E05-PSI2-EC)

Nos casos em que não existem encontros periódicos entre os professores de Seminário, o que acontece na maior parte das escolas, de acordo com as informações colhidas, ficou evidenciado, novamente, que os professores “burlam” seu próprio momento de descanso, durante o curto período de recreio, para realizar conversas e trocas entre os professores de SI, conforme depoimento reproduzido abaixo:

todos os trabalhos de seminário nós sempre procuramos elaborar em conjunto, os professores de seminário. Às vezes a gente não tem muito tempo só de sentar junto, ela elabora alguma coisa, eu elaboro outra, e nós vamos trocando durante o recreio (...). (E14-PSI2-EC)

Porém, parte considerável dos professores atua de forma solitária no planejamento das aulas de Seminário Integrado, algo semelhante ao que já ocorria com o planejamento das aulas de suas disciplinas de atuação. Podemos dizer, então, que em um conjunto significativo de escolas (as que realizam encontros formais são apenas 06) o planejamento das atividades de SI é realizado individualmente por cada professor, conforme seus conhecimentos, suas intuições, suas compreensões e suas possibilidades, o que torna o próprio trabalho realizado, dentro de cada escola, no âmbito do Seminário “Integrado” particularizado e separado por turmas:

cada professor tá muito sozinho né, a gente tá ainda muito sozinho. Então, eu busco fazer esse planejamento... não faço com outro colega, eu procuro assim, a partir da pesquisa sócio-antropológica, a partir dos questionamentos que eu faço com os alunos, geralmente, no início do ano, eu vou direcionando o meu trabalho. (E20-PSI1-E).

Esse resultado se assemelha àquele encontrado por Kerber (2015), em seu estudo sobre o trabalho coletivo entre professores no âmbito do desenvolvimento da

Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, o qual evidenciou que os professores de Seminário Integrado

têm assumido essa disciplina e essa responsabilidade e que apenas, em alguns casos pontuais, os professores das demais disciplinas auxiliam nas atividades de planejamento e desenvolvimento nesse espaço que deveria ser de articulação de todas as áreas do conhecimento, como está previsto na proposta oficial de Reestruturação Curricular do Ensino Médio. (KERBER, 2015, p.135)

Essa informação começa a sustentar nossa compreensão de que o Seminário tem sido pouco “Integrado”, se quisermos entender essa integração como sendo entre o trabalho realizado pelo coletivo dos professores da escola ou, ao menos, entre os professores que compartilham essa tarefa de responsabilidade pelos SI, ou seja, entre as atividades realizadas no âmbito desse novo espaço escolar.

Outra ação diretamente relacionada aos SI refere-se à realização de uma pesquisa diagnóstica, que costuma ser realizada no começo do ano escolar pelo conjunto dos professores das escolas ou apenas pelo conjunto de professores responsáveis por turmas de SI, que foi denominada, como sugestão da SEDUC/RS, de “pesquisa sócio-antropológica” ou ainda “questionário sócio-antropológico”. Essa ação, mencionada por 09 professores, tem sido justificada como medida para conhecer melhor a realidade escolar e para identificar temáticas de interesse para realização dos projetos de pesquisa escolar no âmbito dos Seminários Integrados. Essa ação costuma ser realizada apenas com as turmas de primeiro ano, já que há a expectativa de manutenção das temáticas dos projetos de cada turma nos anos seguintes, se bem que, na verdade, isso quase nunca ocorreu. Pela análise das informações coletadas, é possível afirmar que costuma haver envolvimento do conjunto dos professores da escola nessa ação, ao menos na análise das informações coletadas na pesquisa realizada.

Um dos relatos mais consistentes sobre o que foi realizado no âmbito da “pesquisa sócio-antropológica” é o da coordenadora pedagógica de uma escola do interior (zona rural) de um município. Reproduzimos parte de seu depoimento abaixo:

nós tínhamos caso em que o professor não conhecia a realidade aqui; eu era uma, eu trabalhei aqui dois anos sem conhecer a comunidade pra lá [aponta com a mão, em direção ao interior da “vila” onde se localiza a escola] e foi com o seminário integrado, pela primeira vez, que eu peguei o ônibus de... esse dos alunos e fiz toda a volta, pra conhecer a comunidade, e daí quando começou o seminário integrado, que a gente fez a pesquisa sócio-antropológica, eu conheci família por família, onde cada um mora,

então, essas coisas são interessantes que a gente saiba né, só que nem sempre a gente tem essa condição de saber. Então, hoje, pra nós, é uma construção que ficou (...) tu passa a conhecer né o todo do teu aluno (...). Na época todos os professores né, no primeiro ano, a primeira prática foi a pesquisa, não sei se tu te recorda? E nós visitamos as casas. Ia sempre eu... isso era feito final de semana, (...), sempre eu e um professor pra todos conhecerem né e depois eles vinham aqui na escola, a gente fazia reunião, conversava... (E17-CP-E)

Algo revelador nesse trecho é o relato de que parte dos professores não conhecia o local onde a escola está inserida, visto que se trata de escola localizada na zona rural e os professores que lecionam nela não residem nessa localidade. Parte da “pesquisa sócio-antropológica” que esses professores realizaram envolveu, portanto, o próprio conhecimento sobre a comunidade, sobre as famílias, sobre os alunos.

Por outro lado, existe o caso de escolas que assumiram ter conhecimento satisfatório de seus alunos, o que os levou a priorizar uma “pesquisa sócio-antropológica” realizada pelos alunos:

pra nós, numa cidade pequena, ela [a “pesquisa sócio-antropológica”] não tem aquele foco de conhecer o aluno, porque a gente conhece o aluno, mas a gente fez... pensou no foco de eles se conhecerem e conhecer o lugar onde eles vivem, porque geralmente eles chegam em casa, saem de casa, mas eles não param pra observar o seu bairro, o seu contexto, o que acontece, então, a gente focou nisso: eles com a sua comunidade. (E01-CP-E)

Outras escolas relatam, ainda, a utilização do “questionário sócio-antropológico” sugerido pela SEDUC/RS, o qual continha um conjunto extenso de questões, dirigidas, prioritariamente, às famílias. O que percebemos é que as escolas se utilizaram de estratégias diferentes para realizar essa pesquisa diagnóstica, com o intuito de conhecer a realidade escolar, porém, houve muitas manifestações de dificuldades sobre como extrair dos resultados dessa pesquisa situações significativas ou problemáticas para serem consideradas na realização dos projetos de pesquisa escolar.

Uma tentativa de aproximar os demais professores do Ensino Médio com as atividades desenvolvidas no âmbito dos SI ocorre mediante a utilização de parte das reuniões pedagógicas como espaço de discussão sobre os seminários. Essa ação foi mencionada por apenas 05 professores e parece ficar restrita à socialização do trabalho realizado pelos professores responsáveis pelos seminários, como sugerem os seguintes trechos selecionados:

toda reunião pedagógica um pouquinho fica pra seminário, porque a gente precisa ver em que ponto tá tal atividade, como tá funcionando, o que tá acontecendo, (...) então, é uma coisa que acontece sempre né. (E17-CP-E)

Não tem [uma reunião específica para discussão sobre os SI], a gente faz as [reuniões] mensais pedagógicas, e aí nessas [reuniões] a gente fala sobre o seminário junto, e aí sim passa pro grande grupo... e aí [os demais professores] ficam sabendo o que tá acontecendo. (E04-CP-E)

Neste sentido, como não há envolvimento desses professores no planejamento das atividades a serem realizadas no âmbito dos Seminários, conforme já se viu, nem espaços para discussão sobre as atividades que estão sendo realizadas, haja visto o número inexpressivo de professores que mencionaram a existência desse espaço e o caráter de mera descrição do trabalho realizado que parece caracterizá-lo, o entendimento que começamos a construir é o do Seminário como atividade escolar realizada isoladamente pelo professor responsável, sem articulações claras com o trabalho realizado pelos demais professores.

Foram mencionadas, também, o estabelecimento de parceria com IES, especificamente para realização de atividades de SI (02 entrevistados de uma mesma escola) e a organização de espaço físico nas escolas, específico e exclusivo para o desenvolvimento das atividades de Seminário Integrado (03), tais como laboratório de informática e salão de eventos:

isso tem que louvar a escola, porque a direção, eles... no dia de seminário integrado, tanto do primeiro, do segundo, do terceiro, ninguém mais usa, a não ser nós, naquele dia é reservado espaço com vídeo, com sala... salão, que nós temos lá, e você usa o salão de eventos, que é uma sala grande, pra fazer as atividades, tem isso aí, a disponibilidade naquele dia, ninguém reserva nada, e se você não tiver uma atividade o professor vem falar contigo, mas é do seminário integrado naquele dia. (E03-PSI1-E)

A segunda categoria estabelecida se refere às **ações diretamente relacionadas ao processo de avaliação conjunta da aprendizagem dos alunos** (41 ocorrências). Dentre essas ações, a organização e/ou a realização de encontros formais (reuniões) e/ou informais para discussões acerca da avaliação foi manifestada por todos os entrevistados. A partir das entrevistas realizadas, encontramos evidência de realização de conselhos de classe por área curricular em todas as escolas da nossa amostra.

Assim, para atender as exigências de realização de uma avaliação por área curricular, estabelecida pela Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio, todas essas escolas redefiniram a forma de organização dos habituais

conselhos de classe – espaço privilegiado para acompanhamento e avaliação, pelo conjunto dos professores, dos processos de ensino e de aprendizagem – realizando-os, agora, parcialmente, quando do encerramento de cada trimestre, e reunindo os professores de cada área curricular, já que passou a ser registrado, para cada aluno, como resultado do processo avaliativo, um conceito por área, segundo escala previamente determinada pela SEDUC/RS: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA).

Além da realização de conselhos de classe por área ao final de cada trimestre, algumas escolas (08) realizam encontros frequentes entre professores de uma mesma área ao longo do trimestre, com frequência semanal ou sem uma periodicidade fixa, enquanto que em outras escolas esse trabalho periódico dos professores de cada área só é realizado mediante conversas informais.

Em mais raros casos, identificamos a realização de discussões mais amplas acerca da avaliação nas escolas (05 escolas), seja para preparar os professores para realização de uma avaliação por conceito e por pareceres, seja para elaboração conjunta de critérios de avaliação e de instrumentos para registro da avaliação contínua

[antes] nós não tínhamos esses pareceres, começando que a gente precisou ensinar nosso professor a fazer parecer, (...) construir pareceres, porque eles construíam os pareceres e nós tínhamos que sentar e reconstruir porque não era um parecer adequado né (E17-CP-E)

a questão dos critérios, que a gente tem trabalhado bastante com os professores, e inclusive a gente tem feito reuniões sobre isso, juntando a área, e a área desenvolvendo critérios pra todos eles, entendeu? a minha área e a tua é a mesma, então a gente tem os mesmos critérios, pra avaliar o aluno durante o trimestre, e ai quando a gente chega no conselho, a gente vê "nesse critério, tal aluno como foi, com todos foi assim? não foi?" (E01-CP-E)

a gente tem uma ficha diária de anotação na sala de aula, aluno trabalha, aluno traz atividade, aluno faz tema... (...) e todos os professores tem a mesma ficha, pra fazer por área, porque daí todo o dia tu anota e chega lá no final "ah esse aluno aqui, ele tem dificuldade, mas ele caminhou, ele progrediu durante o trimestre, ele se empenhou" (...) E como é conceito, tu tem que avaliar diariamente, né, todos os dias. É uma avaliação contínua. (E14-PSI2-EC)

A terceira categoria de ações propostas pelas escolas se relaciona às **ações de acompanhamento, pela coordenação pedagógica, do desenvolvimento do trabalho dos professores** (25 ocorrências, manifestadas por 13 coordenadores, 8 professores de SI, 2 professores do Ensino Médio). Grande parte dessas ações

refere-se ao acompanhamento que a coordenação pedagógica realiza especificamente sobre as atividades desenvolvidas pelos professores de Seminário Integrado (16 ocorrências), como já foi mencionado anteriormente. O restante (09) envolve ações de acompanhamento do trabalho docente como um todo. Esse resultado evidencia uma atuação da coordenação pedagógica mais próxima do trabalho pedagógico escolar, uma mudança, portanto, no trabalho usualmente realizado pelo coordenador pedagógico, conforme declaração de todos os coordenadores entrevistados. Selecionamos alguns de seus depoimentos para ilustrar essa nossa afirmação:

[o trabalho da coordenação pedagógica] aumentou bastante, na verdade, eu acho, porque antes era mais a prática burocrática né, fazia o horarozinho ali, não tinha que se preocupar muito “como que ta o andamento? como que ta a avaliação? como é o planejamento do professor?”, sabe? tudo isso envolveu... acho que o politécnico aumentou bastante [o trabalho da coordenação pedagógica]. (E04-CP-E)

Primeiro lugar: a coordenação pedagógica, com a nova proposta de ensino médio, ela teve que se envolver muito mais. Antes, o coordenador tinha uma função muito mais burocrática, mas agora eu me enxergo com um trabalho que deixou de ser burocrático, embora a gente tenha que fazer muito trabalho burocrático, mas efetivamente o coordenador deixou de ter uma figura burocrática, porque tem que estar junto com teu professor né, (...) o coordenador era visto, até não sei... de repente eu sou vista assim né (risos), mas ele era visto como alguém que servia só pra cobrar e, agora, com o politécnico, o coordenador ele deve ser a pessoa que trabalha junto com o professor. (E14-CP-E)

[Agora] eu tenho que ta mais próxima, eu acho que a coordenação ta mais próxima do aluno, ta mais próxima da sala de aula, porque uma vez era mais encerrado, mais ali fazendo seu trabalho. A gente ta bem mais próximo da sala de aula do que antes. (E15-CP-E)

Antes, os professores... como [o trabalho] era mais individualizado, eles sabiam o que que eles tinham que... [qual era] o seu planejamento, o que eles tinham que desenvolver, e, agora, é preciso haver mais comunicação. Por um lado, é bom, mas tu tem que ta envolvido em tudo e eu tenho que saber o que ta acontecendo em cada turma, entendeu? e antes não, parece que eles entravam pra sala de aula e davam sua aula (...). (E02-CP-E)

Parte dos professores (08 professores de Seminário Integrado e 02 professores do Ensino Médio) também menciona essa mudança na atuação da coordenação pedagógica, o que parece demonstrar que não se trata de um mero auto reconhecimento por parte dos coordenadores.

a coordenação pedagógica se tornou ainda mais atuante, ela acompanha rotineiramente as atividades do seminário integrado e do ensino médio politécnico (E09-PSI1-E)

a coordenação pedagógica eu acho que é a parte que mais mudou né, a nossa coordenadora pedagógica trabalha bastante essa questão de

trabalhar interdisciplinar, às vezes ela faz reunião, (...) ela procura conversar bastante (...) (E18-PEM-E)

Um fator que pode justificar uma atuação maior da coordenação pedagógica nas atividades de SI, em comparação com o trabalho desenvolvido pelos demais professores, é o próprio caráter de novidade dessas atividades, o que despertou muitas dúvidas nos professores que assumiram a responsabilidade pelos seminários. Por outro lado, quando se trata da maior atuação da coordenação no trabalho pedagógico de um modo geral, a referência principal é a participação do coordenador como um dos responsáveis pela organização de um trabalho mais articulado, realizado por área curricular, especialmente a avaliação por área. Portanto, parece certo afirmar que essa mudança na atuação da coordenação pedagógica decorre fundamentalmente do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS.

Ações relacionadas às etapas iniciais do processo de implementação da PREM/RS na escola foram manifestadas por 12 sujeitos da pesquisa (09 coordenadores, 01 professor de SI e 02 professores do Ensino Médio). Essas ações referem-se tanto à participação de membros da coordenação pedagógica em formações promovidas e realizadas pela SEDUC e pela 8ª CRE, que embora envolva todas as escolas só foi manifestada por 04 professores, quanto à realização de reuniões com professores, pais e alunos para discutir o processo de implementação do Ensino Médio Politécnico (09). Essas reuniões tiveram um papel mais informativo e de esclarecimento de dúvidas, em alguns casos (03), mas em outros buscou-se a compreensão e a aceitação da proposta.

Em apenas duas escolas, as coordenadoras afirmaram que foi realizada atividade especificamente voltada para o estudo coletivo, entre os professores, acerca da proposta.

Foi feito um estudo sobre o que era, o que é essa proposta da politecnicia, compreender o que é, a coordenação fez um estudo, trabalhou com os professores e, a partir daí, nós montamos uma proposta de ensino médio, o que nós gostaríamos que o ensino médio desenvolvesse nos alunos, como seria, de que maneira, o que caberia no primeiro ano, o que caberia no segundo, o que no terceiro, e a gente montou etapas de desenvolvimento pros alunos do ensino médio e, em função dessas etapas, que a gente começou a questão do trabalho com a politecnicia, então, a gente tem aquela questão toda do trabalho como princípio educativo, mundo do trabalho e trazendo toda essa história pra nossa realidade (...). (E01-CP-E)

Assim, se somarmos essa informação aos diversos depoimentos dos professores denunciando a falta de investimento, por parte da SEDUC/RS, em um

processo de formação suficientemente esclarecedor sobre os aspectos conceituais da PREM/RS, podemos entender o porquê das manifestações de incompreensão desses aspectos conceituais, como veremos mais adiante.

Um total de 10 professores (06 coordenadores e 04 professores de SI) mencionou **ações relacionadas à organização de carga horária**, seja da matriz curricular do Ensino Médio (07 casos), devido à ampliação da carga horária do Ensino Médio Politécnico de 25 horas para 30 horas semanais, ou da dedicação semanal dos professores (04 casos), de modo a possibilitar a organização de reuniões de professores por área curricular ou de professores responsáveis por SI.

Evidentemente que todas as escolas precisaram ajustar a carga horária do Ensino Médio para atender às exigências da PREM/RS, porém, essa mudança foi mais significativa nas escolas que dependem do transporte escolar, como nos 07 casos levantados. Nesses casos, foi necessária a negociação entre município e estado, tendo em vista que é usual a existência de parcerias para o transporte de estudantes das redes escolares municipais e estadual. Isso representou, em vários contextos, no ano de 2012, atrasos na implementação das 30 horas semanais, início das aulas com ausência de alunos que dependiam do transporte, tentativas de organização com sexto período ou com turno inverso. Esse tema foi amplamente debatido nos Encontros de Professores de Seminário Integrado, realizados em 2013. Naquela ocasião, uma professora afirmou: “se o estado já estava organizado com essa proposta, [somente] em agosto [de 2012] que eles foram começar a negociar o transporte? Então, a coisa iniciou pelas avessas, como se diz” (E08-PSI1-GF). A alternativa que predominou nas escolas que dependem do transporte foi a organização de um turno inverso, o que demandou, ainda, em algumas escolas, o fornecimento de almoço para os alunos.

Eles [a direção escolar] tiveram que programar refeições pros alunos, [pois] muitos alunos vem de fora e passaram a almoçar na escola, (...). (E09-PSI1-E)

(...) quando tem aula a tarde eles [os alunos] almoçam aqui [na escola], (...) veio uma merendeira a mais também, pelo fato de fazerem o almoço. (E05-PSI2-EC)

Quanto à dedicação semanal dos professores, obtivemos o relato de quatro sujeitos, pertencentes a três escolas diferentes, dando conta da necessidade de reorganização dessa dedicação semanal para possibilitar a realização de reuniões. O relato abaixo, de uma coordenadora pedagógica, é representativo dessa ação:

(...) uma ação, que foi a nível de coordenação, foi a forma de organizar o horário dos professores, porque antes nós tínhamos as disciplinas individualizadas, cada professor dava sua aula, fazia seu planejamento individual e não tinha horário disponível para os encontros. Hoje nós temos dentro da carga horária do professor, conforme a carga horária, nem todos tem o mesmo número de horas disponível para planejamento, mas eles têm assim, por exemplo: um professor de 20h ele tem 5horas-aula disponíveis para estudo, então dentro dessa carga horária nós tivemos que encaixar um horário para que, por exemplo, a professora de biologia se encontrasse com o professor de física, então foi uma mudança na estrutura organizacional da escola. (E14-CP-E)

No relato a seguir, de uma professora responsável por SI, fica evidente a importância da atuação da direção escolar e da coordenação pedagógica no sentido de organizar os horários dos professores. É claro que uma condição para isso é a fixação dos professores em apenas uma escola.

No início foi mais difícil, tinha resistência da direção, que era outra também, aí, no caso, a gente não tinha tempo, nem como organizar o horário pra se encontrar, a gente queria se encontrar, aí a gente acabava se encontrando nos corredores e falando... mas foi um ano isso, depois já mudou a direção e já foi tudo organizado pra que a gente pudesse ta aqui nesse horário né. (E05-PSI2-EC)

Um conjunto de apenas 07 professores fez referência às **ações relacionadas à reelaboração de documentos oficiais da escola** (10 ocorrências), tais como Projeto Político-Pedagógico (04), o qual traduz a proposta educativa da escola, e os Planos de Estudo/Planos de Trabalho (06), os quais, em geral, se constituem em roteiro resumido e organizado das unidades didáticas para um ano ou trimestre, contendo objetivos gerais, listagens de conteúdos de ensino e algum nível de descrição de aspectos metodológicos. Em relação a esses últimos, os professores afirmam que passou a haver uma organização dos planos por área curricular ou por eixos temáticos, o que pode sinalizar para duas direções: formalização, no papel, de mudanças que começaram a acontecer na prática do trabalho docente ou, então, organização, no papel, de uma proposta para ser implementada na prática. Vejamos alguns depoimentos:

Mudaram bastante os planos de estudo, a gente fez os planos de estudo, aquela listagem de conteúdos, nós transformamos os planos de estudos, já no primeiro ano a gente trabalhou isso, já conseguiu mudar alguma coisa (...) ó: (mostrando) “plano de estudo por área”, [os professores] já conseguiram, ó: “atualização 2013”, conseguiram fazer já, competências definidas, habilidades, dentro de cada [área] (...) já numa ideia diferente não aquele conteúdo seco, puro. (E01-CP-E)

quando tem alteração, o currículo é refeito, é reestruturado, a gente estuda e reescreve. (...) A escola toda [segue essa mudança], desde o ensino

fundamental até o terceiro ano, cada turma tem um eixo [temático]. (E05-PSI2-EC)

Por outro lado, alguns professores apresentaram fatores que justificariam a ausência de mudanças na organização curricular das disciplinas. Um dos principais condicionantes para a reestruturação das programações curriculares das disciplinas, segundo esses professores, é a listagem de conteúdos estabelecida pelo Processo Seletivo Seriado de Ingresso à UFSM, como se verifica nos trechos abaixo:

é, o problema assim ó: nós seguimos o programa referência da UFSM, então, ali [no currículo] a gente não está mexendo, não está modificando, porque o nosso aluno ele ainda almeja a universidade, todos eles almejam o ingresso na universidade, então nas disciplinas a gente segue o programa referência [da UFSM]. (E09-CP-E)

a escola sempre foi muito atrelada ao currículo da universidade [UFSM], do PS [Processo Seletivo Seriado] e vestibular, e isso é uma coisa assim muito enraizada, muito difícil pra gente trabalhar com isso, mas eu acredito que os professores já... eu já percebo alguma mudança assim. (...) pra poder trabalhar integrado a gente vai ter que mudar né, a gente vai ter que mudar porque algum conteúdo que... Às vezes eu vejo assim nos planejamentos ó: "ah vamos trabalhar tal coisa, lá na 101", "ah eu não posso esse conteúdo, isso ai eu to dando lá no terceiro ano", "ah, mas isso eu dou lá no segundo", daí não consegue fechar porque ta muito fragmentado né. (E11-CP-E)

Além disso, percebemos, a partir da coleta de informações, que o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio parece ter exercido maior impacto sobre o currículo escolar do que a própria PREM/RS, conforme relato de vários professores:

[a demanda por mudanças no currículo está vindo] mais pelo pacto do que pelo seminário [integrado], porque, na verdade, assim, eu não sei se não foi bem trabalhado, se nós não assimilamos o seminário com o potencial que ele tem... eu não sei te dizer assim, mas as mudanças curriculares elas têm mais a ver com o pacto, essa percepção que tem que mudar, com o pacto do que com o seminário em si... (E11-CP-E)

Teve [mudanças] com o pacto, (...) é por cadernos né o pacto e um dos cadernos era [sobre] o currículo, a gente discutia a forma como eles tão organizados e assim ó: ele ainda não ta organizado dessa forma, por área, né, ainda ta meio fragmentado (...). (E04-PSI3-E)

Nós estamos agora com as atividades do pacto, a gente repensou [o currículo], então são atividades que nós estamos incluindo na nossa proposta, então estão havendo mudanças, mas essa mudança não é de hoje para amanhã, estamos começando a mudar. (E12-CP-E)

Ainda assim, fica evidente que se trata do início de um processo de mudança que, se se efetivar, não o será (nem se espera que seja) de modo imediato.

Por fim, houve menção a **ações relacionadas à organização e ao desenvolvimento de atividades de Formação Continuada de professores na**

escola, com apenas 02 ocorrências. Trata-se de depoimento de duas coordenadoras pedagógicas, as quais afirmam que, a partir do processo de implementação da PREM/RS, houve uma maior atuação da coordenação na organização e no desenvolvimento de atividades de formação continuada. Isso se deve, em parte, ao maior incentivo da SEDUC/RS à realização dessas ações formativas nas próprias escolas, fato também mencionado por outros professores, como o fornecimento de verbas para custear encontros com convidados externos, por exemplo.

Não estão incluídas nessa categoria as ações desenvolvidas pelas coordenadoras e pelas escolas para realização das formações no âmbito do Pacto, já que elas não decorrem, explicitamente, do processo de implementação da PREM/RS. Porém, mesmo que não fizesse parte do roteiro utilizado para embasar as entrevistas, a maior parte dos professores (25, sendo 12 coordenadoras, 09 professores responsáveis por SI e 04 professores do Ensino Médio) falou espontaneamente sobre o Pacto. Esses professores mencionam diferentes aspectos para afirmar a importância das ações de formação realizadas em seu âmbito. Uma parte deles (08) atribui ao pacto a possibilidade de ou o incentivo a mudanças no pensamento do professor, nas suas práticas, no currículo e na avaliação. Uma coordenadora afirma, por exemplo, que quando as mudanças na avaliação, propostas pela PREM/RS, foram anunciadas faltaram orientações concretas e que os cadernos de estudo do Pacto começaram a dar sentido à “nova” avaliação:

a gente começou assim: “faz!”, “como?”, “Não sabemos”, a gente foi caminhando, e te digo mais, o que tem nos ajudado bastante nesse trabalho são as reuniões e é o material do pacto (...) [porque], na verdade, não veio orientação nenhuma antes [com a PREM/RS] (risos), as orientações que eles tiveram antes foram as orientações que eu busquei, o estudo que eu tive, que eu fui atrás (...). (E01-CP-E).

Do mesmo modo, em relação às mudanças no currículo, como já foi mencionado anteriormente, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio parece ter exercido algum impacto:

com certeza o pacto [está influenciando mais as mudanças no currículo], (...) porque, na verdade o ensino médio politécnico ele veio assim "Bum" como uma bomba na cabeça da gente, e a proposta de um trabalho integrado, de um trabalho em grupo né, de um planejamento coletivo, isso ninguém sabia fazer, então a gente começou a fazer um arremedo de tudo isso (...). (E10-CP-E).

Outro conjunto de professores (07) atribui ao Pacto a abertura de um espaço na escola para estudo, reflexão e discussão entre os professores, um espaço para formação, propriamente dita, o que antes inexistia.

(...) agora eles [os professores] leem, a gente reflete, a gente discute, então isso aí a gente viu. Eles mesmos estão dizendo "Que bom que tem essa formação", (...). (E15-CP-E)

(...) [o encontro do pacto] é um momento muito bom, porque a gente não tem tempo pra estudar assim na escola né? Não tem tempo nem pra fazer reunião quanto menos para estudar. Então, esse tempo é muito legal pra a gente refletir, discutir, e eu vou te dizer uma coisa: eu fazendo uma avaliação da primeira etapa, eu acho que já tem professor que já noto diferença na prática pedagógica. (E11-CP-E)

Os professores também associam as formações do Pacto a uma iniciativa maior de interação entre os professores (04), porém, os exemplos dados se restringem à realização de atividades isoladas, propostas nos cadernos para serem desenvolvidas pelos professores. Os próprios cadernos do Pacto são reconhecidos como importante material para embasar as reuniões entre professores nas escolas (03). É preciso lembrar que a maior parte das entrevistas, momento em que essas manifestações sobre o Pacto ocorreram, foram realizadas entre outubro e dezembro de 2014, exatamente no período de realização das ações do Pacto nas escolas, o que pode ser uma hipótese para tantos depoimentos a seu respeito.

Em síntese, a maior ocorrência de ações realizadas nas escolas em decorrência do processo de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio se refere, em linhas gerais, à organização e ao desenvolvimento dos Seminários Integrados e do processo avaliativo segundo as novas orientações propostas, ou seja, ações centradas nos aspectos mais concretos e "visíveis" da proposta do Ensino Médio Politécnico: a inclusão de novo componente curricular e a exigência de registro da avaliação mediante conceito por área.

Especificamente em termos de ações realizadas pelas escolas, as primeiras constatações até aqui apontadas indicam que o trabalho escolar foi impactado pela PREM/RS pela inclusão de novas ações para implementação do SI, afetando consideravelmente o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica e o trabalho dos professores que assumiram turmas de SI. Porém, a inclusão dessas ações afetou pouco o trabalho realizado pelos demais professores que, por razões diversas (que serão analisadas adiante), tiveram um envolvimento pouco

significativo com as atividades realizadas no âmbito dos Seminários Integrados. Assim, uma parte significativa das ações realizadas nas escolas para implementação da PREM/RS – aquelas abrangidas pela primeira e mais recorrente categoria estabelecida por nossa análise – foi realizada exclusivamente por uma pequena parcela do coletivo de professores dessas escolas (coordenação pedagógica e professores de SI). Portanto, enquanto houve modificação do trabalho realizado em uma parte do Ensino Médio (particularmente, aquele realizado no âmbito do componente curricular “SI”), outra parte continuou sendo realizada com poucas alterações (a dos demais componentes curriculares).

Quanto às ações relativas à “nova” avaliação, segunda categoria mais recorrente, parece correto afirmar que a introdução de modificações no processo de avaliação da aprendizagem dos alunos pela PREM/RS trouxe mudanças na organização e na realização do trabalho escolar, mediante alterações na rotina das reuniões e dos conselhos de classe, bem como na interação entre os professores, como veremos adiante.

4.2. Necessidades e Dificuldades no processo de implementação da PREM/RS (2ª Questão de Pesquisa)

Entendemos que, uma vez apresentada a proposta para implementação nas escolas, o conjunto dos atores escolares foi colocado diante de demandas/necessidades diversas. Em última instância, a necessidade de implementar a proposta, pôr em funcionamento ou “fazer funcionar” o Ensino Médio conforme as novas exigências da SEDUC/RS. A literatura na qual nos baseamos nos leva a crer que, diante de tal contexto, cada escola fez suas “leituras”, estabeleceu suas compreensões sobre a proposta, pesando as condições que tinham para colocá-la em prática. Nesse movimento, e diante das demandas que se estabeleceram, foram enfrentadas dificuldades, de natureza diversa, que obstaculizaram ou mesmo impediram o desenvolvimento de ações para implementação da proposta.

Parte de nossa intenção, na investigação sobre esse processo de implementação da PREM/RS, envolveu o estudo sobre demandas/necessidades e

sobre dificuldades enfrentados pelas escolas nesse processo, mas procurando fazer essa distinção entre o que emergiu como necessidade, decorrente da implantação da proposta, e que dificuldades obstaculizaram sua realização. Como já esperávamos, essa distinção entre demandas/necessidades de uma lado e dificuldades de outro não seria trivial, no momento da realização da entrevista, pela própria polissemia desses termos e pela tendência a um direcionamento do olhar para as dificuldades e problemas. Nesse sentido, questionamos sobre as dificuldades enfrentadas e, a partir delas, explicitamos as demandas/necessidades contidas ou subentendidas. Ainda que houvesse uma questão específica sobre dificuldades, o código “enfrentando dificuldades”, que emergiu das análises, foi o mais recorrente dentre os códigos estabelecidos pelas leituras das entrevistas.

Mediante análises desse código, estabelecemos, então, cinco (05) categorias relativas às demandas/necessidades, cada uma relacionada com dificuldades que, por sua vez, são suscitadas por motivos/causas específicos. O quadro abaixo sintetiza o resultado dessa análise.

Quadro 4.2 – Categorias de análise definidas para as demandas/necessidades e dificuldades com as quais as escolas de depararam no contexto de implementação da PREM/RS

DEMANDAS/ NECESSIDADE	N	DIFICULDADES		
		Especificação	Motivos/Causas	Natureza
Necessidade de realização de trabalho conjunto entre professores da escola, no âmbito da implementação da PREM	30	Falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores	<ul style="list-style-type: none"> Sobrecarga de trabalho individual dos professores; Estrutura precária da carreira docente 	Estrutural
		Resistência de professores a mudanças no trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> Desejo dos professores de manutenção de um trabalho docente com características “conteudista” e/ou “tradicional” 	Profissional
		Individualismo no desenvolvimento do trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> Característica fortemente enraizada na cultura profissional docente 	Profissional

DEMANDAS/ NECESSIDADE	N	DIFICULDADES		
		Especificação	Motivos/Causas	Natureza
Necessidade de elaboração de boa compreensão geral sobre a proposta/papel do Ensino Médio Politécnico	25	Falta de compreensão sobre a proposta/papel do Ensino Médio Politécnico	<ul style="list-style-type: none"> • Forma apressada de implantação da proposta pela SEDUC/RS • Formação continuada insuficiente para garantir entendimento claro sobre os aspectos conceituais e metodológicos envolvidos na organização dessa Proposta 	Operacional
		Resistência à origem da Proposta	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação da proposta com a matriz ideológica do governo que a apresentou 	Pessoal
Necessidade de realização de um processo de avaliação conjunta da aprendizagem dos alunos	22	Falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho individual dos professores; • Estrutura precária da carreira docente 	Estrutural
		Falta de compreensão sobre aspectos conceituais envolvidos no processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação continuada insuficiente para garantir entendimento sobre esse processo de avaliação 	Operacional
		Resistência às mudanças no processo de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Desejo dos professores de manutenção de um processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, realizado mediante registros por disciplina e por nota 	Profissional
Necessidade de aceitação, por parte da comunidade escolar, do SI, como componente da matriz curricular do Ensino Médio	19	Resistência às mudanças na matriz curricular do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Desejo dos professores, pais e alunos de manutenção da função propedêutica do Ensino Médio, preparatória para exames vestibulares 	Profissional/ Cultural

DEMANDAS/ NECESSIDADE	N	DIFICULDADES		
		Especificação	Motivos/Causas	Natureza
Necessidade de planejamento e realização de atividades com características próprias, no âmbito do SI	10	Precariedade da estrutura física e falta de recursos (humanos e materiais) disponíveis da/na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio financeiro insuficiente por parte da SEDUC/RS 	Estrutural
		Falta de compreensão sobre a função do SI e sobre o seu papel na matriz do Ensino Médio Politécnico	<ul style="list-style-type: none"> • Formação insuficiente para garantir entendimento sobre a função do SI e sobre o seu papel na matriz do Ensino Médio Politécnico 	Operacional
		Falta de tempo para estudos de fundamentação e para planejamento das atividades docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho individual dos professores; • Estrutura precária da carreira docente 	Estrutural

A categoria mais recorrente, com 30 ocorrências, se refere à demanda pela **realização de um trabalho conjunto entre professores da escola**, o que se constitui como um eixo central da PREM/RS, necessário para uma efetiva e fecunda articulação dentro e entre as áreas curriculares.

A falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores foi apontada como um dos fatores que obstaculizam a efetivação desse trabalho conjunto nas escolas.

[a dificuldade é] reunir os professores, organizar tempo, organizar reuniões, porque se funcionassem reuniões semanalmente, se a gente conseguisse, tanto por área ou no geral, eu acho que o andamento do trabalho seria bem melhor. (E04-CP-E)

De acordo com os depoimentos dos professores, pelo menos duas características da organização do trabalho docente podem ser apontadas como causadoras dessa falta de tempo. A primeira delas é a sobrecarga de trabalho

individual dos professores, os quais possuem carga didática semanal elevada, ou seja, voltada fundamentalmente para o trabalho realizado em sala de aula, frente a aluno. Os professores resumem com a seguinte franqueza sua rotina diária de trabalho na escola: “aula, aula e aula” (E05-PSI2-EC). Outros depoimentos reafirmam essa constatação:

Da 1 hora da tarde até 17h45min tu tem aquela tarde corrida, tu sai de uma sala e entra em outra e não para, não para nunca! (E10-PSI1-E)

Eu tenho horário bem apertado, eu saio de uma turma e vou para outra. (E18-PEM-E)

A gente tem a carga horária né, então todo mundo corre de uma turma pra outra (...) é só sala de aula; nós somos professores de sala de aula! (E16-PSI2-EC)

Eu chego aqui [na escola], vou pra sala de aula, passo a manhã inteira na sala de aula, e termino. (E12-PSI2-E)

“Somos professores de sala de aula” parece ser a afirmação que melhor traduz a maneira como o trabalho docente vem se organizando nas escolas investigadas. Como consequência dessa forma de organização do trabalho dos professores, a realização das demais tarefas que fazem parte da profissão docente ficam excluídas do espaço escolar e são marcadas, fundamentalmente, pelo imprevisto e pelo aperto no tempo. O planejamento didático-pedagógico é uma dessas tarefas do professor realizadas fora da escola e, muitas vezes, fora da sua carga horária de trabalho.

Para aqueles que atuam em mais de uma unidade escolar, o planejamento é realizado “em trânsito”:

eu dou aula na outra cidade e só venho de noite, e aí, às vezes, eu vou no carro elaborando.... É corrido! (E14-PSI2-EC)

[O planejamento é feito] em casa, no ônibus, fora do horário. Principalmente no ônibus. (E11-PSI2-E)

A residência dos professores foi o espaço mais recorrentemente citado para realização dessa tarefa:

eu desenvolvo ações basicamente na sala de aula, ações de planejamento geralmente eu faço em casa, (...) o planejamento pras disciplinas ele é... cada um faz o seu, cada professor faz o seu, **o trabalho na escola é trabalho docente dentro da sala de aula**, seja com conteúdo, atividades... trabalho docente propriamente dito né, essa é a rotina na escola e daí o planejamento é praticamente todo feito em casa. (E10-PEM-E)

Como não há necessidade de o professor permanecer na escola no período destinado à hora-atividade e não há uma contabilidade de quantas horas o professor utiliza em casa para realizar tarefas relativas ao seu trabalho, não podemos afirmar, de antemão, se o professor está utilizando seu tempo de trabalho ou seu tempo pessoal.

Porém, os próprios professores afirmam que o tempo que utilizam para as diversas tarefas que precisam realizar fora da sala de aula extrapola o tempo previsto em suas cargas horárias de contrato.

a gente tem que ler muito, tu tem que buscar muita coisa, tu tem que ver em revista, tem que ver em jornal, (...) tu tem que buscar muita coisa, então....
iii, acho assim que a gente trabalha muitas horas além, não tem só essas quatro horas, eu nem conto elas né, porque nem faz cócega. (E20-PSI1-E)

eu só sei que eu moro aqui dentro [da escola], então... nem sei mais o que que tá [contabilizando na carga horária de trabalho] e o que não tá. (E05-PSI2-EC)

As tarefas que o professor realiza são, portanto, *parcialmente flexíveis ou elásticas*, porque parte delas têm uma duração bem determinada pela organização escolar, como as aulas, as atividades realizadas em sala de aula com os alunos, enquanto que outras tarefas possuem variação quanto à duração e à frequência, como as reuniões, o planejamento das aulas, as correções das atividades dos alunos, etc. (TARDIF, LESSARD, 2005).

Outro fator relevante a ser considerado aqui é a complexidade das ações que compõe o trabalho docente, o que muitas vezes impossibilita a contabilização e o registro das horas gastas para sua realização. O planejamento, por exemplo, não consiste em ação técnica, realizada seguindo uma rotina sistematizada, programada, com duração fixa, mas demanda estudo, exige concentração e inspiração e, pelos relatos dos professores, pode ter origem em momentos não previstos, até mesmo durante o trabalho em sala de aula, frente ao aluno, ou em atividades de repouso e descanso:

às vezes os alunos tão fazendo uma atividade em sala de aula e.... eu recebi aquele tablet do governo e eu deixo sempre na escola, porque eu uso como uma ferramenta pras aulas, então eu levo pra sala de aula, eles tão fazendo alguma coisa, eu to acompanhando eles, mas eu to pesquisando. (E10-PSI1-E)

às vezes eu to assistindo TV e tu vê uma reportagem interessante que tem a ver com aquilo ali, tem a ver com o projeto, aí pronto! já faço uma ligação: "podia trabalhar aquilo ali, tem a ver com o projeto, ah tem a ver...", aí eu corro vou lá e anoto, aí depois eu junto tudo e faço meu planejamento, mas eu não

determino assim ó que eu tenho que sentar ali e pensar e tem que sair alguma coisa, eu vou fazendo anotações no diário. (E01-PSI-E)

eu to lendo alguma coisa no jornal "ah, esse assunto é interessante", to lendo uma revista "esse assunto é interessante, isso pode ser pra esse grupo, esse pra aquele grupo". (E20-PSI1-E)

“O trabalhador [mental] carrega seu trabalho consigo” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.270), o que parece ser razão para explicar a dificuldade de separação e de estabelecimento de um limite preciso entre trabalho e trabalhador (professor) como pessoa, indivíduo.

Por outro lado, há uma espécie de consenso na cultura da profissão docente que considera o período de hora-atividade como um horário “livre” ou “de folga”, o que pode significar, para alguns, equivocadamente, afastamento das tarefas que compõe a profissão docente.

como eu tenho duas tardes livres, essas tardes eu ocupo pra planejar as minhas aulas, pra corrigir coisas, é o tempo que eu tento elaborar as aulas. (E10-PSI1-E)

No entanto, não pareceu ser o caso dos professores ouvidos. Além disso, como constatou Santos (2011), a ideia de “folga” não significa a não realização de tarefas docentes, tais como planejamento do ensino, já que elas acabam ocorrendo em outros momentos, como a noite e mesmo aos finais de semana.

Além da complexidade inerente às tarefas do professor, outro aspecto que contribui para realização de parte de seu trabalho (aquele que não se realiza diretamente com o aluno) fora da escola é a falta de espaço físico apropriado, nos estabelecimentos escolares, para a realização de um trabalho mental, como é o do professor, conforme depoimentos que coletamos:

Ah... eu chego [na escola]: sala de aula e casa, porque o que eu tenho que fazer eu faço tudo em casa (...) porque aqui [na escola] não rende, não tem como... Eu, minha hora-atividade, eu cumpro aqui, mas eu não faço muita coisa, porque não da, é um chega e conversa, a gente não tem um espaço também pra ficar sozinho, então, eu prefiro fazer em casa, porque eu rendo muito mais; eu preparo as minhas aulas tudo em casa; sábado e domingo eu tiro pra isso, porque eu não tenho, não vejo como organizar aqui nada. (E04-PSI3-E)

em casa, eu faço isso em casa, de noite, fora do horário, porque não há nem como, eu acho assim ó: eu, particularmente, se eu não me concentrar bem, se não pesquisar, se não buscar... (E03-PSI1-E)

Portanto, se parte importante do trabalho docente é realizado em casa e se não há espaços na escola pensados para as tarefas do trabalho do professor fora da sala de aula, essas parecem ser razões suficientes para afirmarmos que o

planejamento do trabalho docente é realizado apenas individualmente, ou seja, o professor prepara individualmente atividades que implementará sozinho, dentro de sua sala de aula.

Assim, concordamos com Gama e Terrazzan quando afirmam que a escola costuma ser organizada como espaço para ministrar aulas e não como espaço institucional para realização do trabalho docente como um todo e que ela ainda não tem sido preparada “para incluir o trabalho individual de cada professor, seu planejamento e sua realização, como parte efetiva de um trabalho coletivo institucional, ou seja, o trabalho escolar” (GAMA, TERRAZZAN, 2015, p.178).

A segunda característica da organização do trabalho docente, identificada nos depoimentos colhidos como causadora da falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores, é a estrutura precária da carreira dos professores que permite e até estimula vínculos empregatícios simultâneos com diferentes unidades escolares.

Hoje, no país todo, o professor precisa pipocar em tudo que é escola pra poder ganhar um salário. Eu sou uma delas: eu trabalho no turno da manhã aqui na escola, e no turno da tarde eu trabalho em outra escola municipal, onde eu tenho vice-direção. Então, o que eu gostaria é ter dedicação exclusiva a uma das escolas, porque eu acho que o trabalho renderia muito mais. Às vezes tem uma situação, um problema ou até mesmo um projeto que está sendo desenvolvido aqui, que eu preciso estar a tarde, e não estou. (E14-CP-E)

Eu acredito que [a dificuldade] ainda é a questão funcional do professor, (...) o operacional, o sistema atrapalha, atrapalha um monte: eu tenho um professor que ele vem uma vez por semana de Santa Maria, como é que eu vou conseguir trabalhar com ele, integrar ele? (...). Eu tenho professor que fica segunda, terça, quarta de manhã e vai embora. Eu tenho outra que é daqui e trabalha em Jaguari, ela só pode ter reunião na segunda de tarde. Então, o sistema me atrapalha! como coordenadora pedagógica, me atrapalha um monte. (E01-CP-E)

Os nossos professores não trabalham só aqui, sabe? Eles trabalham aqui, trabalham no município [Rede Escolar Municipal], trabalham em Santa Maria, trabalham em Toropi, trabalham em Dilermando e, às vezes, pra se encontrar [realizar encontros] é muito difícil, sabe? (E10-CP-E)

Não há possibilidade ainda de nos reunirmos todos, porque nós temos assim ó: professores em Cacequi, professores na Mata, professores em Santa Maria; isso aí nos dificulta, inclusive as reuniões gerais, que deveria haver mais, nós não conseguimos por esse motivo, dos professores estarem cada um em uma escola, sobrecarregados, eu noto assim, muita sobrecarga, nem todos, mas eu noto muitos professores sobrecarregados, inclusive adoecendo. (E12-CP-E)

Nós não conseguimos nos reunir, é muito difícil nós conseguirmos fazer reuniões por área do conhecimento e no geral, por conta de termos professores que trabalham em mais de uma escola e enquanto eles estão

aqui eles estão com a carga horária preenchida então fica difícil. (E09-CP-E)

eu não fico só aqui na escola, tenho outra escola, eu trabalho pra fora, la na [nome da Vila] também. Hoje eu to o dia todo, amanhã eu to lá fora, e aí quarta eu venho de tarde, depois sexta eu dou aula de noite, então...a vida é assim: pra cá e pra lá. (E11-PEM-E)

Essa situação é agravada pelas denominadas “convocações” de professores, os quais assumem uma carga horária de trabalho maior, “extra”, mediante condições precarizadas:

como sempre na educação é a falta de tempo né, é tudo muito rápido, é pouco tempo né, e esses professores que vem com convocação, por exemplo, o professor não tem uma hora-aula vaga e aí tu vai fazer o que? (E17-CP-E)

Assim, diante desses aspectos estruturais, causadores da falta de tempo para realização de encontros entre professores, a consequência é a dificuldade para, ou mesmo impossibilidade de, realizar um trabalho conjunto. No caso do Seminário Integrado, perde-se a oportunidade pretendida de integração e de diálogo entre as áreas, como constata uma coordenadora, no trecho abaixo:

a professora de seminário acaba conversando com o professor nos corredores, porque nós não conseguimos organizar esse espaço. Teoricamente a proposta é legal e os professores gostam também; mas, assim ó: a estrutura da escola não permite. E não é falta de vontade nossa aqui de organizar, sabe? Que a gente até tenta, mas é em função da estrutura, do número de horas dos professores, enfim... O seminário integrado, na verdade, ele não funciona como ele deveria, tá? Porque às vezes, a gente nem consegue reunir os professores, e ai o professor tem que... a professora acaba tendo que trabalhar sozinha, ela fica uma disciplina... acaba ficando uma disciplina a mais e não tão integrada. (E11-CP-E)

Além dos fatores de ordem estrutural mencionados, identificamos também outros fatores, de ordem profissional, que tem dificultado a realização desse trabalho conjunto entre professores. Um deles é a resistência intrínseca de professores à mudança.

no fim seria para se fazer um trabalho interdisciplinar e esse trabalho acaba não acontecendo, a gente acaba fazendo o trabalho interdisciplinar né (...) [Há] resistência dos colegas pra trabalharem, (...) a gente tem aqueles colegas que não querem, eles dizem abertamente que eles não querem, não gostam e não vão fazer nada e aí o trabalho que tu consegue desenvolver se perde de alguma forma. (E12-PSI1-GF)

A falta de colaboração dos demais professores, então lá é uma briga só, a gente fala em seminário pros demais, meu Deus! é uma discussão ali, não querem e não querem saber de seminário, (...) os outros não querem saber (...) os demais não se envolvem. (E05-PSI1-GF)

A perspectiva de manutenção do trabalho com características “conteudista” e “tradicional” parece ser um dos principais elementos que motivam a resistência dos professores à mudança, conforme depoimentos dos entrevistados:

Nós ainda temos uma grande dificuldade de agregar alguns professores que estão muito, muito, muito acostumados com a sua disciplina, a sua carga horária: "dentro da sala de aula eu faço do meu jeito e depois eu viro as costas e vou embora e terminou". Então, assim, essas coisas do planejamento em conjunto é muito complicado, é muito difícil de fazer. (E16-CP-E)

[Os professores estão] sempre dizendo assim ó "ah, não dá pra parar porque hoje eu não posso, não posso ceder minha aula pra uma reunião porque eu tenho que dar tal conteúdo", é aquela velha história de professor conteudista, (...) a gente tem muito professor que é ultrapassado e não quer mudar, sabe? Tem uma barreira "eu não quero, não vou mudar e pronto, já to me aposentando, quero ficar assim". Então, o que poderia ser uma coisa muito boa, eles não tão sabendo aproveitar (E10-CP-E)

(...) há muito comodismo no mundo, é muito melhor você se acomodar, é muito melhor, não dá trabalho, é muito melhor eu continuar com aquelas aulinhas lá de muitos anos e a grande crise que nos vem qual é? Você tem outra forma de aluno, se você.... não é o aluno que tem que mudar, somos nós. (E03-PSI1-E)

Eu sinto que no dia que tem reunião de uma área do conhecimento x lá: “aff, eu vou ter que deixar meus alunos, eu tinha conteúdo pra dar, era conteúdo novo...” Já vão assim... sabe? que tu enxerga aquela energia, aquela fumaça negra entrando assim e tu “respira fundo e *vamo lá*”. (E13-PSI1-GF)

Mesmo nas escolas que criaram mecanismos para incentivar a articulação dos professores com os temas e os projetos realizados pelos alunos, como o caso da escola E17, na qual os alunos, ao final de cada projeto, apresentam para os professores os resultados construídos em suas atividades de Seminário Integrado, a tradição “conteudista” parece permanecer e impedir uma articulação efetiva:

(...) os professores eles apenas vão receber em sala de aula o retorno que a gurizada traz do seminário, mas não há um espaço maior de interação, e o professor tem aquela cabeça muito focada na questão do conteúdo, né, a cabeça muito focada na dinâmica conteudista que é uma cultura que é difícil de a gente substituir, então muitas vezes o retorno que eles [os alunos] levam pra sala de aula é recebido de uma forma muito rápida pelo professor, porque ele quer se livrar daquilo pra começar o conteúdo, dentro da ideia de vencer o conteúdo. (E17-PSI2-E)

A resistência dos professores à mudança pode ser considerada a partir do que Tardif e Lessard denominam de *rotinização do trabalho docente*. Esses autores chegam a caracterizar a carreira docente como *chata*, na medida em que há pouca ou nenhuma possibilidade de promoção, há uma fraca diversificação das posições de trabalho e, além disso, porque “ensinar, de certo modo, é fazer sempre a mesma coisa, todos os dias, durante 25, 30 ou 35 anos”.

Para Thurler,

quando a busca de estabilidade passa a ser a lógica dominante de uma organização, suas características positivas (sentimento de integração, tranquilidade, ordem, previsibilidade, certeza, conforto, clareza, etc) têm um custo elevado em rigidez, protecionismo territorial e medo da desordem (THURLER, 2001, p.25)

Tardif e Lessard também concordam que quando levada ao limite, a “rotinização do trabalho se fossiliza em formas padronizadas de ação, em comportamentos repetitivos, atitudes formais, gestos mecânicos” que, se por um lado, permitem uma estabilidade ao trabalho dos professores, por outro, é gerador de uma tensão permanente para esse trabalhador, pois “todo professor sempre está envolvido num processo de rotinização de seu trabalho, embora devendo permanecer disponível, alerta e aberto às mudanças” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.168-169).

Quando eu comecei a dar aula, eu achei tão chato, tão monótono, eu não gostei, aí eu ficava pensando “nossa, mas é tudo igual sempre”, eu achava tão chato aquilo, aí todo mundo tinha aquele padrão... dava aula... Eu comecei a fazer trabalhos diferentes com os alunos, comecei a fazer amostras de trabalhos, começar a fazer feiras, comecei a fazer trabalhos, aí parecia que eu estava querendo... me mostrar, me exibir, aí eu comecei a ficar com vergonha, comecei a deixar de lado, não me manifestar mais, não falar mais. E aí, quando veio o ensino médio politécnico, sabem quando da “AAAH”, aquele alívio, nossa coisa boa, (...) eu fiquei muito contente, essa coisa nunca é nada igual, é sempre diferente, a gente tem que ta buscando, ta aprendendo e é isso que eu acho interessante, sempre com ideias (...). (E01-PSI1-GF)

A discussão sobre a resistência de professores à mudança também precisa considerar o significado subjetivo da mudança, pois

a *reestruturação* (que pode ser feita por decreto) pode se repetir muitas vezes, ao passo que a *reculturação* (a maneira como os professores passam a questionar e mudar suas ideias e hábitos) é que é necessária. (FULLAN, 2009, p.34, grifos do autor).

Ou, nas palavras de uma professora:

pra tu mudar os teus paradigmas, tu tem que entender a tua mudança, tu tem que chegar à conclusão que tu está obsoleto e ninguém quer dizer que está velho e obsoleto, então acho que uma das dificuldades já começa por ali né... tu vai ter que mudar, tu não vai pensar daquele jeito ali, vai ter que pensar de outra forma e isso não é assim da noite pro dia pra fazer, isso é um processo a longo prazo. (E06-PSI1-GF).

Outro fator de ordem profissional que tem dificultado a realização do trabalho conjunto é a presença de um forte individualismo no desenvolvimento do trabalho docente, característica já introjetada na cultura da profissão docente:

(...) o lado negativo, que eu te diria, assim ó: é ainda a questão do individualismo nosso; é uma questão cultural, você não vai mudar de um dia pro outro; a dificuldade de se trabalhar em grupo. Então, isso prejudica bastante (E03-PSI1-E)

Em alguns contextos onde houve tentativas de organização de um trabalho mais coletivo, também identificamos relatos dando conta da dificuldade em implementar o que foi planejado. Pode-se dizer que o trabalho coletivo não foi suficientemente problematizado nas escolas para ser capaz de efetivar mudanças na tradição de um trabalho marcado pelo individualismo.

(...) tu vai pra reunião e tu decide: “ah eu vou fazer isso e isso”, e [depois] cada um vira as costas e vai pra sala de aula, cada um dá a sua aula, então... acho que ainda falta...é uma caminhada muito longa né... (E11-PEM-E)

a gente propõe [atividades conjuntas], mas, às vezes, assim... uma aula, para o conteúdo e propõe a atividade, relaciona algum conteúdo, (...) Alguma atividade sai, mas a gente propõe, cada uma vai lá e faz a sua aula e depois.... (E05-PSI2-EC)

Nos relatos acima, apesar da pretensão, o trabalho coletivo não parece ter se efetivado totalmente, já que, no final das contas, cada professor se recolhe em uma sala, para dar sua aula, ou seja, o ensino continua sendo, mesmo nesses casos, uma atividade individual. Como também constatam Tardif e Lessard acerca do trabalho coletivo, as colaborações entre professores “são interações que, em geral, não implicam a presença do colega na classe”. Portanto, as iniciativas de colaboração não chegam a figurar mudanças no que esses autores denominam de “estrutura celular do ensino”, uma vez que “a colaboração se realiza em espaços comuns mas não nos espaços privados da classe” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.184-185).

A questão do individualismo docente parece estar relacionada aos dois aspectos anteriores (falta de tempo e resistência à mudança) uma vez que ele pode ser tanto consequência da organização do trabalho (sobrecarga de trabalho, estrutura das carreiras, etc), como traço característico da personalidade dos professores. Assim, pode-se dizer que “a profissão docente engendra o individualismo e este, por sua vez, mantém na docência seus traços solitários e pouco colegiais” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.189) e, ainda, que “o individualismo permanece no âmago da identidade profissional” (THURLER, 2001, p.59).

O depoimento abaixo revela quão forte e enraizada é a tradição individualista da profissão docente, suscitada, segundo essa professora, pelo hábito de

concorrência e de competição, que faz o colega olhar para a troca de experiência pelo viés do exibicionismo do outro ao invés de o perceber como possibilidade de crescimento profissional:

Se eu vou dizer pro meu coleguinha: “bah eu to fazendo isso...”, “opa lá vem ela se exibir”, seja qualquer um de nós, entende, não é eu, a professora [nome], não: “lá vem ele, com as coisas dele”, sabe? parece uma coisa muito umbilical: “o meu é o melhor, o meu é mais importante e o do outro não me interessa”; eu não preciso crescer com o meu colega; eu não posso olhar pra ele e: “bah que legal ele ta fazendo, eu vou fazer também”, eu vou buscar ajuda dele, poucos tem essa humildade, nós não somos humildes pra aprender com outro, de forma nenhuma, eu não sei... não acho que isso seja prerrogativa da nossa escola, dos nossos colegas, de nós, de mim eu falo, mas acho que é no geral. (E12-PSI2-E)

A partir do depoimento dessa professora, lembramos que essa postura individualista não é característica que se manifesta exclusivamente nos profissionais da docência. Mas, trata-se de uma construção cultural que, na nossa sociedade contemporânea, está exacerbada. Nesse contexto, valoriza-se, cada vez mais, a competição e o destaque individual, em detrimento da solidariedade e da cooperação.

Como característica da profissão docente, o individualismo pode ser entendida como um dos elementos que obstaculizam ou mesmo impedem a constituição daquilo que Gauthier et al. definiram como “saberes da ação pedagógica”, ou seja, os saberes experienciais dos professores tornados públicos e testados mediante pesquisas realizadas em sala de aula (os autores não se referem aqui à típica pesquisa acadêmica realizada sobre a sala de aula, mas à pesquisa realizada pelos próprios professores, a partir de sua prática docente). “Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores”. Porém, os próprios autores constataam: “o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática” (GAUTHIER et al., 1998, p.33),

a gente produz tantas coisas bonitas, e às vezes nem tu sabe o quanto é importante aquilo que tu ta fazendo, porque tu não socializa, e se tu vai socializar com o teu colega: “é... pois é né...”, sempre vai ter a crítica dele, não vai ser uma crítica construtiva, ou, não sei... ou por medo da crítica se faz e fica quieto, então, eu faço quieta. (E12-PSI2-E)

Pelo trecho acima, pode-se reafirmar a constatação de que “estamos ainda naquele ponto em que cada professor, sozinho em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que ‘funcionam’”,

o que indica que “os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor” (GAUTHIER et al., 1998, p.34). Veremos adiante os movimentos que começaram a surgir nas escolas, os quais podem ser considerados decorrentes do processo de implementação da PREM/RS, que podem sinalizar mudanças sobre esse cenário.

A segunda categoria estabelecida, com 25 ocorrências, refere-se à ***necessidade de elaboração de boa compreensão sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico***. Porém, essa compreensão ficou prejudicada, segundo os entrevistados, em grande parte devido às escolhas em termos operacionais que a SEDUC/RS realizou para implantação da proposta. Um dos aspectos criticados pelos professores refere-se à forma apressada pela qual a SEDUC/RS organizou e desenvolveu a implantação da PREM/RS, como fica evidenciado no trecho de entrevista selecionado e transcrito abaixo:

como sempre, nas escolas públicas, a mudança vem antes do professor ta preparado, sabe? As mudanças acontecem primeiro e depois que vão preparar os professores, entende? Toda essa questão do seminário caiu de paraquedas, de um ano pro outro, pelo menos foi o que eu senti, de final de 2011 pra 2012, início de 2012, já tinha a questão do seminário e foi um.... quando foi colocado aqui, foi um horror, então, essas mudanças elas acontecem primeiro e eu acho que deveria ser ao contrário, já que se tem uma proposta, se prepara o professor, faz a formação, da um espaço pra ele estudar, da um espaço pra ele discutir, pra ele planejar junto, pra participar da transformação. Aí, de repente, cai a mudança e o professor tem que se adequar. (E20-PSI1-E)

O segundo aspecto é a consideração, pelos professores, da insuficiência das ações de formação continuada realizadas pela SEDUC/RS para garantir um entendimento básico, e amplo entre os professores, sobre os aspectos conceituais e metodológicos envolvidos na organização da PREM/RS, como podemos constatar pelos depoimentos abaixo:

(...) tu ia naquelas formações e as pessoas que tavam te dando as formações não sabiam o que tavam te dizendo, tu fazia uma pergunta não sabiam o que te dizer, não sabiam como agir diante das perguntas e todo mundo tinha dúvidas e ia e voltava sem saber e a gente foi numas quantas formações e sempre era a mesma coisa decorada que eles passavam e sem novidade nenhuma, sem preparação nenhuma. (E05-PSI2-EC)

No inicio eu não tinha entendido bem a proposta, porque a gente teve algumas formações, fornecidas pela coordenadoria, mas é sempre aquilo né: mesma coisa... Até um ano, quando as pessoas abriram espaço pra perguntas e começaram a questionar, eles encerraram a palestra com palmas e, enfim, fechou, deixaram vários pontos de interrogação (...). (E04-PSI3-E)

Esses aspectos, a pressa em implementar a PREM/RS, o pouco tempo disponibilizado aos professores para estudo e compreensão da proposta e a formação aligeirada oferecida pela proponente da reestruturação curricular, podem ser compreendidos a partir do que Braslavski e Cosse (2006) denominam de *tempo do político*, associado às preocupações de governantes que, preocupados com o tempo de seu mandato, apressam-se em implantar propostas, em um período de tempo que, muitas vezes, desconsidera e se contrapõe ao *tempo pedagógico*, criando *tensões no processo de implementação* de políticas, como se viu nesse nosso caso em análise.

Tais aspectos dificultaram a compreensão dos aspectos conceituais relacionados à proposta do Ensino Médio Politécnico. Mais que isso: levaram a uma compreensão equivocada sobre os princípios dessa proposta, particularmente o princípio da Politecnia.

Tínhamos o interesse em analisar de forma mais aprofundada que compreensões os professores estabeleceram para esses princípios teóricos da proposta. Os resultados indicam que a compreensão da politecnia está longe de ser coerente com os princípios da PREM/RS, já que foi associada com formação profissionalizante. Em nenhum momento nossa análise teve a pretensão de fazer generalizações, mas devo ressaltar aqui a necessidade de um cuidado maior nesse ponto. Temo que nossas afirmações a esse respeito possam estar distorcendo a realidade, na medida em que nosso instrumento de coleta de informações parece ter sido insuficiente para “captar” esses significados, o que se constitui como uma limitação de nossa coleta. A hipótese que temos, então, é de que não existe uma compreensão adequada sobre a politecnia, de que os professores não conseguiram expressar de modo explícito a compreensão que tiveram ou ainda de que a compreensão se mostrou equivocada, como percebemos nos depoimentos que seguem:

Eu acho que a questão ainda de entender o que que aconteceu, que mudança foi o politécnico, porque pra muitos professores isso ainda não tá claro, pros alunos muito menos e pros pais muito menos, porque todo mundo entendeu assim: "politécnico vai ser um curso técnico que vai ser aplicado nas escolas e o filho, os alunos, vão sair de lá formados e trabalhar, vai ser mão de obra" como diziam, "barata" muitas vezes, e não, é o ensino médio normal só com esse nome (...). (E10-PSI1-E)

(...) porque quando eu ouvi esse nome, politécnico, eu pensei que tinha alguma formação profissional, uma informática, por exemplo, alguma coisa assim, eu achei que era nesse sentido, que ia formar pra alguma coisa...

Não, é só o ensino médio né, eu não sei porque colocaram politécnico.
(E04-PSI2-E)

Fica evidente que em um primeiro momento foi compreendido o Ensino Médio politécnico como ensino técnico profissionalizante. Mais tarde, quando ficou claro que não se tratava disso, a conclusão foi: “é o Ensino Médio normal, só com esse nome”; “é só o Ensino Médio, não sei porque colocaram [o adjetivo] politécnico”. O termo “só” nessas afirmações parece remeter a ideia de que não há uma mudança, estaríamos ainda diante do mesmo Ensino Médio, mas agora com outro nome.

Um professor vai ainda mais longe propondo que a SEDUC/RS estabeleça parcerias para implementar cursos técnicos, baseados nas necessidades de cada região:

no meu ponto, eu acho que eu até modificaria o politécnico, mas pra outra forma, eu até continuaria com o nome politécnico, mas que o estado entrasse com uma parceria sesi, senac, sest, senat, que eles ajudassem a trabalhar dentro da escola, eu penso num politécnico dessa forma, que a gente trabalhasse nossas disciplinas normais e que tivesse um suporte, um apoio, pra tarde ou pro turno inverso ou que conversasse e analisasse a realidade: óh, [nome da cidade] precisa de gente pra uma área mais rural, ó vamos trabalhar mais a parte rural, a maioria dos nossos alunos e pais trabalham em lavouras, lavouras de arroz, soja, então, os filhos vão ajudar, principalmente em época de colheita (...). A gente precisa de parcerias, tem que dar o conteúdo para eles ter a noção, realmente eu sou a favor, e eles, simplesmente, ter a parceria do sest, senac, já que tem isso daí, pra eles nos ajudar “ah o que vocês querem? querem isso daí? vamos trazer um curso pra isso” (...) inclusive nós temos alunos lá que nos perguntam “o ano que vem eu vou me formar em que? Eu vou sair daqui politécnico, técnico em quê?”. (E02-PSI1-GF)

A compreensão dele claramente indica que politecnicidade significa formação técnica profissionalizante e, ainda mais, realizada segundo a lógica da separação entre cultura geral (“que a gente trabalhasse nossas disciplinas normais”; “tem que dar o conteúdo para eles ter a noção”) e cultura técnica, essa oferecida fora da instituição escolar, certamente uma influência do modelo proposto por políticas para educação profissional da década de 1990, ainda não superado.

Essa compreensão equivocada sobre a politecnicidade também pode ser analisada à luz das discussões realizadas por Paolo Nosella acerca da utilização do conceito de politecnicidade no contexto atual. Esse autor discorda dos educadores que pretendem, na atualidade, defender a politecnicidade, na medida em que se trata de posição teórica “historicamente ultrapassada”. Para ele, os defensores da formação politécnica “conferem ao termo ‘politecnicidade’ um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado,

pela história das instituições escolares" (NOSELLA, 2007, p.141). Nos relatos que coletamos, identificamos justamente uma apropriação do termo politecnia baseada no sentido derivado da etimologia da palavra: poly (várias), techniqué (arte, habilidade), como no depoimento abaixo:

(...) a politecnia... até hoje eu não entendi bem a essência da coisa, [por]que "polis" é varias e técnicos né... são várias técnicas, alguma coisa nesse sentido né... Então, o nosso aluno não ta saindo com essa verdadeira realidade, de ser várias coisas, preparado realmente pra esse **mercado de trabalho**. (E08-PEM-E)

Concordando com Nosella, nenhum professor expressou em seus depoimentos algum argumento que nos fizesse perceber que associam o Ensino Médio Politécnico com a proposta educacional socialista. Sua compreensão aproxima-se mais da ideia de formação *pluriprofissional*, adaptada para quaisquer profissões.

Há ainda outro aspecto que prejudicou a compreensão da PREM/RS. Trata-se da resistência de alguns professores em virtude, unicamente, da origem da proposta, ou seja, como sendo proposição de um governo específico. Dois professores mencionaram essa resistência, sempre se referindo aos seus colegas ou a professores de outras escolas.

professores que também resistiram sair dessa zona de conforto, né, ou então que por motivos ideológicos, achando que isso era política de governo e não de estado, (...) e por uma posição ideológica contrária a esse governo resistiram. Então, foram esses fatores que aqui também, que não fogue de outras escolas né, que aqui também prejudicou. (E17-PSI2-E)

eu acho que é uma resistência à política mesmo, eu não quero aceitar porque... "eu não quero aceitar isso e pronto"; é a política, não é nem por não ter capacidade, nem por.... se fosse talvez outra pessoa, outro governo, outra que propusesse, de repente, até fariam, melhor que a encomenda, mas é porque "ah não, não", misturam tudo, sabe? (E05-PSI2-EC)

Portanto, a situação encontrada no que se refere à compreensão sobre a Proposta pode ser resumida assim:

muitos professores ainda não compreenderam o que é o ensino politécnico, muitos tem uma visão distorcida do que é o ensino médio politécnico, e ao mesmo tempo o estado, representado pela SEDUC, acha que isso é apenas resistência dos professores, é também, mas não só... é em decorrência de uma equipe mal preparada que levou [às escolas] como seria esse politécnico pros professores, né (refere-se às formações realizadas pela 8ªCRE/SEDUC/RS). (E17-PSI2-E)

Acreditamos ser válido para nosso contexto o alerta de Kuenzer, feito há mais de duas décadas, acerca da necessidade de aprofundamento da discussão sobre o significado da politecnia:

Na medida em que tivermos um artigo que diga que a escola de 2º grau será politécnica, o que quer dizer isso? Cada brasileiro, cada professor, cada diretor de escola, cada trabalhador, vai interpretar isso de uma forma diferente, porque nós não aprofundamos a discussão do significado da politecnia (KUENZER, 1991, p.115)

A terceira categoria estabelecida se refere às demandas para **realização de um processo de avaliação conjunta da aprendizagem dos alunos** (22 ocorrências), ou seja, realizada de forma coerente com as prescrições da PREM/RS – registro do desempenho dos alunos mediante conceitos por área curricular.

A avaliação com essas características, contínua e qualitativa, exige um acompanhamento permanente do aprendizado dos alunos e um contato constante dos professores de uma mesma área disciplinar para discussão sobre esse acompanhamento. Novamente, os professores mencionaram uma série de fatores que dificultaram a realização do processo de avaliação dos alunos com essas características. O primeiro fator, de natureza estrutural, é a falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores, causada pela sobrecarga de trabalho individual e pela característica de precariedade da estrutura da carreira docente dos professores:

essas reuniões por área é difícil de acontecer, a gente tem professores de duas três escolas, pra se reunir semanalmente é impossível praticamente, a gente acaba se reunindo, assim, por exemplo, por mês, porque tu sabe como que é né? Se não tem um acompanhamento semanal assim... mensal, por exemplo, pra ti ver como que tá o aluno, como que tá a evolução dele, é difícil né?! (...) A maior dificuldade é tu concentrar o grupo dos professores, porque isso deveria ser conversado semanalmente né..."ó como os alunos estão essa semana", "vamos conversar semanalmente", mas o problema é que não acha tempo pra se reunir (...) os professores trabalham em muita escolas, uns não são da cidade... (E04-CP-E)

Um agravante para essa situação, exposta nos depoimentos abaixo, é a dificuldade que os professores sentem para acompanhar a aprendizagem individual de cada aluno, especialmente aqueles que ministram disciplinas com carga horária semanal pequena, de cerca de duas (02) horas-aula ou menos, o que, geralmente, representa a maioria dos docentes, com exceção só dos professores de matemática ou de português. Por exemplo, um professor que ministra disciplina com dois períodos semanais (2 horas-aula), para fechar uma carga horária num regime de trabalho de 20h, assume cerca de oito turmas, com uma média de 30 alunos, o que

significa o contato semanal com cerca de 240 alunos; esse número chega a quase 500 alunos para professores com regime de trabalho de 40h (que representa a maior parte dos professores de nossa amostra). Acompanhar continuamente a aprendizagem individual de cada aluno, nesses casos, certamente é tarefa impraticável, como podemos constatar pelas declarações abaixo, de professoras que afirmam que não conseguem nem reconhecer todos seus alunos:

a gente tem 40 alunos... 30, 40 alunos dentro de uma sala e tu nem conhece muitas vezes. A questão também da avaliação por parecer, que é o que a gente ta fazendo agora, então parecer individual, aluno por aluno, eu tenho os primeiros anos, tem alunos que foram meus alunos [em anos anteriores] e eu conheço, eu sei quem é, agora tem outros alunos que eu... uma hora aula por semana, eu nem imagino quem seja. Já me aconteceu isso, da mãe de um aluno vir aqui e me chamarem, chamarem os outros professores pra conversar com a mãe, e eu não sabia quem era, porque é muita gente, então essa questão da avaliação eu acho que não ta sendo legal, porque tu teria que ter mais tempo com esses alunos, tu teria que te envolver mais, pra saber realmente o que avaliar, porque avaliar não é fácil. (E10-PSI1-E)

Eu tenho 33 turmas, eu demoro um ano e meio pra fixar o nome deles, os "bons" a gente pega na hora, os "medonho" a gente pega na hora, mas tenho aluno que eu não conheço. (E15-PSI1-GF)

se tem quarenta horas no [nome da escola], um professor com um período por semana, atende mil alunos, primeiro e segundo ano ou primeiro e terceiro, que são em turnos inversos, então, como fazer isso? E aí entra nessa questão da falta de estrutura, falta de apoio, investimento, etc. (E17-PSI1-GF)

Por outro lado, para além das condições de trabalho dos professores, consideradas por eles, coerentemente, como inadequadas para realizar uma avaliação mais contínua e qualitativa da aprendizagem dos alunos, há ainda a menção à falta de compreensão sobre aspectos conceituais e práticos relacionados à avaliação.

dificuldade em fazer uma avaliação completa do aluno, em avaliar aspectos qualitativos, quantitativos, avaliar a evolução dele, avaliar... na verdade tudo né... tudo que o aluno faz, produz, pesquisa, apresenta, aplica, então eu acho que ai ta a grande dificuldade dos professores. (E04-CP-E)

Novamente, foi mencionada a insuficiência das ações de formação continuada proporcionadas pela SEDUC/RS para garantir entendimento sobre esse processo de avaliação:

não veio orientação nenhuma (risos), as orientações que eles [os professores] tiveram antes foram as orientações que eu busquei, o estudo que eu tive, que eu fui atrás e ai a gente começou a estudar o que era, ver e organizar de uma maneira que a gente começasse uma transição. (E01-CP-E)

No relato acima, uma coordenadora pedagógica menciona o seu papel importante na busca de material e na condução de estudos para os professores compreenderem as mudanças na avaliação, já que as formações fornecidas pela SEDUC/RS foram superficiais no tratamento desses aspectos. Essa coordenadora informa, ainda, que as formações realizadas na escola, utilizando o material do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, tem contribuído para uma melhor compreensão sobre a avaliação: “o que tem nos ajudado bastante nesse trabalho são as reuniões e é o material do pacto”.

Um terceiro fator causador de dificuldades para realização do processo de avaliação é a resistência de professores, que desejam manter um processo de avaliação tradicional da aprendizagem dos alunos, realizado mediante registros por disciplina e por nota:

pros professores, pra sair daquela ideia de nota, não é fácil, ainda tem professor que diz assim "CSA, é 5", mas não pode mais pensar assim como nota, tem que pensar num conceito, tem que olhar pro aluno... (E15-CP-E)

Uma parte dessa resistência pode ser atribuída à própria formação dos professores; afinal, em que momentos, espaços, disciplinas dos cursos de licenciatura ocorrem encontros entre licenciandos de diferentes áreas curriculares? Quando os futuros professores aprendem a trabalhar conjuntamente, por área? Se esses espaços não são garantidos na formação inicial, parece que durante a atuação profissional, quando se deparam com condições de trabalho pouco favoráveis, os professores têm ainda menos chances de aprender a trabalhar dessa forma.

É que nós não estamos saindo da faculdade preparados né. Eu me formei o ano passado e não se falava nisso. E a gente saiu sem saber isso. E se depara nas escolas com coisas assim. Acho que primeiramente o que tem que mudar é o método das faculdades, nas licenciaturas. (E14-PSI1-GF)

é que a gente tem uma formação fragmentada ainda, acho que tinha que mudar lá em cima pra depois... porque por área, eu vejo que por área, não era eu fazer uma prova na minha disciplina, e tu na tua, e ai depois se juntar e ver né, seria uma avaliação já globalizada. (E04-PSI3-E)

Essa constatação da professora no segundo trecho, de que a avaliação continua sendo realizada individualmente por cada professor sobre sua matéria de ensino, também foi apresentada por outros entrevistados. Uma coordenadora pedagógica, que também atua como professora de física, expressou-se da seguinte forma:

Então, acabava a prova de ciências sendo a química, física e biologia, três coisas separadas, três provas, cinco questões de cada coisa [matéria], jogado em uma mesma prova, e pra não dizer que perdia o enfoque temático, colocava uns textos, botava umas figurinhas e já era, né... (E16-CP-E)

Essa professora afirma que as provas elaboradas para cada área curricular, alternativa que vem sendo utilizada em várias escolas para pôr em prática a ideia de avaliação por área, acabam se constituindo como agrupamento de questões de cada matéria, compondo uma prova única da área, mas sem uma articulação precisa entre elas. Essa falta de articulação fica “maquiada” pela utilização de um enfoque temático que, sendo o mesmo para as três disciplinas, dá uma impressão de “avaliação integrada”. Por outro lado, há uma crença dos professores, equivocada do nosso ponto de vista, de que as provas do ENEM se constituem como bons exemplares de avaliação integrada por área curricular:

uma das dificuldades que se tem hoje é a avaliação né, porque nós ainda estamos muito ligados à nossa antiga avaliação. Então, na hora de fazer a avaliação contínua eu percebo que os nossos professores estão fazendo, eles tem planilha, eles avaliam continuamente os trabalhos em sala de aula, mas a avaliação integradora com a prova, nos moldes da prova do ENEM, ainda está deixando a desejar, ainda parece uma prova final muito individualizada, (...) mais parece uma prova que foi montada, do que uma prova integrada! (E14-CP-E)

Ora, um olhar cuidadoso sobre as questões do ENEM revela que esse exame não pode ser considerado bom exemplo de “prova integrada”, já que os conhecimentos necessários para responder cada questão são oriundos, quase sempre, de uma única disciplina. Além disso, as informações apresentadas em longos textos no começo de cada questão, as quais, por vezes, provém de diversas disciplinas, são, no entanto, desnecessárias para a resposta da questão. Logo, essas provas apenas aparentam uma integração que, na verdade, é praticamente inexistente.

Pelo que foi dito até aqui, fica claro que são múltiplos os aspectos que suscitam ou justificam as dificuldades relacionadas ao processo de avaliação conjunta do aprendizado dos alunos. O longo depoimento abaixo sintetiza parte desses aspectos:

muitos professores ainda não sabem trabalhar, dar avaliação por conceitos, avaliação por pareceres, né, ou seja, muitos professores ainda trabalham na dinâmica da avaliação por nota, quantitativa, e apenas transformam o quantitativo depois em qualitativo pra poder fazer os pareceres. Outros professores colocam qualquer coisa nos pareceres para se livrarem né, fazendo com que a gurizada não leve a sério também. Isso não falo aqui da

escola, eu falo em geral, no geral de todas as escolas né, “vamos fazer de qualquer jeito, pra a gente se livrar”, aquela incompreensão no sentido da reprovação, do não poder reprovar, mas como assim não pode reprovar? o estudante não vem, o estudante não tem os cadernos em dia, e simplesmente não pode reprovar?, não! não é assim que não possa reprovar, né, apenas algumas disciplinas em que não obteve o qualitativo pra aprovação eles ficarão em a ver pro próximo ano, então faltou essa compreensão também, e isso fez com que a própria gurizada não levasse a sério, ou seja, começaram a se tornar desleixados com o estudo, porque tem a ideia de que "não tem porque a gente ta estudando, porque a gente não vai reprovar mesmo", mas dentro desta falta de diálogo que teve da SEDUC, da CRE com as escolas, e dessa falta de aceitabilidade dos professores com a mudança também. (E17-PSI2-E)

A quarta categoria estabelecida, em ordem de ocorrência, refere-se à ***necessidade de aceitação, por parte da comunidade escolar, do Seminário Integrado, como componente da matriz curricular do Ensino Médio*** (19 ocorrências). Parece evidente que sem a aceitação do SI, tampouco haveria disposição dos professores e dos alunos para se envolver com as atividades propostas para serem ali desenvolvidas. Porém, a resistência às mudanças propostas na matriz curricular do Ensino Médio, motivada pelo desejo de manutenção da função propedêutica dessa etapa da escolaridade, implicou na pouca aceitação e até mesmo em uma rejeição do SI.

Segundo professores entrevistados, parte dessa resistência veio dos alunos e mesmo dos pais:

com relação a essas mudanças do politécnico, uma das coisas que eles [os alunos] nos cobram muito é o porquê do seminário... porque eles queriam muitas vezes conteúdo e conteúdo (E19-PEM-E)

os terceiros anos, no segundo semestre, foi bem difícil trabalhar, porque estavam, ainda, voltados... focados na questão do vestibular: "professor, hoje eu não vou no seminário integrado, porque nós temos que ir a Santa Maria no cursinho, a gente vai sair mais cedo". A gente errou esse ano deixar o seminário integrado nas sextas-feiras. Então, foi muito difícil trabalhar no segundo semestre porque seminário integrado é bom e tudo mais, mas não foca no vestibular, eles têm muito presente. (E03-PSI1-E)

pra eles [os alunos], eles acham uma perda de tempo, que eles gostariam de ta aprendendo matemática, química, física, biologia (...), focado pro vestibular, sabe? (E10-CP-E)

os alunos... foi bem complicado, porque eles queriam que fosse... eles não queriam fazer, por exemplo, seminário, [porque] eles acham a maior bobagem, falando bem na coragem... (...) [e] continuam achando, tem opiniões diferentes, tem turmas aqui na escola que já mudaram um pouco de opinião, mas tem turmas que continuam “batendo na mesma tecla”, que não serve pra nada, que aquilo ali não vai ajudar eles a passar em concurso e vestibular nenhum, na verdade aquilo ali deveria ser extinto novamente, voltar a ser conteúdo, disciplinazinha, nada de área, tudo separadinho como era (...). (E04-CP-E)

acho que a sociedade também tá tendo essa visão de seminário integrado, os pais, sabe?, não sei se todos, mas tem uma minoria, e eles acham que "essa bobagem" (...), tem pais que pensam assim ó, que seria bem melhor o filho ter uma aula de biologia pra mais, uma aula de química, de física. (E08-PSI1-E)

O ano passado [2012] lá a aceitação foi um problema, nem dos alunos, nem dos professores, nem da comunidade. [Se dizia] que era uma coisa que não ia ter muita serventia, que lá na nossa escola é voltado pro vestibular, peies e vestibular, então eles diziam que isso não ia servir pro aluno ir pra universidade, que não ia ter resultado, (...) até já vi esse ano [2013], no início do ano até teve alguns alunos que "ah, professora porque que botaram seminário? Porque que não botaram... aumentaram a carga horária das disciplinas", que tem disciplinas que a gente não consegue vencer o conteúdo, né "porque não deram mais carga horária pra poder vencer o conteúdo, que a gente precisa pro PS e pro vestibular?". (E04-PSI1-GF)

Essa visão de Ensino Médio, reduzida à preparação para ingresso no ensino superior, não é manifestada apenas por alunos e pais, mas também por alguns professores:

os professores ainda reclamam, realmente, assim ó: eles questionam porque não mais matemática, não mais química, não mais física, ao invés do seminário. (E17-CP-E)

os colegas que estavam sempre na sala de aula [ou seja, que não assumiram SI] diziam: "isso aí é só matação de aula! Isso aí.... isso aí é só pra matar aula, isso aí não sei o que". (E01-PSI1-E)

eu tô muito preocupada com os concursos né, como vai ser o vestibular? O ano passado, eu tive um índice bastante positivo de alunos que passaram, teve um que passou em medicina, outro em enfermagem na primeira turma, mas esse ano eu não sei, nós estamos assim ó, engatinhando no conteúdo, não consigo, não vai pra frente o negócio. (E13-PSI1-GF)

Alguns entrevistados, inclusive, atribuem aos professores a influência sobre a opinião dos alunos acerca do SI:

eu acho que o fato de algum professor chegar lá [na sala] e dizer [para os alunos] "ai, que nojo desse seminário, porque vocês tão sempre... não sei o que, tão sempre saindo da sala, porque isso, porque aquilo", talvez possa ter influenciado alguma coisa [na opinião dos alunos]. (E05-PSI2-EC)

Trata-se, nesses discursos, da defesa de uma perspectiva de formação unilateral e propedêutica do Ensino Médio que está enraizada na cultura escolar em nossa região, como de resto no país em geral:

a escola sempre foi muito atrelada ao currículo da universidade, do PS [processo seletivo seriado/UFSM] e vestibular e isso é uma coisa assim muito enraizada, muito difícil pra gente trabalhar com isso (...). (E11-CP-E)

É importante mencionar que essa resistência às mudanças propostas na matriz curricular do Ensino Médio, se manifesta, muitas vezes, de forma oculta, ou

seja, por trás de um discurso que incorpora a ideia de uma formação integral no Ensino Médio, existem manifestações, ações realizadas, estratégias utilizadas para, na verdade, manter o Ensino Médio propedêutico. Particularmente em relação à inclusão dos Seminários Integrados, percebemos que a própria organização da grade de horários das disciplinas consiste em indicador que reflete a forma como a escola percebe a relevância de cada componente curricular:

a própria direção da escola, e tudo mais, quando tem momentos pra ensaiar um teatro e não sei o que mais, é no dia do seminário integrado né, eles pedem esse momento, aí você percebe a valorização que dão pro seminário! (E03-PSI1-E)

os horários que a escola também nos encaixa na disciplina de seminário integrado, facilita, pra que o aluno, às vezes, não assista a aula, às vezes, nós temos, por exemplo, uma aula de seminário integrado no ultimo período de sexta-feira [noturno], ou duas aulas de seminário integrado após o recreio. O que acontece? esses alunos já são maiores de 18 anos, eles não acham tanta importância, porque eles já tem a opinião deles formada, aquela coisa assim, e eles não assistem as aulas. (E08-PSI1-E)

No trecho abaixo, uma coordenadora apresenta problema que tem enfrentado com a aceitação do SI pelos pais dos alunos, aliás problema que foi bastante presente nas falas dos professores:

Na ultima reunião de pais eu discuti um problema com um pai relacionando com um aluno que não vinha no turno inverso no horário de seminário. Ele disse assim: “professora por que meu filho vai sair lá do trabalho dele, que ele ajuda na lavoura e na produção lá, pra ir fazer o que? Pra ir lá e ficar fazendo pesquisa e não sei o que”. (E13-CP-GF)

O debate no grupo focal seguiu com a sugestão de uma professora de SI, informando que, depois de constatado esse problema, as atividades de SI não foram mais distribuídas no turno inverso:

Mas sabe o que nós fizemos lá no turno inverso? a gente fez assim, não é seminário, se não eles não vão; é física, é matemática, português, é disciplina forte, que daí eles se obrigam a ir, que se for seminário, a gente até tentou, eles não iam, não iam, não iam e não iam e não queriam aceitar, e aí o seminário ficou pra de manhã no horário normal das aulas deles, e aí de tarde, que eles tem que ir um turno a tarde e por causa do meio de transporte não pudemos fazer o sexto período, então são cinco períodos de manhã e um a tarde eles vão, uma tarde para todos os primeiros anos e outra tarde para todos os segundos anos. E naquela tarde, eles têm português, física, matemática, tudo menos seminário! (E14-PSI1-GF)

Finalmente, a quinta e última categoria estabelecida, com 10 ocorrências, trata da **necessidade de planejamento e de realização de atividades, no âmbito do SI, com características próprias**, ou seja, considerando-se que os seminários são caracterizados por espaço para realização de projetos sobre situações-problema

identificados pelo grupo (alunos e professores), sua organização precisa ser própria e diferente das típicas atividades que costumavam/costumam ser realizadas nas demais disciplinas.

Porém, isso nem sempre foi conseguido, já que dificuldades de ordem estrutural ou operacional influíram nesse processo. Assim, temos, por um lado, questões relativas à precariedade da estrutura física e à falta de recursos (humanos e materiais) disponíveis na escola para realização de atividades nos SI, o que os professores atribuem à insuficiência de apoio financeiro por parte da SEDUC/RS. Os relatos dos professores apontam estrutura precária dos laboratórios de informática, com internet de baixa qualidade ou mesmo sua ausência, falta de diversidade de livros nas bibliotecas para sustentar a pesquisa bibliográfica dos alunos, falta de recursos para permitir saídas a campo, falta de espaço físico para atividades de apresentação de trabalhos para toda a escola, etc. Alguns desses relatos estão transcritos abaixo:

eu acho que falta na escola a questão das tecnologias, nós não temos... eu, na minha aula, meu sonho, no seminário integrado, é você poder ter lá computadores, onde você entra na internet e discuta temas direto ali e aí, isso sim é frustrante, porque tu cai às vezes nas amarras de ter que ter uma aula tradicional, porque não tem... (E03-PSI1-E)

falta também bastante da parte material pra nós, porque nós aqui na escola, por exemplo, a nossa internet não é tão boa pra gente levar uma turma de alunos, com 30 alunos, por exemplo, (...) funcionam uns 5, 6 computadores. (E08-PSI1-E)

seria a falta de recursos, por exemplo, num seminário a gente quer trabalhar com pesquisa, fazer uma pesquisa bibliográfica na internet, como? Se aqui a gente não tem acesso a internet, em casa poucos alunos têm acesso a internet, então daí a gente fica frustrado até, fica meio decepcionado até, porque daí não tem como trabalhar como a gente gostaria que fosse. (E18-PSI1-E)

o laboratório de informática tem computadores novos e tudo, mas a internet não... se a gente liga todos a internet cai, aí tu perde um tempão; o que mais? Falta um auditório grande, legal, pra gente ensaiar, às vezes a gente vem aqui embaixo ensaiar, vem no pátio ensaiar. (E05-PSI2-EC)

a gente não tem muito suporte, aliás não tem quase nada, a gente conta com laboratório de informática, onde não tem todos os computadores funcionando, o programa é o Linux, nós já temos uma dificuldade pra trabalhar, imagina os alunos, (...) até o referencial teórico dos trabalhos de pesquisa deles é mais baseado na internet, porque livros na biblioteca, específico sobre alguns assuntos... são só os [livros] idáticos né... então a gente não tem muito esse suporte de material. (E04-PSI3-E)

muitas vezes a gente gostaria mais de levar os alunos, por exemplo, ao teatro, coisas assim, mas a gente não consegue, um ônibus pra ir daqui [da escola] ao centro [da cidade] é 170 reais no mínimo, então isso aí sempre...

na prática, as vezes, os professor vem com boas ideias: "vamos levar eles no teatro", mas ai tu vai ver, a verba já foi encaminhada pra outra coisa, fica difícil, ai as vezes a gente até faz aquele esforço, junta dinheiro, faz de tudo, mas é bem complicadinho mesmo. (E18-CP-E)

Além disso, pode-se perceber uma compreensão deficiente e precária acerca da função do Seminário Integrado e do seu papel na nova matriz curricular do Ensino Médio, fator que, somado à falta de tempo para estudo e planejamento das aulas, levou muitos professores a encontrar dificuldades para desenvolver atividades no âmbito desse componente curricular. Vejamos alguns depoimentos que nos levaram a tais constatações. Uma primeira dificuldade é ter segurança sobre o que fazer nos seminários:

inicialmente, isso me angustiava mais, não é que eu ainda não continuo angustiado, porque você tem que criar algo novo sempre né e aí você se depara de novo sozinho, eu me encontro com as duas outras [professoras de Seminário] também, mas devido a *n* fatores, questão de tempo também, você acaba articulando um pouquinho o que nós vamos trabalhar dentro dessa linha, questão do trabalho, mas você acaba tendo que resolver, normalmente, sozinho. Aí você cria... o que eu vou criar? Vou trabalhar com filme agora? Vou trabalhar com pesquisa? Vou aonde? (E03-PSI1-E)

tem dias que eu vou pra sala de aula com dois períodos e eu não tenho quase o que trabalhar, assim ó: eu tenho uma turma muito boa ali que avança muito rápido, que já ta com os trabalhos quase prontos, daí acaba não tendo muita coisa pra fazer em sala de aula com eles, eu acho isso ruim também, porque tu sabe a gurizada como que é né?!... (...) agora eu inventei, eu sugeri que eles fizessem uma pré-apresentação, e daí que a turma ficasse meio que observando, vendo postura, enfim, daí eles tão fazendo uma pré-apresentação da apresentação, daí é aonde que eu to conseguindo me firmar até chegar o final do ano, porque... enfim, tem muito tempo ainda e as minhas duas turmas já fizeram quase tudo, eu divido cada aula dois grupos, daí eles tão só fazendo o ensaio assim, falando qual é o tema, só o básico assim, daí os colegas comentam, fazem alguma pergunta, eles não participam muito... (E04-PSI2-E)

Os professores também apontam dúvidas sobre como realizar os projetos de pesquisa:

é uma grande dificuldade tu manter um projeto da forma como ele é proposto, começar no primeiro [ano], desenvolver no segundo, finalizar no terceiro, nós não temos essa prática e essa sistemática, vamos dizer assim, de começar, desenvolver e concluir, a gente começa no início do trimestre, desenvolve e conclui por trimestre. É muito difícil, eu vejo ainda como uma grande dificuldade, tu manter o projeto o ano inteiro sem que ele caia no marasmo do desinteresse dos alunos, entendeu? assim ó: tu propõe o tema e aquilo ali é um "bum", então, aquela coisa ali flui na hora, é ideias, é isso, é aquilo, de repente ele "xiiiiiii" e morre. (E10-CP-E)

e sobre os assuntos escolhidos pelos alunos para realizar os projetos, já que costumam ser de áreas diferentes daquela da formação inicial do professor

Os professores de seminário ficam sozinho, e aí o que acontece? Ele não tem o conhecimento de tudo, ele não tem conhecimento das outras áreas, então ele fica sozinho e, às vezes, ele entra em alguma área que não é... uma disciplina que não é a sua e, às vezes, o professor se melindra, é complicado! (E15-CP-E)

Ocorre, por vezes, de os professores não conseguirem garantir o envolvimento dos alunos nas atividades de SI, os quais acreditando tratar-se de atividades dispensáveis, pedem para participar de outras ações ou para ir embora da escola:

como eu sou [professora] de educação física, que eles adoram, as vezes eles me pedem pra ir pra educação física, lá de vez em quando eu até levo, mas eu sei que o período é seminário né, então eu to achando bem complicado ainda sabe?!... (...) são três períodos semanais né, não é pouca coisa, daí tu fica lá enrolando, porque... ah o ano passado eu não sei quem dava e daí mandava embora sempre quando tinha seminário, daí eles ficam te testando nesse sentido: "ah porque a Fulana no ano passado mandava a gente embora", claro, provavelmente ela não desenvolvia muita coisa e acabava liberando né, e eu to sofrendo um pouco isso na pele né...assim, porque daí chega no ultimo período, quando é no ultimo eles não querem ficar, e eu não posso liberar, eu tenho uma chefia né, enfim... (E04-PSI2-E)

Alguns professores atribuem a compreensão deficiente sobre o papel do SI à formação insuficiente fornecida pela SEDUC/RS:

subentende-se que pesquisa tu não vai sair pesquisando qualquer coisa por aí, ela tem que ter um objetivo, ela tem que ter uma proposta, então, subentende-se que quando se faz uma pesquisa tu tenta envolver o máximo de conteúdos possíveis, ou seja, não é envolver conteúdos, mas os conhecimentos, que eles tem que sair dessas gavetinhas que é matemática, história, geografia... então quando a gente pensa nisso, não houve essa preparação, então eu fico pensando: será que o estado tá realmente preocupado, os nossos gestores estão preocupados com qualidade mesmo? (E20-PSI1-GF)

nos fizeram um convite [para SI], nos largaram dentro de uma sala de aula, nós não tínhamos noção de como seguir a coisa e nós desenvolvemos a disciplina. Nós não tínhamos sustentação nenhuma, nem teoria, nem prática, nem emocional, nem psicológica, muito menos financeira, para atuar no espaço novo, isso é terrível. (E06-PSI1-GF)

Novamente, a falta de tempo para estudos de fundamentação e para planejamento das atividades docentes foi levantada pelos professores e afirmada como elemento que dificulta a realização das atividades de SI e, de modo geral, a implementação da PREM/RS como um todo. O depoimento abaixo sintetiza bem a situação, particularmente para os professores responsáveis por SI:

no momento que vem uma proposta de governo e essa proposta não tem condições de ser financiada ela tá fadada a não dar certo, não tem como dar certo. Se eu proponho uma coisa, mas não dou estrutura, não dou recursos pra isso, é obvio que vai dar errado. Então, como se colocou a questão do piso [salarial dos professores], a questão do professor ter

condições de ter mais tempo pra trabalhar, porque... enfim, eu pelo menos penso, não sei pelos meus colegas, mas trabalhar com seminário integrado dá muito mais trabalho do que eu trabalhar fechadinho na minha redoma lá, então como é que eu vou fazer esse planejamento se eu não tenho carga horária pra isso? Se eu não tenho como fazer? Então, é bem complicado, é muito complicado não tem como fazer uma proposta dar certo se a estrutura não permite. (E11-PSI1-GF)

O estudo de Alves (2014) também apresentou constatações sobre dificuldades dos professores relativamente à assunção do SI, afirmando que os professores não se sentem capacitados nem seguros para atividades de SI, sentem-se, segundo a pesquisadora, “perdidos, sem rumo” (ALVES, 2014, p.118).

A respeito do conjunto de dificuldades para desenvolvimento das atividades de SI apontados pelos entrevistados, lembramos aqui Acácia Kuenzer, que, nos anos 1990, alertava:

Não dá para você pensar numa proposta de politecnicidade com cuspe e giz. Não dá para você pensar numa proposta que reunifique teoria e prática com o professor desqualificado, (...), para trabalhar numa escola que não tenha laboratórios, que não tenha bibliotecas e que não tenha todos os recursos que a moderna ciência e tecnologia colocam à disposição do homem (KUENZER, 1991, p.123)

Pelo que foi afirmado até aqui, fica evidente que as dificuldades enfrentadas pelas escolas, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS, são multifacetadas, suscitadas ou motivadas por fatores de diferentes ordens: estrutural, operacional, profissional, pessoal, cultural. Tais dificuldades obstaculizaram ou mesmo impediram a realização de ações eficazes para atender às necessidades com as quais se depararam as escolas no contexto de implementação da proposta.

Particularmente em termos das resistências dos professores às mudanças, nossos resultados aproximam-se da pesquisa de estudo de caso realizado por Alves, a qual constatou que “a implementação da proposta na escola foi motivo de fortes resistências ao projeto da SEDUC, desde as discussões iniciais de apresentação da proposta, perpassando pelo currículo dos SI, a avaliação por áreas do conhecimento até a avaliação emancipatória. Essa última é o que tem provocado maior ira e resistência por parte dos professores” (ALVES, 2014, p.116).

Nossas constatações nos permitem reafirmar que as características do funcionamento dos estabelecimentos escolares e das culturas do sistema, das escolas e de seus sujeitos são fatores que influenciam a implementação da proposta, funcionando ou como *catalisador* ou como *freio* (THURLER, 2001).

No capítulo 2, quando tratamos do processo de elaboração da PREM/RS, afirmávamos as semelhanças da proposta com o documento da UNESCO “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”. Lemos no documento da UNESCO, em relação às “Condições para implantação da Proposta”, o seguinte: “A formação dos docentes e demais educadores para a operação do currículo decorrente do protótipo deve ocorrer antes e ao longo de sua implantação (...)”, e segue-se apontando seis iniciativas que devem ser consideradas para tanto, das quais destacamos duas: “Docentes predominantemente em tempo integral, concursados e devidamente contratados para todas as áreas de conhecimento, em quantidade suficiente para atendimento a todos os estudantes; Infraestrutura adequada para funcionamento do EM e do EM Integrado, com salas de aula que permitam atividades em grupos e laboratórios com o equipamento mínimo recomendado, espaços escolares e computadores com bom acesso à internet” (UNESCO, 2011, p.22).

Após análise sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implementação da PREM/RS, podemos afirmar que, curiosamente, essas condições apresentadas no documento da UNESCO parecem ter sido desconsideradas pela SEDUC/RS, já que esses condicionantes correspondem em grande medida às dificuldades apontadas por nossos entrevistados.

As dificuldades identificadas não aparecem de forma isolada em cada contexto escolar. Ao contrário, o que caracteriza a complexidade da escola é justamente a confluência desses diversos elementos.

Fatores como a resistência de professores à mudança nas formas de realização de seu trabalho, nas formas de realização da avaliação, a resistência de professores, pais e alunos às mudanças na estrutura do Ensino Médio, são aspectos que emergem, afloram em situações como a que analisamos, de implementação de uma proposta que pretende realizar tais mudanças. Essas resistências, porém, não surgem aí; a visão do trabalho docente como atividade individual, a visão da avaliação como prática de controle sobre os alunos, a visão do Ensino Médio com função propedêutica não surgiram em decorrência da implementação da PREM/RS, mas já estavam consolidadas nas representações desses professores e, na medida em que não eram questionadas e postas à prova, talvez ficassem ocultas, encobertas, implícitas.

Por outro lado, alguns fatores são bem explícitos, escancarados até; as condições estruturais com as quais as escolas se defrontam cotidianamente são aspectos que visivelmente influenciam a implementação da PREM/RS. Assumindo, hipoteticamente, que os professores e a comunidade tivessem construído uma compreensão satisfatória sobre a proposta e que os professores e a comunidade estivessem “abertos” à mudança, que condições estruturais as escolas teriam para materializar as orientações propostas? Nossas análises evidenciam escolas com deficiências físicas (falta espaço físico, falta material, falta livro, falta computador, falta internet), professores sobrecarregados (atendendo muitas turmas, com muitos alunos), uma forma de organização do trabalho escolar que parece reconhecer e valorizar apenas uma parte do trabalho docente: o trabalho didático realizado em sala de aula, o que significa falta de espaço e pouco tempo para realização das demais tarefas que compõem o trabalho docente, aquelas que não envolvem diretamente a sala de aula. Tudo isso parece ter sido ignorado pela SEDUC/RS, na medida em que foi colocada a proposta para implementação, mas não houve garantias de condições para sua implementação.

Com efeito, as questões mais implícitas, relacionadas às condições individuais e profissionais dos professores, suas percepções, suas resistências, somadas às questões mais explícitas, relacionadas às condições estruturais das escolas, das carreiras docentes, resultaram na produção de efeitos que ora sinalizam mudanças, ora sinalizam continuidades no trabalho escolar, ora se aproximam, ora se afastam das orientações da PREM/RS. São esses aspectos que analisamos a seguir.

4.3. Modificações introduzidas no contexto escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS (3ª questão de pesquisa)

Essa questão de pesquisa expressa nosso interesse em identificar, caracterizar e analisar as modificações introduzidas no contexto escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS. Conforme mergulhamos nas análises das informações coletadas, foi ficando evidenciado que tão importante quanto as mudanças introduzidas nas escolas são as continuidades, a “não-mudança”, a

permanência, a manutenção de características do trabalho escolar vigente. Essa análise, somada às constatações que já apresentamos acerca das ações realizadas e das dificuldades enfrentadas pelas escolas, no contexto de implementação da PREM/RS, vai fornecendo um quadro amplo que nos ajuda a estabelecer compreensões acerca de como essa proposta incidiu nas escolas e que implicações trouxe para o trabalho escolar.

Um panorama sobre mudança e manutenção/continuidade de aspectos relativos ao trabalho escolar está apresentado no quadro-síntese a seguir. Uma parte dos critérios sobre os quais direcionamos nossa análise já estava presente em um de nossos instrumentos de coleta de informação, a saber, os roteiros de entrevistas (critérios a priori), enquanto que outros emergiram das informações fornecidas pelos professores (critérios a posteriori).

Quadro 4.3 – Panorama sobre mudança e manutenção/continuidade do trabalho escolar no contexto de implementação da PREM/RS

CRITÉRIO	CATEGORIAS		
	Tipo	Mudança	Manutenção/ Continuidade
Trabalho realizado pela Direção Escolar	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças nas atitudes/posturas de membros da equipe de Direção Escolar • Maior envolvimento da Direção Escolar com o setor pedagógico • Aumento da participação da Direção Escolar em ações promovidas pela SEDUC/RS e pela 8ªCRE/SEDUC/RS • Aumento de tarefas da Direção Escolar relacionadas à organização do Ensino Médio Politécnico (espaço físico, estrutura curricular, grade de horários, quadro de pessoal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve mudança na rotina da Direção Escolar • Não houve envolvimento direto da Direção Escolar com a implementação da PREM/RS
Trabalho realizado pela Coordenação Pedagógica	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças nas atitudes/posturas/visões do coordenador pedagógico • Mudanças nas tarefas atribuídas e nas ações realizadas pela Coordenação Pedagógica • Aumento da participação da Coordenação Pedagógica em ações promovidas pela SEDUC/RS e pela 8ªCRE/SEDUC/RS 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
Condições de trabalho dos professores	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento das tarefas dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção da CH dos professores
Organização e realização de reuniões	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento na frequência de reuniões • Inclusão de novos tipos de reuniões • Mudanças nas pautas das tradicionais reuniões pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve mudanças na organização e na realização de reuniões

CRITÉRIO	CATEGORIAS		
	Tipo	Mudança	Manutenção/ Continuidade
Interação/colaboração entre os professores	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento nas oportunidades de estabelecimento de relações pessoais entre os professores • Aumento dos espaços formais de interação entre professores • Elaboração de planejamento conjunto entre professores • Trocas de experiência e de materiais entre professores • Organização de eventos 	<ul style="list-style-type: none"> • Interação/colaboração não mudou, ela ocorre em momentos isolados, apenas quando solicitada pelo professor responsável por SI • É difícil haver interação/colaboração entre professores devido às resistências • Alguns professores não estão interagindo com os demais
Prática docente	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificação do trabalho dos professores • Mudanças nas atitudes/posturas/visões de professores • Mudanças na metodologia de trabalho • (Realização de seminários, de aulas mais dinâmicas, de atividades vinculadas com a vida dos alunos, de atividades que relacionem o conteúdo com o de outras disciplinas) • Maior preocupação com a aprendizagem dos alunos • Adoção de abordagem menos conteudista 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos professores não modificaram sua prática • As mudanças nas práticas dos professores não são significativas • Atividades com caráter mais interdisciplinar e contextualizado são pouco frequentes e realizadas como adicionais/complementares
Programação curricular	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Maior contextualização do currículo • Organização do currículo por eixo temático • Reelaboração de planos de estudo • Organização de atividades para diversos componentes curriculares, baseadas no assunto desenvolvido no SI 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção do currículo baseado nas exigências dos exames vestibulares (UFES, ENEM) • Mudanças na programação curricular são mais demoradas

CRITÉRIO	CATEGORIAS		
	Tipo	Mudança	Manutenção/ Continuidade
Condições físicas/materiais da escola	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento das verbas para merenda • Disponibilização de verbas para formação continuada de professores • Disponibilização de verbas para aquisição de equipamentos de informática (computador, projetor multimídia, lousa digital) • Disponibilização de verbas para viagens de estudo • Melhoria da estrutura física da escola (construção de laboratórios) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção das condições físicas/materiais da escola
Processo de avaliação da aprendizagem dos alunos	A priori	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança nas concepções/percepções sobre a avaliação • Estabelecimento de diálogo permanente de professores da mesma área curricular para acompanhamento do desempenho dos alunos • Mudança na forma de construção dos resultados da avaliação • Mudança nos critérios e nos instrumentos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção das concepções/percepções sobre a avaliação • Manutenção da avaliação puramente disciplinar • Manutenção da avaliação quantitativa e transformação da nota em conceito (utilização de escala numérica associada aos conceitos – CSA, CPA, CRA)

CRITÉRIO	CATEGORIAS		
	Tipo	Mudança	Manutenção/ Continuidade
Postura dos alunos (resultante do processo avaliativo)	A posteriori	<ul style="list-style-type: none"> • Mais participação ao longo do trimestre • Estudo mais (des)equilibrado das disciplinas • Estímulo ao aluno para participar de todas as atividades didáticas propostas ao longo do trimestre e desestimula a “decoreba”, uma vez que a avaliação não ocorre apenas mediante prova, realizada ao final de cada etapa; • Desestímulo ao aluno que estudava bastante para obter boas notas; • Desestímulo ao estudo do aluno, pois ele acredita que sempre poderá recuperar seu desempenho em oportunidades futuras; 	• ---
Postura dos alunos (resultante da participação nas atividades de SI)	A posteriori	<ul style="list-style-type: none"> • Maior autonomia/protagonismo dos alunos na aprendizagem/construção de conhecimento • Maior interesse com os assuntos tratados e maior envolvimento dos alunos com escola • Melhoria na capacidade de expressão oral dos alunos • Maior capacidade crítica e reflexiva dos alunos 	• ---
Relações entre escola e comunidade	A posteriori	<ul style="list-style-type: none"> • Maior conhecimento sobre a comunidade e sobre a realidade dos alunos • Maior envolvimento dos alunos com a comunidade • Maior interação entre escola e comunidade 	• ---
Formação Professores	A posteriori	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento das atividades de Formação Continuada de Professores promovidas e realizadas nas escolas 	• ---

Da análise sobre o **trabalho realizado pela Direção Escolar**, resultou que 12 professores mencionaram mudanças (06 coordenadores e 06 professores), enquanto 04 afirmaram que a implementação da PREM/RS não significou modificações na rotina da Direção Escolar ou não houve envolvimento direto da Direção Escolar com a implementação da proposta. Os demais professores não se manifestaram ou limitaram sua fala à descrição de aspectos relacionados ao trabalho da direção sem apontar mudanças ou continuidades.

Segundo os depoimentos colhidos, as mudanças aconteceram nas atitudes/posturas de membros da equipe de Direção Escolar, principalmente no sentido de uma maior abertura para conversar com os professores, no envolvimento mais intenso da Direção Escolar com o setor pedagógico, no aumento de tarefas da Direção Escolar relacionadas à organização do Ensino Médio, tais como organização de espaços físicos na escola, especialmente para as atividades de SI, da nova estrutura curricular, da estruturação do quadro de pessoal, devido à ampliação da carga horária do Ensino Médio politécnico, e, ainda, na participação da Direção Escolar em ações promovidas pela SEDUC/RS e pela 8ªCRE/SEDUC/RS, ou seja, a mantenedora passou a realizar mais atividades (reuniões, encontros de formação) que exigiram a participação da equipe diretiva das escolas. Vejamos alguns depoimentos que corroboram essas constatações:

o empenho pra organizar o espaço pras aulas de seminário, eles tiveram que programar refeições pros alunos, muitos alunos vem de fora e passaram a almoçar na escola, a direção teve que trabalhar em cima disso (...). (E09-PSI1-E)

o diretor [de escolas] do estado do Rio Grande do Sul eu vejo que ele era muito... apenas um diretor financeiro, então existe muito trabalho, é muito burocrático, e aí os diretores se obrigaram além do trabalho burocrático a se envolver mais com o pedagógico da escola (...). (E14-CP-E)

a nossa gestão é a equipe diretiva envolvida em tudo né porque como eu te disse antes não era também assim, cada um tinha o seu papel e fazia aquilo que era pra fazer e se não é meu não faço. Hoje não é mais assim, a gente tem que estar sabendo de tudo um pouco, acho que isso é bom, é muito bom, tu aprende bastante (...). (E19-CP-E)

Quanto ao **trabalho realizado pela Coordenação Pedagógica** todos os 27 professores que trataram desse aspecto foram unânimes em afirmar que houve mudanças no trabalho realizado por esse setor da escola, como também vimos na discussão sobre as ações realizadas pelas escolas para implementação da PREM/RS (questão de pesquisa 1). As mudanças mencionadas referem-se às

atitudes/posturas/visões do coordenador pedagógico, no sentido de uma relação mais próxima dos professores para coordenar seu trabalho e, também, “acalmá-los”:

teve mudanças, tive que inclusive no meu perfil dar uma... como eu vou dizer assim, foi novo pra mim também, a maneira como lidar, como conduzir, que os professores entendam que deve ser assim, bem difícil, porque tu sabe como é que é lidar com um grupo grande de professores, todos do médio, tem gente quase se aposentando, não é fácil, sabe? não querer mudanças (...). (E02-CP-E)

Houve muita mudança. Mais trabalho... e também conhecer mais o professor, ouvir mais as angústias dele, sabe? Porque eles vêm aqui às vezes e choram na frente da gente "to apavorada, e não sei o que eu faço [nome], como é que tem que ser isso", e aí tu tem que acalmar, e muitas vezes tu é psicóloga aqui sabe? (E10-CP-E)

Foram citadas também mudanças nas tarefas atribuídas e, conseqüentemente, nas ações realizadas pela Coordenação Pedagógica, especialmente no que diz respeito à inclusão de ações mais efetivas de acompanhamento do trabalho realizado pelos professores:

antes era mais a prática burocrática né, fazia o horariozinho ali, não tinha que se preocupar muito “como que ta o andamento? como que ta a avaliação? como é o planejamento do professor?”. (E04-CP-E)

Você tem... claro o burocrático você tem muito mais papeis pra preencher, muito mais coisas, mas o que tu vê, que nem com o trabalho do seminário, a coordenação se envolve bem mais, bem mais do que se envolvia antes (...). Eu acho que o trabalho é maior. (E14-CP-E)

como coordenação pedagógica, o nosso trabalho é bem difícil porque precisa muito estudo, não é só o professor que tem que estar estudando, a gente também tem que estar estudando até pra acompanhar todo esse trabalho né e tentar acompanhar muito de perto todo esse planejamento, tudo isso... tem que ter a sequência de todo planejamento do seminário integrado, das áreas do conhecimento, pra saber se a coisa tá funcionando ou não tá funcionando. (E19-CP-E)

Maior acompanhamento, se integrou mais, porque a coordenação às vezes fica muito no burocrático e agora a gente se une mais, conversa mais, trabalha junto. (E12-CP-E)

a coordenação pedagógica se tornou ainda mais atuante, ela acompanha rotineiramente as atividades do seminário integrado e do ensino médio politécnico. (E09-PSI1-E)

P1: ela nos dá muito apoio e ela corre também pra trazer tudo o que a gente exige

P2: tudo é ela que busca pra nós, a gente cobra e ela dá um jeito de conseguir, é uma ótima coordenação. (E16-PSI2-EC)

Quanto às ações promovidas pela mantenedora (SEDUC/RS e 8ªCRE/SEDUC/RS), houve uma demanda maior para a Coordenação Pedagógica, semelhante ao mencionado para a Direção Escolar, o que sugere uma maior

aproximação das escolas com a secretaria, especialmente devido aos trâmites necessários para implementação da proposta:

Eu acho que elas são mais exigidas, eu acho que elas participam... é que na verdade o ensino médio ele veio caminhando, então, nem lá [na SEDUC/RS] eles sabiam bem como ele ia ser desenvolvido, então, o que acontece: no meu ponto de vista, eles tão sempre “ah, chamam lá pra tal reunião”, “chama pra outra coisa...”, eu acho que tem mais integração [com a secretaria] e que elas tem mais trabalho. (E14-PSI2-EC)

Diante desse contexto, o aumento das tarefas exigidas para Coordenação Pedagógica, sem aumento de sua carga horária ou ampliação das equipes, são razões para afirmar que houve um processo de intensificação de seu trabalho, o que foi bastante comentado pelos coordenadores entrevistados:

a gente atende professor, ajuda na vice-direção, ajuda na orientação, sabe? Tem que fazer controle de aulas, tem que tirar dúvidas de professores, que não sabem como avaliar, tem que fazer reunião do seminário, tem que tá sempre chamando uma reunião, tem que fazer as reuniões pedagógicas. Então, assim ó, não dá... hoje eu não vi que eram dez horas, eu achei que ia bater pro segundo período e já tava batendo pro recreio! às vezes não dá tempo nem pra ir no banheiro, sabe? É muita... e assim ó, eu sou coordenadora da manhã e da tarde sozinha, é muita coisa, cuidar de vários professores, que a gente tem oitenta e poucos professores, quase noventa (...). (E10-CP-E)

Em relação às **condições de trabalho dos professores**, a maioria dos entrevistados referiu-se à carga horária de trabalho, afirmando que não houve mudanças (14 entrevistados) “Aumentar [CH] nada minha filha, só trabalho!” (E08-PSI1-E), ou então, os professores se referiram ao aumento de seu trabalho (06).

Em agosto de 2012, o governador do estado do Rio Grande do Sul assinou o decreto nº49.448, que regulamenta o regime de trabalho e as jornadas de trabalho dos profissionais do Magistério Público Estadual²². Nesse decreto, ficou estabelecido, pelo artigo 3º:

Art. 3º O regime de trabalho de vinte horas semanais do profissional do Magistério em funções de regência, cumprido em estabelecimento de ensino, deverá ter a jornada de trabalho assim distribuída: I – 13 horas (780 minutos) a serem cumpridas na escola, em atividades letivas, incluído o período de recreio; II – 7 horas (420 minutos) para horas-atividade, assim distribuídas: a) 4 horas (240 minutos) para estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas, bem como em jornadas de formação organizadas pelas escolas, CREs e SEDUC; e b) 3 horas (180 minutos) a serem utilizadas a critério do profissional do magistério em funções de regência, com vista a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço.

²² Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2049.448.pdf>>

Porém, os relatos dos professores dão conta de que essas mudanças não se efetivaram na prática:

na teoria isso aí é bem bonitinho, sabe? Mas na prática não é, porque a gente não consegue! o professor quando ele não tá aqui ele tá na outra escola pra dar aula, não tem professor que fica parado aqui pra planejar, quando ele tá parado aqui... ele não tá parado em casa, ele tá em outra escola. (E10-CP-E)

P1: não, eu tenho 16h de sala de aula a tarde, 14 de manhã, frente ao aluno, não mudou nada, a gente tá...

P2: as 13h é bonito no papel, mas o próprio governo disse que não era assim, então tá sendo estudado. (E16-PSI2-EC)

Apenas dois relatos, da mesma escola, apontam mudanças na destinação de horas-aula que antes eram utilizadas frente a aluno para planejamento conjunto:

P1: Sim, porque antes a gente não tinha essas horas que a gente fica de planejamento, a gente tava em sala de aula...

P2: A gente não consegue, por exemplo sentar e elaborar uma aula, mas assim ó, a gente troca ideias, e aí em casa...

P1: Às vezes, da tempo de a gente começar planejar, mas antes a gente não tinha.

P2: E aí em casa a gente termina né, a gente leva muito serviço pra casa né.

P1: Esse horário que a gente tem agora, essas duas horas-aulas, que a gente fica aí planejando, a gente tava dentro da sala de aula, então quer dizer que isso aí pra a gente melhorou bastante. (E14-PSI2-EC)

Hoje nós temos dentro da carga horária do professor, conforme a carga horária, nem todos tem o mesmo número de horas disponível para planejamento, mas eles têm assim, por exemplo: um professor de 20h ele tem 5 horas-aula disponíveis para estudo, então dentro dessa carga horária nós tivemos que encaixar um horário para que, por exemplo, a professora de biologia se encontrasse com o professor de física, então foi uma mudança na estrutura organizacional da escola. (E14-CP-E)

O não cumprimento da Lei nº 11.738/2008 – que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica – no estado do Rio Grande do Sul tem sido alvo de muitos questionamentos pelos professores e de inúmeras justificativas pelos governos. Em 2013, por exemplo, diante de uma pauta de reivindicações do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers/Sindicato), a SEDUC/RS emitiu documento denominado “Manifestação do governo do estado do Rio Grande do Sul sobre a pauta do CPERS-Sindicato”²³. Uma greve dos professores da rede estadual, entre agosto e setembro daquele ano, seguiu-se dias após emissão desse documento. A respeito

²³ Disponível em

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=arquivos/PAUTA%20DO%20CPERS%20_1376592264020.pdf>

do (não) cumprimento da Lei do piso salarial, no tocante à jornada de trabalho, a secretaria afirmou:

Para adequar o disposto na Lei nº 11.738/2008, art. 2º, § 4º, foi editado o Decreto 49.448, 8 de agosto de 2012 que, no art. 3º, regulamenta a jornada a ser cumprida por toda (o) professora ou professor, tendo como base o RT de 20h, que é a relação normal de trabalho no RS, independente da duração da hora-aula definida pela escola. O cumprimento do disposto no Decreto está sendo garantido nos termos do Parecer CNE/CEB nº 18/2012, homologado em 31/07/2013, do qual destacamos a conclusão: “À vista do exposto e considerando a presente dificuldade de alguns sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, tanto em relação ao aspecto financeiro, quanto no tocante à falta de profissionais suficientes, votamos para que, nesses sistemas, a implementação da composição da jornada de trabalho prevista na referida lei possa se dar de forma paulatina, nos termos deste Parecer e do inciso VII do art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 2/2009”.

A SEDUC/RS admite, portanto, amparada no Parecer CNE/CEB nº 18/2012, o não cumprimento imediato da Lei, apontando que ele se dará de forma paulatina.

Diante dessa situação, entendemos que os depoimentos abaixo sejam bastante esclarecedores: a PREM/RS trouxe novas exigências para o trabalho dos professores, nomeadamente, a necessidade de realizar um trabalho mais conjunto entre professores, uma avaliação por área curricular, o que exige um trabalho mais articulado dos professores nas áreas, uma avaliação mais qualitativa, expressa por conceitos e pareceres, o que exige um acompanhamento da aprendizagem de cada aluno ao longo do processo de ensino. Particularmente para os professores que assumiram SI, os desafios foram ainda maiores:

acho que aumentou o trabalho, eu acho que a proposta ela veio assim pra.... porque ela caiu de paraquedas né, então, pra gente dar conta de uma proposta nova tu tem que correr atrás né, então, a proposta veio pra dar trabalho, a gente tá trabalhando mais, eu acredito, pelo menos eu vejo, de minha parte, assim ó: antes tu analisava... tu tinha, mais ou menos... ah tava naquela série, tu tinha mais ou menos a listagem de conteúdos, tu seguia, tu sabia mais ou menos o que tu ia dar do início ao fim, com essa nova proposta tu tem assim... é uma incógnita, pra começar o início do ano é uma incógnita, porque tu nem sabe o que que tu vai trabalhar [no SI] porque tu tem que construir com eles né, aí tu chega lá com eles é uma caixinha de surpresa, pode vir um assunto bom e um assunto cabeludo, que tu tem que destrinchar com eles e daí, se vem um desafio, tu tem que arregaçar as mangas "ah, mas como vou falar isso? Como é que eles tiveram essa ideia, pelo amor de Deus". Aí, tu vai lá e tu vai ter que dar conta, tu vai ter que estudar junto com eles e tu vai ter que buscar informações sobre aquilo ali, então, eu acredito que deu bastante, muito trabalho essa proposta, (...). (E20-PSI1-E)

Tudo isso foi suposto para acontecer nas condições de trabalho dos professores que, na maior parte dos casos, ainda destina apenas 4h para a hora-

atividade (em desacordo, portanto, com a Lei do piso salarial e com o próprio decreto nº49.448/2012). Vemos, então, um alargamento das tarefas docentes, uma sobrecarga, intensificação do trabalho dos professores, motivo de insatisfação e, inclusive, de adoecimento, conforme esse relato:

houve a mudança negativa, que foi a sobrecarga de trabalho do professor, ou seja, o professor ele trabalha bem mais, no mesmo tempo que ele tinha antes, sem receber a mais por isso, né, sem receber tanto monetariamente como outras recompensas, como por exemplo, o tempo de descanso extra por isso. E isso chega um período que esgota o professor, então, até que a gente tem, por exemplo, altos índices, não apenas aqui na escola, mas na escola também, de adoecimento dos professores em decorrência de excessiva carga horária. Ou seja, os burocratas que não sabem o que é a realidade de uma sala de aula de uma escola, pensam, “enfiam goela a baixo”, de uma forma vertical, sem se dar conta que o professor tem que dar conta de quarenta, às vezes sessenta horas-aula, porque ele não está fixo numa escola, porque não tem dedicação exclusiva, ele transita por diversas escolas, ele se adapta a diversas escolas, e aí, principalmente, disciplinas em que as cargas horárias são pequenas, que os professores assumem diversas turmas, em duas ou três, ou mais escolas às vezes, e tem que dar conta disso. Por exemplo, o tempo que se toma pra construir pareceres descritivos de cada um dos alunos, você pegar... aqui as turmas são pequenas, mas se você pega escolas ali com turmas com trinta e poucos alunos, um professor com carga horária baixa que tem 16 turmas, quantos pareceres descritivos ele vai ter que construir? entendeu? e isso é um dos fatores que contribui pra resistência do professores a essa mudança também, porque o trabalho, ele não dobrou, ele triplicou. (E17-PSI2-E)

Quanto à **organização e realização de reuniões**, a grande maioria dos professores (23) identificou mudanças na frequência, no tipo e/ou nas pautas de reuniões nas escolas, enquanto que apenas uma coordenadora afirmou que não houve mudanças, pois não conseguiam realizar reuniões antes da implementação da PREM/RS e continuam tendo a mesma dificuldade.

Elaboramos o quadro a seguir para sintetizar as informações de cada escola sobre os tipos de reuniões e sua frequência de realização. Importante notar que as informações utilizadas para elaboração desse quadro foram coletadas mediante entrevistas, realizadas em 2014 e 2015. Como houve mudanças no tocante às reuniões em algumas escolas entre 2013 (ano de realização dos grupos focais) e 2014/2015, preferimos manter as informações mais atualizadas que obtivemos. Por isso, para as escolas E06, E07 e E13, nas quais não foi possível realizar entrevistas, preenchemos as colunas com “sem informação”.

Quadro 4.4 – Frequência de Realização de Reuniões por tipo e por escola

ESCOLA	FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE REUNIÃO / TIPO DE REUNIÃO				
	Reunião de trabalho por área curricular	Reunião de trabalho sobre SI	Conselhos de classe por área curricular	Reunião de estudo, no âmbito do Pacto ¹	Reunião Pedagógica
E01	Esporádica, sem frequência definida	---	Trimestral	Conforme calendário	Semanal
E02	---	---	Trimestral	Conforme calendário	Semanal
E03	Semanal	Esporádica, sem frequência definida	Trimestral	Conforme calendário	---
E04	Esporádica, sem frequência definida	Esporádica, sem frequência definida	Trimestral	Conforme calendário	Mensal
E05	---	Semanal	Trimestral	Conforme calendário	Semanal
E06	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação
E07	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação
E08	Semanal ²	---	Trimestral	---	Esporádica, sem frequência definida
E09	Esporádica, sem frequência definida	---	Trimestral	Conforme calendário	---
E10	---	Esporádica, sem frequência definida	Trimestral	Conforme calendário	Esporádica, sem frequência definida
E11	---	---	Trimestral	Conforme calendário	Esporádica, sem frequência definida
E12	Semanal	---	Trimestral	Conforme calendário	---
E13	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Sem informação

ESCOLA	FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE REUNIÃO / TIPO DE REUNIÃO				
	Reunião de trabalho por área curricular	Reunião de trabalho sobre SI	Conselhos de classe por área curricular	Reunião de estudo, no âmbito do Pacto ¹	Reunião Pedagógica
E14	Semanal	Semanal ³	Trimestral	Conforme calendário	Esporádica, sem frequência definida
E15	Quinzenal	---	Trimestral	Conforme calendário	Quinzenal
E16	---	---	Trimestral	Conforme calendário	Quinzenal
E17	---	---	Trimestral	Conforme calendário	Semanal
E18	---	---	Trimestral	Conforme calendário	Semanal
E19	Semanal	Semanal ⁴	Trimestral	Conforme calendário	Semanal
E20	---	---	Trimestral	Conforme calendário	Semanal

¹ Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

² Apenas no turno da Manhã

³ Apenas entre 2 professores responsáveis por SI nas turmas de 3º ano

⁴ Reuniões entre o professor responsável por SI e os professores de cada área curricular e Reunião entre professor responsável por SI e coordenação pedagógica

Como já tínhamos mencionado em outro momento, a realização de conselhos de classe por área curricular ocorre trimestralmente em todas as escolas de nossa amostra. Essas reuniões passaram a ser incluídas na rotina das escolas devido à necessidade de registrar a avaliação da aprendizagem dos alunos mediante conceitos por área curricular. Nesse sentido, as reuniões realizadas ao final de cada trimestre servem para discussão e elaboração desses conceitos nas áreas.

Outro tipo de reunião quase unânime é aquela realizada para estudos no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Essas reuniões são realizadas com frequência bem variada entre as escolas, sempre seguindo algum cronograma elaborado para tanto. Em alguns casos, percebemos que a realização das reuniões para estudo dos materiais do Pacto substituiu outros tipos de reuniões, como por exemplo as reuniões pedagógicas. Em outras escolas, as reuniões pedagógicas passaram a incluir como parte de sua pauta a discussão sobre os materiais do Pacto. Há ainda escolas que organizaram horários de reunião

alternativos, fora da carga horária dos professores, como horário noturno ou aos sábados, para estudos específicos sobre os materiais do Pacto.

Quanto às reuniões pedagógicas, constatamos que elas fazem parte da rotina escolar de 14 escolas, mas há disparidades no tocante à sua frequência, já que sete (07) escolas realizam reuniões pedagógicas semanais, duas (02) fazem reuniões quinzenalmente, uma (01) a cada mês e quatro (04) escolas não possuem uma frequência fixa de realização de reuniões pedagógicas, mas realizam-nas esporadicamente.

As reuniões entre professores responsáveis por turmas de Seminário Integrado e entre professores por área curricular são menos usuais: as primeiras são realizadas em seis (06) escolas, sendo que três delas possuem frequência fixa e semanal; as segundas são realizadas em cinco (05) escolas semanalmente, em uma (01) escola a cada quinze dias e em três (03) escolas esporadicamente.

O cruzamento dessas informações nos permite afirmar que ocorre pelo menos um tipo de reunião semanal em onze (11) escolas e que três (03) escolas realizam mais de um tipo de reunião com frequência semanal.

Pelos relatos dos professores entrevistados, a mudança quanto ao tipo de reunião realizada está justamente na inclusão de reuniões por área, reuniões entre professores de SI, reuniões para estudo, no caso daquelas realizadas no âmbito do Pacto, e conselhos de classe realizados trimestralmente e por área curricular.

na verdade, a quantidade de reuniões mudou, porque, obrigatoriamente, nós não conseguimos passar uma semana sem fazer as quatro horas de reunião, porque é muita coisa, não tem como mais, se tu deixar de fazer uma semana, tu tá enrolada na próxima né, então não tem mais como. E a pauta da reunião aumenta, porque pra fazer conselho de classe, por exemplo, tu não faz mais conselho de classe hoje com quatro horas de reunião em um dia, não faz! Tem que separar, porque a demanda de pareceres é grande e o parecer é construído em conjunto, nas áreas. (E17-CP-E)

hoje a gente faz reuniões e as nossas reuniões [antes] eram uma vez a cada... hoje não, hoje a gente faz reuniões quase que semanalmente, em função do pacto também, mas a gente tem tempo pra sentar, pra discutir, pra colocar as nossas dificuldades, essas coisas eu acho que são bem positivas, onde tu tem condições de falar e teu colega ouvir, tu tem condições de ouvir a dificuldade do colega e tu perceber que aquilo ali também é um angústia tua ou não, ou até tu colocar como uma alternativa pro colega "não, mas comigo funcionou assim, foi assim que eu resolvi quando eu tive esse problema" (...). (E16-CP-E)

Os depoimentos dos entrevistados indicam claramente que também houve mudanças nas pautas das tradicionais reuniões pedagógicas:

Uma vez as reuniões eram pra falar mal dos alunos, não é mais, não é mais, é pra falar do aluno, mas da sua aprendizagem, não é mais "Ah, fulano meu Deus", eu me lembro, era mais fofoca do que qualquer outra coisa; isso mudou, não é mais aquela fofocaiada, ainda tem uns que puxam pra "Ah, mas tu viu lá...", mas a gente da uma cortada, "ah não, vamos se ater (sic) ao pedagógico", bota ele dentro da sala de aula, ele como aluno, qual é a capacidade dele, (...). (E16-CP-E)

Mudou, a natureza [das reuniões] mudou muito. Antes o que tu fazia? uma reunião pra recados, lia um texto; e hoje a gente não lê texto em reunião, reunião não é lugar pra ler textos, reunião é pra discutir assuntos, trabalhar coisas da área. Mudou bastante. (E01-CP-E)

Essas mudanças são reconhecidas pelos professores como melhorias na rotina do trabalho escolar, no sentido de possibilitar trocas de experiências, de materiais, para início de um planejamento mais conjunto entre os professores:

ah o mais legal assim é esse espaço pra a gente poder discutir, que a gente não tinha antes, isso ai pra mim foi a melhor coisa, (...) antes, eu posso te dizer, o que a gente via que tinha... quase não tinha reuniões, cada um trabalhava por si só, se reuniam na época do conselho de classe, que era só pra ver quem tinha passado e quem não tinha passado (...). (E11-CP-E)

P1: A rotina era que cada um era fechadinho, preparava a sua [aula], agora não, a gente tem esse momento de reunião, é importante, apesar de ainda ser pouco tempo, (...) a gente tem mais oportunidade de conversar com os colegas, de discutir, de fazer essa integração, de fazer os trabalhos juntos, né, mudou bastante...

P2: é que houve a integração, o que eu vejo é assim ó: que houve uma integração, de primeira ela não sabia o que eu trabalhava e nem eu o que ela trabalhava. E, agora, a gente ta trabalhando em conjunto, mesmo agora pra amostra pedagógica eu disse pra ela que eu ia fazer uns experimentos em física, ela disse "ai, então já pede pra eles falar sobre isso, isso, aquilo na química" (...). (E14-PSI2-EC)

O aumento da frequência de realização de reuniões, bem como a inclusão de novos tipos de reuniões, não se realizou acompanhada de mudanças nas cargas horárias dos professores. Por isso, a consequência foi o aumento de trabalho realizado pelos professores fora de sua carga horária. Quando questionamos as professoras de SI da escola E05, durante realização da entrevista coletiva, sobre o fato de realizarem reunião fora de sua carga horária, uma delas respondeu assim: "é por isso que somos nós, porque a gente aceitou isso" (E05-PSI02-EC). Essa situação traz à tona a questão do voluntarismo de professores, particularmente de professores de SI, no nosso caso em estudo, os quais são exigidos de forma suplementar a realizar tarefas que demandam mais tempo e mais 'esforço': "a gente corria daqui, a gente corria dali, a gente fazia reunião e eu carregava aluno pra cá e carregava aluno pra lá, sabe? E fora de horário, tudo fora do meu horário" (E01-PSI1-E). Essa mesma professora afirmou, em outro momento:

a gente tem que trabalhar extra, quantas e quantas vezes eu trabalho fora do meu horário ou os alunos vão lá em casa, ou eu vou na escola, ou eu vou nas outras escolas com eles quando eles vão fazer alguma palestra, alguma coisa, então tudo fora do nosso horário (...). (E01-PSI1-GF)

Nas escolas localizadas em municípios menores, o trabalho do professor parece que “escapa” ao limite do espaço escolar com mais constância:

E às vezes tu vai no mercado ali, tu encontra uma mãe de um aluno, ela vem te perguntar, como é que ta o meu filho, e eles [os alunos] tem o trabalho e: “professor to com duvida”; daí tu vai no mercado, às vezes, e leva um tempão né, porque vai conversando com um e com outro. (E14-PSI2-EC)

Ainda sobre a inclusão de novos tipos de reuniões na rotina escolar, sem mudanças na carga horária dos professores para permitir sua realização, nos chama atenção o relato de professores que descrevem estratégias que as escolas têm utilizado para conseguir ampliar as reuniões entre professores:

nós tivemos mais encontros, a gente se reuniu mais, a gente sentiu necessidade disso né, pelo fato de que foram muitos desafios, muitas dúvidas e isso gerou mais horas de encontro. Então, antes a gente ficava mais tempo claro com o aluno e diminuía os horários de reunião. Agora, a gente já ta vendo formas de alguém atender nossos alunos. Por exemplo, dia da palestra, o dia que eu dei a palestra [se refere a uma palestra organizada no âmbito do SI], eu fiquei lá porque eu era a professora responsável, mas teve... os professores que levaram os alunos pra lá [para assistir a palestra], eles já fizeram estudo dos cadernos do pacto. Então, a gente ta buscando formas de se encontrar mais, porque a gente ainda ta vendo que é pouco tempo (...). (E20-PSI1-E)

segunda-feira, então, os alunos tinham um dia de [campeonato/torneio] interséries; eu precisava dos professores em reunião no turno da tarde, o que fizemos? Fomos atrás do CPM [círculo de pais e mestres]: pais disponíveis que ficassem com esses alunos nos jogos. Então, o que aconteceu? A prefeitura nos cedeu dois profissionais de educação física que trabalham nos esportes e vários pais e mães foram pra escola. Essa é a nossa realidade! Quando nós temos reunião por área de conhecimento, quando juntamos todas as áreas de conhecimento, a gente dá aula só num turno, porque nós temos o transporte disponível e temos salas de aula para 14 turmas, então, todo mundo tem aula, ou só de manha ou só de tarde, vão pra casa ao meio-dia e nós ficamos no turno inverso todos os professores da escola. (...). (E03-CP-GF)

As mudanças na **interação ou na colaboração entre os professores** foram mencionadas por grande parte dos entrevistados (24 professores). Para eles, graças ao aumento dos espaços formais de encontro entre professores, está havendo um aumento nas oportunidades de estabelecimento de relações pessoais entre eles – “nós temos áreas aqui em que [os professores] tão ficando muito amigos e passam se falando pela internet e um passa material pro outro” (E10-CP-E). Essa aproximação dos professores é um fator que colabora para a elaboração de

planejamentos conjuntos entre professores e para as trocas de experiência e de materiais. Vejamos alguns desses depoimentos:

eu acho que melhorou bastante, acho que o politécnico contribuiu bastante para essa melhora. Até então, que nem eu te disse, tinha pouca interação entre os professores, a gente até trocava uma ideia com o professor de física, mas sentar e trabalhar junto a gente não fazia isso e agora a gente faz. (E18-PEM-E)

agora passou a ter uma troca de ideias, com professores das áreas, da minha área no caso, (...) uma coisa que não acontecia antes na escola, tu chegava pra tua aula preparada, ia pra sala, desenvolvia aquilo e fazia a tua avaliação. (E09-PSI1-E)

Na área, na área a gente conversa, a gente discute os nossos trabalhos, a gente planeja ações, por exemplo, assim ó: o que a gente vai fazer junto, ações integradas (...). (E12-PSI2-E)

(...) era aquela loucura no recreio: eu alcançando a folha “ó colega, eu apliquei isso aqui, toma isso aqui pra ti” e a outra, “ah, isso daqui...”, nós trocando figurinhas, sabe? que a gente aproveita [o recreio], e a coordenadora olhou e disse assim “ai que legal”, porque ela ta vendo, assim ó, que a maioria dos professores tá integrado, tá interagindo. (E14-PSI2-EC)

Algo presente nesses depoimentos é a centralidade da área curricular como “lugar” onde ocorrem as interações entre professores. Isso sugere que a necessidade de registrar a avaliação da aprendizagem dos alunos por área se constitui como principal determinante dessa maior interação entre professores. Por outro lado, sugere que a existência do SI pouco tem agido no sentido de aumentar as interações entre professores, porque “o professor do seminário é aquele coitado que tem que se virar sozinho” (E15-CP-E):

Outra coisa que a gente também implementou aqui na escola que não tinha antes é a prova integrada da área. Então, isso ai também aproximou os professores, ai eles começaram a se mandar email de sugestões, ai um ficou responsável por organizar essa prova, ai os outros todos mandaram email, ai começaram a... e depois mesmo aqui [na escola], sabe? Então a interação dos professores melhorou bastante. (E15-CP-E)

Alguns professores fazem trabalhos interdisciplinares e pedem aos alunos que coloquem nos seus portfólios de seminário, no caso, alguns professores já fazem isso, já conseguem se reunir mais um com o outro, trabalhando juntos, já conseguem alguns projetos juntos, mas o seminário em si eles ainda não conseguem acompanhar (...). (E01-CP-E)

Outro aspecto relevante é o caráter embrionário dessas ações conjuntas realizadas pelos professores, evidente no uso dos termos “começar a trabalhar junto”, “a gente tenta fazer”, “começa a acontecer”:

a gente enxergar o colega como parceiro, companheiro e que a gente ta junto, na mesma jornada, que temos desafios, isso é uma das coisas boas, que eu vejo que ta acontecendo, essa caminhada, claro que não tá assim

100%, mas eu vejo assim que isso é um início, da gente começar a trabalhar junto, trabalham em conjunto, (...). (E20-PSI1-E)

tinha colegas que era assim ó: “bom dia, boa tarde, boa noite”; hoje não, hoje tu sabe o que teu colega ta trabalhando, a gente tenta fazer um planejamento mais ou menos junto (...). (E16-CP-E)

começa a acontecer esse espaço de abertura entre os próprios colegas, de forma lenta... agora, no momento, com esses quatro professores que trabalhamos de forma mais direta (...). (E03-PSI1-E)

Por outro lado, há também menção, por 07 professores, à ausência de mudanças, o que é justificado pela resistência de professores a um trabalho mais colaborativo, e se evidencia pela ocorrência de colaboração apenas em momentos isolados, para atender solicitações do professor responsável por SI, por exemplo.

acho que isso é a mesma coisa. Antes não tinha no que eles colaborar, antes era mais fechadinho, cada janelinha na sua e agora continua sendo assim, nós [professores de SI] a gente faz a interdisciplinaridade entre nós, os outros professores não contribuem. (E05-PSI2-EC)

eu acho que ainda continua da mesma forma, os professores trabalham interdisciplinar, vamos dizer, quando o professor de seminário vai lá e pede ou quando um professor de alguma disciplina pede pro professor de seminário, mas no geral assim, todo mundo trabalhando a sua disciplina, e ai quando alguém pede ajuda eu vou trabalhar em conjunto, depois volta ao normal. (E10-PSI1-E)

No momento que eu trabalho sozinha [no SI], no momento que eu tenho que desenvolver tudo sozinha, absolutamente tudo sozinho, não tenho participação de nada, nem de vamos dizer assim “Professora vou te dar aqui três trabalhos que tão excesso, vamos dar uma corrigida no português”, o mínimo, se tu não consegue o mínimo, ai não tem [colaboração]. (E15-PSI1-E)

Não entendemos que haja discrepância entre os depoimentos desses dois grupos. O que percebemos é que não há uma uniformidade em cada escola na forma como os professores interagem: “existem dois grupos, os professores estão se unindo, os que querem trabalhar, e entenderam que tem que trabalhar juntos e tão excluindo aquele que não tá fazendo sua parte” (E10-CP-E). Professores da mesma escola podem atuar mais “colaborativamente” enquanto que outros permanecem realizando um trabalho mais “individual”. Esse parece ser elemento central em toda nossa análise: a impossibilidade de afirmar algo relativo a cada escola, como unidade de trabalho, de ação, uma vez que a leitura e compreensão da PREM/RS constitui-se como “um processo partilhado e contrastante, e, portanto, não homogêneo, caracterizado por distintas práticas de apropriação que geram as representações constitutivas das mudanças” (SILVA, 2014, p.6).

a mudança que eu vejo é em relação às áreas, que a gente tá tentando se integrar mais, nesse sentido eu vi uma mudança grande, que a gente tá sempre tentando buscar uma coisa... um conteúdo com outro [professor] de outra disciplina, a gente tá tentando se integrar. Não é fácil, a gente não tá conseguindo assim 100%, é complicado, porque há muita resistência (...). (E01-PSI1-E)

Portanto, pode-se dizer que ações conjuntas ocorrem entre professores de algumas áreas, mas não há evidências de abrangência para todos os professores da escola; elas costumam ser suscitadas mais pelas mudanças na avaliação do que pela existência do SI; costumam ocorrer mais intensamente em alguns momentos, durante a elaboração de atividades de avaliação; quando envolvem o planejamento de atividades, costumam ser denominadas de projetos, com duração bem determinada.

Como vimos na discussão sobre as dificuldades (seção anterior), a característica de individualismo do trabalho docente se constitui como empecilho para realização de um trabalho coletivo. Portanto, o aumento das interações dos professores, motivada pelas exigências da avaliação por área, a existência de espaço formal (as reuniões) para que essas interações ocorram, as relações pessoais entre professores e a prática de “exercitar” algum planejamento conjunto são mudanças que começaram a ocorrer no trabalho escolar. Porém, parece que elas ainda não impactam a totalidade dos professores e são ações pontuais, já que “depois volta ao normal” (E10-PSI1-E).

Mudanças na **prática docente** foram apontadas pela maioria dos professores (19; 14 professores e 05 coordenadores). Novamente, precisamos mencionar que os relatos são pessoais ou envolvem, no máximo, uma parte dos professores, mas nunca o conjunto de todos os docentes da escola. Por isso, o mesmo entrevistado fornece informações que apontam mudanças, por um lado, e continuidades, por outro. Assim, também tivemos um conjunto de 11 professores que não identificam mudanças nas práticas dos professores.

depende muito do professor que tá na frente, se for um professor comprometido, um professor que gosta de pesquisar, que trabalha junto com os alunos, sabe? Daí funciona (...). Alguns [estão mudando] sim, mas é como eu te falei sabe? Existe aqueles professores que não tão a fim, que não querem, e os outros que tão achando bem legal. (E10-CP-E)

As mudanças são percebidas nas atitudes/posturas/visões de professores, numa maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e na adoção de uma abordagem menos conteudista, como percebemos pelos depoimentos abaixo:

Mudou, porque tu passa... o olhar a ser diferente, muda a rotina, muda o teu pensar, muda o teu jeito de fazer em sala de aula, (...) o teu olhar sobre teus alunos, o jeito de fazer, as formas de cobrar, (...) é um laboratório de aprendizado, baseado nessa nova forma que a gente vai lendo, que a gente acaba tentando incorporar... e vê que realmente melhora; a vida dos meninos é mais do que a minha disciplina. (E12-PSI1-E)

o professor, como eu te falei antes, ele não tá mais agora preocupado em vencer conteúdo, então, claro que tem mudança, ele vai trabalhar quantas aulas for necessário até o aluno entender ou pelo menos a maioria né porque não se consegue 100% (...). (E19-CP-E)

a maneira com que os professores enxergam os alunos e a aprendizagem deles mudou (...) 80, 90% dos professores de ensino médio estão mudando bastante, até porque a gente chegou num consenso de que quem não mudar, não vai se adaptar mais, não vai conseguir mais trabalhar dentro da escola, porque a escola tem essa linha, e porque a educação tá dentro dessa linha, então... o que eu digo pra eles: "se vocês não se derem conta de que o mundo mudou, de que as coisas mudaram, vocês vão continuar achando que o aluno é indisciplinado, vão continuar achando que a escola é um estresse, e vocês vão ser infelizes" e aí eles começaram a se dar conta, a gente ainda tem resistências, não pensa que foi assim de um dia para o outro, ainda existe... ainda tem colegas com bastante resistência, alguns com medo, muito mais que resistência é o medo. (E01-CP-E)

A coordenadora da E01 apresenta uma tentativa de consolidar uma unidade de ação na escola, fato que foi confirmado em outros momentos de sua entrevista e também na fala da professora de SI dessa escola, o que se realiza mediante conversa com cada professor, buscando estabelecer uma espécie de "contrato", visando uma forma de trabalho que atenda aos objetivos gerais da escola:

já foi determinado um ritmo de trabalho aqui na escola e os professores que estão entrando já tão se encaixando nesse ritmo de trabalho, aí a [nome da coordenadora] chama aqui "ó, a gente trabalha assim, assim, assim, assim" e aí o pessoal já vai se encaixando e aí vai dando certo. (E01-PSI1-E)

Outros professores apontam mudanças na metodologia de trabalho, o que se faz pela realização de seminários, de aulas mais dinâmicas, de atividades tratando de assuntos vinculados com a vida dos alunos, de atividades que relacionem o conteúdo com o de outras disciplinas:

desde a implementação do... da nova mudança, do politécnico, eu acho que mudei a minha forma de trabalhar com os alunos. A gente tá trabalhando, como que vou te dizer assim, mais interdisciplinar, eu trabalho bastante alguns conteúdos relacionados com a física, com a química e tenho trabalhado assim... feito uma mudança, trabalhado mais questões práticas, diárias da vida dele, associando conteúdo matemático com a realidade deles (...). (E18-PEM-E)

eu trabalho muito mais com pesquisa com os alunos, tipo, eu levava pra eles o conteúdo, passava e enfim... Agora não, agora eu busco... faço com que eles produzam, entendeu? pra eles pesquisar mais sobre aquele assunto e apresentar mais os trabalhos, faço seminário, um tema pra eles ler, depois a gente discutir (...). (E04-PSI3-E)

Como a gente trabalha por área, sempre por exemplo, os conteúdos de sociologia e os conteúdos de filosofia, a gente busca sempre fazer também uma ponte com história, uma ponte com a geografia. Em decorrência da coincidência de ser o mesmo professor de seminário integrado [está se referindo a ele próprio], também fazer um link com as demais disciplinas, mesmo não compondo a área né, que é a biologia, como nós fomos fazer um projeto sobre os aspectos geográficos do [nome da localidade] com a geografia, da biodiversidade do [nome da localidade] com a biologia, com a química, e assim por diante. Então, a gente sempre tá fazendo essa interligação né. (E17-PSI2-E)

Da parte dos que apontam continuidades, os professores afirmam que muitos colegas não modificaram sua prática, que as mudanças ocorridas nas práticas dos professores não são significativas e que atividades com caráter mais interdisciplinar e contextualizado são pouco frequentes e realizadas como adicionais/complementares:

Não [mudou] muito, não vou te mentir. Ainda, como eu te digo, a mudança ela tá ocorrendo, mas não vou te dizer: "Nossa que maravilha", (...) nas disciplinas não mudou; no seminário não, [o professor] tem outra visão, mas nas disciplinas ainda não. (E15-CP-E)

a gente entende que no ensino médio politécnico teria que mudar, tu teria que trabalhar de uma maneira mais dinâmica com o aluno, pelo menos são as propostas que foram colocadas, mas os professores não conseguiram mudar isso (...). (E10-PSI1-E)

[os professores que não mudaram] eles dão a aula deles normal, ditando do livro, eles não trabalham os temas, eles não pesquisam, eles não fazem... eles não usam as TICs com os alunos, não mudaram a metodologia (...). (E03-CP-GF)

Alguns professores manifestam uma expectativa futura sobre a realização de mudanças nas práticas docentes; no depoimento abaixo, por exemplo, o professor afirma que apesar das resistências há um movimento dos colegas, pressionados pelos alunos, em direção a pedir sugestões para aqueles que já iniciaram as mudanças em suas práticas, nesse caso, particularmente, aqueles responsáveis por SI:

apesar das resistências há mudanças sim, isso tenho que dizer, porque gerou crise, (...) com as outras aulas [outras disciplinas] por mais resistência... há mudança sim, inclusive eles [os professores] vêm te perguntar, isso também é bem importante, as resistências existem, mas mesmo aqueles que mais resistem vem te perguntar como poderiam trabalhar, porque os alunos falam que tem que ser diferente, então, eles começam... eu creio que isso aqui é um... creio não, é um processo lento, daqui 10 ou 15 anos, com certeza, será um outro processo, esperamos... (E03-PSI1-E)

Uma professora alerta para as mudanças “superficiais”, ou seja, aquelas que ocorrem no discurso, mas não na prática. Ela exemplifica tal constatação referindo-

se à avaliação. Ainda que fale em primeira pessoa, pelo contexto da fala entendemos que esteja referindo-se a colegas:

teoricamente, eu sei de tudo, [mas] eu viro as costas, vou lá e faço igual antigamente; lindo maravilhoso, ta ai, ta feito. Teoricamente ta aqui o teu "CS", mas eu sei a virgula que eu calculei, mas eu apresento "ta aqui", e ai a gente acaba dando muitas vezes "nó" nos meninos (...)

Em outro momento, ela conclui:

a maioria [dos professores] continua fazendo as mesmas coisas em sala de aula, mesma aula, do mesmo jeito de conduzir, de avaliar, e temos o seminário, que o menino se torna mais livre ali, no seminário ele senta do jeito que ele quer, ele "pá, pá" vai lá e faz, (...). (E12-PSI2-E)

Os depoimentos sobre **Programação Curricular** foram equilibrados, treze (13) professores mencionam iniciativas de mudança, enquanto que quatorze (14) afirmam que há uma continuidade/manutenção das programações curriculares das disciplinas e de suas formas de elaboração.

As iniciativas de mudança apontam para uma maior contextualização do currículo, para a organização de planos de estudo por eixo temático, ou a organização de atividades para diversos componentes curriculares, baseadas no assunto desenvolvido no SI. Vejamos alguns depoimentos:

Mudaram bastante os planos de estudo, a gente fez os planos de estudo, aquela listagem de conteúdos, nós transformamos os planos de estudos, já no primeiro ano a gente trabalhou isso, já conseguiu mudar alguma coisa (...) ó: (mostrando) "plano de estudo por área", [os professores] já conseguiram, ó: "atualização 2013", conseguiram fazer já, competências definidas, habilidades, dentro de cada [área] (...) já numa ideia diferente não aquele conteúdo seco, puro. (E01-CP-E)

[os planos de estudo] são feitos por área do conhecimento, [antes] era individual, fazia de química, fazia de física, fazia de matemática, fazia de biologia, e agora é por área. (E14-PSI2-EC)

Nós temos que organizar de acordo com o projeto, o projeto do seminário e estamos trabalhando bastante por projetos também nas disciplinas (...), a gente vai sempre pensando nesse sentido de ver o conteúdo se casa naquele momento, com aquela necessidade, e fora isso os currículos básicos né, a matemática tem coisas que são básicas, que precisa trabalhar (...). (E19-PEM-E)

na minha área eu acredito que a gente ta mexendo em algumas coisas, aquilo que eu te disse em outras palavras, de-sen-... tirando o gesso, a gente ta conseguindo fazer algumas seleções que antes ia... "ta no programa ta ali", então hoje a gente já tira algumas coisas, coloca alguma coisa nova, esse planejamento né, a gente da umas mexidas, e eu acho que ta melhorando, adequando, estamos adequando ao novo... o menino com olhares diferentes, que se usa [o termo] "juventudeS". (E12-PSI2-E)

Alguns professores falam mais da necessidade ou do desejo de realizar mudanças no currículo, o que indica que essas mudanças ainda não ocorreram:

não tem mais como você pensar no currículo da forma tradicional, não tem mais como você dar aula de matemática, sem fazer referência a física, como dar aula de física, sem fazer referência à química, e à biologia, como dar o de biologia, sem fazer referência à química e à geografia (...). (E17-PSI2-E)

Ta sendo pensado em trabalhar por eixos, então o ano que vem.... até foi comentado na última reunião, que vai ser pensado uma proposta pra não seguir mais programas fechados nas disciplinas e trabalhar com eixos, uma vez que a gente ta procurando algo mais interdisciplinar, mas ainda ta "engatinhando" essa ideia. (E09-PSI1-E)

Outro conjunto de entrevistados reconhece que mudanças na programação curricular são mais demoradas “é uma coisa que é muito demorada, não vai ser em três anos que tu vai conseguir” (E10-CP-E) e que há mais continuidade do que mudança, principalmente, no sentido de manutenção do currículo baseado nas exigências dos exames vestibulares (UFSM):

a gente ainda continua seguindo praticamente os conteúdos estipulados pela UFSM, na verdade que é a nossa universidade mais perto, que a maioria dos nossos alunos tentam ingressar lá (...). (E04-CP-E)

nós seguimos o programa referência da UFSM, então, ali a gente não está mexendo, não está modificando, porque o nosso aluno ele ainda almeja a universidade, todos eles almejam o ingresso na universidade, então, nas disciplinas a gente segue o programa referência. (E09-CP-E)

a escola sempre foi muito atrelada ao currículo da universidade, do PS [processo seletivo seriado] e vestibular e isso é uma coisa assim muito enraizada, muito difícil pra gente trabalhar com isso, (...). (E11-CP-E)

essa listagem [de conteúdos] sempre a escola... desde que a UFSM criou o PEIES a gente sempre adotou a listagem, tanto é que a gente tem o “control C”, “control V”, copia e cola, já tem um computador ali assim “Fulano a listagem tu vai me entregar ou tu quer que deixe a mesma?” eu digo assim: pode deixar a mesma ou vou trocar, substituir tal coisa por isso. É assim que acontece. A gente tem, a gente segue PS1 [processo seletivo seriado], PS2, mas com aquele receiozinho. (E02-PSI1-GF)

Por outro lado, em alguns casos nos quais houve reformulações, pensamos que não houve mudanças profundas, já que continuam sendo utilizados como referência para elaboração das programações curriculares aspectos externos à escola, definidos por outras instâncias que não o coletivo de professores. É o que começa a acontecer com o ENEM, que passa a influenciar cada vez mais intensamente os currículos de Ensino Médio em nossa região, na medida em que se dá o processo de substituição do tradicional exame vestibular da UFSM:

a gente fez uma reformulação curricular assim ó: a gente pegou os conteúdos reformulou... tipo os conteúdos de primeiro ano, a gente tá dando prioridade a alguns conteúdos, porque é os conteúdos que a gente vendo que cai mais no ENEM, dando mais prioridade, a gente tá trabalhando mais questão assim que cai no ENEM. (E18-PEM-E)

No que diz respeito às **condições físicas e materiais da escola**, um conjunto de doze (12) professores apontou mudanças, citando o aumento de verbas para merenda, devido à necessidade de fornecer almoço para alunos do Ensino Médio que permanecem na escola para o turno inverso ou de fornecer merenda para esses alunos em mais um turno de aula, decorrente da ampliação da carga horária semanal do Ensino Médio.

Também aparece aqui a referência aos valores financeiros que chegaram para as escolas, destinados à realização de ações de formação continuada de professores nas escolas:

A questão da formação de professores também, essa verba que não vinha, não sei se tu te recorda que anteriormente ela não vinha, é uma verba bem significativa, ela é boa, e formação de professores é essencial sempre, nós não tínhamos verba, é um aspecto que a gente tem que levar em consideração, (...). (E17-CP-E)

Os professores também fazem referência à melhoria da estrutura física da escola (construção de laboratórios), disponibilização de verbas para aquisição de equipamentos de informática (computador, projetor multimídia, lousa digital) e para viagens de estudo. Porém, parte dessas verbas são do governo federal, por meio de programas como o Ensino Médio Inovador, por exemplo. De modo geral, há um reconhecimento desse conjunto de professores sobre os investimentos no Ensino Médio: “eu acho que [a mudança] é o investimento no Ensino Médio politécnico por parte do governo” (E16-PSI2-EC).

A discussão sobre as mudanças no **processo de avaliação da aprendizagem dos alunos** já apareceu, em certa medida, quando discutimos, na primeira seção, as ações realizadas nas escolas para implementação da PREM/RS, particularmente, para implementação da “nova” avaliação. Uma vez que se tratam de ações que foram incluídas como parte do trabalho escolar, fica evidenciada a presença de “mudança”. Também quando discutimos, na segunda seção, as dificuldades para realização da “nova” avaliação.

Apoiando-nos nos depoimentos colhidos, percebemos, novamente, posturas e concepções diferentes e até mesmo contraditórias entre os professores. A quantificação das respostas foi difícil de ser realizada aqui, já que um mesmo sujeito

pode apresentar relatos de mudança e outros de continuidade. Se compararmos, podemos dizer que há mais relatos de mudança do que de continuidade, mas cremos que a qualificação delas é mais importante do que a quantificação.

Uma explicação para as dificuldades na realização de mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos, além daquelas já apontadas anteriormente, pode ser encontrada no depoimento abaixo de uma coordenadora, referindo-se à forte tradição que havia, e de certa forma ainda existe, sobre os processos avaliativos:

eu acho que não teve escola em que [a “nova” avaliação] não foi um reboliço, uma coisa que foi bem complicada, porque como eu te disse, tava uma mesmice muito grande, uma acomodação muito grande, então balançar ali e tirar toda a poeira não é fácil, é bem complicado, e até hoje tem uns que não.... que a gente ainda tem que empurrar para que a coisa funcione. (E15-CP-E)

As mudanças que abrangem todas as escolas, sem exceção, são aquelas realizadas na organização e na realização do trabalho escolar, mediante alterações na rotina das reuniões e dos conselhos de classe, como já vimos, na forma de registrar o desempenho dos alunos, bem como na interação entre os professores, – “isso ai aproximou os professores” (E15-CP-E) – que começaram a ser exigidos para definir um consenso sobre o resultado da avaliação dos alunos, o que os “obrigou” a realizar contatos mais sistemáticos, mais persistentes e mais duradouros com os colegas de mesma área curricular:

devagarinho a gente ta começando a trabalhar, a discutir as coisas né, porque não tem como a avaliação tu fazer sozinho, então, a gente tá buscando... começando a trabalhar junto, começando a discutir junto, a trocar as ideias, a buscar um consenso né? Antes não, a gente trabalhava... ia terminar o ano, cada um terminava a sua disciplina, entregava... mas agora não, a gente tem que sentar, porque o conceito tem que ser da área e isso é positivo, isso é positivo porque a gente ta começando a conversar e ta começando a ouvir o colega, coisa que a gente às vezes não fazia né, tu cuidava da tua disciplina e pronto (...). (E20-PSI1-E)

Quanto às concepções/percepções sobre a avaliação, há indicação de início de um processo rudimentar de mudança: “a cabeça do professor tá um pouco mudada” (E04-CP-E),

nós estamos nos desprendendo daqueles nossos métodos que usávamos né, e avaliamos o aluno no dia a dia, no todo; estamos caminhando pra isso, não estamos 100%, mas eu noto assim muita mudança no olhar dos professores, penso que estamos crescendo nesse aspecto. Não é só a prova escrita com aquela nota que nós tínhamos antes, inclusive nem nota nós temos mais, então é o desempenho do aluno na sala de aula (...). (E12-CP-E)

Há, então, um grupo de professores que reconhece e aponta aspectos positivos relacionados à “nova” avaliação, seja porque mudou suas concepções/percepções sobre avaliação, ou porque já assumia um entendimento sobre o processo avaliativo mais distante do “tradicional”. Esses professores reconhecem que a avaliação que passou a ser realizada no Ensino Médio:

- Evita que os alunos tenham seu desempenho afetado pelo nervosismo durante a realização das provas, uma vez que motiva o uso de instrumentos de avaliação variados e utilizados ao longo do processo de ensino;
- Permite uma avaliação mais completa dos alunos (“avalia o aluno integralmente”; “avalia o aluno como um todo”), uma vez que exige um acompanhamento contínuo da sua aprendizagem, ao longo do processo de ensino;
- Permite que os professores “dividam a responsabilidade” sobre seu resultado, uma vez que exige o registro do desempenho dos alunos por área curricular;
- Não se caracteriza como classificatória, como acontecia antes.

Mas, por outro lado, no tocante às concepções/percepções sobre a avaliação, alguns professores afirmam que “nós ainda estamos muito ligados à nossa antiga avaliação” (E14-CP-E) e

é bem complicado e até pros professores, pra sair aquela ideia de nota não é fácil. Ainda tem professor que diz assim “CSA, é 5”, mas não pode mais pensar assim como nota, tem que pensar num conceito, tem que olhar pro aluno... (E15-CP-E)

Assim, há também professores que associam aspectos negativos à “nova” avaliação, entendendo que ela:

- Consiste em medida para conseguir uma aprovação “em massa” dos alunos, sem aprendizagem;
- Considera apenas três conceitos possíveis para registro do desempenho dos alunos, os quais são muito amplos e mantém alunos com desempenho diferente no mesmo patamar;
- Não prepara os alunos para os concursos, pois todos os concursos utilizam nota e sistema classificatório.

O depoimento abaixo é representativo dessas concepções/percepções:

o aluno ele com CSA ele aprova na escola, mas não significa que o aluno é 90% porque o CSA é o mesmo 50 ou 90 ou 100% então se ele tirou CSA aqui, se ele passou na escola não significa que ele está preparado pra

encarar um vestibular ou o ENEM a gente não sabe, não tem como acompanhar isso porque o CSA é o mesmo, quem tem que fazer esse acompanhamento agora é o próprio aluno pelo número de acerto que ele tem, ah se eu de 10 eu acertei 8 então eu estou 8 ou se de 10 eu acertei 5 é o mesmo CSA daquele que acertou 8 ai eu, como aluno tenho que fazer esse controle mas não tenho maturidade pra isso ainda né, então isso ai não foi bom, esse nivelamento assim, eu te confesso que eu me preocupo, que a gente solta aluno com CS mas aluno que não tá pronto pra enfrentar concorrência ai fora, dai diz que o ensino médio politécnico não tem que preparar pra isso, tem que preparar pra vida, mas a vida é isso é concorrência diária não... tudo que tu vai pleitear hoje tu tem que passar por um concurso ou uma entrevista ou uma concorrência então preparar pra vida é preparar pra isso também e esse nivelamento eu te confesso que me preocupa muito Luciana. (E19-CP-E)

Quanto às formas de construção dos resultados da avaliação, percebe-se desde medidas para manutenção da avaliação com característica “quantitativa”, com mera transformação da nota em conceito e utilização de escala numérica associada aos conceitos (CSA, CPA, CRA), até iniciativas para mudar os critérios e os instrumentos de avaliação – utilizando-se de critérios definidos conjuntamente nas áreas, instrumentos elaborados coletivamente, instrumentos de acompanhamento e registro da avaliação ao longo do trimestre, como caderno de anotação, fichas, planilhas.

No primeiro grupo, estão relatos que evidenciam continuidades e a ausência de um processo avaliativo efetivamente “novo”, diferente daquele que se realizava antes. Vejamos como os professores descrevem esse processo:

Olha, não vou te mentir, é assim ó: cada professor... foi estipulado um valor 100 pra cada trabalho que tu faz, vai valer 100; depois aquele valor é somado, eu somo, por exemplo, é 100, daí fez um trabalho que valia 100 e tirou 70, fez outro e tirou 50, fez a prova e tirou 60, daí tu soma e divide por 3, e deu a tua nota (...) faz a média, e ai [depois] aquela minha media eu junto com as medias dos outros e dividido por tantos... pelo número das disciplinas que entrou, por exemplo, que entrou nas linguagens, o que der ali vai dar se o aluno tem CSA, tem CRA, tem CP (...). (E11-PEM-E)

a gente faz assim: se eu faço três avaliações e somo o total de trinta questões né, o aluno tem que ter no mínimo dezoito acertos né, pra ter os 60%, (...) ai então, nós todos fizemos assim: química, física, biologia; mas, por exemplo, assim, se teve 10 acertos comigo e com a outro teve 22, 23, então compensa, ai soma tudo e faz uma média, mais ou menos, de porcentagem né, e ai então ele fica com a nota. (E08-PEM-E)

tem o conselho de classe e os professores se reúnem nas suas áreas, mas todo mundo já traz pré estabelecido os conceitos, o parecer aluno por aluno, pra juntar na área, ai é discutido né. (...) todo mundo segue assim, normal, fazendo suas provas, seus trabalhos, e transforma em conceito. (E10-PS11-E)

Se reúne pela área e daí vê o que ele [o aluno] desenvolveu, quer dizer, não ta ainda bem por área né, porque continua aquilo por disciplina, porque eu faço a minha prova, e tu faz a tua, e o fulano faz a dele, e ai nós três nos

reunimos, e comigo ele ficou com... por exemplo, CPA, contigo ficou com CRA, com o Fulano ficou com CSA, daí a gente meio que faz tipo uma média, entendeu? (E04-PSI3-E)

Então, geralmente costuma haver uma transformação da nota (valor numérico) em conceito, seguindo uma escala que boa parte das escolas utilizam, implícita ou explicitamente, a qual associa cada conceito com intervalos de nota:

de zero a trinta e nova ele tem o conceito CRA, aí de quarenta a quarenta e nove CPA, daí de cinquenta a cem CSA. (E10-CP-E)

[os professores] têm lá um percentual de nota qualitativo, depois um percentual que é o específico né da disciplina e uma prova que a gente faz temática, que vale, então, 30% da nota. Daí, a soma de tudo, desses percentuais, de zero até trinta e nove é R, depois de quarenta a quarenta e nove é P e acima de cinquenta é S. (E16-CP-E)

Portanto, ainda continua existindo uma nota por trás dos conceitos de cada disciplina e uma média por trás dos conceitos de cada área curricular, o que sugere uma ligação ainda muito forte com o formato “antigo” de avaliação.

Esse relato dos professores entrevistados não nos é apresentado sem lamento deles sobre a situação, ou seja, os professores não estão satisfeitos e compreendem que ainda precisam promover mudanças na forma de realização da avaliação da aprendizagem dos alunos.

a gente tem misturado laranja e batata num copo e tem feito algo né! a gente tem feito como a maioria das escolas faz, a gente ainda usa um percentual pras avaliações e a gente soma e divide, só que a gente não usa aquilo assim como regra, o professor vai conversar né, de repente o aluno foi melhor aqui, foi melhor ali, mas ele tem condições de acompanhar, e aí é feito o consenso, mas a gente ainda utiliza os percentuais, soma e divide, (...) uma média na área, a gente faz assim, não encontramos ainda uma solução melhor. (E11-CP-E)

não tem como a gente avaliar de forma integrada, interdisciplinar, se a gente não tem um ensino interdisciplinar né, aí tu chega lá no final do trimestre, faz uma prova integrada ou até mesmo a gente trabalha durante o trimestre as avaliações separadas e chega no final e faz uma avaliação integrada, eu acho que daí isso foge um pouco né dessa questão da integração curricular, então eu vejo dessa forma. (E10-PEM-E)

Por outro lado, uma parte dos professores relata a realização de um processo avaliativo bem diferente desse que se apresentou até aqui; esses professores tem uma compreensão de que a avaliação é um processo contínuo e que a expressão dos resultados da aprendizagem por conceitos deve exigir mudanças na própria forma de realização da avaliação, não a transformação de notas em conceitos, e que a construção de consenso nas áreas não pode ser feito por uma média, porque “não se faz média de letras” (E19-CP-E).

A compreensão que esses professores apresentam parece ser uma construção pessoal/profissional, compartilhada, no máximo, com uma parte dos colegas de sua escola, o que justifica as diferenças nos depoimentos de professores de uma mesma unidade escolar, por exemplo. Assim, as formas de realizar o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos parecem ser aspecto que depende muito mais do professor, de suas características profissionais (o que traz de sua formação, de sua experiência profissional, de suas convicções sobre os processos de ensino/aprendizagem/avaliação, etc), do que de outros fatores, como as formas de organização desse processo em cada escola. Podemos suspeitar, inclusive, que esses professores já possuíam práticas docentes diferentes das consideradas “tradicionais”. Vejamos alguns depoimentos dos professores:

a avaliação é por conceito, e nós, eu e a [nome], a gente pensa que a avaliação é contínua, tu não avalia o aluno pela nota de uma prova, acho que tu pensa a mesma coisa né? [pergunta para a outra professora] A gente faz trabalhos, a gente faz debates, seminários, enfim, tu entrou na sala de aula, tu ta avaliando tudo, a avaliação é contínua, é todos os dias, às vezes você não vai bem numa prova, mas você é um excelente aluno, você faz tudo, você faz os trabalhos, você faz as atividades propostas, então, a avaliação hoje não é só uma nota quantitativa, (...). (E16-PSI2-EC)

nós temos trabalhado por área do conhecimento e por conceitos, é muito interessante isso... é... com o perdão da expressão, é muito louco, porque, por exemplo, lá na nossa área de... eu sou da área das humanas né, a gente consegue fazer... transcender a coisa de tal forma (...) eu não consigo mais saber que eu vou dar 6,1, não ele é 61, ele não é 59, essas coisinhas... o limite da matemática já me apavora, e eu já não consigo mais, eu não sei se a experiência da gente no EJA, que a gente já vem trabalhando o aluno como um todo, e assim, nas “humanas” a gente tem trabalhado, a gente tem conseguido, a maioria dos colegas, sair da quantitativa, (...) [porque] o número não representa, a gente tem conseguido esse avanço, acho que assim, acho que isso é muito legal, isso é muito bom, e até o pacto, tem trabalhado isso, bom, ta bem bom, tem ajudado. (E12-PSI2-E)

a gente se reúne bastante! A gente senta na mesa... nós fazemos... começamos por área, cada área se reúne e aí a gente começa a conversar aluno por aluno, sobre as atividades que a gente fez, aqueles que a gente vê que tem mais dificuldade, como ele é com uma, como é com outra, o que ele tá fazendo e o que não tá fazendo. Aí depois a gente passa pro grande grupo, a gente começa a ver com as outras né. São horas intermináveis de reunião (...) os argumentos, a argumentação de cada um, por exemplo, eu concordo com fulana, eu argumento, daí vem a outra e argumenta a favor, aí tem a outra que argumenta contra e faz a gente ver o outro lado, então, essas argumentações, essa construção conjunta... nós vamos chegar num consenso (...). (E20-PSI1-E)

Mesmo parecendo uma construção pessoal/profissional, não podemos ignorar que a cultura de cada escola também pode influenciar essas percepções dos docentes. Neste sentido, concordamos com Thurler (2001) quando afirma que a

maneira como cada professor recebe e considera as mudanças funda-se em uma história pessoal, que se diferencia tendo em vista a diversidade de itinerários pessoais e profissionais de cada docente. Porém, a cultura do estabelecimento escolar contribui também para influenciar cada um de seus membros. Assim, destacamos os esforços que algumas escolas têm feito, ainda num número pequeno de escolas, para estudar a avaliação – afirmamos na primeira seção que 05 escolas relatam a realização de discussões mais amplas sobre a avaliação – o que pode colaborar mais significativamente para as mudanças no trabalho docente de cada professor:

no primeiro ano nós tínhamos a nota subentendida, nós tínhamos uma escala pra nós: “ah de tanto a tanto vamos dar CRA, de tanto a tanto CPA, CSA” (...) Agora a gente não usa mais, mas isso foi uma caminhada bem lenta, de um ano pro outro, se desapegar daquilo ali, (...) a gente ainda ta devagar, primeiro ano não aparecia nota, mas a gente tinha a tabelinha, escondidinha, né, segundo ano a gente já conseguiu se desfazer, (...) a gente tem feito reuniões sobre isso, juntando a área e a área desenvolvendo critérios pra todos eles, entendeu? a minha área e a tua é a mesma, então a gente tem os mesmos critérios, (...). (E01-CP-E)

Verificamos, ainda, que alguns depoimentos apontam diferenças nas formas como o processo de avaliação é realizado pelos professores das diversas áreas, ou seja, depoimentos que atribuem as diferenças nas formas como cada um realiza a avaliação à sua área de formação, geralmente, sendo associada aos professores da área de ciências naturais e da matemática uma visão mais estreita da avaliação. Porém, acreditamos ser temerário sustentar essa afirmação pelas informações coletadas.

Reafirmamos, então, que as novas formas de avaliação são praticadas de modos distintos pelos professores de cada escola, uma vez que alguns realizaram mudanças apenas superficiais, no discurso, mas não nas suas práticas avaliativas, o que se percebe pela manutenção da avaliação com característica “tradicional” e pela mera transformação da nota em conceito. Recordemos a frase da professora de SI da escola E12, acerca dessas mudanças superficiais, sugerindo contradições entre o pensado e o feito: “Teoricamente ta aqui o teu “CS”, mas eu sei a virgula que eu calculei [a nota]”.

Assim, podemos dizer que houve alteração na rotina de realização de reuniões e no início de um trabalho mais conjunto dos professores, no que se refere à necessidade de estabelecimento de consenso nas áreas sobre os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos. Mas, no tocante às práticas avaliativas dos

professores nota-se, novamente, uma cisão entre um grupo de professores que mantém essas práticas quase que inalteradas e os que assimilaram melhor as mudanças propostas e tem investido em novas formas de avaliação ou, ainda, seguem realizando um processo avaliativo mais contínuo e qualitativo, pois já tinham essa compreensão sobre avaliação.

Ainda em relação à avaliação, os entrevistados apontaram mudanças na **postura dos alunos resultante do processo avaliativo**. Novamente, há uma visível separação entre as visões dos professores a esse respeito. Para um conjunto de professores, a “nova” forma de avaliação:

- Estimula o aluno a participar de todas as atividades didáticas propostas ao longo do trimestre e desestimula a “decoreba”, uma vez que a avaliação não ocorre apenas mediante prova, realizada ao final de cada etapa;
- Estimula o aluno a estudar de forma mais equilibrada para todas as disciplinas, uma vez que o conceito da área será elaborado a partir de análise sobre sua aprendizagem em todas e em cada disciplina da área;

Por outro lado, há um conjunto de professores para quem a “nova” forma de avaliação:

- Desestimula o aluno que estudava bastante para obter boas notas;
- Desestimula o estudo do aluno, pois ele acredita que sempre poderá recuperar seu desempenho em oportunidades futuras;
- Estimula o aluno a estudar de forma desequilibrada, “escolhendo” áreas curriculares nas quais se dedicar para ter desempenho satisfatório, enquanto poderá ter desempenho restrito em outra área, medida que não o reprovará de série (por causa da Progressão Parcial, que permite ao aluno com CRA em uma área curricular o avanço para a série seguinte com recuperação paralela e concomitante).

Particularmente quanto ao primeiro item, temos uma observação a fazer. Os discursos que criticam o “nivelamento por baixo”, expresso em algumas falas, que afirmam que a medida de não usar mais notas baixaria o nível de estudo dos “melhores” alunos, só revela uma coisa: a afirmação, mesmo que implícita, de que a função da escola é primeiramente a seleção e a competição! Estamos bem longe de concordar com isso.

Sem ignorar as dificuldades identificadas para realização da “nova” avaliação – falta de tempo para realização de acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos e de encontros regulares entre professores, falta de compreensão sobre aspectos conceituais envolvidos no processo de avaliação, resistência às mudanças – podemos assumir que existe uma relação entre as percepções sobre avaliação e formas de realização do processo avaliativo que cada professor tem privilegiado e as visões que eles apresentam sobre as “posturas” dos alunos. É possível afirmar, por exemplo, que aqueles que relatam a realização de um processo de avaliação mais contínuo, com utilização de instrumentos de avaliação diversos, de instrumentos para acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos são os que reconhecem mudanças “positivas” na “nova” avaliação, como aquelas apontadas anteriormente, e mudanças “positivas” nas posturas dos alunos, como a participação deles em todas as atividades didáticas propostas ao longo do processo de ensino e o estudo mais equilibrado para todas as disciplinas.

Por outro lado, não podemos ignorar que a tradição das provas, como instrumentos avaliativos, e das notas, como medida do desempenho, não fazem parte só do imaginário dos professores sobre o que seja avaliação, mas também do dos alunos, que durante toda vida escolar foram submetidos a essas práticas avaliativas. Portanto, parece natural que eles também apresentem resistência às mudanças e tenham dificuldades para saber como “agir” num sistema em que a nota deixa (ou deveria deixar) de ser instrumento de controle. Assim é que, absorvendo aos poucos as mudanças na avaliação, mas ainda submersos numa cultura de “participação pela nota”, alunos e professores tentam aprender a desenvolver cada um seu trabalho. Os professores incluindo novos instrumentos de avaliação, mantendo a prova. Os alunos negociando sua participação nas atividades: “vale nota?”, ‘sim, vale nota’, a gente só tem esse recurso né (risos), se eu vou dizer assim ‘não, tem esse negócio de CSA, não uma [disciplina] soma com a outra... Não, vale nota’” (E20-PSI1-E)

Além disso, da forma como tem sido realizada a progressão parcial, lamentavelmente, tem se caracterizado como medida que empurra os alunos para o ano seguinte, sem conseguir resolver suas dificuldades de aprendizagem enquanto eles seguem na série seguinte:

ele reprovou no primeiro ano, passou para o segundo, e ele continua com aquela dificuldade, eu não consigo sanar a dificuldade anterior porque tenho

pouco tempo, (...) o que que aconteceu? eles reprovaram no primeiro, eles não conseguem acompanhar o segundo (...) nós professores a gente tem uma carga horária alta ali, a grande maioria dos professores tem assim oh, 15, 16 horas-aulas, não tem como acompanhar o aluno no turno oposto, aí tu dá trabalhos né, porque a gente dá trabalhos, os alunos ou copiam de outro colega ou pagam professor particular pra fazer, é o que eu tenho recebido, trabalhos prontos que tu vê que não foi ele que fez né, então eu vejo assim que é um ponto negativo, (...). (E18-PEM-E)

Existem outros depoimentos semelhantes a esse que sugerem que, da forma como tem se realizado, de fato o tão propalado risco de “aprovação em massa”, motivo que alguns professores apontavam para resistir às mudanças na avaliação, pode estar ocorrendo, já que os professores não têm condições de acompanhar os alunos, paralelamente ao desenvolvimento das aulas da série seguinte em que o aluno se matriculou, para recuperação das dificuldades de aprendizagem que ele apresentava. Assim, o aluno apenas acumula deficiências em termos de aprendizagem. Isso, em alguns casos, tem levado professores que apesar da visão mais ampla acerca da avaliação, apesar de não a entenderem como instrumento de controle, acabam mostrando-se favoráveis à reprovação, visto que não encontram condições adequadas para recuperar a aprendizagem do aluno durante a progressão parcial. Sabemos que certificação sem aprendizagem é tão problemático quanto a reprovação, porque exclui da mesma forma, se não na escola, fora dela. Luiz Carlos de Freitas alerta para esse problema, utilizando-se do conceito de *eliminação adiada*, referindo-se às novas formas de exclusão que atuam por dentro da escola, adiando a eliminação do aluno (FREITAS, 2007). Acácia Kuenzer, por seu turno, refere-se à *inclusão excludente*, estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades *autônomas intelectual e eticamente* (KUENZER, 2005).

Um conjunto grande de professores (25) referiu ***mudanças nas posturas dos alunos, resultante da sua participação nas atividades de SI***. Esses professores identificam uma maior autonomia/protagonismo dos alunos na aprendizagem/construção de conhecimento, maior interesse com os assuntos tratados, maior envolvimento dos alunos com a escola, melhorias na capacidade de expressão oral dos alunos e maior capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Vejamos alguns depoimentos que ilustram essa categoria:

os alunos se tornaram, como é que eu vou te dizer assim, pessoas mais comunicativas, mais abertas ao diálogo (...) a grande mudança que

aconteceu foi dar, com o seminário integrado, espaço pra esse aluno se manifestar, (...) ele abriu espaço de um diálogo maior, (...), esse espaço pra o aluno ter esse momento de falar, de se comunicar, porque o aluno ainda tem muito presente nele que ele entrou na sala de aula tem que ouvir e o seminário não, ele abre espaço pra você também falar, você colocar, você não é um mero assistente, (...) eles passaram de simples expectadores pra também autores e atores, eles saíram do comodismo (...). Um aluno mais participativo, um aluno que toma decisões, um aluno que percebe mais, um aluno que se posiciona mais, porque ele teve espaço pra fazer isso nessas aulas, teve espaço, ele não foi um mero ouvinte como numa aula normal que normalmente 50 minutos que você tem que ouvir porque o tempo ta correndo (...). (E03-PSI1-E)

houve uma melhoria do aluno, [ele] tá mais independente, dele poder ser mais participativo, ser mais crítico, nessa parte assim dele poder ir lá na fonte, ver, buscar, comparar, discutir com o professor direto né, (...) ele vai pesquisar, ele vem falar, ele vem... tem mais abertura agora, eu vejo isso. (E15-PEM-E)

o que me deixa muito feliz é ver o progresso dos alunos (...), a autonomia que é dada pra eles é incrível... eles fazem as coisas; outra coisa que melhorou bastante, nesse sentido, foi como ele são responsáveis por tudo, a disciplina deles melhorou bastante (...) mudou muito a ideia que eles tinham assim da escola, sabe? eles são autônomos, eles são mais livres e mais comprometidos com a escola. (E01-CP-E)

Eu vi a diferença nos alunos né? A gente ve como eles eram antes e como são agora, eles são críticos, eles opinam, (...) a gente ensina eles a raciocinar, a gente instiga eles, a curiosidade deles, que eles busquem, que eles tenham aquela vontade, que parta deles a vontade da mudança. (...) Uma maior autonomia, eu acredito que seja nesse sentido sim, autonomia deles, que eles conseguem ver que são capazes, a gente tenta mostrar isso aí pra eles. (E01-PSI1-E)

a movimentação dos alunos, quer dizer, tu ta "de-sen-ges-sando"... não que eles estejam mais criativos, eles sempre foram, a gente que nunca escutou isso, (...) eles tiveram mais autonomia, autonomia em fazer o seu aprendizado, no seminário é bem claro isso, eles que constroem, eles que escolhem, e tu é apenas... vai mediando a coisa, eu pelo menos vejo assim, vejo essa mudança, eles tão mais felizes, e acho que a gente ta mais sereno, eu pelo menos me sinto mais serena. (E12-PSI2-E)

tudo isso seria possível num tempo normal, sem o seminário integrado? Não, sabe por quê? Porque não há tempo para discutir, não há tempo para fazer fóruns, não há tempo para fazer pontos positivos, pontos negativos em cima do mesmo assunto com aluno, aí o aluno adquire aquele senso crítico, se não fosse o seminário integrado não teríamos tanto tempo disponível para construir isso junto com o aluno. (E03-CP-GF)

No tocante ao envolvimento e ao interesse dos alunos pela escola, também o sentimento deles foi mencionado: "eles tão mais felizes" disse a professora E12-PSI2-E, ou

a alegria que tu vê no olho dele no momento que tu fala de um tema que lhe interessa, eu acho que essa é uma questão bem importante de se falar, porque antes tu via o aluno lá no canto e tu entrava na sala e ele nem aí; hoje, tu entra ele já pergunta: "o que nós vamos falar na aula hoje professora?", então, já ta ganhando o aluno ali né. (E16-PSI2-EC)

Importante notar que esses professores se referem, basicamente, à postura dos alunos nos Seminários Integrados, postura que não se observa, do ponto de vista deles, nas demais disciplinas. Isso fica claro nas falas dos professores: por exemplo, quando um deles afirma que os alunos, no espaço do Seminário Integrado, não foram meros ouvintes, como costumam ser em uma "aula normal". Na chamada "aula normal" o aluno costuma ter a postura de ouvinte e ele assume essa postura porque ela lhe é imposta por um professor preocupado com o tempo que está "correndo", e com o conteúdo que precisa ser "vencido". O aluno também aceita essa postura porque compartilha de uma visão geral de senso comum que entende que, na escola, "professor fala e aluno ouve":

(...) meu outro aluno, do primeiro ano, falou assim: "professora, a senhora acha que é fácil a gente ficar falando", ele falou, (...) "a senhora acha muito fácil ficar propondo, dizendo que a gente tem que falar o que a gente pensa e pesquisar, falar o que pensa, a senhora acha muito fácil isso". (...) "nós passamos a vida inteira, professora, ouvindo que aluno ouve e escreve o que o professor fala, agora a senhora chega aí com essa ideia e quer que a gente fale, ah eu não aguento isso" (E20-PS11-GF)

A obstinação de professores em "vencer" todos os conteúdos parece ser motivada pelo desejo de manutenção da função propedêutica do Ensino Médio, preparatória para os exames vestibulares de ingresso ao ensino superior.

Um grupo menor de professores (08) reconhece ***mudanças no tocante às relações entre escola e comunidade***, percebendo possibilidades de articulações mais efetivas entre elas, porém restritas no âmbito do desenvolvimento das atividades de Seminário Integrado. Eles apontam o maior conhecimento sobre a comunidade e sobre a realidade dos alunos e o maior envolvimento dos alunos com a comunidade, o que se dá pela realização dos projetos de pesquisa escolar, no âmbito dos SI.

Ali [no Seminário Integrado] você trabalhou o que é uma pesquisa, você foi a campo, você foi ver, você foi a procura de pessoas pra responderem questionário pra ti, você foi ver que a partir... pesquisa se faz a partir de um pequeno problema, que problema você tem na comunidade? A partir disso você busca uma solução, e você só vai buscar uma solução... você vai gostar daquilo que tem significado pra ti e na questão do seminário integrado o aluno percebeu que o seminário trabalhou com coisas significativas da vida dele mesmo, não eram questões distantes, só conceituais, (...) quando que se fez isso [antes]? Nunca. (...). (E03-PS11-E)

é fazer o aluno olhar pra fora da escola, do lugar [de] onde ele vê (...) [a] sociedade, é olhar pra lá, identificar aquilo que aflige, [a] problemática que tem, trazer isso pra cá [pra escola], discutir, ver soluções, pra ele [o aluno] ser um agente de transformação, pra quando ele voltar ali pro seu cotidiano ele ter noção de onde ele tá pisando e ter noção de que ele tem autonomia

e que ele pode modificar, começar pelas coisas mais reais que estão a sua volta e que ele seja uma pessoa... um cidadão mesmo, que participe (...).
(E20-PS11-E)

A ideia que começa a ser manifestada por esses professores parece ancorar-se na preocupação com uma formação integral dos jovens, oposta à formação unilateral, focada apenas na transmissão dos elementos conceituais das áreas disciplinares. Uma formação que privilegie o desenvolvimento das dimensões ética, estética, histórica, cultural do ser humano, que permita o direcionamento do olhar para a comunidade escolar, para a sociedade, entendendo que a "vida escolar" e a "vida cotidiana" não são dois extremos opostos de um *continuum*, mas aspectos interligados que podem ser mais bem explorados se os muros físicos da escola não se tornarem também muros simbólicos que impeçam relações proveitosas entre escola e família, escola e sociedade.

Em relação à **Formação Continuada de Professores**, duas coordenadoras mencionaram o aumento das ações de Formação Continuada de Professores promovidas e realizadas nas escolas, graças às verbas recebidas para esse fim, o que exige uma maior atuação da coordenação na organização e no desenvolvimento dessas ações nas escolas:

a minha rotina ela já tinha um foco pra formação dos professores, com o ensino médio politécnico então... dobrou e agora com o pacto mais ainda
(E01-CP-E)

Em síntese, as mudanças mais significativas decorrentes do processo de implementação da PREM/RS, identificadas na quase totalidade das escolas de nossa amostra, são aquelas realizadas no trabalho da coordenação pedagógica, na rotina de realização de reuniões e no início de um trabalho mais conjunto dos professores, no que se refere à necessidade de estabelecimento de consenso nas áreas sobre os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Também obtivemos relatos consistentes que afirmam a realização de mudanças nas práticas docentes, nas atitudes/posturas/visões de professores, na metodologia de trabalho, numa maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e na adoção de uma abordagem menos conteudista, bem como iniciativas de professores para mudar os critérios e os instrumentos avaliativos, os quais entendem que a avaliação é um processo contínuo, que a expressão dos resultados da aprendizagem por conceitos deve exigir mudanças na forma de realização da

avaliação. Além disso, há diversos relatos sobre mudanças nas posturas dos alunos, resultante da sua participação nas atividades de SI.

Porém, essas mudanças convivem ao lado das *rotinas habituais* (THURLER, 2001), pois os professores também afirmam (1) que muitos colegas não modificaram sua prática docente, que as mudanças nas práticas dos professores não são significativas e que atividades com caráter mais “interdisciplinar” e “contextualizado” são pouco frequentes e realizadas como adicionais/complementares; (2) que um grupo de professores mantém suas práticas avaliativas quase que inalteradas, utilizando-se de alternativas como transformação da nota em conceito e utilização de escala numérica associada aos conceitos; (3) que as mudanças dos alunos se referem, basicamente, à postura deles nos Seminários Integrados, postura que não se observa nas demais disciplinas; (4) que o currículo continua sendo organizado, fundamentalmente, a partir da lógica interna das disciplinas e a partir das exigências dos exames vestibulares, incluindo o ENEM.

4.4. Aproximações e afastamentos entre prescrições/orientações presentes na PREM/RS e ações desenvolvidas pelas Escolas para organização e desenvolvimento do trabalho escolar (4ª questão de pesquisa)

Nossa intenção com essa questão de pesquisa é explicitar os deslocamentos de significado que se produziram nas escolas a partir do processo de implementação no *contexto da prática* da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio elaborada e apresentada pela SEDUC/RS. Nosso pressuposto é o de que a percepção dos sujeitos sobre a proposta, as formas como recebem e se apropriam dela e de suas orientações, os processos de reinterpretação que realizam, afetam a produção de significados e a incorporação das orientações nas suas práticas. O que vimos analisando até aqui, particularmente as dificuldades enfrentadas pelas escolas para implementação da proposta, caracterizam-se como elementos que condicionam as percepções, apropriações, ressignificações dos sujeitos e podem ser consideradas causadoras dos deslocamentos verificados.

Os significados particulares produzidos sobre a PREM/RS ora aproximam-se, ora afastam-se das proposições originais (SILVA, 2014), daí nosso interesse em

compreender tais aproximações e afastamentos, entre as prescrições presentes na proposta e as ações desenvolvidas nas escolas para sua implementação.

Como já vimos, a apresentação da proposta pela SEDUC/RS ocorreu por meio do documento “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”. Dentre os *mecanismos de difusão*, simbólicos e materiais (LOPES, 2002), adotados pela secretaria para *produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas* estão diversas iniciativas de formação especialmente dirigidas para as equipes diretivas das escolas pertencentes à Rede Estadual, bem como notícias veiculadas por meio do sítio da secretaria. Porém, nosso entendimento é o de que o documento “Regimento Escolar padrão para o Ensino Médio Politécnico”, elaborado pela secretaria e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (parecer 310/2012), constitui-se como um dos mais relevantes instrumentos utilizados pela secretaria para produzir essa retórica favorável às mudanças esperadas. Justificamos esse entendimento porque, na medida em que o Regimento elaborado a partir de embasamento na Proposta torna-se padronizado para utilização por todas as escolas – e os relatos dão conta de que elaborar um Regimento diferente daquele “padrão” tornava ineficiente a tentativa da escola de aprovação do documento pela SEDUC, a qual era solicitada a refazê-lo conforme o “padrão” – então, não realizar ou não efetivar o que está ali apresentado significaria um descumprimento às normas estabelecidas num documento da própria escola. Cabe ainda observar aqui que, na medida em que os Regimentos das escolas precisaram ser elaborados tal qual o “padrão”, segundo relatos dos professores, percebe-se afastamento em relação ao alerta do Conselho Estadual de Educação, por meio do parecer 156 que autorizou a implantação da proposta, quando afirmou que o Regimento Padrão deveria ser considerado “provisórios e passageiros – aplicáveis somente durante o ano de 2012 – não se caracterizam como regimentos-padrão *stricto sensu*. Assim, é de permitir sua utilização em caráter emergencial e transitório, sem fornecer-lhes *status* definitivo, como regimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.6).

Mas, mais uma vez, é importante lembrar que processos de recontextualização são inerentes ao processo de circulação de textos (BERNSTEIN, 1996; LOPES, 2002).

Por isso, fizemos uma análise dos dois documentos mencionados, identificando as prescrições/orientações presentes – relativamente aos aspectos

organização curricular, estrutura curricular do Ensino Médio, orientações metodológicas, avaliação, Seminário Integrado – e confrontamos com as ações identificadas em nosso estudo como realizadas nas escolas para implementação da PREM/RS. Uma síntese dessa análise é apresentada a seguir.

O documento de apresentação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico sinaliza que a politecnicidade se constitui como princípio organizador do Ensino Médio. Segundo o documento, isso significa, do ponto de vista da organização curricular, a seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, a primazia do significado social do conhecimento sobre critérios inerentes à disciplina e a primazia da qualidade da relação com o conhecimento sobre a quantidade de conteúdos. Ainda em relação à organização curricular, o documento enfatiza que as práticas sociais devem ser origem e foco do processo de conhecimento da realidade, que o saber popular se constitui como ponto de partida para a produção de conhecimento científico e, então, para ter significado, o conhecimento científico deve estabelecer diálogo com os indivíduos, levando-os a superar o senso comum (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Nossa análise evidenciou que as programações curriculares das disciplinas têm tido poucas alterações; as raras iniciativas de mudança ocorrem no sentido de maior “contextualização” do currículo, entendida genericamente como “aplicação” dos conteúdos na vivência cotidiana dos alunos – e nesse sentido, aproximando-se mais do conceito de contextualização presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – bem como organização de planos de estudo por eixo temático, ou organização de algumas atividades baseadas no assunto desenvolvido no SI. Vimos que há mais continuidade do que mudança, principalmente, no sentido de manutenção do currículo baseado em programas pré-estabelecidos por instâncias externas à escola (listagens de exames vestibulares e, cada vez mais presente, do ENEM).

Assim, a seleção e a organização dos conteúdos das disciplinas escolares, componentes das áreas curriculares, continuam priorizando basicamente critérios baseados na sua lógica interna, enquanto que, da parte de alguns professores, começa a existir uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a adoção de uma abordagem menos conteudista. No âmbito do Seminário Integrado, por outro lado, percebemos uma maior aproximação com a orientação de organizar

conteúdos a partir da realidade vivida pelos alunos, já que os projetos de pesquisa escolar são definidos a partir do interesse dos alunos.

Quanto às orientações relacionadas a questões mais estruturais do currículo do Ensino Médio, aparece a ampliação da carga horária para 3000 horas (1000 horas anuais) e a perspectiva de articulação de uma formação geral a uma parte diversificada, essa última “vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos”. Em termos de relação parte geral/diversificada, ficou estabelecida assim, respectivamente: no 1º ano 75%/25%, no 2º ano 50%/50%, no 3º ano 25%/75% (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Em primeiro lugar, a opção por vincular as “atividades da vida e do mundo do trabalho” apenas à parte diversificada delega somente ao trabalho ali desenvolvido a necessidade de abordar essas questões, ao passo que “desobriga” a vinculação do trabalho realizado na parte geral a essas atividades. O Seminário Integrado, então, ao mesmo tempo que conta na carga horária da parte diversificada ficou incumbido de ser o articulador dos dois “blocos do currículo”. Formalmente, soma-se a ele, na contabilização da carga horária da parte diversificada, ensino religioso e língua estrangeira moderna. Porém, essa divisão – parte geral, parte diversificada – tornou-se uma organização apenas formal e acabou sendo transformada em outra: “Seminário Integrado” de um lado e demais disciplinas do currículo de outro. Nesse sentido, as porcentagens apresentadas na proposta para estipular a relação entre parte geral/diversificada ao longo dos três anos do ensino médio acabaram sendo subvertidas. Nossa hipótese é que a formalização da divisão Seminário Integrado/demais disciplinas e a resistência dos professores à redução ainda maior das cargas horárias das disciplinas, que seria necessária para efetivar tal organização, foram fatores que contribuíram para essa mudança e esse recuo da SEDUC/RS, que decidiu manter as 3 horas-aula semanais para SI em todas as séries do Ensino Médio. Além, é claro, das dificuldades da própria SEDUC no sentido de definir claramente o que significaria, no terceiro ano por exemplo, 25% de parte geral e 75% de parte diversificada.

Formalizada a divisão Seminário Integrado/demais disciplinas, o papel do seminário como articulador também se perdeu. A partir desse movimento de recontextualização, consolidou-se, então, uma forma de trabalho que “no lado” das disciplinas, basicamente, é uma continuidade do que acontecia no Ensino Médio tradicional, caracterizada pelo trabalho disciplinar, com poucas articulações nas áreas e entre as áreas. As articulações, quando ocorrem, se dão mediante realização de projetos planejados e desenvolvidos conjuntamente por professores de uma mesma área curricular, porém, eles têm caráter adicional (se somam ao trabalho realizado por cada professor em sua disciplina) e têm duração bem determinada. Na “parte diversificada” consolidou-se o desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar no âmbito do Seminário Integrado.

Em termos de planejamento do currículo, o documento “Regimento escolar padrão” apresenta os planos de estudos como construções coletivas do currículo desenvolvidos em consonância com o PPP da escola, os quais devem contemplar as áreas de conhecimento da base nacional: formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias. O plano de trabalho do professor integra o PPP da escola, organizando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta e direciona o trabalho docente, permitindo uma avaliação do processo de aprendizagem, pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa e implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do professor (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Decorrente da análise realizada, identificamos ações relacionadas à reelaboração de documentos oficiais da escola, incluindo planos de estudo/planos de trabalho, nas falas de apenas 07 professores.

Quanto à organização dos SI, encontramos também deslocamentos ou afastamentos entre o prescrito e o realizado. No documento de apresentação da proposta, encontramos que a coordenação dos trabalhos de SI deve ser do coletivo dos professores e exercitada de forma rotativa para oportunizar que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção da organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Porém, as contingências para a implantação do SI, em termos administrativos, exigiram que tal espaço fosse incluído formalmente como uma disciplina escolar, sob a responsabilidade de um único professor em cada turma de Ensino Médio, cada professor podendo assumir, no máximo 6 horas-aula de SI em cada escola, ou seja, duas turmas.

O engessamento do sistema, portanto, acabou favorecendo uma ressignificação do SI: de espaço proposto para enfrentar uma organização rigorosamente disciplinar do currículo do Ensino Médio, acabou ele próprio constituindo-se como disciplina isolada. É claro que para consolidar tal ressignificação diversos fatores colaboraram: as contingências do sistema, as resistências para mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio, a falta de compreensão sobre o papel do SI, a formação precária fornecida pela SEDUC, insuficiente para garantir tal compreensão, as dificuldades para organização e realização de encontros entre o coletivo de professores para planejamento conjunto das atividades de SI, as resistências de professores à realização de trabalho coletivo.

Assim é que os trabalhos de SI acabaram se efetivando com pouca ou nenhuma articulação com as áreas curriculares. Os assuntos trabalhados nos projetos desenvolvidos no SI, escolhidos pelos alunos, não têm mobilizado um trabalho interdisciplinar em articulação com as demais disciplinas e a organização de atividades direcionadas para os assuntos de SI, realizadas nas disciplinas, ocorrem episodicamente, para atender pedidos do professor de SI ou dos alunos.

No documento orientador, relativamente ao SI, encontramos também que um percentual da carga horária dos professores – um de cada área curricular, deve ser destinado para acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados (RIO GRANDE DO SUL, 2011). No ano de 2013, houve iniciativa de direcionar parte da carga horária de algumas disciplinas para realizar tal acompanhamento. Mas, o que ficou denominado como “português/SI”, por exemplo, em geral, não significava, na prática, nada mais do que outro período utilizado pelo professor de língua portuguesa para trabalhar assuntos da disciplina língua portuguesa. Por causa disso, a ação não chegou a perdurar por um ano letivo inteiro.

Portanto, consolidou-se a seguinte realidade: o SI e as demais disciplinas ocorrem basicamente paralelos um ao outro, no sentido mesmo dado pela geometria: não se cruzam, não tem ponto comum.

As orientações para organização do SI também incluem a elaboração dos projetos a partir de pesquisa sobre uma necessidade ou problema, dentro dos eixos temáticos transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A esse respeito, foram mencionadas as pesquisas denominadas “sócio-antropológicas”, destinadas a

estudar a realidade para identificar as situações a serem consideradas para definição dos assuntos. Apesar dos relatos de dificuldades para conseguir fazer essa identificação a partir desses estudos, pode-se dizer que os projetos têm partido de situações consideradas de interesse dos alunos, sem necessariamente integração com os eixos temáticos transversais sugeridos no documento. Porém, uma limitação que temos percebido é a dificuldade para articulação dos interesses dos alunos com as percepções dos professores sobre o que se constitui como demanda de aprendizagem. Por causa dessa dificuldade, por exemplo, os temas, em geral, são escolhidos por cada grupo, de modo que um professor de SI precisa trabalhar com vários temas diferentes em uma mesma turma, o que acaba se configurando como mais um fator que inibe as possibilidades de articulação com os professores das demais disciplinas. Algumas vezes, verificamos uma espécie de “articulação isolada”, ou seja, quando um grupo de alunos procura o professor de alguma disciplina para solicitar algum tipo de auxílio para realização de seus projetos de SI, tendo em vista proximidade com aquela disciplina. Isso costuma acontecer fora das aulas e não representa modificações no trabalho que aquele professor realiza na turma em sala de aula.

Considerando, agora, questões metodológicas do trabalho dos professores, identificamos orientações no documento para a realização de um trabalho com características interdisciplinares. Neste sentido, se estabelece que “a interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. (...) Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). No plano do realizado, identificamos iniciativas de alguns professores para elaboração de planejamentos conjuntos fora do SI. Nesse caso, professores reunidos por área curricular organizam o que denominam de “projetos”, para implementação em suas disciplinas, buscando alguma aproximação dos conteúdos das estruturas conceituais das suas disciplinas escolares de atuação para tratamento de algum assunto. Apesar de não ocorrer com tanta frequência e de serem “projetos” com uma duração bem determinada, acreditamos que essas iniciativas sinalizam alguma mudança em direção a abordagens menos fragmentadas e com caráter interdisciplinar.

Quanto à definição da pesquisa como princípio pedagógico, se explicita que “a pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. (...) A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido” (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A esse respeito constatamos a existência de dois itinerários bem distintos no trabalho docente: no âmbito do desenvolvimento do Seminário Integrado, a realização de pesquisas constitui a orientação metodológica privilegiada pelos professores; enquanto isso, no desenvolvimento das demais disciplinas não há, praticamente, interferência da orientação para utilização de pesquisa na metodologia de trabalho dos professores. Mesmo aqueles professores que são responsáveis por SI não levam para a prática na sua disciplina de atuação a metodologia de pesquisa.

O documento “Regimento escolar padrão” (RIO GRANDE DO SUL, 2012) aponta que a “Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade”. Dessas orientações, constatamos que só o nome não tem sido utilizado. O nome Projeto Vivencial apareceu em apenas uma entrevista para fazer referência ao projeto de pesquisa escolar realizado no SI. Por outro lado, a realização de projetos de pesquisa no âmbito dos SI tem sido apontada pelos professores, como já vimos, como determinante para mudanças de postura dos alunos, os quais tem se tornado, segundo eles, mais críticos e reflexivos. Além disso, o SI costuma ser mencionado como espaço para exercício da autonomia dos alunos, o que não ocorre nas demais disciplinas.

Em relação às orientações para realização da avaliação o documento de apresentação da PREM/RS traz sinalizações pouco claras sobre como se operacionaliza a “avaliação emancipatória”. Sua proposição é justificada na medida

em que “reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais”. Acrescenta-se que “a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, (...)”. Para tal, se estabelece a necessidade de incorporação de novas práticas avaliativas e de abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Para alguns professores a “nova” avaliação, por exigir um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos, ao longo do processo de ensino, fornece melhores indicadores sobre os avanços dos alunos, em clara aproximação às orientações do documento. Além disso, há professores que estão modificando os instrumentos de avaliação e utilizando formas de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos ao longo do processo de ensino. Porém, há professores que continuam privilegiando as provas como instrumento avaliativo e utilizam notas, que depois são transformadas em conceitos. De qualquer forma, na cultura escolar vigente, independente da forma de expressão de resultado da avaliação, nota ou conceito, o resultado ainda parece representar instrumento de controle sobre a participação dos alunos.

No que diz respeito à expressão dos resultados obtidos pelo aluno orienta-se para a utilização de conceitos decorrentes de análise em Conselho de Classe, no qual, o coletivo dos professores, em interface com a auto-avaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho das áreas e do Projeto Vivencial (SI) estabelecem, por consenso, a expressão do Resultado Final do Desempenho do aluno, com a formulação: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); Construção Parcial da Aprendizagem (CPA); Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Como já vimos, a realização de conselhos de classe por área curricular ocorre trimestralmente em todas as escolas de nossa amostra. Essas reuniões passaram a ser incluídas na rotina das escolas devido à necessidade de registrar a avaliação da aprendizagem dos alunos mediante conceitos por área curricular. Para expressar o resultado da avaliação da aprendizagem dos alunos todas as escolas utilizam os conceitos CSA, CPA e CRA, ainda que, em alguns casos, esse conceito derive da

transformação de uma nota e da média das notas das disciplinas de cada área curricular. Quanto à utilização da auto-avaliação, houve raras menções pelos professores, o que pode significar que ela tem sido pouco utilizada.

Além desses aspectos que definimos como critérios de análise dos documentos – organização curricular, estrutura curricular do Ensino Médio, orientações metodológicas, avaliação, Seminário Integrado – destacamos, pela aproximação verificada com as ações realizadas nas escolas, as referências à formação continuada e atribuições da coordenação pedagógica.

Quanto à formação continuada – a ser realizada para propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, com característica sistemática, planejada, executada e avaliada pela equipe diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar – identificamos nos depoimentos de apenas duas coordenadoras a menção a ações de organização e de desenvolvimento de atividades de Formação Continuada de professores. O maior incentivo da SEDUC/RS à realização dessas ações formativas nas próprias escolas, como o fornecimento de verbas para custear encontros com convidados externos, por exemplo, também foi mencionado por outros professores.

Na apresentação da estrutura pedagógica e administrativa da escola, são identificadas, dentre outras, as seguintes atribuições da Coordenação Pedagógica: assessorar os professores, individual e coletivamente no trabalho pedagógico interdisciplinar e na construção e reconstrução do planejamento curricular; coordenar e participar da implementação da Proposta Política Pedagógica, especialmente dos Seminários Integrados, dos Planos de Estudo, dos Conselhos de Classe levantando alternativas de trabalho coletivo; contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Essas atribuições são muito próximas das ações que identificamos como próprias do trabalho da coordenação, como as ações de acompanhamento do desenvolvimento do trabalho dos professores, apontadas por parte significativa dos entrevistados. Grande parte dessas ações refere-se ao acompanhamento que a coordenação pedagógica realiza especificamente sobre as atividades desenvolvidas pelos professores de Seminário Integrado. Assim, ocorre uma atuação da coordenação pedagógica mais próxima do trabalho pedagógico escolar, o que significa uma mudança no trabalho usualmente realizado pelo coordenador pedagógico.

Em uma outra direção, verificamos que as questões mais “teóricas” sobre o Ensino Médio Politécnico presentes nos documentos, os aportes conceituais sobre politecnicidade e o princípio educativo do trabalho, por exemplo, não refletem claramente nas ações realizadas pelas escolas.

É claro que aqui há uma série de fatores a serem considerados. Assumir esses princípios é bem mais complexo do que mudar a forma de expressar os resultados da avaliação dos alunos ou incluir uma nova atividade no currículo. Por um lado, pode-se dizer que a discussão conceitual realizada nos documentos de apresentação da proposta não foi suficiente para suscitar mudanças estruturais nas formas de realização do trabalho escolar e houve compreensões até mesmo equivocadas sobre esses princípios pelos professores, como já vimos. Esperava-se, parece certo, que as bases para conseguir a compreensão desses princípios se construíssem durante o processo de implementação da proposta, o que não ocorreu efetivamente.

O que venho dizendo não tem nada a ver com as intenções dos promotores da mudança. Não importa o quanto sejam nobres os motivos, cada indivíduo que é necessário para a implementação efetiva terá preocupações com o significado das novas práticas, objetivos, crenças e modos de implementação. Declarações claras no início podem ajudar, mas não eliminam o problema. O processo psicológico de aprender e entender algo novo não acontece subitamente. A presença ou ausência de mecanismos para lidar com o problema do significado – no início e à medida que as pessoas experimentam novas ideias – é crucial para o sucesso, pois é no nível individual que a mudança ocorre ou deixa de ocorrer. (FULLAN, 2009, p.46)

Por outro lado, acompanhando a literatura na qual nos baseamos (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2014; LOPES, 2002), assumimos que os sujeitos escolares selecionam partes dos textos das políticas e ignoram outras. Um critério para tal seleção pode ser: eleger as orientações mais claras, aquelas mais próximas do que se faz na prática da cultura escolar, mais próximas das concepções que circulam no campo educacional e entre os professores, as que são consideradas mais facilmente operacionalizáveis, ou seja, no processo de recontextualização das políticas, os professores “se confrontam com os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados” e “as condições individuais e coletivas e a experiência acumulada embasam a interpretação e ressignificação dos dispositivos instrucionais” (SILVA, 2014, p.6).

Uma hipótese que temos, portanto, é que discussões sobre uma avaliação mais contínua e qualitativa, menos classificatória, não restrita às provas são quase

que consensuais, lugar-comum, no âmbito dos discursos sobre educação. Da mesma forma, as proposições sobre a necessidade de articulações entre professores ou para utilização de projetos de pesquisas na escola são ideias que costumam ser divulgadas e aceitas na comunidade educacional. Por outro lado, a apresentação do trabalho como princípio educativo e da politecnicidade como princípios organizadores do Ensino Médio são orientações que circulam em espaços mais limitados, no campo acadêmico da pesquisa em educação, por exemplo. Somam-se então: poucas orientações conceituais e metodológicas, dificuldades para compreensão sobre os princípios, uma apropriação seletiva das orientações presentes nos documentos, as resistências para mudanças muito profundas na matriz curricular do Ensino Médio. O resultado disso é que, quando ganhou materialidade, a noção da politecnicidade e do trabalho como princípio educativo permaneceu como *letra morta* (THURLER, 2001), ficou restrita ao texto da política e à adjetivação que dá nome ao Ensino Médio Politécnico.

4.5. Estabilização de mudanças introduzidas no trabalho escolar pela implementação da PREM/RS: Possibilidades e limites

Nesta seção, estabelecendo articulações entre as respostas às questões de pesquisa, apresentadas até aqui, procuramos responder o problema de pesquisa proposto, discutindo que possibilidades e que limites se apresentam para estabilização das mudanças introduzidas no trabalho escolar, no âmbito do processo de implementação da PREM/RS.

Porém, antes de discutir a estabilização ou não das mudanças realizadas, é preciso lembrar, mais uma vez, que nossos resultados não apontam mudanças no trabalho escolar como um todo, mas a existência de ações individualizadas ou compartilhadas por grupos de professores em cada escola analisada, as quais sinalizam mudanças em suas práticas docentes, que, no entanto, não se estendem de modo equivalente a todos os professores de uma mesma unidade escolar.

No processo de implementação da PREM/RS, constatamos que, de início, as posições de resistência às mudanças propostas praticamente foram consensuais entre os professores. Essa resistência inicial parece ser, então, algo inerente aos

processos de mudança educacional, como também sinalizou Thurler (2001), ao constatar que a resistência dos professores a transformações nas suas práticas consiste na principal fonte de fracasso das reformas educacionais, não por más razões, mas porque diante de situações de mudança os professores são exigidos a colocar em questão ou mesmo abandonar rotinas relativamente eficientes, para assumir uma proposta que pode ser promissora, mas que ainda não deu provas disso (THURLER, 2001).

Por outro lado, nossos resultados evidenciam que os professores, diante do contexto de implementação de uma nova proposta para o Ensino Médio, absorveram e se apropriaram de partes da mudança proposta, reinterpretando e redefinindo tais propostas, para adaptar às suas possibilidades de realização. Portanto, seguiram-se às manifestações de resistências, mecanismos de apropriação de elementos da PREM/RS, utilizados por uma parcela dos professores em cada contexto escolar analisado, que resultaram em modificações em suas práticas docentes, mediante processos de recontextualização da proposta oficial da SEDUC/RS, conforme detalhamento apresentado nas seções anteriores, especialmente nas duas últimas.

Ficou evidente, ainda, que a resistência inicial, e inerente às mudanças educacionais, manifestada pelos professores se constituiu, para uma parte deles, como engessadora, impossibilitando movimentos de recontextualização observados nas atitudes de outros professores de uma mesma escola. Assim, corroborando a afirmação de Hernández et al. (2000), podemos dizer que a relação estabelecida com as mudanças propostas foi subjetiva, gerando expectativas diferentes conforme cada um dos professores, que repercutiram em sua percepção e em seu envolvimento com as ações relacionadas à PREM/RS.

Quanto à continuidade das mudanças realizadas, quando questionamos os professores sobre as suas perspectivas, novamente o foco incidiu sobre o SI e a avaliação. De modo geral, os entrevistados concordam com a manutenção das mudanças. Alguns professores (13) avaliam globalmente a proposta implementada e as mudanças decorrentes, afirmando que, se dependesse deles próprios, todas as mudanças seriam mantidas. Outro conjunto de 13 professores refere-se, especificamente, ao Seminário Integrado, argumentando em favor de sua manutenção, ainda que com alterações, para que ele realmente atenda a finalidade para a qual foi planejado, ou seja, constituir-se como atividade que promova articulação entre o trabalho realizado nas disciplinas. Um grupo menor de 4

professores deseja manter as mudanças na avaliação e outros 4 as reuniões por área. Esse grupo junto representa, portanto, 34 relatos (de 29 professores) que defendem a manutenção, em algum sentido, das mudanças introduzidas pela PREM/RS.

No entanto, identificamos no relato de 16 professores manifestações em favor da não continuidade das mudanças. A maior parte deles (11) afirmam que fariam mudanças na avaliação – o que nem sempre significa voltar à avaliação “antiga” – enquanto que 4 professores são contra a manutenção do SI e 1 professor disse que não manteria nenhuma mudança.

Vejamos as justificativas que são apresentadas pelos professores.

Os que defendem a manutenção do SI são quase todos professores que assumiram turmas de Seminário Integrado; nenhum desses professores se manifestou contrariamente à sua manutenção no Ensino Médio. Nos depoimentos, ainda que não ignorem as modificações necessárias na forma de realização dos SI, eles reconhecem que essa atividade traz bons resultados para a formação dos alunos:

ah, eu manteria, manteria todas assim, eu achei muito bom mesmo, gostei muito, vi a diferença nos alunos né? A gente vê como eles eram antes e como são agora, eles são críticos, eles opinam, eles têm.... é bem diferente mesmo (...) Eu disse [respondendo um aluno que a questionou sobre a preparação para o ENEM] "olha, fulano, a gente não tá adestrando ninguém, a gente ta ensinando vocês a pensar", e eu vejo a educação como isso, a gente ensinar os alunos a pensar, raciocinar, não adianta tu adestrar "ó, tem que marcar com x" não adianta isso, não adianta. (E01-PSI1-E)

eu manteria o seminário, por mais que o seminário não esteja assim como deveria ser né, porque é uma proposta muito positiva, o seminário é uma proposta muito positiva, ele veio com essa proposta de pesquisa, essa questão da contextualização, da interdisciplinaridade, eu acho assim que seria interessante manter e continuar pra gente ampliar isso aí e tentar envolver as outras disciplinas, porque, ao meu ver, aquela história de que a gente tem que separar as disciplinas, encaixotar elas, cada uma na sua caixinha, e não fazer elas dialogar entre si... a gente buscar aquele eixo e tentar, com esse conhecimento que a gente produziu, construiu, transformar a nossa vida e a vida lá fora. (...) Dá trabalho? Dá, mas [o SI] é uma coisa que mostra um norte, é uma proposta boa, desafia a gente a buscar uma coisa diferente, eu sinto assim: parece que dá uma esperança na educação, esses jovens vão sair daqui diferentes. (E20-PSI1-E)

Já os que não recomendam a manutenção do Seminário Integrado se apoiam, em geral, na justificativa de que esse componente não colabora para a preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior:

Não, eu não manteria... nenhuma delas, eu acho que nós podemos preparar os nossos alunos sim para a vida ali fora, mas de uma outra forma, (...) eu

acho que nós podemos transformar os seminários em uma outra coisa, não ser seminário, mas quem sabe se for uma disciplina tipo assim: “preparação para o ENEM”, o que que eu vou trabalhar para o Enem. Nós percebemos que as questões do Enem são questões práticas, a maioria delas são questões vivenciadas né, e ocorridas do dia a dia da realidade brasileira (...) trabalhar esses assuntos, que seja relacionada com a realidade Brasileira, pra preparar o nosso aluno, pra o que? pra essa prova [do ENEM] que sem ela não vai sair mais ninguém agora, (...). (E08-PEM-E)

eu não faria seminário, (...) daria mais parte de interpretação, (...) todas as matérias o forte é a interpretação, se o aluno souber ler e interpretar ele consegue achar a resposta, mesmo que ele não saiba conteúdo todo, muitas coisas no vestibular e no ENEM, principalmente, é interpretar um gráfico, interpretar um questionário, sei lá eu, um texto né, então eu acho assim ó que seminário não é uma coisa necessária, que poderia existir sem esse nome mas dentro de outras matérias. (E10-CP-E)

Quanto à avaliação, os argumentos que não defendem sua continuidade são variados. Alguns professores se referem à ausência de condições de trabalho para permitir a elaboração de uma avaliação mais qualitativa e, principalmente, para elaboração de pareceres.

o professor de 20h ele tem 4h só pra fazer isso, não é só isso, tem todo o restante né, porque ele tá todo o restante do tempo em sala de aula e eu acho que o parecer ele precisa ser um pouco... primeiro, ele precisa ser um pouco mais estudado, mais conhecido pelo professor (...) nós teríamos que ter um pouco mais de formação e de tempo pra fazer um parecer melhor, acho que o parecer ainda deixa a desejar. (E17-CP-E)

Eu modificaria essa questão do parecer, eu acho que os conceitos eles são muito amplos, eles são vagos, eu voltaria a avaliar com percentual de notas, como era antes, tiraria o conceito, tiraria o parecer, porque a gente não tem condições físicas e mentais de fazer parecer aluno por aluno, é maçante, o nosso tempo é muito pouco, (...) porque o sistema em si ele não se torna ruim, o que se torna ruim é a maneira como ele foi implantado e a maneira como ele tá andando, porque tentou se modificar o ensino médio, mas não se modificou a maneira como os professores trabalham (...). (E10-PSI1-E)

Outros professores argumentam que a avaliação por conceito e a adoção da Progressão Parcial – que permite ao aluno com CRA em uma área curricular o avanço para a série seguinte com recuperação paralela e concomitante – tem desestimulado os alunos a estudar, pois eles acreditam que “não reprovam”:

Só uma coisa assim que eu acho, no meu ponto de vista, um pouco falha é o conceito, como que eu te disse, às vezes o aluno... eu vejo questão de estudo dos nossos alunos assim, como eles acham que não reprovam, então eles deixam de estudar, (...) os alunos se desleixaram um pouquinho, porque é conceito, porque eles acham que não reprovam mais, reprovam numa disciplina e eles avançam, mas assim eu acho que eles estão estudando muito pouco sabe... (E18-PEM-E)

nós não podemos, por exemplo, assim “entre aspas”, reprovar o nosso aluno; mas qualquer concurso público ele roda por mínimo, por misérias, por coisinhas, por zero virgula alguma coisa ele é desclassificado. E o que dizer pra um aluno desses que...“fui um aluno dez, a vida inteira, e rodei

num concurso público por uma bobagem", no meu tempo não tinha essas coisas (...) eu acho que a nota... não é que eu seja um professor é... como eu vou te dizer assim... tradicional, mas eu acho que a nota não é pra selecionar aluno, mas é pra estimular aquele aluno que tá estudando, que quer vencer, que a nota dele... aquela nota é a nota real dele (...). (E08-PEM-E)

Enquanto isso, alguns professores apresentam um depoimento mais geral, avaliando a proposta como necessária ou avaliando as condições inadequadas das escolas para implementação da proposta:

olha eu acho assim que... que que eu vou te dizer? com todos esses anos (risos) que eu tenho de trabalho, que [a proposta] é uma coisa... uma inovação né, eu acho assim que tem que ter uma mudança não pode ficar sempre na mesmice né, tem que ter uma... que bom que teve uma mudança (...). (E15-PEM-E)

O que eu vejo é a estrutura das nossas escolas, a organização, as condições de trabalho dos professores, eu vejo que isso acaba sendo o maior desafio na implementação dessa proposta na prática, (...) essa proposta foi baseada nas diretrizes curriculares de 2012, foi baseada na LDB né, então eu vejo um fundamento assim teórico, só que quando a gente vai colocar essa ideia, todas essas questões que sugerem, essa proposta em prática, a gente acaba tendo muitas dificuldades porque a realidade das escolas hoje né estão longe de conseguir alcançar essas... todas essas ideias, essas concepções novas que ela está trazendo, então eu, se tu for partir só da parte teórica, vamos dizer assim, eu acho que deveria continuar a proposta, por isso, porque ela traz ideias boas, tem a integração curricular, a interdisciplinaridade, essa nova ideia até mesmo de avaliação, até certo ponto eu acho interessante, mas a realidade das nossas escolas infelizmente, se for partir da realidade, eu acho que ela teria que ter mudanças nessa proposta do jeito que está, entendeu? (E10-PEM-E)

Uma coordenadora afirma que a continuidade tem que se dar com aprimoramento constante da proposta, mas abandoná-la significaria um retrocesso:

manter e aprimorar sempre mais, sempre aprimorando, porque todos esses projetos, alguma coisa sempre fica falha, então aprimora aquilo que já tá e não tira, porque muita gente diz "Ah, e agora será que volta a ser nota?" eu digo "Gente, ai sim né, por favor, a gente deu um passo à frente, vamos dar uns dez pra trás, claro que não! Vamos aprimorar isso que a gente tem, é isso que nós temos, é isso que a gente tem que aprimorar, isso que a gente tem que olhar diferente". (E15-CP-E)

Apesar de a maioria dos nossos entrevistados considerar a manutenção de pelo menos parte das mudanças introduzidas pela PREM/RS no trabalho escolar, precisamos lembrar que esses professores, em sua grande maioria, são aqueles que assumiram SI ou são membros da coordenação pedagógica. Algo que ficou evidenciado em nossa análise é a dificuldade de definição de uma unidade de trabalho, de ação nas escolas, de modo que há grupos, e poderíamos dizer culturas, diversos convivendo. O grupo de professores não é uniforme, de modo que as

interpretações conferidas à proposta e as apropriações que fazem das orientações são variadas. Assim, também não há consenso em cada escola sobre a perspectiva de continuidade das mudanças introduzidas pela PREM/RS; os próprios entrevistados garantem que há professores indiferentes e outros contrários à continuidade.

Para essa discussão sobre a continuidade, entendemos que devam ser considerados também os fatores apontados pelos professores que favoreceram ou prejudicaram o processo de implementação da PREM/RS em cada escola. Essa análise nos fornece um panorama sobre algumas das condições que precisam ser consideradas para a manutenção das mudanças introduzidas. A análise desses fatores revela que existem fatores/aspectos externos e outros internos à escola, bem como fatores/aspectos subjetivos e pessoais e outros objetivos que influem nesse processo. A figura abaixo procura organizar os fatores identificados em diferentes “níveis”:

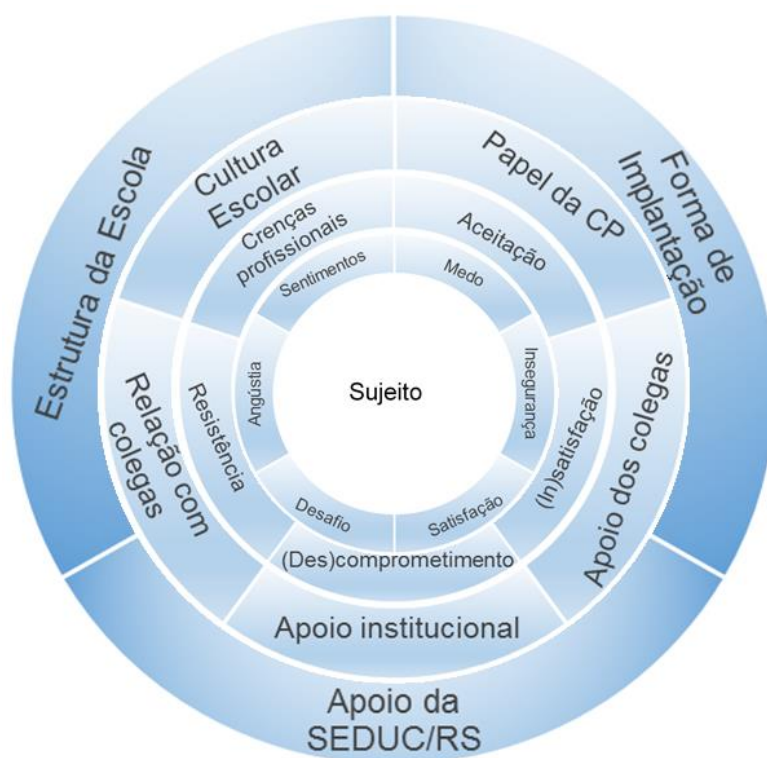


Figura 4.1 – Fatores que favorecem ou prejudicaram o processo de implementação da PREM/RS

Fonte: Elaborado pelo autor

No centro está o professor. Cada círculo concêntrico representa um nível de análise, cada um relacionado com fatores agrupados conforme o grau de abertura para interferência de cada sujeito. Assim, conforme os fatores aparecem em círculos que se afastam do sujeito, tanto menor será a abertura para que o sujeito possa exercer sua influência. Por exemplo, cada sujeito teve poucas possibilidades de ação sobre a forma de implantação da PREM/RS e sobre os apoios fornecidos pela SEDUC/RS (nível mais afastado). Por outro lado, esses são fatores que influíram diretamente sobre as formas como os professores receberam a proposta, com sentimento de angústia ou medo ou satisfação, e como reagiram, com aceitação ou resistência, comprometendo-se mais ou menos.

Num primeiro nível de análise, subjetivo, verificamos que, diante do processo de implementação da PREM/RS, os professores reagiram manifestando sentimentos diferentes que determinaram, ao longo do tempo, sua aproximação com as orientações da proposta. Assim, temos relatos de manifestação, de um lado, de sentimentos de angústia, medo e insegurança dos professores, diante de um contexto de mudança. Também os estudiosos sobre mudança educacional consideram que uma mudança representa uma experiência pessoal e coletiva caracterizada por ambivalência e incerteza (FULLAN, 2009).

Por outro lado, alguns professores se sentiram satisfeitos e desafiados pela proposta, no sentido positivo, percebendo nela uma possibilidade para modificar aspectos de suas práticas ou para reconhecimento de ações que eles já desenvolviam. Por exemplo, muitos apontam o SI como garantia de espaço para efetivação de projetos de pesquisa escolar que eles já desenvolviam, antes da implementação da PREM/RS, mas sem reconhecimento, inclusive do tempo gasto, já que costumavam ser atividades realizadas fora de suas cargas horárias de trabalho.

É preciso lembrar que os professores, como todos nós, seres múltiplos que somos, manifestam sentimentos diversos e até contraditórios, por isso, esses dois grupos não representam professores diferentes, mas sentimentos diferentes que podem ter sido manifestados pelo mesmo sujeito: “Meu deus, eu adorei que veio a mudança, mas, ao mesmo tempo, a gente tem medo, não sabe se vai conseguir (...)” (E15-CP-E).

Num segundo nível, estão os fatores ligados às crenças profissionais dos professores que, de forma combinada com os sentimentos, determinam as posições de mais resistência ou mais aceitação da proposta, o grau de comprometimento com as orientações apresentadas e o nível de satisfação. Aqueles que tiveram menos resistência, em geral, se comprometeram mais com a proposta (geralmente os que assumiram SI) e demonstram satisfação profissional com os resultados alcançados. Porém, mais uma vez lembramos que não há uma uniformidade; já que o trabalho escolar possui uma dimensão coletiva, os resultados não decorrem das ações isoladas de apenas um docente. Por isso, o nível de satisfação de um professor não decorre linearmente do seu grau de comprometimento. Para ilustrar, destacamos o depoimento de um professor, caracterizado no seu conjunto como misto de esperança e de frustração. No trecho abaixo, ele trata da frustração que sente pela falta de colaboração dos colegas e, em decorrência, do desejo de largar a profissão:

(...) às vezes eu tenho vontade de deixar de dar aula, não aguento mais algumas coisas, não aguento mais algumas coisas nesse aspecto... que tu cansa, são quatro ou cinco [que se mobilizam] e, engraçado, que nós, quatro ou cinco temos vontade de largar tudo (se emociona), porque tu cansa, e aí tu fala mal do salário... claro, ganhamos pouco, mas e o que que eu faço pra isso? Então, às vezes dá vontade... eu já pensei em largar tudo... sei lá eu, fazer outra coisa, porque cansa né, não quero que você se assuste, porque você é jovem, com o que eu tô dizendo, mas tu cansa, ano após ano. (...) tenho vontade de largar e não voltar mais, eu tenho isso na escola, eu não sei se eu duro um ano ainda, porque anos e anos... a mudança é possível, tá aí o pacto tudo isso aqui [PREM/RS], mas quando tu não quer, quando o grupo não quer.... Tem um grupo pequeno querendo a mudança e não foge eu acho muito das outras escolas (...). (E03-PSI1-E)

No terceiro nível de análise estão fatores relacionados à cultura escolar, apoio institucional e da coordenação pedagógica, forma de relação entre os colegas e existência ou não de apoio e colaboração entre os professores. Segundo os depoimentos colhidos, o aspecto mais recorrentemente citado por professores e por coordenadores pedagógicos refere-se ao fundamental papel que as equipes diretiva e de coordenação pedagógica têm para favorecer/promover o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico ou, ao contrário, para desfavorecê-lo, limitá-lo ou mesmo prejudicá-lo. Seja pela via favorecedora ou limitadora, a mensagem que decorre da fala dos entrevistados é a de que a equipe diretiva e a equipe de coordenação pedagógica precisam assumir certas posições no seu trabalho, caracterizadas como segue:

- Estar aberta à mudança, acreditar na proposta e assumir o compromisso de implementá-la;

- Envolver-se com as ações realizadas no contexto de implementação da PREM/RS;
- Atuar como mediadora, entre a instância proponente da PREM/RS (SEDUC/RS) e os professores de sua escola;
- Dar apoio aos professores na realização de seu trabalho, particularmente no que se refere à realização de projetos de pesquisa escolar e outras atividades específicas demandadas no âmbito do processo de implementação da proposta;
- Estimular e incentivar os professores;
- Estar disponível para ouvir e interagir com os professores;
- Dar respaldo às ações dos professores;
- Demonstrar confiança no trabalho dos professores escolhidos para assumir turmas de Seminário Integrado.

Quanto às formas de relação entre os professores, foi destacada a necessidade de apoio dos colegas, de integração dos professores e de envolvimento de toda equipe no trabalho. Isso praticamente não foi conseguido, já que os entrevistados apontam a existência de grupos de professores nas escolas que não querem mudar, não querem “sair da zona de conforto”, que defendem uma formação focada especificamente para preparação para o vestibular e que têm mais dificuldades para mudar suas práticas.

No quarto nível estão fatores relacionados à estrutura da escola, à forma de implantação da proposta pela SEDUC/RS e aos apoios fornecidos para essa implantação. De acordo com os professores, a proposta foi imposta às escolas e por causa disso houve maior rejeição. A falta de preparo dos professores para a implementação da proposta e as informações desconhecidas geraram um clima de confusão geral que colaborou para as formas como os professores se sentiram (insegurança, medo, angústia) e para as formas como reagiram (rejeição, resistência, descompromisso).

Quanto à estrutura da escola, aparecem aspectos relativos à estrutura física e aos recursos disponíveis na escola para o bom funcionamento do Ensino Médio Politécnico. Além disso, a forma de organização do trabalho docente e a estrutura da carreira dos professores foram apontadas, nesse caso convergindo para os problemas encontrados: pouco tempo para planejamento e estudos, vínculo com

mais de uma escola, sobrecarga de trabalho e falta de tempo para realização de encontros/reuniões.

O tamanho das escolas também foi apontado como fator importante para favorecer ou prejudicar a implementação da proposta. Nas escolas menores, os professores dizem que todos se conhecem, que há melhor conhecimento dos alunos, os professores se encontram mais, a organização dos horários para realização de reuniões é menos complicada e, no caso de escolas localizadas em municípios pequenos, o melhor conhecimento sobre as famílias e a comunidade escolar também foram mencionados.

Entendemos que esses fatores, organizados nesses níveis, permanecem sendo relevantes na consideração sobre as perspectivas de continuidade.

Que possibilidades se apresentam para tanto?

O desejo manifestado pela maioria de nossos entrevistados, os professores responsáveis por turmas de SI e vários coordenadores pedagógicos, sinaliza a consolidação do SI como parte do currículo do Ensino Médio. Essa consolidação, sabemos, é bastante frágil e pouco sólida. Primeiro porque existem grupos (de professores, de pais, de alunos), com relativa força, que questionam seu papel no currículo do Ensino Médio. Segundo, porque os professores dependem da manutenção da proposta pelo governo atual. Se voltarmos aos fatores antes mencionados, podemos afirmar que os níveis permanecem, de modo que uma decisão imposta e autoritária do atual governo poderia romper com o processo e, de forma mais rápida do que a decisão sobre sua implantação, poderá chegar aos professores a decisão de rompê-la. Essa decisão afetaria consideravelmente o Ensino Médio da nossa rede estadual.

De fato, existe uma tendência à não manutenção das políticas de governo em nosso estado e, considerando-se que um novo governo assumiu o estado em 2015, há sempre a possibilidade de decisão de acabar com o projeto implantado e atualmente em vigor. Até o momento, membros da 8ª CRE/SEDUC/RS consultados afirmam que o Ensino Médio Politécnico permanece. Nos questionamos, no entanto, se o atual governo compartilha dos princípios teóricos do Ensino Médio Politécnico ou se adere, superficialmente, a essa política nesse momento enquanto prepara as bases para uma nova reforma? Quão refletida e preocupada com o Ensino Médio está essa decisão do atual governo em manter o Ensino Médio Politécnico?

Ao que parece, dadas as condições pelo atual governo até agora, ou seja, manutenção das 1000 horas anuais, do SI como componente curricular, da avaliação expressa mediante conceitos por área, permanecerão as mudanças introduzidas; porém, caso não sejam repensados diversos aspectos, essa permanência se dará nas mesmas bases do que vem ocorrendo, ou seja, com os mesmos problemas que vimos apontando: Seminário Integrado dissociado do trabalho realizado nas demais disciplinas; manutenção de práticas avaliativas que mantêm um traço de “tradicional”; manutenção de um trabalho basicamente isolado em cada disciplina, com articulações rasteiras que se resumem, geralmente, às discussões para estabelecimento de consenso sobre os resultados da avaliação; manutenção, mesmo que oculta, de uma pretensão de preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior.

Portanto, entendemos que as escolas estão agora diante de um novo patamar, em termos de implementação do Ensino Médio Politécnico, tendo passado o período conturbado de apresentação da proposta, as releituras, as formas como cada sujeito e cada escola receberam a proposta e lidaram com ela, os processos de recontextualização e de ressignificação realizados. As escolas deveriam agora ter as condições necessárias para avaliar as mudanças realizadas, discutir que alterações são necessárias para conduzir o processo de estabilização do Ensino Médio Politécnico em novas bases, o que deve exigir modificações estruturais, necessárias e urgentes em nossa Educação Escolar Pública, que considerem, dentre outros aspectos: a necessidade de fixar os professores em uma única Unidade Escolar, com dedicação semanal integral (jornada completa), permitindo assim o efetivo exercício da docência, e o cumprimento da lei do piso salarial dos profissionais do magistério, garantindo um terço da jornada de trabalho dos professores para a realização das diversas tarefas que compõe o trabalho docente e que não se restringem ao trabalho didático em sala de aula. Em princípio, essas modificações deverão refletir na possibilidade de organização e de realização de reuniões de estudo e de trabalho entre professores, necessárias para consolidar a perspectiva de trabalho escolar coletivo, permitindo aos professores de uma mesma escola conversarem, trocarem ideias e vivências/experiências, trabalharem em conjunto, não apenas entre os professores de mesma área curricular, mas entre todos os professores da escola, entre os professores de SI e deles com os demais professores, de modo a instituir o SI como espaço real de articulação na escola,

para realização de um trabalho que exige uma mobilização da Unidade Escolar em torno de um mesmo foco, de uma mesma finalidade de Ensino Médio.

Em suma, se essas condições não forem garantidas, tememos que a falta do suporte teórico e pedagógico por parte da SEDUC/RS – que, agora, pela troca de equipe, talvez fique ainda mais comprometido, tendo em vista que não há uma manifestação clara sobre como ela entende os princípios teóricos do Ensino Médio Politécnico (quer dizer, se antes, na gestão anterior, havia o pretenso compromisso ideológico com o trabalho como princípio educativo e com a politecnicidade, ou formação omnilateral, formação humana integral e, mesmo assim, havia problemas com as condições reais que ela oferecia para implementação da PREM/RS na Rede, como fica a situação agora, se nem esse compromisso está garantido?) –, também a falta de suporte financeiro, a não garantia da continuidade no investimento no Ensino Médio que a gestão anterior promoveu (investimento não só financeiro, mas o próprio fato de direcionar o olhar para essa etapa de escolaridade e apresentar uma proposta de Ensino Médio, inclusive articulada com a legislação nacional), tememos que esses e outros fatores acabem por danificar a já frágil consolidação que tem o Seminário Integrado, a Avaliação por área, por conceito e parecer, a perspectiva de articulação entre as áreas e de um trabalho mais conjunto entre professores, o que adquire particular problemática tendo em vista que a gestão anterior do governo do estado, que propôs e implementou a PREM/RS não desenvolveu paralelamente processos de investigação e de acompanhamento da implementação, que pudessem fornecer indicadores para avaliar seu destino.

CONCLUSÕES

Apresentar conclusões para esse trabalho leva-nos a rever alguns aspectos que orientaram seu desenvolvimento. O objetivo estabelecido para essa pesquisa foi o de compreender os processos de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS. Para atender a esse objetivo, estabelecemos o problema e as questões de pesquisa, cujas respostas apresentamos no capítulo anterior. Agora, procuramos articular essas respostas, com o intuito de buscar a compreensão pretendida, conforme anunciado no objetivo.

Mesmo correndo o risco de nos tornarmos repetitivos, entendemos que seja imperioso sintetizar os principais resultados que vimos apresentando e discutindo:

- O trabalho escolar foi impactado pela PREM/RS pela inclusão de novas ações para implementação do SI, afetando consideravelmente o trabalho desenvolvido em uma parte do Ensino Médio, aquele realizado no componente “SI”, enquanto que outra parte, a dos demais componentes curriculares, continuou sendo realizada com poucas alterações. Parte considerável dos professores *atuam de forma solitária* no planejamento e na realização das aulas de Seminário Integrado, o que torna o trabalho realizado no âmbito do Seminário Integrado pouco “integrado”, ou seja, trata-se de uma atividade escolar realizada praticamente de modo isolado pelo professor responsável, sem articulações claras com o trabalho realizado pelos demais professores.
- Por outro lado, as ações realizadas pelas escolas para implementação da PREM/RS impactaram todos os professores, de alguma forma, particularmente, no que se refere às exigências de realização de uma avaliação por área curricular; todas as escolas redefiniram a forma de organização dos habituais conselhos de classe, realizando-os parcialmente, no encerramento de cada trimestre, e reunindo os professores por área curricular. Porém, encontros frequentes entre professores de uma mesma

área, ao longo do trimestre, para acompanhamento da aprendizagem dos alunos durante o processo ocorrem em poucas escolas.

- A realização de um *trabalho conjunto entre professores*, eixo central da PREM/RS, é dificultada ou mesmo impossibilitada devido tanto a fatores estruturais – falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores, por causa da sobrecarga de trabalho individual dos professores e da estrutura precária da carreira dos professores – como a fatores de ordem profissional – a resistência intrínseca de professores à mudança e o individualismo reinante no desenvolvimento do trabalho docente. Em decorrência disso, no caso do Seminário Integrado, perde-se a oportunidade pretendida de integração e de diálogo profissional entre as áreas.
- A necessidade de elaboração de boa compreensão sobre a proposta do Ensino Médio Politécnico ficou *claramente prejudicada pela forma apressada* pela qual a SEDUC/RS organizou e desenvolveu a implantação da PREM/RS e pela insuficiência das ações de formação continuada realizadas pela SEDUC/RS para garantir um entendimento básico e amplo entre os professores sobre os aspectos conceituais e metodológicos envolvidos na organização da PREM/RS. Vimos também que isso pode ter relação com o fato de as discussões sobre alguns dos aportes conceituais da proposta (politecnia e trabalho como princípio educativo) terem, usualmente na realidade escolar brasileira, pouca circulação entre os professores. Por causa disso, constatamos que não existe uma compreensão adequada sobre a politecnia, que os professores não conseguiram expressar de modo explícito a compreensão que tiveram ou ainda que a compreensão se mostrou equivocada, ou seja, associada à formação técnica profissionalizante.
- Quanto à necessidade de realização de um processo de avaliação conjunta da aprendizagem dos alunos, fatores de ordem estrutural – como falta de tempo para realização de encontros regulares entre professores – foram mencionados no sentido de dificultar um acompanhamento permanente do aprendizado dos alunos e um contato constante dos professores de uma mesma área disciplinar para discussão sobre esse acompanhamento. Além disso, foram identificadas (1) a falta de compreensão sobre aspectos conceituais e práticos relacionados à avaliação, devido à insuficiência das ações de formação continuada proporcionadas pela SEDUC/RS para garantir

entendimento sobre esse processo de avaliação, e (2) a resistência intrínseca e usual de professores que desejam manter um processo tradicional de avaliação da aprendizagem dos alunos, realizado mediante registros por disciplina e por nota.

- A resistência às mudanças propostas na matriz curricular do Ensino Médio, motivada pelo desejo de manutenção da função propedêutica dessa etapa da escolaridade, implicou na pouca aceitação, e até mesmo em uma rejeição em muitos casos, do SI como componente da matriz curricular do Ensino Médio, o que o leva a permanecer inserido no currículo do ensino médio com uma legitimidade bastante frágil.
- Em relação à necessidade de planejamento e de realização de atividades com características próprias, no âmbito do SI, foram mencionadas como dificuldades a precariedade da estrutura física e a falta de recursos disponíveis na escola para realização de tais atividades, a compreensão deficiente e precária acerca da função do Seminário Integrado e do seu papel na nova matriz curricular do Ensino Médio, bem como a falta de tempo para estudo e planejamento das aulas para desenvolvimento desse componente curricular.
- Quanto às mudanças, há praticamente unanimidade na afirmação de mudanças nas atitudes/posturas/visões do coordenador pedagógico e nas ações realizadas pela Coordenação Pedagógica, no sentido de maior acompanhamento do trabalho pedagógico.
- Quase todas as escolas apontam mudanças na frequência, no tipo e/ou nas pautas de reuniões nas escolas, pela inclusão de reuniões por área, reuniões entre professores de Seminário Integrado, reuniões para estudo, no caso daquelas realizadas no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, e conselhos de classe realizados trimestralmente e por área curricular. Essas mudanças, segundo os professores, possibilitam trocas de experiências, de materiais e o início de um *planejamento mais conjunto* entre os professores.
- Graças ao aumento dos espaços formais de encontro entre professores, está havendo um aumento nas oportunidades de estabelecimento de relações pessoais entre eles, fator que colabora para a realização de ações conjuntas

entre os docentes. Essas ações conjuntas ocorrem entre professores de algumas áreas, mas não há evidências de abrangência para todos os professores de uma unidade escolar, pois continua a existir a resistência intrínseca de professores a um trabalho mais coletivo.

- Mudanças nas práticas docentes são percebidas no sentido de maior preocupação com a aprendizagem dos alunos, na adoção de uma abordagem menos conteudista, na adoção de aulas “mais dinâmicas”, tratando de assuntos vinculados com a vida dos alunos. Porém, muitos professores não modificaram sua prática docente, as mudanças ocorridas não são significativas e atividades com caráter mais interdisciplinar e contextualizado são pouco frequentes e realizadas como adicionais, complementares, ou seja, não se constituem como a atividade principal de ensino.
- Há mais continuidade do que mudança no desenvolvimento da atual matriz curricular, principalmente, no sentido de manutenção de um currículo baseado em programações externas à escola (exames vestibulares, principalmente o ENEM).
- Alguns professores compreendem que a avaliação é um processo contínuo e que a expressão dos resultados da aprendizagem por conceitos deve exigir mudanças na própria forma de realização da avaliação. Por outro lado, há relatos que evidenciam continuidades e a ausência de um processo avaliativo efetivamente “novo”, diferente daquele que se realizava antes, pois continua existindo uma nota por trás dos conceitos de cada disciplina e uma média numérica por trás dos conceitos de cada área curricular.
- Mudanças nas posturas dos alunos – maior autonomia/protagonismo dos alunos na aprendizagem/construção de conhecimento, maior interesse com os assuntos tratados, maior envolvimento dos alunos com a escola, melhorias na capacidade de expressão oral dos alunos e maior capacidade crítica e reflexiva dos alunos – são percebidas pela sua participação nas atividades de SI.
- A divisão prevista na PREM/RS entre parte geral e parte diversificada da matriz curricular tornou-se, na prática, uma organização apenas formal. A divisão efetiva é “Seminário Integrado” de um lado e demais disciplinas do currículo de outro. Essa organização caracteriza-se, “no lado” das disciplinas

tradicionais, basicamente como continuidade do que já acontecia, como um trabalho disciplinar com poucas articulações nas áreas e entre as áreas, e “no lado” do Seminário Integrado, se caracteriza o trabalho mediante desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar;

- As contingências para a implantação do SI, em termos administrativos, exigiram que tal espaço fosse incluído formalmente como uma disciplina escolar, sob a responsabilidade de um único professor. Isso favoreceu uma ressignificação do SI, transformando-o de espaço proposto para enfrentar uma organização rigorosamente disciplinar do currículo do Ensino Médio, em disciplina isolada.

Creemos que essa síntese nos auxilia no estabelecimento das construções que seguem.

Vamos iniciar pelos processos de avaliação do trabalho dos alunos. Percebemos que, independente da forma de estabelecimento de consensos entre os professores da área – se de uma forma mais superficial, pela média das notas de cada disciplina, ou se partindo de discussões mais amplas, a partir da redefinição dos instrumentos de avaliação e da utilização de critérios comuns entre as áreas – geralmente são focalizados, como critérios comuns de avaliação das áreas, fatores como participação ou posturas/atitudes dos alunos nas aulas de cada professor. Não parece haver uma discussão sobre o que significa e o que implica o agrupamento das disciplinas em áreas curriculares, sobre os elementos do campo conceitual que perpassam as diferentes disciplinas de uma mesma área, ou seja, os grandes conceitos-chave de cada disciplina científica e de cada área do conhecimento, como eles aparecem em cada disciplina escolar e, no caso da avaliação, como o aprendizado efetivo de tais conceitos-chave pelos alunos poderia ser avaliada em cada disciplina e na área curricular, em conjunto.

Como as conversas entre professores nas áreas costumam ser mais restritas às discussões sobre o consenso acerca dos processos de avaliação, nos parece evidente que a avaliação passou a ser considerada de forma dissociada do processo de ensino/aprendizagem, já que passou a ser realizada (ou finalizada) por área, porém a partir de um ensino ainda (como tradicionalmente tem acontecido) organizado e desenvolvido por disciplinas. Isso pode ser observado na fala a seguir:

eu acho que o eixo principal da proposta, se a gente for pensar, a coluna vertebral dela, é a integração curricular. Não tem como a gente avaliar de

forma integrada, interdisciplinar, se a gente não tem um ensino interdisciplinar né, aí tu chega lá no final do trimestre, faz uma prova integrada ou até mesmo a gente trabalha durante o trimestre as avaliações separadas e chega no final e faz uma avaliação integrada, eu acho que daí isso foge um pouco né, dessa questão da integração curricular, então eu vejo dessa forma (E08-PEM-E)

O raciocínio dos proponentes da PREM/RS, ao introduzir mudanças na avaliação, talvez tenha sido o seguinte: se a proposta apresentar mudanças na forma de indicação dos resultados da aprendizagem dos alunos, *passando a ser por conceitos e por área*, em decorrência disso também suscitará mudanças nos processos de ensino organizados e desenvolvidos pelos professores. No entanto, pudemos evidenciar que isso não aconteceu. Em princípio, porque não foram criadas/estabelecidas/desenvolvidas: (1) as condições de trabalho para que os professores pudessem acompanhar continuamente as aprendizagens dos seus alunos, bem como para reunir-se periodicamente com os colegas professores da mesma área curricular para discutir sobre esse acompanhamento; (2) as possibilidades para que os professores aprendessem a utilizar outros instrumentos de avaliação, além dos tradicionais, e a registrar, de modo adequado e coerente, os indicativos de desempenho dos alunos por meio de conceitos e apresentados em pareceres descritivos e circunstanciados; (3) as possibilidades/condições para que os professores pudessem “ensaiar” o planejamento de atividades didáticas articuladas por área curricular, praticar a implementação delas em suas turmas e realizar a avaliação dessas atividades de forma conjunta; (4) ações de formação continuada suficientes para subsidiar os professores no enfrentamento do desafio de rever/revisar suas visões e práticas sobre a avaliação, dentre outros aspectos. Pode-se dizer, então, que mudou-se a avaliação, sem mudar o ensino. Por isso, parece apropriada a constatação indicada abaixo, e que foi expressa por um professor, por mais pessimista que possa parecer:

[a avaliação] só mudou de número pra letra, pra mim... isso que aconteceu, a mudança foi isso aí, porque continua a mesma coisa. (E11-PEM-E)

Além disso, ao mesmo tempo em que inicia um processo de articulação entre os professores, nas áreas curriculares, ao menos para estabelecimento de consensos sobre os resultados da avaliação, já observamos comportamentos “corporativos” das áreas curriculares, que se constituem em subgrupos docentes dentro da escola, fazendo surgir um certo “individualismo corporativo”, ou seja, o mesmo espírito individualista se manifesta, mas agora em outro nível, em áreas

curriculares. De todo modo, mesmo com o agrupamento em áreas, as disputas internas por mais espaço continuam existindo entre professores de diferentes componentes curriculares.

Quanto ao Seminário Integrado, afirmamos que ele se constituiu no *contexto da prática* como “disciplina”. Mais que isso, uma disciplina isolada das demais, que constantemente foi questionada quanto à sua finalidade na matriz curricular do Ensino Médio. Foi comum, nas nossas análises, a identificação de adjetivos atribuídos, segundo depoimentos, por alguns pais, alguns alunos e alguns professores, ao Seminário Integrado, caracterizando-o como atividade que “não serve para nada”, que “não vai levar a nada”, que “é perda de tempo”, que é “encheção de linguiça”, que é “matação”. Essas afirmações podem ser exploradas no sentido inverso: se seminário “não serve para nada”, é de se supor que, desse ponto de vista, os demais componentes curriculares servem. Mas, a questão que levantamos é: servem para quê? Que critério estaria sendo utilizado, subjacente a essas manifestações, para essa classificação? Lamentavelmente, o que parece estar sendo considerado é, basicamente, um critério utilitarista que defende a função propedêutica do Ensino Médio, ou seja, de preparação para a continuidade dos estudos.

Assim, o Seminário Integrado, como componente curricular, passou a constituir em disciplina específica do currículo do Ensino Médio, a qual sofre, constantemente, de uma carência de legitimação no âmbito da escola.

Isso, porém, não parece ser prerrogativa exclusiva do Seminário Integrado, já que disciplinas tradicionais em currículos de Ensino Médio, tais como a educação física, as artes, costumam enfrentar problema semelhante ao terem seu papel questionado ou ao serem julgadas como “menos importantes”, discurso endossado por pais, alunos e até mesmo professores. Nesse sentido, observemos a fala seguinte:

como eu sou professor de música, então, a gente sofre isso (risos) desde quando vai escolher a faculdade “ah, mas depois tu vai fazer uma outra faculdade né?” (risos) “ah, tu é músico, mas em que que tu trabalha?” (E11-PSI1-GF)

Enquanto isso, as demais disciplinas tradicionais parecem gozar de uma “legitimidade plena”, visto que sua importância não costuma ser questionada quando se trata da formação dos jovens no Ensino Médio. Porém, essa “legitimidade plena” parece ser construída sobre uma frágil concepção de escola, e de escola de Ensino

Médio em particular, já que os argumentos para sustentar a permanência delas no currículo estão reduzidos, muitas vezes, a uma reafirmação da função propedêutica da escola, ou seja, a uma redução do currículo escolar às disciplinas responsáveis pelos *conteúdos cobrados em exames vestibulares*, incluindo aqui o ENEM, que atualmente assumiu o caráter de “o vestibular nacional”.

A esse respeito, nos parece interessante acompanhar o depoimento de um professor:

(...) “porque a minha disciplina é importante”, (...) “a minha é dona de tudo isso” e não é! não há disciplinas mais importantes, como não há profissões, como não há seres humanos mais importantes que os outros (...). (E03-PSI1-E)

Ao que parece pouca atenção tem sido dada a questões como finalidade da escola como instituição social que deve promover a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos e validados socialmente por critérios claros e pertinentes. O que deveria estar em jogo, fundamentalmente, não é a organização de um currículo com a disciplina x ou y, mas a discussão sobre a função social que a escola de Ensino Médio deve exercer na sociedade contemporânea, ou, lembrando Young (2007), sobre a pergunta “Para que servem as escolas?”.

Como disciplina, e como disciplina isolada, o Seminário Integrado foi desenvolvido nas escolas como a “parte estranha” do Ensino Médio, na medida em que o trabalho ali realizado foge, em geral, à forma geralmente característica de realização das demais disciplinas, principalmente em relação à forma que *privilegia quantidade de conteúdo sobre qualidade, que se preocupa em “vencer” conteúdo a qualquer custo*.

O Seminário Integrado tem sido percebido pelos professores que o assumiram como proposta que foge a essa lógica de “vencer” o conteúdo a qualquer custo. Justamente por isso, eles realizam um trabalho diferente daquele que costuma ser realizado no desenvolvimento das demais disciplinas. Uma professora, por exemplo, questiona:

a gente sempre fala "tornar o aluno crítico", mas como é que tu vai tornar o aluno crítico se tu não sabe desafiar ele pra olhar ali fora e ver um problema e raciocinar em cima daquele problema, descobrir porque que tá acontecendo isso, qual a razão disso e de que formas a gente pode agir? então, como desafiar ele a olhar pra fora, se ele tá sempre preso no mundo do livro? se ele tá sempre preso no que o quadro tá... no que o professor tá botando no quadro? (E20-PSI1-E)

E ela mesma responde, afirmando que o Seminário se mostra uma alternativa para formação desse aluno crítico:

(...) então, o seminário é uma coisa positiva. Dá trabalho? Dá. Mas é uma coisa que mostra um norte, é uma proposta boa, desafia a gente a buscar uma coisa diferente, eu sinto assim: parece que dá uma esperança na educação, esses jovens vão sair daqui diferentes. (E20-PSI1-E)

Nessa mesma direção, outra professora afirma:

Porque a gente entende que a disciplina de seminário integrado ela não pode ser trabalhada igual às outras, ela tem que ser trabalhada de maneira diferente, então, pelo menos, a gente tem esse respaldo, porque a gente não ia conseguir fazer isso na nossa disciplina e muito menos ia conseguir ficar tirando aluno de outras disciplinas pra preparar um teatro e ensaiar esse teatro, por exemplo, ou ficar um mês ensaiando teatro na disciplina de português, porque os pais iam cobrar conteúdo; até tu pode pensar: é expressão oral, é linguagem; mas os pais e os alunos iam cobrar, porque o ensino médio, em [nome do município omitido], o ensino médio é preparar para entrar na universidade (E05-PSI2-EC)

Essa situação parece sinalizar a coexistência de "duas escolas" com propósitos absolutamente diferentes, convivendo ambas em cada unidade escolar! Uma que, essencialmente, continua trabalhando em favor de uma formação unilateral dos jovens, mediante um ensino meramente enciclopédico dos conteúdos relativos às *estruturas conceituais das áreas disciplinares*; e outra que, claramente, começa a preocupar-se com uma formação mais ampla, integral dos jovens.

a maioria [dos professores] continua fazendo as mesmas coisas em sala de aula, mesma aula, do mesmo jeito de conduzir, de avaliar, e [por outro lado] temos o seminário, (...) o menino se torna mais livre ali, no seminário ele senta do jeito que ele quer, ele "pá, pá" vai lá e faz (...). (E12-PSI2-E)

A "primeira escola" se desenvolve no âmbito dos tradicionais componentes curriculares do Ensino Médio (quando realizados nesse sentido "tradicional"). A "segunda escola" restringe-se ao espaço destinado ao componente curricular Seminário Integrado. Curiosamente, essas práticas desenvolvem-se no âmbito do mesmo Ensino Médio Politécnico.

No entrecruzamento dessas duas "escolas", se estabelecem embates entre aqueles que as defendem.

Há um jogo... eu não sei se eu poderia te dizer assim ó quase que oculto de outros professores minando, [por]que alguns não querem mudar, é muito cômodo você não precisar mudar aquelas aulinhas estanques, é muito cômodo né? então, eu criei... não inimizadas, mas olhares diferentes quanto a minha pessoa (E03-PSI1-E)

A definição, nas escolas, de uma direção, de uma unidade de trabalho e de ação, pautada nos mesmos ideais de formação para os jovens, parece ficar ainda mais difícil nesse contexto de coexistência de "duas escolas":

a dificuldade é isso: reunir os professores e ter, no caso, assim ó... [conseguir] que eles caminhem no [mesmo] caminho... ter uma luz, por exemplo, o caminho nosso é esse, essa é a nossa meta e seguir aquela meta, sabe? [por]que a gente conversa e acaba até concordando na hora, só que depois, na verdade é difícil, sabe? tu dispersa, (...) parece que a gente não sabe aonde vai chegar, não temos um rumo certo pra isso, acho que numa escola a primeira coisa que deveria ter é o teu rumo, sair daqui e chegar aqui, e acho que a gente tá meio perdido, não sei se é por causa do politécnico, (...) na verdade antes também já era meio assim, só que [com] o politécnico ficou mais complicado (E04-CP-E)

De um lado, o Seminário Integrado traz para o currículo do Ensino Médio uma perspectiva de formação mais integral dos jovens. Porém, o currículo realizado na "outra parte" do Ensino Médio, em geral, reduz a formação humana integral à dimensão da continuidade dos estudos, oferecendo um ensino baseado em um "academicismo descomprometido e indiferente às ocorrências do mundo do trabalho" (OLIVEIRA, 2009).

De fato, o Ensino Médio Politécnico continua oferecendo a preparação para ingresso no Ensino Superior para aqueles alunos (e pais) que buscam essa preparação, ainda que os "obrigue" a participar, em uma pequena parte da semana, das atividades de Seminário Integrado, atividades que, desse ponto de vista propedêutico, são consideradas "inúteis" para a preparação esperada. Para os demais alunos, mascara a "inutilidade" da "parte majoritária" do Ensino Médio realizado, oferecendo atividades que são qualificadas com adjetivos como "diferentes", "práticas", "mais interessantes" e que fogem à rotina massacrante do ensino enciclopédico, dirigido para a prática da chamada "decoreba".

Um agravante para essa situação consiste no fato de que mesmo para as atividades tipicamente realizadas no âmbito dos seminários integrados (realização de projetos de pesquisa escolar, apresentação das produções realizadas pelos alunos, elaboração de produções textuais, como projetos, relatórios, resumos, etc), entendidas, por alguns, como atividades que potencializam a formação de habilidades diversas (como a expressão, oral e escrita, a elaboração de sínteses, construção de explicações, elaboração e verbalização de posicionamento) e que contribuem para mudanças nas posturas dos alunos, há também aqueles que, para essas atividades, atribuem um sentido meramente pragmático. Nesse caso, utilizam-

se apenas do critério de utilidade para justificar a permanência dos Seminários Integrados na estrutura curricular do Ensino Médio, qual seja, a de preparar os jovens para um melhor aproveitamento dos futuros cursos universitários que, pretensamente, frequentarão.

[os alunos] que vão pro meio acadêmico, que lá se trabalha muito com a metodologia científica, eu acho que daí pode trazer uma dinâmica pra eles, uma visão mais ampla eu acho, pros alunos né, embora agora no momento eles não se dão conta disso (E18-PSI1-E)

[o aluno] ta conseguindo chegar, por exemplo, assim..., ele apresentar um trabalho que ele produziu, porque daqui a pouquinho, quando ele sair do ensino médio e ir (sic) pra universidade, ele vai ter muito disso né... (E04-CP-E)

[a realização de pesquisas] ta sendo muito bom, porque depois eles vão ter que ter esse enfrentamento quando forem pra universidade ou até mesmo para trabalhos fora né, a gente vê que isso aí é um progresso pra eles, a desinibição, a apresentação em público, isso aí ta sendo um desafio muito importante. (...) o aluno sai do ensino médio com grande embasamento em relação à elaboração de projeto, à questão da metodologia da pesquisa, eu acho bastante positivo isso. (E09-CP-E)

Há, portanto, um conjunto expressivo de informações que permitem sustentar a tese de que a presente experiência de Ensino Médio Politécnico resultou na coexistência de duas escolas de Ensino Médio em uma mesma unidade escolar, uma que privilegia o ensino dos conteúdos conceituais das áreas disciplinares, muitas vezes, priorizando uma preparação para exames vestibulares, outra que investe na perspectiva de desenvolver projetos de pesquisa escolar. Em alguns casos, esta última opção tem sido aplaudida e defendida por razões essencialmente utilitárias, entendendo que a participação dos jovens em atividades de pesquisa os estaria ajudando a desenvolver *habilidades que serão utilizadas nos seus estudos universitários futuros*.

Então, para um certo conjunto de professores, a preparação que o Ensino Médio Politécnico oferece agora, para a continuidade dos estudos, não se reduz à preparação para ingresso na educação superior. Esta preparação (tradicional) continua "garantida" pela "escola" da parte dos professores que ministra os componentes curriculares tradicionalmente estabelecidos na matriz curricular do Ensino Médio. A outra "escola" (a nova), nessa perspectiva, incluiu e desenvolveu também a ideia de uma preparação de habilidades a serem utilizadas pelos alunos, quando estarão em curso de nível superior, ou seja, *habilidades típicas de quem desenvolve pesquisa acadêmica*. Nesses dois casos, prevalece um critério de

finalidade da escola média pautado na utilidade e, especificamente, na utilidade de preparação para algo que poderá vir a seguir, não para o agora, mas para uma vida futura, de continuidade dos estudos, que sabemos ainda atingirá poucos e, com qualidade, um conjunto menor ainda.

Sabemos e concordamos com o fato de que um currículo não é neutro. Manter a perspectiva de preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, apesar de aparecer no discurso de alguns professores como medida “democrática” para permitir que todos os alunos tenham possibilidade de ter acesso ao ensino superior é um discurso, no mínimo ingênuo, que omite, oculta, disfarça, ou simplesmente esquece de considerar um problema básico: *não cabe todo mundo no ensino superior*. E a sociedade não se preparou, ainda, para tratar desse problema. Então, é preciso lutar contra esse sistema falacioso que pelo discurso da “igualdade de oportunidades” distorce e esconde as grandes diferenças existentes: (1) de condições das famílias dos alunos; (2) das escolas em uma mesma rede; (3) do ensino diurno e do noturno; (4) das escolas de pequenas e de grandes cidades; sem mencionar a existência das redes escolares privadas e o mercado de cursinhos pré-vestibular (agora “pré-ENEM”). O jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos, nos afirma Dubet, e isso não pode ser esquecido. Ademais, é ficção, bem sabemos, a proposição de que “os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim de tudo o que engajam livremente no seu trabalho escolar” (DUBET, 2008, p.40).

Baseando-nos nesse autor e aplicando ao Ensino Médio e à situação que estamos analisando o argumento que ele utiliza, podemos dizer que o Ensino Médio tem sido concebido menos como etapa de escolaridade propícia aos processos de aquisição do “estoque de conhecimentos necessários a todos” indistintamente, e mais como etapa que prepara alguns para a etapa seguinte, ou seja, para o Ensino Superior. “As ‘bases’ não são mais o que cada um deve dominar para ser um cidadão ativo e integrado, mas o que permite ir mais longe nos estudos”, o que permita ter sucesso nos exames de ingresso e ter sucesso nos estudos universitários futuros. Algo extremamente importante de se considerar, no entanto, é que “oferecendo a todos (sic!) a chance de ir adiante em seu percurso escolar, corre-se evidentemente o risco de não garantir nada aos que não conseguem acompanhar o ritmo e as exigências da competição” (DUBET, 2008, p.75), em outras palavras, o que fica como produto do Ensino Médio para aqueles que não tem

sucesso nos exames vestibulares? E para aqueles que não desejam ingressar no Ensino Superior? E para os que ingressam imediatamente após o Ensino Médio no mercado de trabalho? Poderíamos nos questionar, até mesmo, que funções exercem os conhecimentos usualmente apenas memorizados que serviram para ingressar no Ensino Superior, depois que se alcançou êxito nos exames de ingresso?

No extenso relato indicado a seguir, uma professora comenta sobre a realidade de sua escola. Seus alunos precisam trabalhar e não tem condições de “apenas” estudar (as aspas são para indicar nossa compreensão, com Gramsci, do *estudo como forma de trabalho*):

(...) os filhos trabalham muito cedo lá na escola, pra ajudar a família, então, ele [o pai de um aluno] veio contestar porque nós estávamos com uma proposta de horário, nós tínhamos ano passado [2012], até metade do ano, nós fizemos um horário oposto, seminário integrado em horário oposto; não deu certo, não deu certo porque muitos alunos trabalham, a maioria deles trabalha, mesmo os mais pequenos assim, vamos dizer de quinta série em diante eles já estão com alguma coisa, ou eles vão pra rua ajudar a cuidar carro, por que eles precisam ajudar né, os pais já mandam pra fora, eles se viram cedo, ou eles vão fazer qualquer coisa, vão pedir, vão fazer qualquer coisa, mas eles já... aí tendo que vir na escola, na realidade, só um come, por que daí é só o aluno que tem a merenda, não tem o... o pai, não ajuda o irmão, não ajuda... não traz o dinheiro pra comprar o pão e o leite. (...) e a gente tem incentivo dessas bolsas e coisas de empresas que buscam os alunos de escola pública pra começar a fazer um estágio, estágio remunerado, muitos se inserem cedo no trabalho, e aí o que que acontece? isso eu não vejo como ponto positivo, de um lado, vai... assim delimitando as escolhas deles, então, eles vão para o campo de trabalho muito cedo, porque tem que ajudar, eles não conseguem se determinar, porque eles não têm maturidade pra escolher o tipo de trabalho, mas tu sabe que precisa disso; e eles são muito pequenos, muito imaturos pra saber, nesse ponto, que eles têm que continuar estudando, e muitos largam o estudo porque a questão da sobrevivência é muito, muito mais forte. (...) eu acho tão injusto, às custas dos jovens e dos sonhos dos jovens, por isso que talvez muitos não têm sonhos [se refere a um ponto que tinha sido debatido anteriormente], eles sabem que tem que ajudar a trabalhar logo cedo. (...) [Então, o pai disse que seu filho] tá lá perdendo tempo, fazendo uma atividade que “ah, imagina oficina de rádio, o que que ele vai levar isso na vida dele?” (E20-PSI1-GF)

Chamamos Nosella para esse debate, para questionar “como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce?” (NOSELLA, 2011, p.1062)

Assim, para aqueles que, como nós, esperávamos uma possível aproximação com a perspectiva de uma *escola unitária*, a sensação é a de que a implementação da PREM/RS parece ter nos afastado de tal perspectiva, na medida em que nem mesmo a unidade escolar tem conseguido determinar claramente seu projeto educativo para o Ensino Médio, sua função de formação humana integral: Em lugar de conseguir uma definição do “teu rumo, sair daqui e chegar aqui” (E04-CP-E), “há grupos de professores, que um puxa pra um lado, outro puxa pra outro” (E03-PSI1-E).

A *unitariedade da escola média* também não parece estar assegurada porque, apesar de os alunos terem acesso ao “mesmo” Ensino Médio, e ali permanecerem (e a progressão parcial como vem sendo realizada, pelas condições encontradas na prática, mantém e empurra os alunos com dificuldades de aprendizagem para a série seguinte, sem necessariamente suprir essas dificuldades), o ensino oferecido ainda é fracamente vinculado à prática social e ao mundo dos alunos, vinculação que se restringe, em geral, a atividades de SI, de modo que fica muito prejudicado o desenvolvimento da *autonomia intelectual e ética* dos jovens.

Ações individualizadas de alguns professores, que por já terem uma concepção/visão “mais ampla” sobre a educação e sobre o papel da escola, ou também por terem conseguido, mediante estudos paralelos aos oferecidos pela SEDUC/RS, se apropriar intelectualmente dos pontos fundamentais ou estruturantes da PREM/RS, ou de parte deles, passaram a modificar suas práticas, introduzindo novos mecanismos de seleção de conteúdos, novos instrumentos e novos procedimentos avaliativos, buscando parcerias entre os colegas para realização de atividades conjuntas.

Isso, porém, não tem se refletido em mudanças no trabalho escolar como um todo. A PREM/RS parece ter incidido no trabalho docente realizado por uma parcela dos professores do Ensino Médio, implicando em mudanças em suas práticas, porém, isso não tem acontecido de modo equivalente e/ou significativo com todos os professores de uma mesma escola, a ponto de poder significar mudanças no trabalho escolar como um todo.

Como vimos, a resistência de professores à mudança, ao trabalho conjunto, e a dificuldade de definição de uma unidade mínima de pensamento e de ação nas

escolas são fatores que ajudam a explicar as mudanças individuais e não coletivas, no trabalho escolar como um todo.

E há falta de estudo, há falta de leitura, não há como negar (fala pausadamente, sendo enfático), são quatro ou cinco professores.... e no mais, é triste ter que dizer isso e a educação está assim por... bastante culpa nossa também, por isso, como é que você vai querer que um aluno te respeite, se você não busca conhecimento, se você..., não há, o aluno é um ser inteligentíssimo, ele percebe, como é que eu vou cobrar uma postura de um aluno se eu não faço isso? Como é que eu vou cobrar uma postura de um aluno que tenha um papo mais elevado, às vezes, uma discussão, de fazer um contraponto se eu não faço, como professor, isso? (E03-PSI1-E)

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas. “Toda a gente conhece um ou outro professor que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível”, constata Nóvoa. Por isso, “o professorado no seu conjunto é penalizado pela existência destes ‘casos’” (NÓVOA, 1995, p.30)

Não pretendemos somar forças aos discursos que, partindo dessa mesma constatação, propõem mecanismos de diferenciação pautados na responsabilização unicamente dos professores pelos desempenhos de seus alunos, geralmente utilizando-se de resultados de avaliações externas. Porém, acreditamos que a *questão da profissão docente* precisa ser totalmente repensada, evidentemente, sem desconsiderar as condições de trabalho dos professores.

Pelo que sugerem nossos resultados, a implementação da PREM/RS nas escolas parece não ter conseguido distanciar-se muito daquelas características marcantes que apontamos no início deste trabalho (capítulo 1) acerca das diversas tentativas de mudança do Ensino Médio, na medida em que o *núcleo sólido* (THURLER, 2001), relacionado às funções da escola de Ensino Médio, foi protegido de tal modo que ali não se efetivaram mudanças. “Os grupos que conseguem se sair bem não estão dispostos a correr o risco de mudar as regras” nos afirma Dubet (2008, p.118). Esses grupos, uma vez hegemônicos, forçam a manutenção da função do Ensino Médio como preparatório para a universidade, proposta que, segundo Kuenzer,

serve aos já incluídos, cuja relação com o conhecimento e com a cultura se dá, de forma rica e diversificada, fora da escola. Daí o caráter propedêutico ser adequado a essa clientela, cuja relação com o trabalho produtivo dar-se-á no Ensino Superior como formação, e, após sua conclusão, como exercício laboral, nas funções técnico-científicas e de gestão mais intelectualizadas e complexas (KUENZER, 2000, p.30)

No fundo, podemos afirmar que a PREM/RS não modificou substancialmente o Ensino Médio porque não suscitou suficientemente o questionamento sobre a função social dessa escola de Ensino Médio. Assim, essa proposta de um Ensino Médio Politécnico, pelas condições efetivas que encontrou na prática, parece ter estabelecido um Ensino Médio duplamente adjetivado: “Politécnico/propedêutico”. Só o primeiro adjetivo está formalmente documentado, só o segundo adjetivo prevalece no ensino médio efetivamente praticado.

Para não terminar de forma tão pessimista, deixo aqui o relato esperançoso de um professor que nos apresentou um depoimento caracterizado como misto de expectativa, de um lado, e de frustração, de outro. A respeito da existência de grupos diferentes de professores nas escolas, cada um “puxando para um lado” ele afirmou “são cinco ou seis [professores que estão mudando], mas a gente tem força também né, porque tu coloca, tu opina, tu cria”. Sem desconsiderar todos as problemáticas identificadas, direcionemos também o nosso olhar para a força que esses grupos de professores têm nas escolas de Ensino Médio

REFERÊNCIAS

- ALVES, Aline A. M. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: Um estudo a partir do contexto da prática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2014.
- ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo/BR: Moderna. 2006.
- AZEVEDO, Janete L. de. **A educação como política pública**. 2.ed. Campinas/BR: Autores Associados. 2001.
- BALADÃO, Maria do C. L. Organização curricular do ensino médio politécnico no RS. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 10, 26-29.out.2014. Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** 14p. 2014.
- BALL, Stephen J. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. In: **Comparative Education**. 1998, v.34, n.2, p.119-130.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo F. Duarte. Porto Alegre/BR: Artmed. 2009. (Coleção "Pesquisa Qualitativa").
- BERNARD, Aline; BOFF, Eva T de O. O ensino politécnico: novos paradigmas, novas práticas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 10, 26-29.out.2014. Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** 18p. 2014.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. 2.ed. Tradução de Tomaz T. da Silva e Luís F. G. Pereira. Petrópolis/BR: Vozes. 1996.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 11.ed. Tradução de C. C. Varriale, G. Lo Monâco, J. Ferreira, L. G. P. Cacais e R. Dini. Brasília/BR: Editora da UnB. 1998.
- BRASIL. **Decreto n.981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal**. Rio de Janeiro/BR. 1890. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.

- BRASIL. **Decreto n.3.890 de 1 de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.** Rio de Janeiro/BR. 1901a. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Decreto n.3.914 de 23 de janeiro de 1901. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional.** Rio de Janeiro/BR. 1901b. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Decreto n.8.659 de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.** Rio de Janeiro/BR. 1911a. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Decreto n.8.660 de 5 de abril de 1911. Aprova o regulamento para o Colégio Pedro II.** Rio de Janeiro/BR. 1911b. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58703&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Decreto n.11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.** Rio de Janeiro/BR. 1915. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Decreto n.19.890 de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Rio de Janeiro/BR. 1931. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro/BR. 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro/BR. 1937. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Decreto-Lei n.4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.** Rio de Janeiro/BR. 1942. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17.fev.2014.

- BRASIL. **Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF/BR. 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 76/75, de 23.jan.1975. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71.** Brasília/BR. 1975. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/paracer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em 09.mar.2014
- BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18.out.1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Brasília/BR. 1982. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 09.mar.2014
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF/BR. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** DOU, Sç.1, p.27833, 23.dez.1996. Brasília,DF/BR: DOU. 1996. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 17.fev.2014.
- BRASIL, MEC, CNE. **Resolução MEC/CNE/CEB N°3, 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília,DF/BR: DOU. 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em 14.fev.2014.
- BRASIL, MEC, SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília, DF/BR: MEC, SEB. 2006.
- BRASIL, MEC, CNE. **Parecer CNE 5/2011, de 04.mai.2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília,DF/BR. 2011.
- BRASIL, MEC, CNE. **Resolução CNE/CEB, de 30/01/2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** DOU, Sç.1, p.20, 31.jan.2012. Brasília,DF/BR: DOU. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em 22.jun.2012.
- BRASLAVSKY, Cecília. Os processos contemporâneos de mudanças da educação secundária na América Latina: Análise de casos na América do Sul. In:

BRASLAVSKY, Cecília (Org.). **Educação Secundária: mudança ou imutabilidade?** Brasília: Unesco. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127146por.pdf>>.

BRASLAVSKY, Cecília; COSSE, Gustavo. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. In: **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. 2006, v.4, n.2.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed. 2006. ISBN 85.363.0696.3.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira : o ensino de 1o e 2o graus**. 1980

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 2009. Porto Alegre/BR: Artmed. (Coleção "Métodos e Pesquisa"). ISBN 978-85-363-1999-5.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação, Série 1, v.16). 2006. ISBN 85-249-0444-5.

Coligação Unidade Popular pelo Rio Grande (PT, PSB, PCdoB, PR). **Programa de Governo (2011-2014)**. 2010. Disponível em <http://www.scp.rs.gov.br/upload/Programa_de_Governo_Tarso_Genro.pdf>. Acesso em 27 de novembro de 2013.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 19.ed. Campinas/BR: Papyrus. 2006. (Coleção "Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico"). ISBN 85-308-0418-1

DIGIOVANI, Geraldo. As estruturas elementares das Políticas Públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.82, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)/UNICAMP. 2009.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez. 2008. ISBN 978-85-249-1374-7

FERRETTI, Celso João. 'A inovação na Perspectiva Pedagógica'. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3.ed. 1995. Campinas/BR: Autores Associados. (Coleção "Educação Contemporânea"). p.61-90. ISBN 85-85701-08-0.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: **Educação e Sociedade**. 2000, a.21, n.70, p.80-99. ISSN 0101-7330.

- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre/BR: Artes Médicas. (Série “Educação: Teoria e Crítica”). 1993.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino In: **Educação e Sociedade**. 2007, v.28, n.100, p.965-987. ISSN 1678-4626.
- FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. 4.ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 2009. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 978-85-363-1797-7..
- GAMA, Maria Eliza R.; TERRAZZAN, Eduardo A. **O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação**. 2015. Curitiba/BR: CRV. ISBN 978-85-444-0491-1.
- GARRETT, Annette. **A entrevista, seus princípios e métodos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir. 1967. ISBN Inexistente.
- GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí/BR: Editora UNIJUÍ (Coleção “Fronteiras da educação”). 1998. ISBN 85.7429.003.3.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009. ISBN 978-85-363-2055-7.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas. 1999.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. 4.ed. Petrópolis, BRA: Vozes. (Coleção “Ciências Sociais da Educação”). 1995. ISBN: 85-326-1428-0.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro/BR: Civilização Brasileira. (Coleção “Perspectivas do Homem”). 1978.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María; CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni; SIMÓ, Nuria; SÁNCHEZ-CORTÉS; Emilia. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. 2000. Porto Alegre/BR: Artes Médicas Sul. ISBN: 85-7307-734-4.

- KERBER, Fernanda. **Desafios e perspectivas para o Trabalho Coletivo entre Professores no âmbito do desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015.
- KUENZER, Acácia Z. Paineis III: Ensino Médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. da. **Politecnicidade no Ensino Médio**. 1991. p.113-123. São Paulo/BR: Cortez. Brasília/BR: MEC/SENEB. (Cadernos SENEb, n.5).
- KUENZER, Acácia Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96. Disponível em: <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_incluyente.pdf>
- KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação e Sociedade**. 2000, a.21, n.70, p.15-39. ISSN 0101-7330
- KUENZER, Acácia Z. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? In: **Educação e Sociedade**. 2010, v.31, n.112, p.851-873. ISSN 0101-7330
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: Do Projeto à Implementação**. Porto Alegre/BR: Artmed. 2008.
- LIBÂNIO, José C. Didática e Práticas de Ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17. 11-14.nov.2014. **Anais...** 2014. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Fortaleza%20ENDIPE%20Lib%C3%A2nio.docx>>
- LOPES, Alice C.; CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. In: **Currículo sem fronteiras**. 2013, v.13, n.3, p.392-410.
- LOPES, Alice C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo sem fronteiras**. 2005, v.5, n.2, p.50-64.
- LOPES, Alice C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Educação e Sociedade**. 2002, v.23, n.80, p.386-400. ISSN 1678-4626.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, n.26. Rio de Janeiro/BR. 2004. ISSN 1413-2478

- MACHADO, Lucília. Politécnica no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. da. **Politécnica no Ensino Médio**. 1991. p.51-64. São Paulo/BR: Cortez. Brasília/BR: MEC/SENEB. (Cadernos SENE, n.5).
- MAIA, Átila de M.; TOMAZETTI, Elisete M. O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios Lançados. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 10, 26-29.out.2014. Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** 19p. 2014.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. In: **Educação & Sociedade**, v.27, n.94, p. 47-69, Campinas/BR, jan/abr. 2006.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução de Willian Laços. Campinas/BR: Alínea. 2008. ISBN 978-85-7516-214-9.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9.ed. São Paulo: Hucitec. 2006. ISBN: 85-271-0181-5.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2012, v.17 n.49, jan/abr. ISSN: 1413-2478
- MORAIS, Ana M; NEVES, Isabel P. A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. In: **Revista Práxis Educativa**. 2007, v.2, n.2, p.115-130.
- MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11.ed. São Paulo/BR: Cortez. 2009.
- MOURA, Dante; LIMA FILHO, D; SILVA, M. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. Trabalho Encomendado. Recife, PE, Brasil. **Anais...** 2012
- NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Educação e Sociedade**. 2011, v.32, n.117, p.1051-1066. ISSN 0101-7330.
- NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? In: **Revista Brasileira de Educação**. 2015, v.20, n.60, p.121-142.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2007, v.12, n.34, p.137-181.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (Org.). **Profissão Professor**. 1995. Porto/PT: Porto Editora. p.13-34.

- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. In: **Educação e Sociedade**. 2000, a.21, n.70, p.40-62. ISSN 0101-7330
- OLIVEIRA, Ramon. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. In: **Cadernos de Educação**. 2009, v.32, p.141-160.
- PEREIRA, Sueli M. Implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: possibilidades de viabilização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 9, 29jul-01ago.2012. Caxias do Sul, RS, Brasil. **Anais...** 16p. 2012.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. São Paulo/BR: Ática. 1990. ISBN 85-08-03633-7.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7.ed. 4.imp. São Paulo/BR: Ática. 2003. (Série "Educação"). ISBN 85-08-03562-4.
- RAMOS, Marise. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília/BR: Ministério da Educação. 2004, p.37-52.
- RICARDO, Elio C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: Uma Análise a partir da visão de seus elaboradores. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. 2008, v.13, n.3, p.257-274.
- RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 156, de 27.jan.2012**. Porto Alegre: CEED/RS. 2012. Disponível em <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1328722733pare_0156.pdf>. Acesso em <28.jun.2012>.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2011. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em <28.jun.2012>.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 8.ed. Petrópolis/BR: Vozes. 1986.
- ROOS, Míria M de S. O ensino médio politécnico em uma escola estadual do Rio Grande do Sul: uma política pública no contexto da prática. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 04-08.OUT.15. Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** 7p. 2015.

- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. Porto Alegre/BR: Artmed Editora. cap.3, p.53-65. ISBN: 85-7307-374-8.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 1996. Brasília: CNTE.
- SANFELICE, José L. A Politecnicia no ensino médio. In: GARCIA, W.; CUNHA, C. da. **Politecnicia no Ensino Médio**. 1991. p.65-72. São Paulo/BR: Cortez. Brasília/BR: MEC/SENEB. (Cadernos SENEb, n.5).
- SANTOS, Maria Eliza G. **Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2.ed. São Paulo/BR: Autores Associados. 1997.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnicia. In: **Revista Trabalho, Educação e saúde**. 2003, v.1, n.1, p.131-152. ISSN 1981-7746.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 1994. Versão do texto disponível em <http://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio. 1989. Versão do texto disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/2972/livro/Sobre-a-concepcao-de-politecnicia.pdf>>
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2007, vol.12, n.34, p.152-165. ISSN 1413-2478.
- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**. 2005, v.23, n.2, p.427-446.
- SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro/BR: Lamparina. 2011.
- SIEBEN, Leandro; ADAMS, Telmo. Trabalho como princípio educativo no ensino médio politécnico gaúcho: inovação curricular e desafios pedagógicos. In:

SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 10, 26-29.out.2014. Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** 14p. 2014.

SILVA, Geraldo B. **A educação secundária: Perspectiva histórica e teoria**. São Paulo/BR: Editora Nacional. 1969. (Coleção "Atualidades Pedagógicas", v.94).

SILVA, Monica R. da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. In: **Cadernos de Pesquisa**. 2009, v.39, n.137, p. 441-460. ISSN 0100-1574.

SILVA, Monica R. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: Jornada da Rede Latino Americana de Estudos Epistemológicos em Políticas Educacionais, 2. Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** 2014b.

SILVA, Roberto R. D. da. Políticas de Constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. In: **Educação em Revista**. 2014a, v.30, n.1, p.127-156. ISSN 0102-4698.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte/BR: Autêntica. 1999. ISBN: 85-86583-44-8

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora. (Série "Pesquisa em Educação", 4). 2002. ISBN 85-85946-43-1.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 2005. Petrópolis/BR: Vozes.

TERRAZZAN, Eduardo A. 'Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores'. In: Roberto Nardi. (Org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p.148-194.

TERRAZZAN, Eduardo A. Necessidade e viabilidade de práticas escolares interdisciplinares no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 23-26.jul.2012. Campinas, SP, Brasil. MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Anais...** 12p. 2012. (CD ROM).

THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. 2001. Porto Alegre/BR: Artmed. ISBN 85-7307-855-3..

UNESCO. **Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo**. Brasília/BR: Unesco. Debates ED, n.1. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: **Contrapontos**. 2002, v.2, n.4, p.43-51, 2002.

VINCENT, Guy; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. 2007, v.28, n.101, p.1287-1302. ISSN 0101-7330

ZAMBON, Luciana B. **Seleção e Utilização de Livros Didáticos de Física em Escolas de Educação Básica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2012.

ZANK, Claudia; SIMIONATO, M F. Reforma Curricular do Ensino Médio Politécnico: reflexos no interior da escola, reflexos na docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPED SUL, 10, 26-29.out.2014. Florianópolis, SC, Brasil. **Anais...** 14p. 2014.

ZIBAS, Dagmar L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. In: **Educação & Sociedade**. 2005a, v.26, n.92, p.1067-1086.

ZIBAS, Dagmar L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. In: **Cadernos de Pesquisa**. 1992, n.80, p.56-61.

ZIBAS, Dagmar L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2005b, n.28, p.24-36. ISSN 1413-2478.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Roteiro de Grupo Focal de Professores de Seminário Integrado

ENCONTRO DE PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO: ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

Centro de Educação/UFSM - Santa Maria, RS, Brasil

Grupos de Discussão - 9h30min-12h

1ª parte (9h30min-11h30min):

A partir de toda experiência que você tem vivenciado, de modo geral, no processo de implementação da PREM e, de modo específico, no desenvolvimento das aulas de SI, aponte 3 aspectos que você considera positivos e 3 aspectos negativos.

2ª parte (11h30min-12h):

- **Exercício:**

Imagine que um pai/mãe de aluno (ou mesmo um amigo ou um conhecido seu) questione a existência do Componente Curricular “Seminário Integrado”. Como vocês se manifestariam?

Dinâmica de Trabalho em Grupo (13h30min-15h30min)

- Que aspectos vocês gostariam de ver modificados para que a Reestruturação Curricular do Ensino Médio pudesse ser construída em outras bases que vocês julguem mais adequadas?

Elabore uma espécie de “lista de desejos”, contendo todos os aspectos que julgarem necessários para construção de uma “nova” Proposta para o Ensino Médio.

APÊNDICE 2

Roteiros de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor Seminário Integrado ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Escola	
Local da entrevista	
Data	
Dia da Semana	
Hora de Início	
Hora de Término	

Entrevistado (a)			
Nome		Código	
Email			
Formação inicial			
Tempo de atuação na escola			
Regimento de trabalho			
() Concurso	Carga Horária		
() Contrato temporário	Carga Horária		
Disciplina			
Disciplina			

Bloco 1: Organização e desenvolvimento das atividades de Seminário Integrado (SI)

1. De modo geral, como têm sido a dinâmica de trabalho com os SI em sua escola? Procure descrever a realização de reuniões, a participação dos demais colegas, a organização do conjunto dos professores por parte da equipe diretiva.
2. Você poderia descrever como são organizadas e desenvolvidas as aulas de Seminário Integrado (SI)?
 - Preparação das aulas: como prepara as aulas? Que tempo utiliza? Realiza conversas/reuniões com outros professores? Realiza conversas/reuniões com a Coordenação Pedagógica? O que costuma ser discutido nessas conversas/reuniões? Quem se responsabiliza pelo planejamento "final" das aulas de SI?
 - Realização das aulas: que atividades costumam ser desenvolvidas com os alunos? Que espaços costumam ser utilizados? Que recursos costumam ser utilizados? Como essas atividades costumam ser distribuídas ao longo de um ano letivo?
3. Que situações/momentos lhe chamaram mais atenção durante o desenvolvimento das aulas de SI? (o que funcionou? o que não funcionou?)
4. Que dificuldades você enfrentou para o desenvolvimento das aulas de SI?
5. Diante dessa sua experiência, atuando como professor de SI, que atividades você considera importantes e/ou necessárias para incluir como parte da rotina de trabalho com SI?

Bloco 2: Avaliação da Aprendizagem dos alunos

6. Você poderia descrever como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos? (mecanismos utilizados para avaliação por conceito, mecanismos utilizados para avaliação por área, instrumentos utilizados para avaliação por parecer, instrumentos utilizados para avaliação por área)

7. Que considerações você poderia fazer sobre as mudanças ocorridas nas formas de planejamento e de realização da avaliação da aprendizagem dos alunos?

Bloco 3: Mudanças decorrentes do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

8. Você poderia descrever que ações desenvolve cotidianamente na escola? Você acha que essas ações ou parte delas possam ser consideradas rotineiras no seu trabalho escolar?
9. Que mudanças ocorreram em sua rotina de trabalho, depois do início da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola?
10. A partir da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola, quais seriam, para você, as três principais mudanças que ocorreram e/ou estão ocorrendo no ambiente escolar?
11. Agora, você poderia lembrar outras mudanças que ocorreram e/ou estão ocorrendo, específicas de setores ou instâncias da escola, ou de ações nela desenvolvidas?
(1) no trabalho da direção escolar, (2) no trabalho de coordenação pedagógica, (3) nas suas aulas em outras disciplinas, (4) nas aulas dos demais professores, (5) nas condições físicas/materiais da escola, (6) nas condições de trabalho dos professores, (7) na programação curricular da escola, (8) na organização e no desenvolvimento de reuniões, (9) na interação/colaboração entre os professores
12. Se você pudesse decidir, independentemente da SEDUC/RS, quais dessas mudanças você manteria? Por quê?
13. A partir das mudanças que ocorreram, que melhorias você tem percebido, especificamente para seu trabalho? E na escola como um todo?
14. Você considera que algumas dessas mudanças foram para pior?

Bloco 4: Avaliação do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

15. Considerando sua vivência nesses últimos três anos de implementação dessa proposta, o que você considera que diferencia o Ensino Médio Politécnico da forma anterior de organização e funcionamento do Ensino Médio? (ou seja, o que é específico do Ensino Médio Politécnico)
16. Considerando sua vivência nesses últimos três anos de implementação dessa proposta, que avaliação você faz desse processo todo?
17. Que fatores/aspectos possibilitam/favorecem o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS, especificamente em sua escola?
18. Que fatores/aspectos limitam/prejudicam o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS, especificamente em sua escola?
19. Você gostaria de acrescentar algum comentário a respeito da implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS na sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenador Pedagógico ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO
--

Escola	
Local da entrevista	
Data	
Dia da Semana	
Hora de Início	
Hora de Término	

Entrevistado(a)			
Nome		Código	
Email			
Formação inicial			
Tempo de atuação na escola			
Regimento de trabalho			
<input type="checkbox"/> Concurso	Carga Horária		
<input type="checkbox"/> Contrato temporário	Carga Horária		
Disciplina			
Disciplina			

Bloco 1: Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

1. Que ações a escola desenvolve/já desenvolveu para implementação da proposta?
2. De modo geral, como têm sido a dinâmica de trabalho com os Seminários Integrados (SI) em sua escola? Procure descrever a realização de reuniões, as ações realizadas pelos professores de SI, a participação dos demais colegas, as ações da equipe diretiva.
3. Você poderia descrever como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos? (mecanismos utilizados para avaliação por conceito, mecanismos utilizados para avaliação por área, instrumentos utilizados para avaliação por parecer, instrumentos utilizados para avaliação por área)
4. Que considerações você poderia fazer sobre as mudanças ocorridas nas formas de planejamento e de realização da avaliação da aprendizagem dos alunos?
5. Você poderia descrever que ações desenvolve cotidianamente na escola? Você acha que essas ações ou parte delas poderiam ser consideradas rotineiras no seu trabalho escolar?
6. Que mudanças ocorreram em sua rotina de trabalho, depois do início da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS, em sua escola?
7. Que situações/momentos lhe chamaram mais atenção durante sua atuação na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio Politécnico? (o que funcionou? O que não funcionou?)
8. Que dificuldades você enfrentou na realização de seu trabalho na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio Politécnico?
9. Diante dessa sua experiência, atuando na Coordenação Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, que atividades você considera importantes e/ou necessárias para incluir como parte da rotina de trabalho desse setor?

Bloco 2: Mudanças decorrentes do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

10. A partir da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola, quais seriam, para você, as três principais mudanças que ocorreram e/ou estão ocorrendo no ambiente escolar?
11. Agora, você poderia lembrar outras mudanças que ocorreram e/ou estão ocorrendo, específicas de setores ou instâncias da escola, ou de ações nela desenvolvidas?
(1) no trabalho da direção escolar, (2) no seu trabalho de coordenação pedagógica, (3) nas aulas dos professores de SI em suas outras disciplinas, (4) nas aulas dos demais professores, (5) nas condições físicas/materiais da escola, (6) nas condições de trabalho dos professores, (7) na programação curricular da escola, (8) na organização e no desenvolvimento de reuniões, (9) na interação/colaboração entre os professores.
12. Se você pudesse decidir, independentemente da SEDUC/RS, quais dessas mudanças você manteria? Por quê?
13. A partir das mudanças que ocorreram, que melhorias você tem percebido, especificamente para seu trabalho? E na escola como um todo?
14. Você considera que algumas dessas mudanças foram para pior?

Bloco 3: Avaliação do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

15. Considerando sua vivência nesses últimos três anos de implementação dessa proposta, o que você considera que diferencia o Ensino Médio Politécnico da forma anterior de organização e funcionamento do Ensino Médio? (ou seja, o que é específico do Ensino Médio Politécnico)
16. Considerando sua vivência nesses últimos três anos de implementação dessa proposta, que avaliação você faz desse processo todo?
17. Que fatores/aspectos possibilitam/favorecem o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS, especificamente em sua escola?
18. Que fatores/aspectos limitam/prejudicam o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS, especificamente em sua escola?
19. Você gostaria de acrescentar mais algum comentário a respeito da implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS na sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor Ensino Médio Politécnico

Escola	
Local da entrevista	
Data	
Dia da Semana	
Hora de Início	
Hora de Término	

Entrevistado (a)			
Nome		Código	
Email			
Formação inicial			
Tempo de atuação na escola			
Regimento de trabalho			
<input type="checkbox"/> Concurso	Carga Horária		
<input type="checkbox"/> Contrato temporário	Carga Horária		
Disciplina			
Disciplina			

Bloco 1: Mudanças decorrentes do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

1. Você poderia descrever que ações desenvolve cotidianamente na escola? Você acha que essas ações ou parte delas possam ser consideradas rotineiras no seu trabalho escolar?
2. Que mudanças ocorreram em sua rotina de trabalho, depois do início da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola?
3. A partir da implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS em sua escola, quais seriam, para você, as três principais mudanças que ocorreram e/ou estão ocorrendo no ambiente escolar?
4. Agora, você poderia lembrar outras mudanças que ocorreram e/ou estão ocorrendo, específicas de setores ou instâncias da escola, ou de ações nela desenvolvidas?
(1) no trabalho da direção escolar, (2) no trabalho de coordenação pedagógica, (3) nas suas aulas em outras disciplinas, (4) nas aulas dos demais professores, (5) nas condições físicas/materiais da escola, (6) nas condições de trabalho dos professores, (7) na programação curricular da escola, (8) na organização e no desenvolvimento de reuniões, (9) na interação/colaboração entre os professores
5. Se você pudesse decidir, independentemente da SEDUC/RS, quais dessas mudanças você manteria? Por quê?
6. A partir das mudanças que ocorreram, que melhorias você tem percebido, especificamente para seu trabalho? E na escola como um todo?
7. Você considera que algumas dessas mudanças foram para pior?

Bloco 2: Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

8. Como costuma ser seu envolvimento com as atividades de Seminário Integrado? (Há envolvimento com a preparação das aulas? De que forma? Desenvolve atividades específicas nas aulas da sua disciplina?)
9. De modo geral, como têm sido a dinâmica de trabalho com os SI em sua escola? Procure descrever a realização de reuniões, a participação dos demais colegas, a organização do conjunto dos professores por parte da equipe diretiva.
10. Você poderia descrever como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos? (mecanismos utilizados para avaliação por conceito, mecanismos utilizados para avaliação por área, instrumentos utilizados para avaliação por parecer, instrumentos utilizados para avaliação por área)
11. Que considerações você poderia fazer sobre as mudanças ocorridas nas formas de planejamento e de realização da avaliação da aprendizagem dos alunos?

Bloco 3: Avaliação do processo de implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS

12. Considerando sua vivência nesses últimos três anos de implementação dessa proposta, o que você considera que diferencia o Ensino Médio Politécnico da forma anterior de organização e funcionamento do Ensino Médio? (ou seja, o que é específico do Ensino Médio Politécnico)
13. Considerando sua vivência nesses últimos três anos de implementação dessa proposta, que avaliação você faz desse processo todo?
14. Que fatores/aspectos possibilitam/favorecem o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS, especificamente em sua escola?
15. Que fatores/aspectos limitam/prejudicam o desenvolvimento da Proposta de Ensino Médio Politécnico da Seduc/RS, especificamente em sua escola?
16. Você gostaria de acrescentar algum comentário a respeito da implementação da Proposta de Ensino Médio Politécnico da SEDUC/RS na sua escola?

APÊNDICE 3

Roteiro para Análise Textual de Documento Documentos-base da PREM/RS

Roteiro Geral para Análise Textual de Documentos-Base da PREM/RS

N	ITEM DE ANÁLISE
1.	Estrutura/Matriz Curricular do Ensino Médio Politécnico
2.	Organização Curricular no Ensino Médio Politécnico
3.	Orientações Metodológicas para o Ensino Médio Politécnico
4.	Organização e Desenvolvimento dos Seminários Integrados no âmbito do Ensino Médio Politécnico
5.	Avaliação da aprendizagem dos alunos no âmbito do Ensino Médio Politécnico

APÊNDICE 4

**Quadro Descritivo-Analítico de
Aproximações e Afastamentos entre
orientações/prescrições presentes na
PREM/RS e Ações realizadas nas escolas**

QUADRO DESCRITIVO-ANALÍTICO

Aproximações e Afastamentos entre orientações/prescrições presentes na PREM/RS e Ações realizadas nas escolas

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
1.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.14 seção "3.1 Politecnia"	Princípio organizador do EM / Organização Curricular	<p>É a politecnia, assim compreendida, que se constitui no princípio organizador da proposta de Ensino Médio, seja na sua versão geral, o Ensino Médio Politécnico, ou na versão profissional, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. (...)</p> <p>Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Politecnia se constitui como princípio organizador do EM • Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe <ul style="list-style-type: none"> • a seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social • primazia do significado social do conhecimento sobre critérios inerentes à disciplina • primazia da qualidade da relação com o conhecimento sobre a quantidade de conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e organização dos conteúdos das disciplinas continuam priorizando critérios baseados na sua lógica interna • Da parte de alguns professores, existe uma maior preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a adoção de uma abordagem menos conteudista,
2.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.15 Seção "3.2 Concepção de conhecimento e de currículo"	Organização Curricular	<p>Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os conteúdos devem ser organizados a partir da realidade vivida pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos projetos de pesquisa escolar no âmbito dos SI a partir da identificação de assuntos de interesse dos alunos

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
3.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.17-18 Seção "4.2 Reconhecimento de Saberes"	Organização Curricular	<p>A concepção pedagógica que orienta a construção curricular, afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos.</p> <p>Em decorrência, assume a complementaridade entre todas as formas de conhecimento, reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico.</p> <p>(...) se o conhecimento científico universalmente sistematizado não conseguir estabelecer o diálogo com indivíduos, grupos e suas realidades, levando-os a superar o senso comum, dificilmente será reconhecido e, portanto, corre o risco de não constituir significado que motive a sua apropriação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As práticas sociais devem ser origem e foco do processo de conhecimento da realidade • O saber popular se constitui como ponto de partida para a produção de conhecimento científico • Para ter significado, o conhecimento científico deve estabelecer diálogo com indivíduos, levando-os a superar o senso comum 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos projetos de pesquisa escolar no âmbito dos SI a partir da identificação de assuntos de interesse dos alunos • Seleção e organização dos conteúdos das disciplinas continuam priorizando critérios baseados na sua lógica interna • Organização de atividades direcionadas para os assuntos de SI, realizadas nas disciplinas, ocorrem episodicamente, para atender pedidos do professor de SI

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
4.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.22-23 Seção "5. Proposta do Ensino Médio"	Organização Curricular	<p>O Currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. As proporções de distribuição das cargas horárias dos dois blocos, formação geral e parte diversificada não são rígidas, permitindo aproximações quando da elaboração e distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento na matriz curricular que integra o Projeto Político Pedagógico da Escola. Essa distribuição visa assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.</p> <p>Entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho.</p> <p>Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresenta opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho.</p> <p>A articulação dos dois blocos do currículo, por meio de projetos construídos nos seminários integrados, se dará pela interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Currículo do EMP será desenvolvido em três anos, com 3000 horas • Relação parte geral/diversificada: <ul style="list-style-type: none"> • 1º ano 75%/25% • 2º ano 50%/50% • 3º ano 25%/75% • Formação geral entendida como trabalho interdisciplinar com as áreas com objetivo de articular o conhecimento sistematizado com as novas tecnologias e integração com o mundo do trabalho • Parte diversificada entendida como articulação das áreas a partir de vivências com o mundo do trabalho, que apresente possibilidades para posterior formação profissional • Os projetos desenvolvidos no SI devem promover articulação dos dois blocos, pela interlocução entre áreas e eixos transversais 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do EM com 3000 horas • A formação geral realiza-se mediante o trabalho nas disciplinas, com poucas articulações nas áreas e entre as áreas. As articulações, quando ocorrem, se dão mediante realização de projetos planejados e desenvolvidos conjuntamente por professores de uma área curricular, porém, eles têm caráter adicional e têm duração bem determinada • A parte diversificada realiza-se mediante o trabalho realizado no SI, com o desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar. • Os assuntos trabalhados nos projetos desenvolvidos no SI, escolhidos pelos alunos, não têm mobilizado um trabalho interdisciplinar em articulação com as demais disciplinas

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
5.	p.28 "Planos de Estudos" p.28 "12 Plano de Trabalho do Professor"	Planejamento do Currículo Planos de Estudo/ Trabalho	<p>Os Planos de Estudos são construções coletivas do currículo desenvolvidos em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Contemplam as áreas de conhecimento da base nacional: formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias conforme o disposto na organização curricular deste Regimento.</p> <p>O Plano de trabalho do Professor integra a Projeto Pedagógico da Escola, organizando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Orienta e direciona o trabalho docente, permitindo uma avaliação do processo de aprendizagem. Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa. Implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os Planos de Estudos são construções coletivas do currículo desenvolvidos em consonância com o PPP da escola • Contemplam as áreas de conhecimento da base nacional: formação geral e parte diversificada e suas respectivas cargas horárias • O Plano de trabalho do Professor integra a PPP da Escola, organizando o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. • Orienta e direciona o trabalho docente, permitindo uma avaliação do processo de aprendizagem. • Pressupõe a reflexão sistemática da prática educativa. • Implica no registro escrito e sistematizado do planejamento do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações relacionadas à reelaboração de documentos oficiais da escola foram mencionadas por apenas 07 professores

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
6.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.23-24 Seção "5. Proposta do Ensino Médio"	Seminários Integrados	<p>Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto.</p> <p>A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.</p> <p>Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento.</p> <p>A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular.</p> <p>Além disso, deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados.</p> <p>O desenvolvimento de projetos que se traduzirem por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta. Para tanto, deverá estar prevista a respectiva ação de acompanhamento executada por um professor.</p> <p>Os projetos serão elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade e/ou uma situação problema, dentro dos eixos temáticos transversais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os SI constituem espaço integrado por professores e alunos, realizados desde 1º ano, em complexidade crescente A realização dos SI constará na carga horária da parte diversificada Os SI constituem espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso A coordenação geral dos SI é de responsabilidade da direção e, especificamente, da coordenação pedagógica A equipe diretiva deve garantir estrutura para funcionamento do SI A coordenação dos trabalhos de SI deve ser do coletivo dos professores Deve ser considerada a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos trabalhos de SI A coordenação dos trabalhos de SI deve ser rotativa, para que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção da organização curricular Um percentual da CH de um professor de cada área deve ser utilizado para acompanhamento dos projetos de SI Atividades práticas poderão ser realizadas fora da escola e do turno que o aluno frequenta e devem prever acompanhamento de um professor Os projetos de SI serão elaborados a partir de pesquisa sobre uma necessidade ou problema, dentro dos eixos temáticos transversais 	<ul style="list-style-type: none"> Ações de acompanhamento, pela coordenação pedagógica, do trabalho realizado no âmbito do SI foram apontadas por grande parte dos entrevistados A coordenação dos trabalhos de SI é de responsabilidade de um professor por turma Os trabalhos de SI não se articulam com as áreas curriculares A coordenação dos trabalhos de SI não ocorre de forma rotativa, cada turma é assumida por um professor Houve iniciativa de direcionar parte da CH de algumas disciplinas para acompanhamento dos SI no ano de 2013, mas por não funcionar na prática essa medida foi abandonada Atividades práticas são realizadas pelos alunos; o acompanhamento realizado pelos professores não contabiliza sua CH de trabalho, caracterizando voluntarismo Os projetos de SI são elaborados com base nos interesses dos alunos, com pouca articulação com os eixos transversais sugeridos

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
7.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.19 seção "4.4 Interdisciplinaridade"	Metodologia de ensino	O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho interdisciplinar viabiliza o estudo das temáticas transversalizadas • O trabalho interdisciplinar se concretiza mediante ações integradoras • O trabalho interdisciplinar objetiva integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Existem iniciativas de elaboração de planejamentos conjuntos entre professores, com caráter ainda embrionário • Há resistência de professores a um trabalho mais colaborativo • A ocorrência de colaboração se restringe a momentos isolados, para atender solicitações do professor responsável por SI • As mudanças nas práticas dos professores não são significativas e as atividades com caráter mais interdisciplinar e contextualizado são pouco frequentes e realizadas como adicionais
8.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.20 Seção "4.6 Pesquisa"	Metodologia de ensino	<p>A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. (...)</p> <p>A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa garante apropriação adequada da realidade e projeta possibilidades de intervenção • A pesquisa escolar implica na identificação de problema, seleção de informações e fontes confiáveis, interpretação e elaboração de informações e organização e relato do conhecimento adquirido 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de pesquisa escolar são realizados no âmbito dos SI • A pesquisa como princípio pedagógico não tem incidido na organização e no desenvolvimento das demais disciplinas

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
9.	Documento "Regimento escolar padrão para EMP" p.15 Seção "6.2 Metodologia"	Metodologia de ensino	<p>Para tanto, a metodologia, necessariamente, considera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade- É o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade. - Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial- possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais; - Trabalho como Princípio Educativo- com a microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente. A função precípua da escola é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. O trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado; 	<ul style="list-style-type: none"> • interdisciplinaridade como diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade • A pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola • A pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade • o projeto vivencial deve ser elaborado pelo aluno, com mediação do professor, explicitando uma necessidade e/ou situação problema dentro dos eixos transversais, em interlocução com as áreas • Assumindo o Trabalho como princípio educativo, a função precípua da escola é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico 	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho nas disciplinas realiza-se com poucas articulações nas áreas e entre as áreas. As articulações, quando ocorrem, se dão mediante realização de projetos planejados e desenvolvidos conjuntamente por professores de uma área curricular, porém, eles têm caráter adicional e têm duração bem determinada • A realização de projetos de pesquisa no âmbito dos SI tem sido apontada como causa da mudança de postura dos alunos, mais críticos e reflexivos • A realização de projetos de pesquisa no âmbito dos SI abrange assuntos escolhidos pelos alunos e costuma ser mencionado como espaço para exercício da autonomia dos alunos • Os projetos de pesquisa costumam ser elaborados pelos próprios alunos, com mediação do professor responsável por SI • Os projetos de pesquisa não costumam explicitar nem realizar interlocução com as áreas

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
10.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.20 Seção "4.5 Avaliação Emancipatória"	Avaliação	a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola.	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação emancipatória sinaliza os avanços dos alunos em sua aprendizagem e aponta meios para superação das dificuldades • A avaliação emancipatória permite refletir e rever as práticas na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns professores entendem que a "nova" avaliação, por exigir um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos, ao longo do processo de ensino, fornece melhores indicadores sobre os avanços dos alunos • Há professores que continuam privilegiando as provas e utilizam notas, que depois são transformadas em conceitos.
11.	Documento "Proposta Pedagógica para Ensino Médio Politécnico" p.20 Seção "4.5 Avaliação Emancipatória"	Avaliação	é necessário que os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola assumam o compromisso de incorporar novas práticas avaliativas, na medida em que se propõem a uma mudança de paradigma. Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial.	<ul style="list-style-type: none"> • É necessário incorporar novas práticas avaliativas • É necessário abandonar a prática da avaliação como instrumento autoritário de poder, controle e classificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Há professores que estão modificando os instrumentos de avaliação e utilizando formas de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos ao longo do processo de ensino • Há professores que continuam privilegiando as provas e utilizam notas, que depois são transformadas em conceitos. • Nota ou conceito parecem continuar sendo instrumento de controle sobre os alunos

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
12.	Documento "Regimento escolar padrão para EMP" p.17-18 "6.3.1 Do Aluno"	Avaliação	<p>O processo avaliativo do aluno se dará em dois momentos:</p> <p>1. Nas Disciplinas – nas Áreas do Conhecimento e componentes curriculares a partir do espaço da sala de aula se configura a construção inicial do conhecimento do aluno em cada disciplina ou componente curricular, em interface com a sua auto-avaliação e;</p> <p>2. No Projeto Vivencial – a partir do planejamento, execução e avaliação do Projeto Vivencial, os professores responsáveis pelas áreas de conhecimento, por meio dos instrumentos específicos de acompanhamento, em interface com a auto-avaliação do aluno, estabelecem a construção de conhecimento do aluno, realizada por meio do Projeto Vivencial.</p> <p>Na avaliação de cada disciplina utiliza-se instrumentos diversificados e na avaliação dos Projetos Vivenciais, realizada pelo/a professor/a responsável pelo Seminário Integrado, o aluno produz relatório ao final do Projeto. Este instrumento, assinalando os conceitos apropriados e as atividades realizadas, fundamentados no trabalho de sala de aula, evidencia, ao aluno e ao professor, o estágio do processo de construção de cada aluno, ou de um coletivo de alunos.</p> <p>Assim a construção da aprendizagem é processo que tem por fundamento o aluno como parâmetro de si mesmo, estabelecido nas relações com o outro e com o coletivo no qual se insere. Neste sentido a escola, por meio do coletivo de professores e da Coordenação Pedagógica, independente de outros instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, efetiva o registro do desenvolvimento do aluno desde o primeiro ano até o último ano do curso, por meio de dossiês/relatórios que apontem para o processo pedagógico de cada aluno, elaborando, quando necessário, o Projeto Político Pedagógico de Apoio/PPDA contendo as ações a serem desenvolvidas para a superação das defasagens de aprendizagens nas diferentes áreas de conhecimento. O PPDA é o instrumento norteador dos estudos de recuperação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O processo avaliativo do aluno se dará em dois momentos: <ul style="list-style-type: none"> • Nas Disciplinas – nas Áreas do Conhecimento e componentes curriculares a partir do espaço da sala de aula se configura a construção inicial do conhecimento do aluno em cada disciplina ou componente curricular, em interface com a sua auto-avaliação e; • No Projeto Vivencial – a partir do planejamento, execução e avaliação do Projeto Vivencial, os professores responsáveis pelas áreas de conhecimento, por meio dos instrumentos específicos de acompanhamento estabelecem a construção de conhecimento do aluno, realizada por meio do Projeto Vivencial. • A avaliação de cada disciplina utiliza instrumentos diversificados • A avaliação dos Projetos Vivenciais é feita pela análise do relatório produzido pelo aluno • O PPDA é o instrumento norteador dos estudos de recuperação; contém as ações a serem desenvolvidas para superação das defasagens de aprendizagens nas diferentes áreas 	<ul style="list-style-type: none"> • Em geral, a avaliação da aprendizagem dos alunos no SI é realizada unicamente pelo professor responsável por cada turma de SI • Há professores que estão modificando os instrumentos de avaliação e utilizando formas de acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos ao longo do processo de ensino • As escolas têm utilizado a nomenclatura PPDA para referir o instrumento norteador dos estudos de recuperação

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
13.	Documento "Regimento escolar padrão para EMP" p.19 "6.4 Expressão dos Resultados	Avaliação	<p>A expressão dos resultados obtidos pelo aluno informa sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem, a qual se dá de forma contínua e sistemática, utiliza conceitos decorrentes de análise em Conselho de Classe. Expressam todas as aprendizagens acumuladas pelos alunos, tanto de atividades específicas de cada disciplina, ou componente curricular, quanto às do Projeto Vivencial oriundo dos Seminários Integrados. (...)</p> <p>A avaliação é processo cumulativo e com a síntese deste processo, o coletivo dos professores da área do conhecimento, e de cada disciplina, em interface com a auto-avaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho das áreas do conhecimento e do Projeto Vivencial estabelecem, por consenso, como expressão do Resultado Final do Desempenho do aluno, no findar o trimestre e/ou ano letivo, a seguinte formulação:</p> <p>Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo, tem caráter cumulativo e sumativo e sinaliza a aprovação e o avanço do aluno para o ano subsequente de sua escolarização para o ano letivo seguinte.</p> <p>Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – expressa a construção parcial de conceitos necessários para a construção das aprendizagens, (...), embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo, tendo caráter cumulativo e sumativo.</p> <p>Construção Restrita da Aprendizagem (CRA)- expressa construção restrita dos conceitos necessários para a construção das aprendizagens, (...), embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo, tendo caráter cumulativo e sumativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A expressão dos resultados obtidos pelo aluno informa sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem • A expressão dos resultados obtidos pelo aluno utiliza conceitos decorrentes de análise em Conselho de Classe • O coletivo dos professores da área do conhecimento, e de cada disciplina, em interface com a auto-avaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho das áreas do conhecimento e do Projeto Vivencial estabelecem, por consenso, a expressão do Resultado Final do Desempenho do aluno • A expressão dos resultados tem a seguinte formulação: <ul style="list-style-type: none"> • Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem • Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) – expressa a construção parcial de conceitos necessários para a construção das aprendizagens • Construção Restrita da Aprendizagem (CRA)- expressa construção restrita dos conceitos necessários para a construção das aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> • A realização de conselhos de classe por área curricular ocorre trimestralmente em todas as escolas de nossa amostra. Essas reuniões passaram a ser incluídas na rotina das escolas devido à necessidade de registrar a avaliação da aprendizagem dos alunos mediante conceitos por área curricular • Todas as escolas utilizam como expressão final do resultado da avaliação os conceitos CSA, CPA e CRA

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
14.	Documento "Regimento escolar padrão para EMP" p.12 "5. Organização pedagógica administrativa" "5.6 Conselho de Classe Participativo"	Conselho de Classe	Constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, e sobre a expressão da construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> O conselho de classe constitui-se no momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, sobre a expressão da construção da aprendizagem, sobre ação propositiva para redefinição do trabalho docente. 	<ul style="list-style-type: none"> A realização de conselhos de classe por área curricular ocorre trimestralmente em todas as escolas de nossa amostra. Essas reuniões passaram a ser incluídas na rotina das escolas devido à necessidade de registrar a avaliação da aprendizagem dos alunos mediante conceitos por área curricular

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
15.	Documento "Regimento escolar padrão para EMP" p.10 "5. Organização pedagógica administrativa" "5.4 Coordenação Pedagógica"	Coordenação Pedagógica	<p>A Coordenação Pedagógica tem por atribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> • assessorar os professores, individual e coletivamente no trabalho pedagógico interdisciplinar e na construção e reconstrução do planejamento curricular • socializar o conhecimento, estimulando o relato de experiências entre a comunidade escolar, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, viabilizando o trânsito teoria-prática; • discutir permanentemente o desenvolvimento da aprendizagem e a prática docente, identificando coletivamente os mecanismos escolares produtores de restrições das aprendizagens, problematizando o cotidiano e elaborando propostas de intervenção na realidade; • coordenar e participar da implementação da Proposta Política Pedagógica, especialmente dos Seminários Integrados, dos Planos de Estudo, dos Conselhos de Classe levantando alternativas de trabalho coletivo; • contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo 	<p>A Coordenação Pedagógica tem por atribuições</p> <ul style="list-style-type: none"> • assessorar os professores, individual e coletivamente no trabalho pedagógico interdisciplinar e na construção e reconstrução do planejamento curricular • socializar o conhecimento, estimulando o relato de experiências entre a comunidade escolar, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, viabilizando o trânsito teoria-prática; • discutir permanentemente o desenvolvimento da aprendizagem e a prática docente, identificando coletivamente os mecanismos escolares produtores de restrições das aprendizagens, problematizando o cotidiano e elaborando propostas de intervenção na realidade; • coordenar e participar da implementação da Proposta Política Pedagógica, especialmente dos Seminários Integrados, dos Planos de Estudo, dos Conselhos de Classe levantando alternativas de trabalho coletivo; • contribuir para que a avaliação se desloque do aluno para o processo pedagógico como um todo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações de acompanhamento, pela coordenação pedagógica, do desenvolvimento do trabalho dos professores foram apontadas por grande parte dos entrevistados • Grande parte dessas ações refere-se ao acompanhamento que a coordenação pedagógica realiza especificamente sobre as atividades desenvolvidas pelos professores de Seminário Integrado • Ocorre uma atuação da coordenação pedagógica mais próxima do trabalho pedagógico escolar, uma mudança, portanto, no trabalho usualmente realizado pelo coordenador pedagógico

N	LOCALIZAÇÃO	ITEM DE ANÁLISE	TRECHO TRANSCRITO	SÍNTESE	AÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS
16.	Documento "Regimento escolar padrão para EMP" p.27 "9 Formação Continuada"	Formação Continuada	<p>A formação continuada, realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo de professores e funcionários, podendo ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Tem por finalidade propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica, garantindo o acesso e permanência, com aprendizagem, do aluno até a finalização de seus estudos.</p> <p>É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e objetiva a formação, atualização e qualificação profissional. Neste sentido, conforme o disposto na Lei n.º 11.738/2008 e regulamentado pela mantenedora, os professores dispõem de 4 horas, na escola, para realização de atividades de planejamento, avaliação e formação e 3 horas, a critério do professor, para a realização de formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação continuada tem finalidade de propiciar o estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola, no seu processo de construção pedagógica • É sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e objetiva a formação, atualização e qualificação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações relacionadas à organização e ao desenvolvimento de atividades de Formação Continuada de professores na escola foram mencionadas por apenas duas coordenadoras • O maior incentivo da SEDUC/RS à realização dessas ações formativas nas próprias escolas, como o fornecimento de verbas para custear encontros com convidados externos, por exemplo, também foi mencionado por outros professores

APÊNDICE 5

**Quadro-síntese de Informações sobre
Coleta de Informações nas Escolas de Ensino Médio
que compõem a Amostra da Pesquisa**

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES SOBRE

Coleta de Informações nas Escolas de Ensino Médio que compõem a Amostra da Pesquisa

N	ESCOLA						MUNICÍPIO		COLETA DE INFORMAÇÕES			
	Cód.	Etapa de Escolaridade			Nº de Aluno (Matrícula Inicial 2014)		Nome	População (Censo IBGE, 2010)	Grupo Focal (GF)	Entrevista (E)		
		AIEF	AFEF	EM	Ensino Médio	Total			Código Professor Seminário Integrado (PSI)	Código Coordenação Pedagógica (CP)	Código Professor Seminário Integrado (PSI)	Código Professor Ensino Médio (PEM)
1.	E01	X	X	X	244	674	Cacequi	13.676	• E01-PSI1-GF	• E01-CP-E	• E01-PSI1-E	• ---
2.	E02	X	X	X	144	461	Cacequi	13.676	• E02-PSI1-GF	• E02-CP-E	• ---	• ---
3.	E03	X	X	X	93	239	Ivora	2.156	• E03-PSI1-GF • E03-CP-GF	• ---	• E03-PSI1-E	• ---
4.	E04			X	198	198	Mata	5.111	• E04-PSI1-GF	• E04-CP-E	• E04-PSI2-E • E04-PSI3-E	• ---
5.	E05	X	X	X	207	517	Nova Palma	6.342	• E05-PSI1-GF	• ---	• E05-PSI2-EC	• ---
6.	E06	X	X	X	181	403	Pinhal Grande	4.471	• E06-PSI1-GF	• ---	• ---	• ---
7.	E07	X	X	X	102	243	Quevedos	2.710	• E07-PSI1-GF	• ---	• ---	• ---
8.	E08	X	X	X	537	1.022	São Francisco de Assis	19.254	• E08-PSI1-GF	• ---	• E08-PSI1-E	• E08-PEM-E
9.	E09	X	X	X	110	268	São João do Polêsine	2.635	• E09-PSI1-GF	• E09-CP-E	• E09-PSI1-E	• ---
10.	E10	X	X	X	500	914	São Pedro do Sul	16.368	• E10-PSI1-GF	• E10-CP-E	• E10-PSI1-E	• E10-PEM-E
11.	E11	X	X	X	194	442	São Sepé	23.798	• E11-PSI1-GF	• E11-CP-E	• E11-PSI2-E	• E11-PEM-E
12.	E12	X	X	X	245	740	São Vicente do Sul	8.440	• E12-PSI1-GF	• E12-CP-E	• E12-PSI2-E	• ---

N	ESCOLA						MUNICÍPIO		COLETA DE INFORMAÇÕES			
	Cód.	Etapa de Escolaridade			Nº de Aluno (Matricula Inicial 2014)		Nome	População (Censo IBGE, 2010)	Grupo Focal (GF)	Entrevista (E)		
		AIEF	AFEF	EM	Ensino Médio	Total			Código Professor Seminário Integrado (PSI)	Código Coordenação Pedagógica (CP)	Código Professor Seminário Integrado (PSI)	Código Professor Ensino Médio (PEM)
13.	E13	X	X	X	115	212	Toropi	2.952	• E13-PSI1-GF	• ---	• ---	• ---
14.	E14	X	X	X	134	267	Vila Nova do Sul	4.221	• E14-PSI1-GF	• E14-CP-E	• E14-PSI2-EC	• ---
15.	E15	X	X	X	111	1.006	Santa Maria	261.031	• E15-PSI1-GF	• E15-CP-E	• ---	• E15-PEM-E
16.	E16	X	X	X	296	850	Santa Maria	261.031	• E16-PSI1-GF	• E16-CP-E	• E16-PSI2-EC	• ---
17.	E17	X	X	X	41	159	Santa Maria	261.031	• E17-PSI1-GF	• E17-CP-E	• E17-PSI2-E	• ---
18.	E18	X	X	X	126	423	Santa Maria	261.031	• E18-PSI1-GF	• E18-CP-E	• E18-PSI1-E	• E18-PEM-E
19.	E19			X	218	218	Santa Maria	261.031	• E19-PSI1-GF	• E19-CP-E	• ---	• E19-PEM-E
20.	E20	X	X	X	163	585	Santa Maria	261.031	• E20-PSI1-GF	• ---	• E20-PSI1-E	• ---

APÊNDICE 06

Exemplar do Quadro de Elaboração de Codificação Inicial

Entrevista transcrita	Codificação inicial (por frase)
<p>Luciana: Ta, então professora [nome], escola [nome], então professora como é que tem sido a dinâmica de trabalho com o seminário aqui na escola?</p> <p>Prof: Ah, a gente tem trabalhado... os professores que trabalham com o seminário têm utilizado uma dinâmica bastante variada, uns vão trabalhar com pesquisa de campo, os meninos vão lá fazem a pesquisa, outros fazem estudos de caso com pesquisa bibliográfica, então eles vão estudando e vão fazendo essas análises, e outros vão trabalhando com resgate histórico também, que é uma construção de pesquisa bem interessante.</p> <p>L: E como que é o envolvimento dos outros professores?</p> <p>P: Mínimo, praticamente nada, só quando a gente precisa de uma contribuição bastante específica... do colega... e aí o professor ou o aluno procura, mas assim, a gente não tem aquela integração, a interdisciplinaridade, por exemplo, se ele tá trabalhando com um tema, no seminário da turma que eu trabalho, por exemplo, eu tenho um tema, eu não vou... não interajo com outro colega pra ele me passar material, ou alguma sugestão a respeito daquele assunto que poderá ser a disciplina dele, não ocorre isso, os meninos, fazem cada um o seu trabalho, e o professor também, ele fica mais, ele cuidando da sua turma.</p> <p>L: E vocês têm reuniões entre vocês, do seminário? e vocês do seminário com os outros professores?</p> <p>P: Não, não temos, a noite até a gente se encontra, porque menos turmas, então a noite a gente da uma conversada, assim ó, dá um olhar o que cada turma tá fazendo, de manhã a gente sabe, tem anotado na sala o que cada professor tá trabalhando, mas não ocorre uma interferência, em alguns casos isso acontece, por exemplo, da... de trabalhar com o aluno um tema parecido pra contribuir com o seminário, eu já fiz isso.</p> <p>L: Nas suas aulas?</p> <p>P: Nas minhas aulas normais, por exemplo, eu estava trabalhando com cultura em [município], e eu trabalhei toda a questão cultural do Brasil, que era parte da minha disciplina, então, eu entrei com questão trabalhando com eles, de uma forma bastante pratica, então eles... acredito que isso tenha contribuído pro desenvolvimento do seminário...</p> <p>L: Em relação à preparação das aulas, como que você costuma preparar as aulas de seminário? que tempo você utiliza?</p> <p>P: Seminário, eu trabalho assim ó, eu tenho a mesma turma desde o primeiro, segundo e terceiro ano, então a gente vem trabalhando junto isso, estamos fechando agora, se tu pudesse ver os artigos, os pré artigos... a construção. Ah, assim ó, a gente... primeiro é montar um projeto, como é que se faz um projeto, então a gente trabalha normalmente os primeiros passos: como é que monta o projeto, e aí vai montando o projetinho, então fica algumas aulas fazendo o</p>	<p>Professores utilizam dinâmicas variadas (alguns fazem pesquisa de campo, outros pesquisa bibliográfica, estudo histórico)</p> <p>O envolvimento dos demais professores é mínimo, quase nada, apenas quando precisa de uma contribuição específica; Não há integração entre professores, nem realização de trabalho interdisciplinar; Os alunos fazem cada um o seu trabalho e o professor também, cuida da sua turma;</p> <p>Não há reunião entre prof SI; De noite, são menos turmas, ocorrem conversas sobre o que está sendo feito; De manhã, sabem qual tema cada professor trabalha (está anotado na sala), mas não há interferências no trabalho;</p> <p>Exemplo de trabalho que realizou, por conta do tema de SI;</p> <p>Trabalha com a mesma turma de SI desde 1º ano; Trabalha junto com os alunos;</p> <p>Trabalha com montagem de projeto (passos), elaboração de projeto, aplicação e escrita;</p>

projeto, a gente tem um tempo, por exemplo, o primeiro trimestre, monta o projeto, o segundo aplica, e o terceiro escreve, por exemplo, nesse contexto, e ai então montamos o projeto, quem escolhe o tema?, são eles, e ai então vai e organiza, e a gente vai planejando, quando ta pronto vai a campo... depois que tá tudo organizado, planejado, e ai que eles vão praticar o que eles tão... cada grupo né, dentro da sua atividade, mas é assim que eu trabalho, eu trabalho bastante ligado a desenvolver o projeto que eles tão indo... e vou acompanhando os passos de cada grupo, que a caminhada também é diferente, na mesma sala.

L: Mas o seu planejamento, dessas suas aulas, você faz sozinha ou tem algum contato com outros professores?

P: Não, só eu comigo mesmo, é cada um de nós... (risos, porque ela se atrapalhou)... a gente trabalha sozinho, essa é a verdade.

L: E o tempo que tu utiliza, assim... é um tempo aqui na escola?, é um tempo de planejamento? Fora?

P: Não, fora.

L: Fora da sua carga horária? Fora da escola?

P: Fora da escola, em casa, quando tu senta e pensa o que tu vai fazer, o que tu montou, qual é a ideia... porque no horário de reunião, ou a gente ta vendo a avaliação, ou outras coisas da escola, ou estudando, trabalhando com o pacto, que também é interessante, ah... fazer algumas praticas, mas o tempo aqui dentro da escola não faz planejamento do seminário, nem de disciplina que eu trabalho, não tem como, impossível.

L: E a realização das aulas de seminário, que atividades você costuma desenvolver? Você já mencionou então que eles têm que desenvolver projetos, ir a campo...

P: Leitura, leitura, leitura, leitura... tentativa de leitura, e ai o grande desafio, assim ó, a gente vai lendo, vai pra internet, desce pra sala de informática, quando a gente consegue, acho que esse é o grande nó que eu vejo, a dificuldade pra desenvolver as aulas é aí, porque nem sempre a gente consegue emprestados os notebooks da escola, normalmente eles não têm, poucos têm, especificamente no meu caso que é a noite, então poucos têm, e aí pra gente poder trabalhar... a rede é mais difícil, e a forma de pesquisa que eles tem é pela rede, porque assim ó, literaturas pouco a gente consegue dentro do tema que eles tão... então tu vai ter que buscar na rede de informações, então a gente faz essa dinâmica, cada grupo vai com o seu tempo buscando, uns vão pela internet, outros vão pra rua... cada um vai... eu acredito que é bem movimentado...

L: Os espaços que utilizam são variados, sala de aula, informática...

P: São bem variados, tu vai na biblioteca, tu vai na informática, tu vai no áudio visual com eles. Às vezes, tem alguma coisa pra eles apresentarem os trabalhos pros meninos, então eles vão montando os trabalhos pra apresentar, então... eu acredito que assim ó, dentro do meu olhar, os meninos gostam de trabalhar com o seminário,

Alunos escolhem o tema; Vai organizando e planejando durante as aulas, depois vão a campo;

Trabalho voltado ao desenvolvimento do projeto dos alunos; Professora acompanha o trabalho de cada grupo;

Faz planejamento sozinha; Cada professor trabalha sozinho;

Planejamento é realizado fora da escola e da CH, em casa; No horário de reunião, discutem avaliação, assuntos da escola, estudo do material do pacto; Na escola, é impossível planejar aulas de SI e da disciplina;

Atividades: bastante incentivo à leitura, pesquisa na internet;

Enfrentando dificuldades com acesso aos computadores, pois nem sempre consegue os da escola, os alunos não têm, e acesso à internet;

Não há disponibilidade de livros na escola sobre os temas escolhidos; Dinâmica: cada grupo vai fazendo as pesquisas, alguns só na internet, alguns na rua;

Espaços: biblioteca, informática, áudio visual, apresentação de trabalhos dos alunos;

Os alunos gostam de

<p>porque sempre tem alguma coisa pra fazer, ou outra.</p> <p>L: E ao longo do ano costuma variar, tipo, ah no começo do ano é mais trabalho de um jeito, no meio do ano muda um pouco... ou permanece?</p> <p>P: Ai, ai, ai... não sei, porque no início do ano tu acaba puxando... tu tem... é que a gente tem um prazo, não tem como não fugir né, então, assim ó, se tem que terminar até aquele tempo, ele vai ter que correr atrás, então tem... o aluno tem que correr atrás, porque assim ó, eu, de verdade, não escrevo pra eles, eu não... apenas conduzo a coisa, “isso daqui pode ser assim, pode ser assado”, tipo da forma que vai ser né, faço a colocação e até posso dar uma ajudinha ai pra ver como que vai, mas de resto, a partir daquela ideia eles vão montando as coisas deles, mas acho que, assim ó, acho que o meio do ano, ele vai definir algumas coisas, porque eles já têm com a ideia da pesquisa pronta, pesquisa ou trabalho, então ali eles já querem apresentar, eles não tem a paciência, o entendimento, de que eles precisam ler, e que tu tem que te basear em alguém, em uma... questão mais profunda, do que a ideia que eles têm no início, eles precisam,...re... como que é... re-fe-ren...</p> <p>L: Referenciar.</p> <p>P: Referenciar, exatamente, o referencial pra eles justificarem aquilo que eles estão trabalhando, se a verdade deles é verdadeira, eles vão negar ou afirmar, mas eles têm que ter algum estudo que vá ajudar, e o mais difícil é essa parte ai, quando eles chegam, eles não conseguem perceber... aonde que eles vão descobrir que a leitura precisava ser feita?, no final, na hora de escrever, então eles entram em desespero que eles não estão conseguindo... de um mínimo de páginas, “mas não dá, eu não vou conseguir”, consegue, tu tem que ter... tu tem que ter páginas... e então é assim, mas o que eles... a melhor parte é quando eles estão buscando os dados, e ai eles, assim ó, quando eles estão na coleta, seja de... ou na formatação exatamente, da busca de informações, que não a leitura, é o momento, assim ó, de buscar o novo, buscar o diferente que eles correm atrás, por exemplo, eles tiveram um trabalho lá que eles, no grupo... ele queria fazer sobre moda, no primeiro ano eles fizeram sobre moda, no segundo ano eles queriam repetir, eles queriam, enlouqueceram..., e ai a gente tava trabalhando na disciplina, a questão da globalização né, vantagens e desvantagens, tá “pera” ai, então entraram na questão da moda... brechó, muito interessante, daí eles pesquisaram sobre os brechós, mas o que eles queriam no final, eles queriam fazer um desfile de moda brechó (risos), era isso que eles queriam...</p> <p>L: Queriam fazer um evento</p> <p>P: Queriam fazer um evento, a palavra acho que eu não tinha ainda usado... evento, eles queriam um evento, eles querem mostrar o evento, e ai eu sei que a gente buscou os brechós da cidade, buscamos as lojas e vimos a comparação de preços, e ai eles fizeram também além</p>	<p>trabalhar com Si;</p> <p>Conduz a escrita dos alunos, dando sugestões;</p> <p>No meio do ano, os alunos já querem apresentar os trabalhos, não têm paciência, não tem entendimento de que precisam ler, se basear em alguém, referenciar;</p> <p>Só percebem que precisavam ter lido mais na hora de escrever, pois não atingem mínimo de páginas;</p> <p>A melhor parte é a coleta, onde eles buscam o novo, o diferente, correm atrás;</p>
---	---

dessa viagem toda nos brechós, eles descobriram assim coisas fantásticas, que eles poderiam ter com pouco dinheiro, e aí eles fizeram também as entrevistas com as pessoas, pra ver se elas compram ou não compram, e aí também fizemos o desfile com moda brechó. E aí então eles conseguiram ver que tu pode entrar na moda.... então esse é um tipo de trabalho que eles escolheram, que eles foram atrás, com o trabalho deles, mas o tema é eles que acabam escolhendo, por ser do interesse, e aí que gera a vontade do trabalho.

L: e o que chamou mais a tua atenção até agora com o desenvolvimento dos seminários? O que você acha que funcionou, o que não funcionou?

P: Ai meu Deus do Céu, acho que dentro desta coisa toda... mais atenção? quando eles entram no trabalho, eles entram de cabeça, claro que tem grupos que não, mas a seriedade deles, e a criatividade, tem coisas que tu não imagina, quando vê salta, as coisas que eles estão fazendo... então, a criatividade, se tu largar por conta deles algo que eles querem, que eles gostem, por exemplo, os trabalhos que a gente fala... eles vão embora, então, é a criatividade deles, a capacidade de organizar, tem uns grupos assim que se organizam perfeitamente, eles vão, eles buscam, eles conseguem se organizar, tem outros que tu vê que já são mais difícil, e isso ajudou um monte na avaliação dos alunos, de tu conhecer o teu aluno, sabe... é fantástico, “ah...como que eu vou fazer a avaliação do seminário”, não é no produto final dele ali, sabe, eu não preciso nem olhar o trabalho, se tá bem escrito ou não está, mas eu sei que o menino, sentou, discuti dado, olhou, entendeu o princípio, entendeu o objetivo que ele tava vendo, se ele conseguiu chegar lá, então isso a gente consegue ver o aluno e a tua avaliação facilita muito mais.

L: E algo que você acha que não funcionou ainda?

P: a interdisciplinaridade, se eu vou dizer pro meu coleguinha, “bah eu to fazendo isso”, opa lá vem ela se exibir, seja qualquer um de nós, entende, não é eu, a professora [nome], não “lá vem ele, com as coisas dele”, sabe? parece uma coisa muito umbilical: “o meu é o melhor, o meu é mais importante, e o do outro não me interessa”; eu não preciso crescer com o meu colega; eu não posso olhar pra ele e “bah que legal ele tá fazendo, eu vou fazer também”, eu vou buscar ajuda dele, poucos tem essa humildade, nós não somos humildes pra aprender com outro, de forma nenhuma, eu não sei... não acho que isso seja prerrogativa da nossa escola, dos nossos colegas, de nós, de mim eu falo, mas acho que é no geral.

L: Nem da nossa profissão talvez.

P: Eu acho que é isso, exatamente, sabe, a gente produz tantas coisas bonitas, e às vezes nem tu sabe o quanto é importante aquilo que tu tá fazendo, porque tu não socializa, e se tu vai socializar com o teu colega... “é... pois é né...”, sempre vai ter a crítica dele, não vai ser uma crítica construtiva, ou não sei, ou por medo da crítica se faz e fica quieto, então, eu faço quieta. Teve uma situação dessas

O tema é escolhido pelos alunos, isso gera vontade de trabalho;

Os alunos são dedicados (entram de cabeça), criativos, trabalham com seriedade, capacidade de organização;

Com alguns alunos é mais difícil;

A avaliação de SI é realizada no processo, acompanhando o trabalho que vai sendo realizado, não apenas o trabalho final;

Não funcionou a interdisciplinaridade; Quando algum professor tenta mostrar o que está fazendo, os professores acham que é exibição; Não há percepção de que é possível crescer (aprender) com o colega; Em geral, considera que não há humildade no trabalho do professor;

São produzidas coisas bonitas, mas não são socializadas;

Por medo da crítica (não construtiva) faz e fica quieta;

<p>que eu entrei numa sala e pedi o que eles tavam fazendo em seminário, sou a professora deles né, eu digo “o que vocês tão fazendo?”, “não vamos contar, professora, é segredo”, “como assim é segredo?”, e a gente acabou fazendo uma discussão bem legal, depois com os colegas, em cima disso, como que vai fazer uma pesquisa e é segredo?, porque assim ó, eles queriam fazer um “shooooow” pra todo mundo, então ninguém podia saber de nada, então, um exemplo assim, e no geral todo também.</p> <p>L: E talvez você já tenha mencionado, mas que dificuldade você tem enfrentado, então, pro desenvolvimento das aulas de seminário?</p> <p>P: na escola, pro desenvolvimento das aulas, a gente vai muito na... a minha dificuldade maior que eu vejo é o acesso à tal da máquina, sabe, que os meninos.... o que nos atrasa um pouco é esta... acesso ao meio informacional, agora essa semana ultima, o laboratório tava livre pra mim, pra mim não, pra nós do noturno, que a gente conseguia trabalhar com os meninos no laboratório, mas no dia a dia da escola, a gente não consegue.... claro, eu não consigo reservar todas as minhas aulas pra ser no laboratório de informática, então a dificuldade desses meios, pra eles poderem trabalhar de uma forma melhor, eu acho que é essa dificuldade mais que eu senti, foi essa coisa...é o acesso.</p> <p>L: Materiais né.</p> <p>P: Material, digo informacional... acesso ao espaço dos computadores, essa dificuldade maior, não que a escola não tenha, a escola tem, só que...</p> <p>L: É muita demanda.</p> <p>P: é muita demanda pra um laboratório só, acho que é isso</p> <p>L: E considerando a sua experiência como professora de seminário, o que você acha que seria importante, ou necessário de incluir como a atividade do professor de seminário?</p> <p>P: número um, o estado disse que quem fosse trabalhar com o seminário teria espaço maior de tempo pra planejar, tu teria o professor que teria essa integração entre as áreas, para tu fazer a ligação que nós não temos, então o seminário nos falta isso, falta.... essa dificuldade, falta a pessoa assim, que faça esse link, que faça essa ligação entre as disciplinas, a área pra a gente poder tentar melhorar o seminário, acho que falta essa integração, o tempo de... o tempo pra gente né, e deixa eu pensar, tem outra coisa... que me... que me... deixa eu pensar... pra rotina do trabalho e, além disso, no todo, além de a gente ter esse articulador do seminário, o espaço pra isso, eu acho que assim ó, na rotina da gente tem que ter leitura, conhecimento, da gente e do seminário como um todo assim ó, incluir leituras obrigatórias para os meninos, assim ó, vai trabalhar com a depressão, no mínimo ler um artigo, dois, três, dez artigos, ler um livro, coisas ligadas... essa é a dificuldade que tem, ele tem que ler, e a gente ta sentido a maior dificuldade, é a falta de leitura, ele vai ler lá no terceiro, que no primeiro eles tão fazendo projetos</p>	<p>Enfrentando dificuldades com acesso a computadores, internet;</p> <p>A SEDUC disse que o prof SI teria mais tempo para planejar e teria uma pessoa pra fazer integração entre as áreas; Falta uma pessoa que faça a ligação entre as disciplinas; Falta integração;</p> <p>Rotina de leitura, tanto para professores como alunos;</p>
--	--

rapidinhos, sabe, três trabalhos num ano, sabe?, então a gente... estamos aprendendo, primeiro ano a gente fez isso, então assim ó, por exemplo, o terceiro tu passou o ano inteiro trabalhando a mesma coisa, daqui a pouco chama no meio eles mudam "ai não é isso que eu quero, isso não deu certo" beleza vamos lá "nós queremos isso", porque muda, às vezes mudam os componentes, então ocorrem... um transfere, outro entra no grupo, então ocorre isso, mas assim ó, por mais que tu diga que tem que ler, eles ainda não conseguem, e a gente não ta fazendo as leituras, nós todos, não estamos fazendo leitura, a gente faz um projeto, e aplica aquele projeto.

L: E cada um com o seu projeto...

P: E cada um com o seu projeto, e nos falta referencial teórico, por exemplo, pra aquele tema, pra eles, realmente, isso é isso, aquilo é aquilo,... porque eles tem que sair sabendo sobre o tema, mas eles saber como que funciona a construção do conhecimento, eles aprofundarem, aprenderem sobre... acho que o Brasil ta carente no aprender de verdade, os professores fazem de conta (fala bem baixinho) que tão ensinando, nós não estamos pesquisando, no sentido... investigando, investigação séria, aqui tem tentativa de pesquisa, sabe, de tabular dados, de começarem a compreender o significado dos números, mas e daí, o que que eu faço com isso agora?... sabe... acho que falta essas...

L: Que aprendizagem ele teve né com isso

P: que aprendizagem ele teve, ele percebeu?, isso vai mudar o cotidiano dele?, porque quando tu ta ligado ao cotidiano, eu sei que eles vão buscar... é... porque é o entorno, eu vejo que o seminário trabalha o entorno, não me manda buscar o seminário de algo que não ta próximo dele, porque, não tem... é tentar... é ele perceber que ele é o agente transformador, se ele é o agente, ele vai agir na vontade dele, nas coisinhas do mundo que ele vem enxergando, porque a partir dali ele amplia, se tiver essa consciência, porque esse é o nosso papel, mas investigar sério, a gente não consegue, a gente não tem base, a gente não tem tempo, a gente não consegue pensar essas coisas, ter a consciência do que é realmente o objetivo do seminário.

L: Agora em relação à avaliação, como é que vocês têm realizado, aqui, a avaliação, por conceito, por área, como é que tem acontecido?

P: Do seminário?

L: De modo geral

P: nós temos trabalhado por área do conhecimento né, e por conceitos, é muito interessante isso... é... com o perdão da expressão, é muito louco! Porque, por exemplo, lá na nossa área de... eu sou da área das humanas né, a gente consegue fazer... transcender a coisa de tal forma, assim ó, que eu imagino o que que é 60% que é a média da escola, sabe... tipo, isso é a metade ta feito, sessenta é 60% o menino conseguiu, se ele tem, tipo assim, é o mínimo do aprendizado, é o mínimo, a partir disso, eu não me

Falta leitura, estudo, para elaboração de referencial teórico; Os alunos tem que sair sabendo sobre o assunto pesquisado, sobre como funciona a construção do conhecimento; Está havendo uma tentativa de pesquisa, começaram a compreender os dados coletados, mas não sabem o que fazer com isso;

SI trabalha com temas do cotidiano, do entorno dos alunos, pra ele perceber-se como agente transformador;

Não conseguem investigar de forma séria, não tem base, não tem tempo, não consegue pensar no objetivo real do SI;

Na área de humanas, conseguem transcender a ideia de nota; Define a média 60% e não se preocupa se passou disso ou não, o que passa disso é do aluno;

<p>preocupo mais se é um 60%, o mínimo entre aspas, ele já adquiriu, a partir daí se ele foi 100%, é dele, se o outro não conseguiu, e se foi só sessenta, também é dele, foi o que ele conseguiu no máximo, então eu não consigo mais saber que eu vou dar 6,1, não ele é 61, ele não é 59, essas coisinhas.... limite da matemática já me apavora, e eu já não consigo mais... eu não sei se a experiência da gente no EJA, que a gente já vem trabalhando o aluno como um todo e assim nas “humanas” a gente tem trabalhado, a gente tem conseguido na maioria dos colegas, sair...</p> <p>L: Sair dessa escala quantitativa?</p> <p>P: da quantitativa, e assim ó, a gente... claro tu trabalha mais ou menos com... com conseguiu ou não conseguiu, tu consegue ou não consegue, se dentro daquilo que tu ta trabalhando com os teus alunos, tu acha que aquele exercício que ele ta fazendo, ele percebeu, ele compreendeu, beleza, aquilo pra mim ta perfeito, se aquilo é sessenta, setenta ou noventa, não vou quantificar isso, eu acho que... eu não consigo mais quantificar, sabe?... porque é assim, daqui a pouco ele faz um trabalho, ele me entrega um trabalho, “pô CSA, cem”, ta tudo os itens ali, mas ele fez uma dupla com o colega, foi o colega que pesquisou, e ele só botou o nome, ele aprendeu alguma coisa? não, então o que vai ter, daqui a pouco, mais valor, aquele trabalho lindo que ele me apresentou?, ou é aquele pequeno texto que ele escreveu sozinho, descobri que aquele texto ele conseguiu construir toda a disciplina, ou eu vou olhar lá no fundo... lá no fim, e achei que o aluno era 100, e quando eu vejo ele não conseguiu me dizer ou escrever ou traduzir de alguma forma aquilo que a gente trabalhou, e ai tu pensa, o número...</p> <p>L: Não representa...</p> <p>P: Não representa, a gente tem conseguido esse avanço, acho que assim, acho que isso é muito legal, isso é muito bom! e até o pacto tem trabalhado isso, bom, ta bem bom, tem ajudado.</p> <p>L: E pra chega num consenso na área como que vocês costumam trabalhar?</p> <p>P: Ah, a gente é muito parelho “Joãozinho CRA” ta beleza, tu sabe que aquilo ali ele não deslanchou, “ah, a Pedrinha... fez, acontece, ela consegue, ela define”, beleza, “mas pera ai, ta faltando isso, ta faltando aquilo, acho que um “CP” ta de bom tamanho, porque ela tem a possibilidade disso, tem aquilo, ela melhorou do trimestre pra cá, então...”, a gente consegue entrar num consenso, as “humanas” é... eu vejo muito tranquilo isso.</p> <p>L: E você tem algum olhar sobre as outras áreas, como ta acontecendo ou não?</p> <p>P: Temos, às vezes eu subo nas paredes...</p> <p>L: Como assim? (risos)</p> <p>P: tu vê, por exemplo, o menino, ele consegue desenvolver atividades nas humanas, quando tu olha nas naturais, ele não conseguiu nada, e ai tu olha a matemática, e ele conseguiu, pera ai, como que ele consegue matemática, consegue nas “humanas”, e não consegue na outra? Então,</p>	<p>Experiência da EJA, em relação ao trabalho do aluno como um todo;</p> <p>Trabalha com os extremos conseguiu ou não conseguiu, não importando se é 60, 70 ou 90;</p> <p>O número não representa (a aprendizagem); O Pacto está trabalhando sobre esse aspecto;</p> <p>A avaliação na área é semelhante; Avaliação da situação de cada aluno;</p> <p>Não concorda com as diferenças de avaliação nas áreas, com as ciências naturais;</p>
--	--

tem alguma coisa errada, com a gente, com a nossa forma, eu não sei, entende? ou, porque ele não conseguiu com as humanas? e como é que ele conseguiu com a matemática? O que ta acontecendo? Como é que... então, a gente consegue dar esse olhar, mas não nos reunimos todos juntos pra fazer os conceitos não, nos reunimos por área, e no final tu acaba, "A+b+c", entende?, são três trimestre é... um... como que é... se é dois "S" ta aprovado.

L: Ahan, é uma média...

P: É uma média, tu vai... acaba voltando pra média, tu reduz o menino à média, então, tem essas coisas, mas eu acho que faz parte, a vida inteira a gente vai fazer essa discussão.

L: E o que você acha dessas mudanças todas da avaliação?

P: Eu, de verdade, vejo como positiva, vejo, assim ó, nesse entendimento que eu vim colocando, assim ó, tu vai ampliando, acho que os teus saberes, não sei se é saberes, mas tu vai ampliando o teu jeito de olhar o mundo, do jeito de olhar a educação, tu não deixa de trabalhar o teu conteúdo, tu não deixa de cobrar, tu não deixa de exigir, de forma nenhuma, mas o teu olhar sobre a compreensão do teu aluno, da importância do que tu ta trabalhando, é diferente, passa a perceber, começa a selecionar o que tu vai dizer pra eles, o que tu vai trabalhar com o conteúdo pra eles, então acho que vai muito da maturidade da gente, do professor, de tu entender as mudanças ou não, porque eu posso te dizer teoricamente tudo isso, e na pratica a gente continua ainda com... então o menino sofre, porque eu chego na sala de aula, vou dar um exemplo, "Ah um CSA", auto avaliação, eu sei que nenhum menino vai dizer que ele é menos de 60%, quem é que vai dar um tiro no pé?, então assim ó, a gente tem trabalhado autoavaliação, o que eu tenho feito com eles? eu tenho brincado, ah... "na disciplina, tu é feliz, tu é infeliz?", "ah, maravilhoso, professora, maravilhoso", na geografia, porque? "ah porque, eu isso, eu aquilo", então eu vou trabalhar, e ai eu já sei, tu já tira uma leitura diferente da autoavaliação, agora se eu pedi pra ele dizer

L: Uma nota...

P: "Ah eu sou 100%, faço os trabalhos, não falto aula, não isso, não aquilo" e ai os outros dão uma risadinha... "mas as duas ultimas provas que tinha tu não vieste", então é muito... a avaliação... não sei, eu tenho uns olhares..., tenho tido alguns olhares, assim ó, essa coisa da formação integral deles, tem meninos que tu tem que olhar diferente, como que eu vou deixar em exame, reprovar dois anos, uma menina... um menino... um aluno, que eu sei que ele tem uma determinada deficiência de aprendizado? não precisa dar um atestado medico me dizendo, então como é que eu vou considerar ela com a mesma capacidade, de um menino com toda a potência?, como que eu vou avaliar da mesma forma? eu vou reprovar essa menina 1, 2, 3, 4 anos, e vai mudar o que na vida dessa criança? Então, tem coisas que acho que isso já veio pra melhorar.

No final, acabam realizando média dos conceitos, para dar resultado final: aprovado ou reprovado;

Mudança positiva, muda o olhar do professor sobre a educação;

Professor não deixa de trabalhar o conteúdo, nem de cobrar, mas o olhar sobre a compreensão do aluno muda;

Diferença entre o "dito" e o "feito"

Procura realizar autoavaliação;

Avaliação vinculada à formação integral dos alunos;

<p>L: Ta, agora em relação às mudanças gerais que tem acontecido com a implementação do politécnico. Primeiro, assim ó, se você pudesse descrever o seu trabalho cotidiano, as ações que você desenvolve na escola desde que chega aqui.</p> <p>P: Eu chego aqui, vou pra sala de aula, passo a manhã inteira na sala de aula, e termino.</p> <p>L: Você não tem um tempo pra sentar aqui, pra estudar?</p> <p>P: Tem uma quarta... terça-feira que a gente vem e que a gente senta, que é a nossa manha de planejamento, e ai a gente faz uma discussão muito gostosa, e ai a gente consegue fazer isso...</p> <p>L: Na área?</p> <p>P: Na área, na área a gente conversa, a gente discute os nossos trabalhos, a gente planeja ações, por exemplo, assim ó: o que a gente vai fazer junto, ações integradas, a gente tem feito, ate em função do pacto, a gente faz, a gente consegue permear com algumas áreas também, a matemática, a gente fez um trabalho, tinha que fazer e a gente conseguiu fazer, perfeito, assim, perfeito no sentido de realmente fazer integração, mas a gente senta, e ai a gente consegue discutir e trabalhar e botar na pratica.</p> <p>L: E você acha que essa sua rotina de trabalho mudou com a implementação do politécnico?</p> <p>P: Mudou, porque tu passa... o olhar a ser diferente, muda a rotina sim, muda o teu pensar, muda o teu jeito de fazer em sala de aula, muda o teu... não é teu (inaudível) que muda, de forma nenhuma, mas assim ó, o teu olhar sobre teus alunos, o jeito de fazer, as formas de cobrar, eu brinco que eu tenho essa turma da noite, que eles vão pro laboratório, eles falam alto, eles gritam, imagina eu [nome] numa sala com aluno gritando e berrando, "mas ta louco fica quieto e ponto aqui" então a gente trabalha, e eles vão, eles fazem, eles andam, e eu "baixa lá, sintoniza aqui ó, vai lá", e a gente tem conseguido fazer essas coisas, é um laboratório de aprendizado, baseado nessa nova forma que a gente vai lendo, que a gente acaba tentando incorporar essas... e tentando, e vê que realmente melhora. A vida dos meninos é mais do que a minha disciplina.</p> <p>L: E na escola, de modo geral, se você pudesse pensar três mudanças, quais que seriam?</p> <p>P: Três mudanças na escola, o que eu mudaria?</p> <p>L: Não, não, três mudanças que você percebe com o politécnico.</p> <p>P: Ah tá... entendi... entendi, três mudanças que aconteceram? a movimentação dos alunos, quer dizer, tu ta "de-sen-ges-sando...é isso? É... tirando o gesso?</p> <p>L: (risos) pode ser...</p> <p>P: eles... não que eles estejam mais criativos, eles sempre foram, a gente que nunca escutou isso, quer dizer, eu definia o tema que eu ia estudar, eu definia os trabalhos que eles iam pesquisar, agora não, entende? tem momentos assim ó, o tema vai ser esse, então eles conseguem, assim ó, mudanças, eles tiveram mais autonomia, certo, autonomia em fazer o seu aprendizado,</p>	<p>Trabalho se resume à sala de aula;</p> <p>Reunião semanal de planejamento na área;</p> <p>Reunião da área: discussão sobre os trabalhos de cada professor, planejamento de ações integradas; Exemplo de atividade do pacto de integração com matemática;</p> <p>Muda o olhar sobre os alunos, o pensar, o jeito de fazer em sala de aula, as formas de cobrar;</p> <p>Experiência é um laboratório de aprendizado; "a vida dos meninos é mais do que a minha disciplina"</p> <p>Mudanças: movimentação dos alunos, desengessamento;</p> <p>Possibilidade de aluno manifestar sua criatividade;</p> <p>Maior autonomia dos alunos;</p>
---	--

no seminário... é bem claro isso, eles que constroem, eles que escolhem, e tu é apenas... vai mediando a coisa, eu pelo menos vejo assim, vejo essa mudança, eles tão mais felizes, e acho que a gente tá mais sereno, eu pelo menos me sinto mais serena.

L: Isso tudo em relação ao seminário?

P: Ao seminário, e como conjunto todo, essa é a verdade... assim...

L: Agora eu vou falar de alguns setores e ações da escola, e você me diz se teve mudança ou não. No trabalho da direção da escola?

P: Quando tu fala em direção tu refere a que setores?

L: Direção e vice, depois vai ter coordenação...

P: Como é? que mudanças?

L: No trabalho de direção da escola, que mudanças que você percebe?

P: a troca da direção, veio no segundo ano do politécnico.

L: E isso teve alguma influência então também?

P: Não faz diferença, eu tava na primeira, na mudança, e continuo agora no outro lado como professora, a direção não se envolve diretamente com o pedagógico, com este fazer, então, muitas vezes até... como que eu vou te dizer? corre atrás de algumas coisas, mas eu acho que não mudou muito não.

L: E no trabalho de coordenação pedagógica?

P: Turno da noite flui porque a gente já vinha numa caminhada, e de manhã, a [nome] é a pessoa mais anjo que a gente tem, que tá numa caminhada com a gente, então a gente tá na mesma, todo mundo junto, ela é uma pessoa assim, que tem um coração grande, disponibilidade... essa vontade de potência (risos), ela tem isso, então a gente consegue trabalhar com ela de uma forma muito gostosa, e ela vai indo com a gente, tu vai fazendo, tu vai propondo, e ela vai te estimulando.

L: Mas comparando assim, a "corde", não a pessoa da coordenação pedagógica, mas a atuação da coordenação pedagógica antes do politécnico, e depois ...

P: Ah... eu não sei, porque o nosso pedagógico ele... o pedagógico da escola teve sempre um, sempre um momento assim... o pedagógico continua, iniciou com o... o pedagógico da escola assumiu de cabeça a mudança, o pedagógico sempre esteve presente, assumiu de cabeça, no início e agora, de manhã, agora, a gente é mais lentinho porque deu uma trocada sabe?... tá mais lentinho, falta algumas percepções, mas tá fluindo, tá fluindo. Mas eu já vi... quando entrou, a gente também a escola tinha, por mais que, eu volto aos engessamentos, como alguns professores tem uma caminhada diferente, quem... a caminhada do que seria o perfil do professor pra trabalhar com o seminário, hoje não tem mais como a gente trabalhar com perfil, todos tem que entrar no seminário, então a gente tem algumas dificuldades, de como um conjunto de trabalho, nós temos isso, ou fazer de conta lá que dá.... E... muita preocupação com esse aspecto que a gente vai chamar de formação humana integral, e a supervisão já

Alunos estão mais felizes e professora mais serena;

A direção não se envolve diretamente com o pedagógico;

O Setor pedagógico assumiu de cabeça a mudança, sempre esteve presente; De manhã, houve troca de coordenador e agora está mais lento;

Atualmente, prof SI não pode ser escolhido pelo perfil, então alguns professores apenas fazem de conta que trabalham SI;

<p>vinha com isso, então a supervisão tem... quem trabalha com o politécnico tem essa... tem ou esta fazendo essa caminhada, e vem ampliando, abrindo horizonte, nessa direção do politécnico.</p> <p>L: E nas aulas dos outros professores que não tem seminário, você acha que a pratica deles de alguma forma ta mudando?</p> <p>P: Não tenho como te dizer</p> <p>L: Ta, e nas suas aulas então, fora do seminário.</p> <p>P: Com certeza, com certeza.</p> <p>L: Por influência do...</p> <p>P: A gente vem, desde que veio o seminário, faz tempo que a gente vem vindo tentando descobrir, que tem coisas que tem que mudar, que a educação do jeito que ta, com evasão, repetência, tem que haver alguma coisa, tem que mudar de algum jeito, e a mudança não adianta tu fazer a melhor proposta pedagógica, a mudança tem que ta dentro de mim, ou eu mudo, ou eu faço alguma coisa, ou... não adianta, teoricamente eu sei de tudo, eu viro as costas, vou lá e faço igual antigamente, lindo maravilhoso, ta ai, ta feito, teoricamente ta aqui o teu "CS", mas eu sei a virgula que eu calculei, mas eu apresento "ta aqui", e ai a gente acaba dando muitas vezes "nó" nos meninos, mas é a gente que tem que fazer, é a gente... e, assim ó, a caminhada, nem todo mundo... cada um tem o seu tempo, uns querem, outros tem dificuldade, outros vão mais na frente, outros mais atrás, um com mais consciência, outro com menos, mas a gente vai tentando, mas eu acho que melhorou como conjunto, acho que sim, e a gente acaba... não tem, tem uma hora que se ta todo mundo indo pra um caminho, melhorando, tu vai ter que mexer.</p> <p>L: E nas condições físicas e materiais da escola, teve alguma mudanças?</p> <p>P: Ah... o governo abriu "as portas", né, o federal, porque o estadual não veio nada, bem diferente, então assim, hoje a gente tem o que a gente não tinha antes de verba, compra isso compra aquilo, agora a gente tem.</p> <p>L: Pelo ensino médio... pelo PROEMI?</p> <p>P: Pelo... é..., então isso deu uma melhorada, mas de resto...</p> <p>L: E nas condições de trabalho dos professores? isso que você mencionou de que o professor de seminário teria mais tempo pra planejamento...</p> <p>P: Não, o que veio nisso tudo já veio antes, que a gente tinha... era pra ter uma hora de planejamento, e ai depois lá pra tia leda mandou passear, e ai a gente acabou... porque as reuniões que a gente tinha, sabe, por exemplo em EJA a gente tinha um tempo pra sentar e pra planejar, a gente trabalhava todo mundo junto, e ai a gente tava começando a caminhada da interdisciplinaridade, e ai eu fui.... no tempo, inclusive eu tava fazendo pós em EJA, acabou o tempo, então nós perdemos aquela coisa de sentarmos e discutirmos, e agora com esse espaço que a gente tem, a reunião na área, apesar de a gente não conseguir toda a manhã juntos, a nossa área pelo menos consegue ter um</p>	<p>Não pode falar das aulas dos demais professores;</p> <p>Há tempos percebe que precisa de mudança;</p> <p>Mudança tem que estar dentro de cada um;</p> <p>Teoricamente é de um jeito, mas vira as costas e faz igual a antigamente; Usa CS, mas sabe exatamente como foi o cálculo da nota;</p> <p>Cada professor tem seu tempo: alguns querem, alguns tem dificuldade, alguns tem mais consciência; Como conjunto, acha que melhorou e isso deve incentivar os demais;</p> <p>Verbas do ProEMI</p> <p>Mudanças na CH ocorreram no governo leda, que retirou horas de planejamento; Na EJA, tinham tempo para planejar, estavam caminhando para interdisciplinaridade, mas foi retirado esse tempo;</p> <p>Agora, tem oportunidade de realizar reunião na área, esse tempo tem sido bom;</p>
---	--

tempinho que todo mundo se encontra, esse tempo tem sido muito bom, esse formato da área poder sentar toda junto, que não são todas as que conseguem, e isso é muito bom, isso é positivo

L: E na organização do currículo da escola, teve alguma mudança? Justamente por ta junto por áreas, algum movimento por mudança no currículo das disciplinas?

P: ...Não sei te dizer, na minha área eu acredito que a gente ta mexendo em algumas coisas, sabe? aquilo que eu te disse em outras palavras, de-de-de... tirar o gesso, a gente ta conseguindo fazer algumas seleções que antes a gente ia... "tava no programa ta ali", então, hoje, a gente já tira alguma coisa, coloca alguma coisa nova, esse planejamento né, a gente da umas mexidas, e eu acho que ta melhorando... ta adequando, estamos adequando ao novo... o menino com olhares diferentes, que eles usam juventudeS, tem que seguir, não adianta.

L: E na realização de reuniões, a quantidade de reuniões, a natureza, o que se discute nas reuniões, isso ta mudando ou não?

P: Nem reuniões tem...

L: só essas...

P: pra dar recado, só por área, porque... é pouca coisa...

L: Então praticamente não mudou do como era antes?

P: É não mudou, acho que ta pior ainda... é verdade, sabe? o tempo do encontro, ta muito curto.

L: E na interação e colaboração entre os professores?

P: Vai por turno também, eu trabalho nos dois turnos sempre, tenho médio 40 horas os dois turnos, então, eu consigo sentir isso, e, assim ó, a manha a gente tem uma história, de noite a gente tem outra

L: E o que mais influencia será?

P: É a proximidade, assim ó, se tu conseguir sentar com o teu colega de uma forma muito mais carinhosa, eu não consigo entender isso, porque de noite a gente consegue? E de manhã é mais difícil? é como se nós tivéssemos em diferentes territórios, com os mesmos atores, mas em territórios diferentes.

L: São os mesmos professores?

P: A maioria sim, nos repetimos de manhã e de noite, e o nosso comportamento, não sei se tem o fundamental de manhã, de noite é tudo muito... o EJA, o regular, eu não sei, a gente faz uma integração diferente, a gente consegue...

L: De noite consegue mais?

P: De noite parece que assim ó, a relação dos professores, o pedagógico da noite ele parece que flui de uma forma mais saudável, não que de manhã não seja, entende... não to dizendo isso, que a gente tem problema de relacionamento, não, mas as coisas... as relações... essa coisa mais... intrincada?... intrincada entre as áreas, entre os professores, parece que ela é mais difícil de manhã do que de noite.

L; Mas... e mesmo assim, mudou de como tinha antes do ensino médio pra agora, ou é uma coisa mais de você....

Na área de humanas, estão começando a mexer em algumas coisas, desengessando, fazendo seleção dos conteúdos, mexendo no planejamento;

Não há reunião geral, só pra dar aviso; Reuniões ocorrem apenas por área;

Há diferenças na interação entre professores nos turnos manha e noite;

De noite, conseguem uma integração maior;

<p>P: Não, é mais uma coisa da gente que... a gente vem trabalhando mais, então por exemplo, a área, em si, aproxima o pessoal da área, e claro que tu vai... é outra área, tem alguém que faz essa integração, sempre tu vai... até pra própria proximidade pessoal dos colegas, né, faz com que haja isso.</p> <p>L: E se você pudesse decidir independente da SEDUC, da troca de governo, quais dessas mudanças você manteria?</p> <p>P: Eu manteria o... eu manteria o... seminário em si, mas abriria..., não sei se aumentaria o espaço, mas tentaria de forma assim... eu manteria o seminário como uma forma de integrar, assim ó, de tu colocar a prática e o teórico que tu tá fazendo, sabe?... é rearticular o currículo assim, rearticular, se a “humana” tá trabalhando o homem de [município], que a natural também trabalhe ou alguma contribuição pro humano de [município], que a gente consiga...</p> <p>L: Articular as áreas...</p> <p>P: Articular as áreas, é o que tá nos faltando, porque quando articular as áreas, o seminário vai ser o resultado, essa articulação, mas essa caminhada é muito longa, uma utopia.</p> <p>L: E dessas mudanças, você acha que teve melhorias na escola? quais seriam as melhorias?</p> <p>P: Na escola? é o jeito de a gente fazer, acho que a gente tá, uns quantos de nós, estamos fazendo melhor, eu acredito</p> <p>L: O trabalho do professor?</p> <p>P: Eu acho.</p> <p>L: E você acha que teve alguma piora?</p> <p>P: Quem foi descomprometido antes, continua sendo descomprometido hoje.</p> <p>L: Não foi por conta da proposta?</p> <p>P: Não foi por conta da proposta.</p> <p>L: E considerando essa sua experiência né, nos três anos da proposta, o que você acha que diferencia o ensino médio politécnico, do ensino médio como a gente tinha antes? O que é específico do ensino médio politécnico?</p> <p>P: nós estamos com o seminário, então estamos com a... articulado... com essa proposta federal, estamos pensando, não sei... eu digo da minha área, eu não consigo falar das outras áreas, eu não consigo ver, enxergar assim, o todo da escola, porque é sala de aula, sala de aula, sala de aula, então tu não consegue, o espaço é mínimo pra tu ter essa percepção, mas assim ó, tem algumas mudanças, mas a maioria continua fazendo as mesmas coisas em sala de aula, mesma aula, do mesmo jeito de conduzir, de avaliar, e temos o seminário, que o menino se torna mais livre ali, no seminário ele senta do jeito que ele quer, ele “pá, pá” vai lá e faz, e aí na sala de aula eu já boto em fila (bate na mesa)... mais ou menos assim.</p> <p>L: então, que avaliação geral você faz da implementação da proposta, considerando esses três anos?</p> <p>P: Não... aqui na escola é... até que ela vem “devagarinho”, mas ela vem vindo, todo mundo, todos os professores, de</p>	<p>Com as reuniões por área, há mais integração;</p> <p>Manteria o SI, mas buscaria (talvez com aumento do espaço) fazer articulação das áreas com o tema SI;</p> <p>Caminhada longa</p> <p>Melhoria na forma de alguns professores realizarem o trabalho;</p> <p>Ainda há descomprometimento daqueles que eram descomprometidos, a proposta não mudou isso;</p> <p>Articulação com a proposta federal Não consegue ver o todo da escola, pois está só e sempre em sala de aula;</p> <p>A maioria dos professores continua trabalhando da mesma forma; Apenas no SI aluno é mais livre;</p> <p>Proposta está sendo implementada devagar, de</p>
--	---

<p>uma forma entraram na proposta, como conjunto, assim ó, na escola acho que a gente, nessa proposta, acho que a gente... todos os professores, de uma forma, cada um no seu entendimento, cada um com seu jeito de fazer, acho que entrou a proposta, tenta, pelo menos ta lendo, ta percebendo algumas coisas... na escola pequena, é um município pequeno, agora escolas maiores a gente sabe que a coisa não ta, escolas vizinhas sabe? que o seminário não existe, o professor de seminário entra dá sua aula normal, ele só ganhou mais horas, e que não tem o seminário, ele é teórico só ta no papel, mas ele não ta funcionando, e que aqui na nossa escola está, está sim, e os meninos fazem, apesar de ser só a disciplina ali...muito, muito, muito, o professor do seminário, trabalhando, claro que com algumas ajudas, óbvio, mas ta andando, os meninos tão produzindo, então, eles tão saindo com uma nova caminhada que os outros não tiveram, essa diferença do antes pra agora, eles tão produzindo um trabalho final, deles, e que antes a gente não tinha, então isso é real na escola.</p> <p>L: E considerando aqui a escola, especificamente, você acha que tem algum fator, algum aspecto particular da escola que tenha favorecido a implementação da proposta?</p> <p>P: A aceitação do pedagógico, quando o pedagógico da escola assumiu, a proposta veio, e foi na direção anterior, e ai a proposta veio com tudo.</p> <p>L: Então a atuação da coordenação pedagógica é essencial?</p> <p>P: Coordenação pedagógica essencial, e a direção, é essencial, to falando quando foi implementada.</p> <p>L: E isso mudou pra agora?</p> <p>P: Já tava andando... tem que andar.</p> <p>L: E algum aspecto ou fator, específico da escola também, que tenha prejudicado ou limitado a implementação da proposta?</p> <p>P: Acho que não.</p> <p>L: Mais algum comentário que você queira fazer?</p> <p>P: Não...</p> <p>L: Ok, então encerramos...</p>	<p>certa forma todos professores entraram na proposta;</p> <p>Professores estão, pelo menos, lendo, percebendo algumas coisas; Em escolas maiores, não existe SI, professor trabalha mais a sua disciplina;</p> <p>Apesar de ser apenas SI, os alunos estão trabalhando, estão produzindo, estão fazendo uma nova caminhada;</p> <p>Favoreceu: aceitação do setor pedagógico;</p> <p>A atuação da coordenação e da direção foi essencial;</p>
--	---

ANEXOS

ANEXO 01

Cronograma da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio

Departamento Pedagógico
1ª CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO
RESUMO DO PROCESSO DA CONFERÊNCIA

ETAPAS	PERÍODO	DESCRIÇÃO	LOCAL
<p><u>1ª - ETAPA ESCOLAR</u></p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E AMPLIAÇÃO DA PROPOSTA COMO REFERENCIA O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Final de Setembro e Outubro de 2011 – Primeira quinzena</p>	<p>Encontro de formação nas escolas para debate o Texto Base da SEDUC e escolher os delegados das escolas que participarão na Etapa Municipal. Essas reuniões deverão contemplar os quatro segmentos da comunidade escolar: Professores, Funcionários, Alunos e Pais/mães e/ou a comunidade em geral.</p> <p>O Nº de delegados que a escola terá direito dependerá do nº de participantes no encontro. É necessário que sejam escolhidos delegados que representem cada um dos segmentos participantes.</p>	<p>Em todas as escolas de Ensino Médio</p> <p>Coordenados pela Equipe Diretiva da escola e acompanhado pelas CRES.</p>
<p><u>2ª – ETAPA MUNICIPAL</u></p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DAS ESCOLAS SITUADAS NO MUNICÍPIO TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NAS ESCOLAS E O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Outubro de 2011 – Segunda quinzena</p> <p>(usar um dos dias previstos para o seminário de outubro)</p>	<p>Nos municípios em que existem mais de uma escola Estadual ocorrerá um Encontro Municipal reunindo os delegados escolhidos nas escolas, representativos do conjunto dos segmentos da escola, que têm a responsabilidade de representar e apresentar as sistematizadas realizadas em suas escolas de origem.</p> <p>Nessa etapa serão escolhidos, dentre os participantes, os delegados por município contemplando sempre os diferentes segmentos da comunidade escolar.</p>	<p>Em cada município, em local a ser definido.</p> <p>Coordenado pela CRE.</p>
		<p>Quando no município existir somente uma escola de Ensino Médio, a etapa escolar será considerada também como sendo essa 2ª etapa.</p> <p>Nesse caso os delegados escolhidos nas escolas serão automaticamente os delegados municipais.</p>	<p>Nesse caso em cada escola coordenado pela Equipe Diretiva e pela CRE.</p>

<p><u>3ª ETAPA REGIONAL</u></p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DOS MUNICÍPIOS DE UMA MESMA CRE TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NOS MUNICÍPIOS E O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Novembro de 2011 – Primeira quinzena</p>	<p>Conferência, por Região de abrangência de cada CRE, com a participação dos delegados escolhidos na etapa municipal.</p> <p>Dessa etapa deverá ser elaborado um texto contendo a sistematização do debate.</p> <p>Escolha dos delegados Regionais para próxima etapa da Conferência, de acordo com o número de participantes com presença registrada em Ata.</p>	<p>Em cada CRE em local a ser definido e coordenado pela CRE.</p>
<p><u>4ª ETAPA INTER-REGIONAL</u></p> <p>DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DE UM CONJUNTO DE CRES TENDO COMO REFERENCIA O DEBATE REALIZADO NAS REGIÕES E O TEXTO BASE DA SEDUC</p>	<p>Novembro de 2011 – Segunda quinzena</p>	<p>Conferência, reunido CRES do seguinte modo:</p> <p>Encontro Inter regional: Rio Grande (5ª), Bagé (13ª) e Pelotas (5ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Cruz Alta (9ª), Santo Ângelo (14ª), Santa Rosa (17ª), Três Passos (21ª), São Luiz Gonzaga (32ª), Ijuí (36ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Estrela (3ª), Santa Cruz do Sul (6ª), Santa Maria (8ª), Cachoeira do Sul (24ª).</p> <p>Encontro Inter regional: São Borja, (35ª), Uruguaiana (10ª), Santana do Livramento (19ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Canoas (27ª), São Leopoldo (2ª) Gravataí (28ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Palmeira das Missões(20ª), Passo Fundo (7ª), Erechim (15ª), Soledade (25ª), Carazinho (39ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Bento Gonçalves (16ª), Caxias do Sul (4ª), Vacaria (23ª).</p> <p>Encontro Inter regional: Osório (11ª), Guaíba (12ª) – Rever essa situação.</p> <p>Encontro Inter regional: Porto Alegre (1ª). Rever essa situação.</p>	<p>Inter regional: Em Rio Grande</p> <p>Inter regional: Em Ijuí</p> <p>Inter regional: Em Estrela</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Inter regional: _____</p> <p>Coordenados pela SEDUC-órgão central com a participação das CRES envolvidas em cada encontro.</p>

<u>5ª ETAPA</u> <u>CONFERÊNCIA</u> <u>ESTADUAL</u>	Dezembro de 2011 Dia	Conferência Estadual com a participação dos delegados escolhidos na etapa inter regional.	Em Porto Alegre, em local a ser confirmado
		Podem participar convidados Representantes de outras instituições, Organizações, Entidades e Segmentos Sociais de representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, dos Sistemas de Ensino, de Empresários, de Órgãos Públicos, de Entidades e Organizações de Pais e Estudantes, da Sociedade Civil, dos Movimentos de Afirmação da Diversidade, do Conselho Municipal de Educação e de Organismos Internacionais. Esses deverão ser credenciados em separado.	Coordenado pela SEDUC/orgão central
<u>6ª ETAPA DE</u> <u>ELABORAÇÃO DO</u> <u>DOCUMENTO FINAL</u>	Janeiro 2012	Organização do documento final e do Regimento contendo a reestruturação curricular do Ensino Médio que servirão para a formulação das ações subsequentes e para implementação gradativa a partir de 2012, começando pelo primeiro ano.	No Departamento Pedagógico/SEDUC

ORIENTAÇÕES GERAIS:

1º) Entre agosto e setembro ocorrerão reuniões com os Coordenadores Pedagógicos e os representantes do Ensino Médio das CRES para preparar o conjunto das etapas da Conferência.

2º) Da primeira à quinta etapa o debate dar-se-á a partir dos seguintes Eixos de discussão e aprofundamento:

Eixo 1: Ensino Médio e desafios do panorama atual: Novos contextos e novas legislações.
Eixo 2: Conceitos e Referenciais Orientadores da oferta e da organização do Ensino Médio.
Eixo 3: Organização Curricular do Ensino Médio: Áreas do Conhecimento, Componentes Curriculares Obrigatórios, distribuição dos tempos e duração do curso.
Eixo 4: Organização Curricular do Ensino Médio: Metodologia de Trabalho Pedagógico, dinâmica do Trabalho como Princípio Educativo e Vocações com vistas ao Desenvolvimento Regional.
Eixo 5: Organização Curricular do Ensino Médio: Sistema de Avaliação, Diagnóstico, Acompanhamento dos alunos ao longo do curso e reorganização da prática docente.

3º) As contribuições e aprofundamentos oriundas dos participantes, em cada etapa, deverão dialogar com o documento base da Seduc e estar em consonância com a nova Legislação do Ensino Médio.

4º) Em relação a participação da comunidade escolar será observado o seguinte:
Serão considerados segmentos da comunidade escolar: Professores, Funcionários, Alunos, Pais e/ou responsáveis.

A Coordenação Pedagógica, supervisor (es), orientador (es) e vice-diretor (a) da escola serão identificados e computados como membros do segmento professores.

Os participantes deverão registrar a sua presença em lista adequada para este fim, e organizada por segmento, nas diferentes etapas da Conferência.

5º) Em relação a escolha de delegados, da 1ª à 4ª etapa da Conferência, será observado o seguinte:

Os delegados serão escolhidos, dentre os participantes do Encontro previsto em cada etapa.

A escolha de delegados deverá estar de acordo com a seguinte proporcionalidade por segmento:

Professores = 75%
Funcionários = 5%
Alunos = 15%
Pais e/ou responsáveis = 5%

Caso o número de candidatos a delegado seja igual ou inferior ao percentual estipulado, todos serão considerados delegados (as). Em havendo mais candidatos do que o número de vagas por segmento, os segmentos nessa condição reunir-se-ão, durante o Encontro, para definição da nominata dos delegados.

Serão escolhidos, também, suplentes, por segmento, em cada etapa, que substituirão delegados eleitos no caso de impedimento de sua participação nas etapas subsequentes que passa então a assumir a titularidade.

Os/as Diretores das escolas são delegados/as natos nas etapas: municipal (2ª) e regional (3ª), porém nos Encontros Regionais deverão ser escolhidos delegados que representarão as direções nas etapas: inter regional (4ª) e Estadual (5ª) também na mesma proporção constante no item "b" dentre os que estiverem presentes nesta 4ª etapa.

ANEXO 02

**Plano de Trabalho: formação de professores de
ensino médio das escolas de abrangência da 8ª CRE
– 1ª Etapa**



8ª CRE –FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA INICIO DO ANO LETIVO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO - 2012

I- PLANO DE TRABALHO

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DE ABRANGÊNCIA DA 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.

2.JUSTIFICATIVA:

CONSIDERANDO A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS PRIMEIRAS SÉRIES EM 2012 E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COMPREENDE-SE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES QUE ATUARÃO NESTAS MODALIDADES.

3. OBJETIVO GERAL

OPORTUNIZAR ESTUDO DOS CONCEITOS E REFERENCIAIS ORIENTADORES DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO BEM COMO O APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO REFERENTES A LDB, DIRETRIZES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PROCURANDO PROMOVER A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.

3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- OPORTUNIZAR O ESTUDO DOS CONCEITOS DE POLITECNIA E POLISSEMIA;
- OPORTUNIZAR O ESTUDO DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO;
- APROFUNDAR O CONHECIMENTO DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO;
- ORIENTAR AS PRÁTICAS DA PESQUISA SÓCIO ANTROPOLÓGICAS, METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DE COMPLEXOS TEMÁTICOS, CONCEPÇÕES DE SEMINÁRIO INTEGRADO E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA.

4. METODOLOGIA

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E ENSINO MÉDIO CURSO NORMAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO SERÁ REALIZADA EM DOIS DIAS, ASSIM DISTRIBUÍDOS, TOTALIZANDO 8 HORAS. A FORMAÇÃO SE CONSTITUIRÁ EM MOMENTOS DE PALESTRAS SOB RESPONSABILIDADE DE PROFISSIONAIS DO SETOR PEDAGÓGICO DA 8ª CRE E TRABALHOS EM GRUPOS DE ACORDO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO, ONDE SERÃO DESENVOLVIDOS OS ASPECTOS CONCEITUAIS E OPERACIONAIS DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E CURSO NORMAL.

5.PÚBLICO ALVO:

COORDENADORES PEDAGÓGICOS, EQUIPES DIRETIVAS E PROFESSORES QUE ATUARÃO NOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA ABRANGÊNCIA

DA 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO QUE ATUAM EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, CURSO NORMAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

6.LOCAL DO EVENTO:

SERÃO UTILIZADOS OS ESPAÇOS COMO SALÕES E AUDITÓRIOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS.

II- CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO PARA SANTA MARIA E MICRO REGIÕES:

MÓDULO	HORÁRIO	ATIVIDADE/TEMA	RESPONSÁVEL/PALESTRANTE
I	8H ÀS 8H30MIN	CREDENCIAMENTO	EQUIPE PEDAGÓGICA DA CRE
	8H30MIN ÀS 8H45MIN	RECEPÇÃO E CAFÉ (sugestão:a cargo das escolas)	EQUIPE DA CRE
	8H45MIN ÀS 9H	ABERTURA	CHEFIAS DA 8ª CRE
	9H ÀS 10H	CONCEITOS E REFERENCIAIS ORIENTADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO	ROGIER DE MENEZES
	10H ÀS 10H15 MIN	INTERVALO PARA CAFÉ (sugestão:a cargo das escolas)	
	10H15MIN ÀS 11H15MIN	PESQUISA SÓCIO ANTROPOLÓGICA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	GT-ENSINO MÉDIO DA CRE VERA ESPINDOLA E APOIO DO GT
	11H15 ÀS 12H	QUESTIONAMENTOS E DEBATE	COORDENADO PELA EQUIPE DA CRE
	12H ÀS 13H15	INTERVALO PARA ALMOÇO	
	13H15MIN ÀS 14H15	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E METODOLOGIA DOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES COMO COMPLEXO TEMÁTICOS	GT-ENSINO MÉDIO DA CRE CLAUDIA GRIGOLO PINTO E APOIO DO GT
II	14H15 ÀS 15H 15 MIN	TRABALHO EM GRUPO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO COM CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR-COMPLEXO	GT-ENSINO MÉDIO DA CRE CLAUDIA GRIGOLO PINTO E APOIO DO GT
	15H15 ÀS 15H30	INTERVALO PARA CAFÉ (sugestão:a cargo das escolas)	
	15H30 ÀS 16H30	APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS CONSTRUÍDAS NOS GRUPOS DE TRABALHO	GT-ENSINO MÉDIO DA CRE TODO GT
	16H30MIN ÀS 17H 30MIN	O TRABALHO PEDAGÓGICO E A OPERACIONALIZAÇÃO DOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS	GT-ENSINO MÉDIO DA CRE MARIA MARCIA E APOIO DO GT
	17H30MIN	AVALIAÇÃO, ENCERRAMENTO E CAFÉ	

PÚBLICO ALVO NAS DAS ATIVIDADES NAS MICRO REGIÕES DE ABRANGÊNCIA DA 8ª CRE:

DATA	REGIÃO	LOCAL	ESCOLAS ENVOLVIDAS	Nº APROXIMADO DE PARTICIPANTES
.05/3/2012	MICRO 1: -JAGUARI -SÃO FRANCISCO -SÃO VICENTE -MATA -CACEQUI	GUILHERMINA JAVORSKI	TODAS DA MICRO REGIÃO	COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO
06/03/2012	MICRO 2: -SÃO PEDRO -DILERMANDO DE AGUIAR -QUEVEDOS -TOROPI -NOVA ESPERANÇA DO SUL	TITO FERRARI	TODAS DA MICRO REGIÃO	COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO
07/03/2012	MICRO 3: -FAXINAL DO SOTURNO -SILVEIRA MARTINS -NOVA PALMA -SÃO JOÃO DO POLÉSINE -IVORA -PINHAL GRANDE -	DOM ANTÔNIO REIS	TODAS DA MICRO REGIÃO	COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO
08/03/2012	MICRO 4 -SÃO SEPÉ -VILA NOVA DO SUL -FORMIGUEIRO	TIARAJÚ	TODAS DA MICRO REGIÃO	COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO
09/03/2012	MICRO 5	CILON ROSA	ITAARA SÃO MARTINHO JÚLIO DE CASTILHOS	COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO

PÚBLICO ALVO DAS ATIVIDADES EM SANTA MARIA:

DATA	LOCAL	ESCOLAS ENVOLVIDAS
16/03/2012	COL.MANOEL RIBAS	-IR. JOSÉ OTÃO -I.PRADO VEPPA -EDNA MAY -RÔMULO ZANCHI -NAURA TEIXEIRA -PRINCESA ISABEL -MANOEL RIBAS -ÉRICO VERÍSSIMO -DOM ANTONIO REIS -WALTER JOBIM -AUGUSTO RUSCHI -TANCREDO NEVES -PAULO LAUDA -PE. CAETANO -SANTA MARTA -CASTELO BRANCO -CILON ROSA - CEL. PILAR -MARIA ROCHA -OLAVO BILAC -CÍCERO BARRETO
	PARTICIPANTES: COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DE SEMINÁRIO INTEGRADO	

IV-RESPONSÁVEIS PELO PROJETO:

-CELITA DA SILVA (Coordenadora regional de Educação)

V-RESPONSÁVEIS PELO PROJETO PEDAGÓGICO:

- ROGIER DE MENEZES (Coordenador pedagógico)

-CLAUDIA GRIGOLO PINTO (Assessoria de Ensino Médio)

-GT- ENSINO MÉDIO

ANEXO 03

**Plano de Trabalho: formação de professores de
ensino médio das escolas de abrangência da 8ª CRE
– 2ª Etapa**



8ª CRE – FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – 2012

I- PLANO DE TRABALHO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DE ABRANGÊNCIA DA 8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.

2. JUSTIFICATIVA:

CONSIDERANDO A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NAS PRIMEIRAS SÉRIES EM 2012 E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COMPREENDE-SE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES QUE ATUAM NESTAS MODALIDADES.

3. OBJETIVO GERAL

OPORTUNIZAR ESTUDO DOS CONCEITOS E REFERENCIAIS ORIENTADORES DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO BEM COMO O APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO REFERENTES A LDB, DIRETRIZES NACIONAIS DE ENSINO MÉDIO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PROCURANDO PROMOVER A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.

3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- OPORTUNIZAR O ESTUDO DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS E EPISTEMOLÓGICOS QUE EMBASAM A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
- OPORTUNIZAR O ESTUDO DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO;
- APROFUNDAR O CONHECIMENTO DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO;
- PROMOVER A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO;
- PROMOVER A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO.

4. METODOLOGIA

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E ENSINO MÉDIO CURSO NORMAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO SERÁ REALIZADA EM UM DIA, CONFORME CRONOGRAMA, TOTALIZANDO 08 HORAS. A FORMAÇÃO SE CONSTITUIRÁ EM MOMENTOS DE PALESTRAS SOB-RESPONSABILIDADE DE PROFISSIONAIS DO SETOR PEDAGÓGICO DA 8ª CRE E PROFESSORES PALESTRANTES DE INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTRATADOS PARA ESTA FORMAÇÃO, ONDE SERÃO DESENVOLVIDOS OS ASPECTOS CONCEITUAIS E OPERACIONAIS DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E CURSO NORMAL.

5. PÚBLICO ALVO

COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES QUE ATUAM NOS 1ºS ANOS DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO EM 2012, DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA ABRANGÊNCIA DA

8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO QUE ATUAM EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO, CURSO NORMAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

6. LOCAL DO EVENTO:

SERÃO UTILIZADOS OS ESPAÇOS COMO SALÕES E AUDITÓRIOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS.

II- CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO PARA SANTA MARIA E MICRO REGIÕES:

MÓDULO	HORÁRIO	ATIVIDADE/TEMA	RESPONSÁVEL/PALESTRANTE
I	8H ÀS 8H30MIN	CRENCIAMENTO	EQUIPE PEDAGÓGICA DA CRE
	8H30MIN ÀS 8H45MIN	RECEPÇÃO E CAFÉ	EQUIPE DA CRE
	8H45MIN ÀS 9H	ABERTURA	CHEFIAS DA 8ª CRE
	9H ÀS 10H	CONCEITOS E REFERENCIAIS ORIENTADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO	ROGIER DE MENEZES – 8ª CRE
	10H ÀS 10H15MIN	INTERVALO	
	10H15MIN ÀS 11H15MIN	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO	PALESTRANTE: EDUARDO TERRAZZAN - UFSM
	11H15MIN ÀS 12H	QUESTIONAMENTO E DEBATE	
	12H ÀS 13H15MIN	INTERVALO PARA O ALMOÇO	
	13H15MIN ÀS 14H15MIN	PESQUISA E METODOLOGIAS EM EDUCAÇÃO	PALESTRANTE: EDUARDO TERRAZZAN - UFSM
II	14H15MIN ÀS 15H15MIN	O NOVO ENSINO MÉDIO E AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	PALESTRANTE: CÍCERO SANTIAGO DE OLIVEIRA - UFSM
	15H15MIN ÀS 15H30MIN	INTERVALO	
	15H30MIN ÀS 16H 30MIN	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A ESTRUTURA CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO	PALESTRANTE: MARIA ELISA GAMA _ UFSM
	16H30MIN ÀS 17H30MIN	OPERACIONALIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS CONSTRUÍDAS NOS GRUPOS DE TRABALHO	PALESTRANTE: MARIA ELISA GAMA _ UFSM
	17H30MIN	AVALIAÇÃO E ENCERRAMENTO	

PÚBLICO ALVO NAS DAS ATIVIDADES NAS MICRO REGIÕES DE ABRANGÊNCIA DA 8ª CRE:

DATA	REGIÃO	LOCAL	ESCOLAS ENVOLVIDAS	Nº APROXIMADO DE PARTICIPANTES
24/04/2012	MICRO 5 - ITAARA - SÃO MARTINHO - JÚLIO DE CASTILHOS	INSTITUTO VICENTE DUTRA	TODAS DA MICRO REGIÃO	PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO – 80 PARTICIPANTES
26/04/2012	MICRO 1: -JAGUARI -SÃO FRANCISCO -SÃO VICENTE -MATA -CACEQUI -NOVA ESPERANÇA DO SUL	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO VICENTE	TODAS DA MICRO REGIÃO	PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO – 100 PARTICIPANTES
03/05/2012	MICRO 2: -SÃO PEDRO -DILERMANDO DE AGUIAR -QUEVEDOS -TOROPI	TITO FERRARI	TODAS DA MICRO REGIÃO	PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO – 80 PARTICIPANTES
08/05/2012	MICRO 3: -FAXINAL DO SOTURNO -SILVEIRA MARTINS - NOVA PALMA -SÃO JOÃO DO POLÊSINE -IVORA -PINHAL GRANDE	E.E.EDUCAÇÃO D. ANTÔNIO REIS	TODAS DA MICRO REGIÃO	PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO – 80 PARTICIPANTES
10/05/2012	MICRO 4 -SÃO SEPÉ -VILA NOVA DO SUL -FORMIGUEIRO	CIEP – FRANCISCO BROCHADO DA ROCHA	TODAS DA MICRO REGIÃO	PROFESSORES ATUANTES NO 1º ANO DE ENSINO MÉDIO – 50 PARTICIPANTES

PÚBLICO ALVO DAS ATIVIDADES EM SANTA MARIA:

DATA: 15 DE MAIO	DATA: 22 DE MAIO	DATA: 25 DE MAIO
LOCAL: MANECO	LOCAL: PE CAETANO	LOCAL: OLAVO BILAC
ESCOLAS: -E.B.E. ÉRICO VERRISSIMO -COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS -E.E.E.MÉDIO DOM ANTONIO REIS -E.E.E.M.Dr. WALTER JOBIM -COLÉGIO ESTADUAL Pe. RÔMULO ZANCHI -E.E.E.MÉDIO PROFESSORA MARIA ROCHA	ESCOLAS: - E.E.E.B. Ir. JOSÉ OTÃO - I.E.LUIZ GUILHERME DO PRADO VEPO - E.B.E.Dr. PAULO DEVANIER LAUDA - COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO NEVES - I.E.Pe. CAETANO - E.E.E.B. AUGUSTO RUSCHI - E.E.E.M. HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO - INSTITUTO SÃO JOSÉ - COLÉGIO TIRADENTES DA BRIGADA MILITAR	ESCOLAS: - COLÉGIO ESTADUAL PROFª EDNA MAY CARDOSO - E.E.E. MÉDIO PRINCESA ISABEL - E.E.E.B. PROFª. MARGARIDA LOPES - E.E.E.M PROFª. NAURA TEIXEIRA PINHEIRO - E.B.E.CÍCERO BARRETO - E.E.E.M.CILON ROSA - COLÉGIO ESTADUAL CORONEL PILAR - E.E.EDUCAÇÃO ESPECIAL Dr. REINALDO FERNANDO COSER - I.E.E. OLAVO BILAC

RESPONSÁVEL PELO PROJETO:

CELITA DA SILVA – COORDENADORA GERAL
ROGIER DE MENEZES – CHEFE PEDAGÓGICO
SETOR PEDAGÓGICO - GT ENSINO MÉDIO- 8ª