

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

Marcos Britto Corrêa

**DISCURSOS CONTRÁRIOS E/OU AVANÇOS CONTIDOS: ENSINO
MÉDIO POLITÉCNICO, O ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Santa Maria, RS
2017

Marcos Britto Corrêa

**DISCURSOS CONTRÁRIOS E/OU AVANÇOS CONTIDOS: ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO, O ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM, RS), na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS
2017

Marcos Britto Corrêa

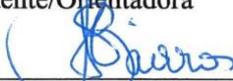
**DISCURSOS CONTRÁRIOS E/OU AVANÇOS CONTIDOS: ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO, O ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO
PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM, RS), na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

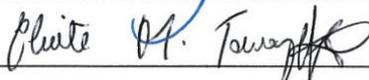
Aprovado em 18 de julho de 2017



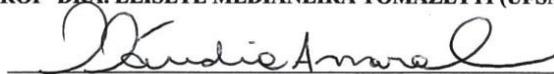
PROFª DRA. LILIANA SOARES FERREIRA(UFSM)
Presidente/Orientadora



PROFª DRA. MARIÂNGELA SILVEIRA BAIROS (UFRGS)



PROFª DRA. ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI (UFSM)



PROFª DRA. CLÁUDIA LETÍCIA DE CASTRO DO AMARAL (COLÉGIO POLITÉCNICO – UFSM)

AGRADECIMENTOS

Mesmo que nos últimos anos tenha sido um pouco mais corriqueiro, ainda assim, não é todo dia que um filho de trabalhadores termina um curso de Mestrado. Por essa razão, também seria muito difícil conseguir agradecer a todas as pessoas que contribuíram neste processo que agora é concluído. Limito este espaço a agradecer, primeiramente, à minha mãe Elizete, e ao meu pai, Paulo, pelo constante apoio, que, mesmo no silêncio, sei que sempre foi constante e fundamental.

Agradeço ao *Kairós* – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, pois, em cada dia que nos encontramos, reforço os ânimos para continuar trabalhando. Do Grupo, agradeço em especial à Dulcineia Libraga Papalia De Toni e à Marlize Dressler, por terem estado sempre próximas nos momentos de maiores dúvidas e dificuldades! Agradeço, também, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira, que, com sua sensibilidade e seu comprometimento, possibilitou muito aprendizado.

Agradeço a camaradas que sempre estiverem próximos para questionamentos, risadas, tragos e muita conversa, de modo que, no cotidiano dos dias, aprendi muito com eles na Democracia Socialista e, sobretudo, no período em que estive no Práxis – Coletivo de Educação Popular. A vivência com essas pessoas aguçou a crítica e fortaleceu o senso de justiça.

À Marcela, pela confiança e parceria, mas, fundamentalmente, pela capacidade de dividir as angústias e loucuras da vida e, assim, potencializar o cotidiano de forma alegre.

Agradeço aos estudantes, professoras e professores sujeitos desta pesquisa. Sem a disponibilidade de cada uma e cada um, ela não teria acontecido.

Meu muito obrigado a todos e todas!

RESUMO

DISCURSOS CONTRÁRIOS E/OU AVANÇOS CONTIDOS: ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO, O ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

AUTOR: Marcos Britto Corrêa
ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa 2: Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao *Kairós* – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. Tem como objeto de estudos principal a Reestruturação Curricular do Ensino Médio do Rio Grande do Sul (Ensino Médio Politécnico), que, em âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS), alterou o currículo do Ensino Médio gaúcho entre os anos de 2011 e 2016. Mediante a análise dialética de discursos de treze sujeitos, sendo sete professores e seis estudantes de uma Escola de Santa Maria, bem como de documentos sobre as políticas públicas educacionais, neste estudo, subsidiado pelo aporte teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético, objetivou-se responder à seguinte questão: com quais sentidos os sujeitos de uma escola do sistema público de educação, em seus discursos, descrevem como o Estado interfere na produção e implementação de uma política pública educacional? Assim, esta dissertação não analisou apenas como tais políticas afetam o cotidiano escolar, com seus limites e suas possibilidades, mas objetivou, também, conhecer como essas políticas são produzidas em meio a seus condicionantes sócio-históricos, que caracterizam o Brasil como país economicamente dependente. Entende-se que analisar a historicidade do Estado brasileiro e sua relação de dependência econômica em âmbito do capitalismo internacional contribuiu para conhecer como as políticas públicas educacionais afetam o trabalho pedagógico de professoras e professores na escola estudada, trabalho esse compreendido como categoria fundamental para produção de conhecimento em âmbito escolar. Além disso, a categoria trabalho pedagógico, na análise dialética proposta nesta pesquisa, auxiliou a evidenciar as contradições entre as políticas públicas educacionais, os sujeitos da escola e o modo como estes são, em um processo de crítica, ativos no cotidiano escolar. Ademais, as análises realizadas permitiram concluir que os limites de uma política como o Ensino Médio Politécnico se devem mais efetivamente à falta de tempo para sua melhor implementação e, sobretudo, à fragmentação oriunda das mudanças de governo. Acredita-se que tais características representam um processo estrutural do Estado brasileiro por sua relação com o capitalismo em âmbito global, definindo-o como país dependente, o que reflete nos objetivos, geralmente demandados pelo capital, das políticas públicas educacionais de modo a precarizar o melhor desenvolvimento destas. Especificamente no caso do Ensino Médio Politécnico, após sete anos de sua implementação, ainda há pouco conhecimento sobre as políticas públicas que o regulamentam. Entretanto, os achados desta pesquisa evidenciam que, apesar desse curto período de inserção, há criticidade ativa de professores e estudantes em relação à proposta gaúcha.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Políticas públicas educacionais. Estado. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

CONTRARY SPEECHES AND / OR ADVANCES CONTAINED: POLYTECHNIC MEDIUM EDUCATION, THE STATE AND ITS IMPLICATIONS IN PEDAGOGICAL WORK

AUTHOR: Marcos Britto Corrêa
SUPERVISING TEACHER: Liliana Soares Ferreira

This dissertation is linked to Research Line 2: School Practices and Public Policies, from the Graduate Program in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM) and Kairós - Group of Studies and Research on Work, Education and Public Policies. The main object of this study is the Curricular Restructuring of the High School of Rio Grande do Sul (Polytechnic Secondary School), which, in the scope of the State Department of Education (SEDUC-RS), changed the curriculum of the High School of Rio Grande do Sul, between the years of 2011 and 2016. Through the dialectical analysis of the speeches of thirteen participants, being seven teachers and six students of a School in Santa Maria, as well as of documents on public educational policies, this study, subsidized by the theoretical-methodological contribution of the Historical Materialism Dialectic, aimed to answer the following question: With the senses of the participants of a school of the public education system, in their speeches, they describe how the State interferes in the production and implementation of a public educational policy? Thus, this dissertation did not analyze just how such policies affect school daily life, with its limits and possibilities, but also aimed to know how these policies are produced in the midst of its socio-historical conditions, which characterize Brazil as an economically dependent country. It is understood that analyzing the historicity of Brazilian State and its relation of economic dependence, in the sphere of international capitalism, contributed to know how educational public policies affect the pedagogical work of teachers in the school studied, a work understood as a fundamental category for the production of Knowledge in school. In addition, the pedagogical work category, in the dialectical analysis proposed in this research, helped to highlight the contradictions between public educational policies, the participants of the school and the way in which they are, in a critical process, active in school every day. Besides that, the analyzes made it possible to conclude that the limits of a policy such as Polytechnic Secondary Education are more effectively to the lack of time for its better implementation and, above all, the fragmentation resulting from changes in government. It is believed that these characteristics represent a structural process of the Brazilian State by its relation with capitalism in global scope, defining it as a dependent country, which reflects in the objectives, generally demanded by the capital, of public educational policies in order to impoverish its development. Specifically in the case of the Polytechnic High School, after seven years of its implementation, there is still little knowledge about the public policies that regulate it. However, the findings of this research show that, despite this short insertion period, there is active criticism of teachers and students in relation to the gaúcho proposal.

Keywords: Polytechnic High School. Educational public policies. State. Pedagogical work.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação de Pesquisa em Educação
CPERS/Sindicato	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CEMES	Comissão do Ensino Médio e Educação Superior
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC-RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	10
1.1	ACERCA DOS SUJEITOS E DA ESCOLA	13
1.2	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRINCÍPIOS GERAIS PARA UMA APROXIMAÇÃO	18
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	21
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	26
3.1	DEPENDÊNCIA COMO ORIGEM E NEGAÇÃO DA HISTÓRIA COMO PROCESSO: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL	26
3.2	O “MEDALHÃO” COMO EXPRESSÃO DA DEPENDÊNCIA: DO TRABALHO ÀS AVESSAS À POSSIBILIDADE DE AÇÃO	28
3.3	A DEPENDÊNCIA E O GERME DE UMA HISTÓRIA	39
4	ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	50
5	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: SUJEITOS, CONTEXTOS E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	59
5.1	O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO CONTRADIÇÃO	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – PESQUISA SURVEY REALIZADA NA ESCOLA ANTES DA SEÇÃO DE QUALIFICAÇÃO	96
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA E TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSORES	99
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA E TERMO DE CONSENTIMENTO – ESTUDANTES	101

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em um período bastante conturbado da política brasileira, que teve início no ano de 2015. Em 2016, o país passou pelo *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, e em seu lugar mantém-se, até então, como Presidente, aquele que havia sido seu vice, Michel Temer, demarcando um processo que não aconteceu sem que se tornasse mais aguda a crise política do país. Nesse contexto, o atual governo federal vem sendo alvo de inúmeras investigações, assim como o atual Presidente, também investigado por corrupção. Além de o chefe do poder executivo estar envolvido em possíveis casos de corrupção, a gestão de Temer tem proposto uma agenda política antipopular, instaurando algumas reformas, como a Trabalhista e da Previdência, que acabam por atingir diretamente a população mais pobre do país. Embora o governo federal nem objetivamente o conturbado momento político do Brasil seja o foco deste trabalho, seria difícil produzi-lo sem levar em conta esse contexto e menos ainda sem que sirva como elemento da realidade concreta, a fim de contribuir nas análises aqui desenvolvidas.

Em meio a tal conjuntura, esta dissertação tem como objeto principal a Reestruturação Curricular do Ensino Médio do Rio Grande do Sul (Ensino Médio Politécnico), que, em âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), alterou, até 2016 o currículo do Ensino Médio no Estado. Inserida na temática de estudos do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), esta pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa 2: Práticas Escolares e Políticas Públicas e na vivência acadêmica no *Kairós* – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas.

No ano de 2015, início do Mestrado em Educação, a proposta central desta pesquisa era ter como objeto de estudo estritamente o Ensino Médio Politécnico (EMP) no Rio Grande do Sul; porém, após 2016, com o golpe¹ que coloca na Presidência da República Michel

¹ Não é simples explicar o que aconteceu em 2016 levando em conta apenas aquilo que constitucionalmente é preestabelecido para um *impeachment* de um presidente. Entende-se que as justificativas que depuseram a então Presidenta Dilma Rousseff parecem não valer mais para seu sucessor. No mesmo sentido, a imposição de reformas que afetam negativamente a vida da população mais pobre do país denota que, nesse processo, foram interesses escusos aqueles que mais pesaram contra a ex-Presidenta. Nesta dissertação, por convicção política, a deposição da ex-Presidenta Dilma Rousseff será tratada como “golpe”, sobretudo por compreender que as contradições que o processo gerou na realidade política do país ainda não chegaram ao fim e seus desdobramentos ainda precisam ser mais bem analisados com maior profundidade, fato que não poderá ser desenvolvido nesta dissertação, pois escapa a seus objetivos.

Temer, é proposta no mesmo ano, por meio de uma Medida Provisória² implementada pelo Ministério da Educação, uma reestruturação do Ensino Médio em todo o país. Essa mudança ecoou diretamente nesta pesquisa, não sendo mais possível falar apenas do EMP, já que as propostas do novo governo, mesmo ele sendo fruto de um processo inescrupuloso de tomada do poder político em âmbito federal, acabaram tendo andamento e afetando os rumos da pesquisa.

Diante desse contexto, no ano de 2016, por parte de professores universitários, professores da Rede Básica, sindicatos, movimentos sociais e estudantes, aconteceram reuniões, propostas de enfretamento e de estudos e tentativas de entender aquilo que era determinado pelo governo federal, sem a necessária participação popular, para a construção do que se chamou “Novo Ensino Médio”. Naquele momento, portanto, algumas certezas nesta pesquisa foram dando lugar a dúvidas, e a tentativa de encontrar uma unidade capaz de fundamentar o texto sistematizador da dissertação pareceu mais distante. Nesse período, ficou evidente aquilo que um dos sujeitos da pesquisa, Professora Silvana, argumentou em sua entrevista sobre como ela percebe chegar à escola as políticas públicas educacionais: “Normalmente elas vêm de cima. Elas já vêm prontas, então a gente não pode escolher muito. Elas vêm, implementam e tu que se vire e faça o que estão mandando” (PROFESSORA SILVANA)³. Seu discurso, embora tenha sido produzido após a sessão de qualificação do projeto de pesquisa, sintetiza a relação distante entre políticas como o “Novo Ensino Médio” e os sujeitos que por elas são afetados diretamente, salientado, assim, o tema central aqui desenvolvido, isto é: a relação entre o discurso dos sujeitos da escola ante o que é proposto pelas políticas públicas educacionais, neste caso, pelo EMP.

² A medida provisória, no Brasil, é uma ação deliberada pelo presidente da República. Com força de lei, consiste em um recurso que não passa diretamente pelo Poder Legislativo, cabendo sua análise e discussão apenas posteriormente por este poder. Sobre a Medida Provisória n.º 746/2016, está disponível no site do Senado: “Explicação da Ementa: Promove alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC” (BRASIL, 2016).

³ Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, conforme explicitado a seguir.

Com a qualificação do projeto de pesquisa e as contribuições da banca, as entrevistas com os sujeitos da escola foram somando argumentos à análise dos dados até então produzidos. Como dito, o período politicamente conturbado, as muitas greves e as paralisações que a Rede Básica Estadual necessitou fazer em meio à precarização do seu trabalho, afetou diretamente a dissertação aqui produzida, implicando a necessidade de ajustar, a cada momento, as diretrizes da pesquisa às mudanças que foram acontecendo. A dinâmica da realidade concreta da escola e do momento político que as trabalhadoras e os trabalhadores da educação precisaram enfrentar é evidenciada por um discurso franco de um dos sujeitos da pesquisa:

As greves, as lutas, foram aquilo que nos deram um pouquinho de dignidade de responder aos ataques. E posso te dizer o seguinte, não foram as greves que mais penalizaram o nosso trabalho, o que mais penaliza o nosso trabalho é ver a desvalorização, a falta de perspectiva e a educação entregue nas mãos de um “bolicheiro”⁴ (PROFESSOR PEDRO).

A realidade encontrada na escola foi a de professores com salários parcelados e inseguros acerca das mudanças propostas para o Ensino Médio, insegurança essa também sentida por parte dos estudantes, que não conseguem entender exatamente como será sua formação nos três anos desta etapa da Educação Básica.

Diante de tal contexto, serão problematizados, neste estudo, a partir da formação do Brasil no âmbito do capitalismo global, os discursos presentes nos documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) referentes ao EMP, bem como os discursos de professores e estudantes acerca desse mesmo objeto em meio a tantas mudanças, seja em âmbito federal ou estadual. Justifica-se essa abordagem pelo fato de a presente pesquisa estar vinculada ao Materialismo Histórico Dialético (MHD), sendo pertinente compreender a realidade concreta do país e como tal realidade vai sendo produzida pela sociedade, no intuito de conhecer fenômenos como o EMP.

É por compreender que a conjuntura atual está ligada diretamente à dinâmica do sistema econômico em que se vive, o capitalismo, que se propõe aqui analisar a realidade da escola e dos sujeitos a partir da formação do Brasil como país dependente economicamente. Desse modo, parte-se do pressuposto de que as políticas públicas educacionais brasileiras sofrem influência direta dos grandes centros econômicos em vista de seus objetivos. No que

⁴ O professor entrevistado faz referência ao Governador do Estado, José Ivo Sartori, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

diz respeito à formação de mão de obra, por exemplo, sua influência pode ser percebida em modelos educacionais mais tecnicistas.

Por fim, é relevante argumentar que esta dissertação é parte de um processo de pesquisa vinculado diretamente à vida do professor que a produziu. Produzi-la integra, assim, um processo que visa a conhecer a formação de sua realidade concreta como trabalhador da Educação, objetivando tornar seu trabalho pedagógico ativo em vista da produção de conhecimento. Além disso, o percurso aqui apresentado é fruto de um tempo, de um período, e, por essa razão, precisa ser lido com esse enfoque. Portanto, produzir esta dissertação é ter a certeza de que a ciência necessita ser crítica para consigo mesma e que, assim como se espera dentro da perspectiva escolhida, o MHD, é importante servir à mudança da sociedade, evidenciando suas contradições e as relações de poder que devem refletir muito mais na vida do pesquisador como parte da classe trabalhadora do que objetivamente produzir verdades sobre o tema estudado.

1.1 ACERCA DOS SUJEITOS E DA ESCOLA

Uma das razões que definiu a escolha da escola selecionada para a pesquisa é assinalada por um dos estudantes, que, ao discursar sobre o que acredita ser mais importante nesse espaço, argumenta: “É uma grande diversidade de gente de todas as partes de Santa Maria, por ser um colégio bem central e também os professores, pois rola uma troca de ideia bem boa com eles” (ESTUDANTE CONI). O discurso de Coni remete a uma das justificativas presentes ainda no projeto de pesquisa: ser uma escola central da cidade, que recebe pessoas de diferentes regiões e tem, em seu quadro de professores, uma quantidade equilibrada entre aqueles com mais tempo de magistério e os que entraram há menos tempo na Rede Básica Estadual. Assim, esperava-se ter uma diversidade de sujeitos capaz de contribuir mais significativamente com a pesquisa.

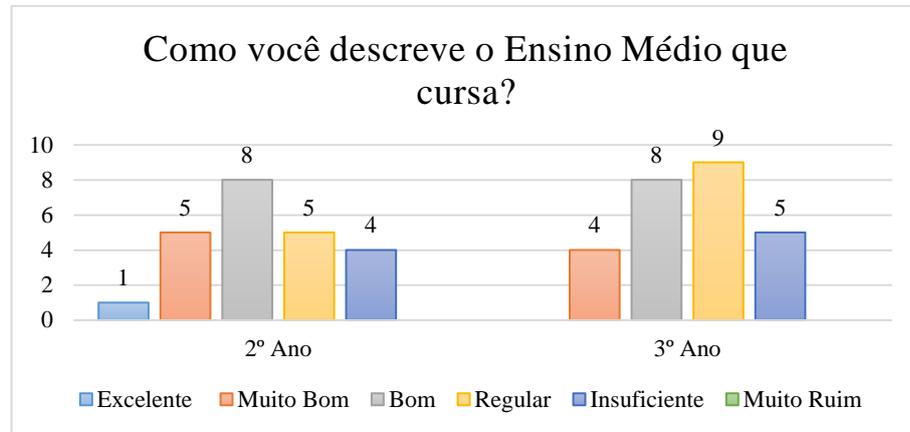
Contabilizando os três turnos de aulas do Ensino Médio Regular, mais as turmas de Ensino Técnico Profissionalizante Subsequente e Ensino Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio, assim como as turmas do Curso Técnico em Secretariado e em Contabilidade, há por volta de 1.100 estudantes na instituição, que é a única Escola Estadual a ofertar tantos cursos profissionalizantes na cidade. Foi nessa mesma Escola que o pesquisador cursou o primeiro e segundo ano do Ensino Médio, sendo estranho perceber, em uma noite em que estive na escola, apenas três turmas do Ensino Médio Regular funcionando.

Esse fato era distinto das lembranças que tinha do “noturno”, quando foi estudante na Escola, pois o turno da noite era tão movimentado quanto o da manhã ou da tarde. Para além de questões afetivas, a escolha da instituição investigada se baseou em sua localização e em seu público diversificado.

Antes da qualificação do projeto, foi realizada na escola uma pesquisa *survey*⁵ com duas turmas: uma do segundo ano do Ensino Médio, com 23 estudantes, e outra de terceiro ano, com 26 estudantes. Essa pesquisa possibilitou a primeira produção de dados na escola, pois, por tratar-se de uma técnica que objetiva a obtenção de informações mais gerais sobre o local e sobre os estudantes, foi possível ter maior clareza da justificativa de se ter optado por determinada escola. É nesse sentido que Henrique Freitas et al. (2000, p. 105) argumentam que “a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas [...] por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”. Desse modo, com base nos questionários respondidos pelos estudantes, pode-se perceber a importância que a escola tem na cidade, figurando como referência, seja por sua longa história (foi fundada em 1941), seja pela qualidade evidenciada pelos estudantes, o que faz com que acabe por agregar pessoas de diferentes idades, interesses e locais. Assim, optou-se por tal instituição por entender que, mesmo sendo única, ela seria capaz de propiciar os dados necessários à pesquisa no curto tempo que é delimitado para sua produção.

Ainda sobre o questionário produzido antes da qualificação do projeto de pesquisa, é importante frisar que este foi composto por perguntas acerca do Ensino Médio e das políticas públicas educacionais. Com quatorze questões, nove objetivas e cinco dissertativas, a pesquisa *survey* foi proposta de tal forma que cada questão complementasse a próxima. Assim, após uma questão objetiva, elaborava-se uma dissertativa sobre a mesma temática, de tal modo que, ao responder a uma, o estudante pudesse argumentar sobre ela na pergunta seguinte. As respostas à primeira questão, com dados significativos sobre o Ensino Médio, são apresentadas, a seguir, na Figura 1.

⁵ *Survey* é um tipo de questionário que tem por objetivo produzir dados preliminares sobre algum tema com determinado público. São dados que visam à possibilidade de o pesquisador produzir seus primeiras análises sobre os sujeitos da pesquisa (FREITAS et al., 2000, p. 105).

Figura 1 – Questão 6 do *survey* aplicado em duas turmas na Escola

Fonte: elaborada pelo autor.

Acredita-se que a descrição “regular” seja maior entre os estudantes do terceiro ano (nove caracterizam o Ensino Médio como regular) pelo fato de estarem no último ano dessa etapa escolar. Partindo dos dados primários do *survey*, foi possível, em 2017, fazer essa afirmação, pois os dois estudantes que estavam cursando o terceiro ano evidenciaram a preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou com o “que fazer” após concluírem a etapa. Assim, o que fica mais evidente é o “objetivo de concluir o Ensino Médio, terminar, passar e fazer um ENEM” (ESTUDANTE CRISTIANE). Nas questões dissertativas do *survey*, lê-se, na resposta de um dos estudantes do segundo ano, uma argumentação parecida sobre seus objetivos: “somente concluir, pois tem muita ‘frescura’ no Ensino Médio e eu não ocupo algumas coisas no decorrer de minha vida” (PESQUISA SURVEY).

Esses primeiros elementos foram fundamentais para pensar acerca das questões produzidas posteriormente nas entrevistas que seriam realizadas com os sujeitos da pesquisa em 2017. Na qualificação, havia sido indicado o objetivo de entrevistar seis estudantes e dez professores. No entanto, o número de professores ficou abaixo do projetado, já que foram entrevistados somente sete professores em virtude das greves⁶ que afetaram substancialmente o ano letivo da escola e da disponibilidade dos professores em meio às demandas do trabalho. Quanto à identificação dos sujeitos, foi solicitado que cada um indicasse um codinome, fato a

⁶ Em 2015, primeiro ano do Governo Sartori no Rio Grande do Sul, alegando não ter recursos orçamentários que possibilitassem pagar em dia o funcionalismo público, este passou a parcelar o salário dos professores estaduais. Tal fato fez com que paralizações a greves fizessem parte da rotina das escolas, que, ainda em 2017, ficaram paralisadas por dezesseis dias no mês de março.

que apenas os estudantes atenderam totalmente. Dos professores, apenas uma professora indicou um codinome para si. Em relação aos demais professores, o pesquisador criou codinomes baseado em ex-professores que teve ao longo da vida estudantil que o marcaram positivamente. Assim, todos os sujeitos da pesquisa, nesta dissertação, são identificados com nomes fictícios de modo a preservar sua real identidade.

Das professoras e professores entrevistados, dois pertenciam à área da Matemática, um atuava nas Ciências da Natureza, três inseriam-se nas Ciências Humanas, e um era da área das Linguagens. Destes, todos, em algum momento, foram responsáveis pela Disciplina de Seminário Integrado. Ressalta-se, ainda, que, dos participantes, quatro estavam trabalhando na escola há menos de seis anos e, destes, dois tiveram toda a sua experiência no magistério estadual apenas naquela instituição. Dos outros três professores, dois estavam há mais de dez anos e um estava há dezessete anos lecionando no Ensino Médio. Por mais que não se tenha conseguido entrevistar a quantidade sugerida no início da pesquisa, foi possível obter dados muito significativos sobre a realidade escolar.

Além disso, foram entrevistados seis estudantes: um estava no primeiro ano (este era repetente), dois estavam no segundo ano e três estavam cursando o último ano do Ensino Médio. As entrevistas com os alunos aconteceram em três visitas à escola. Nas que foram agendadas com a ajuda da coordenação da escola, apenas uma aconteceu, pois nas outras os estudantes não compareceram. Por essa razão, outras três entrevistas foram produzidas em um período de greve em que um grupo de estudantes estava na escola, porque faziam parte do Grêmio Estudantil e puderam ser convidados a participar da pesquisa. As últimas duas também partiram de um convite para os estudantes que estavam no pátio da escola nesse mesmo período, mas que não eram membros do Grêmio. É importante salientar esse ponto acerca do Grêmio, pois, durante o ano de 2016, a escola havia sido ocupada pelos estudantes. Depois da ocupação, foi retomado o Grêmio Estudantil justamente por aqueles que participaram delas (ao longo do texto, será possível analisar as implicações de terem participado das ocupações no discurso desses sujeitos).

Como meio de colaborar na análise dos dados e melhor evidenciar as categorias abordadas na pesquisa, foi proposto, ainda no projeto, produzir quatro grupos de interlocução, dois com cada coletivo de sujeitos (professores e estudantes). No *Kairós* – Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas, que, desde 2008, na UFSM, desenvolve pesquisas na área, tem realizado uma técnica que contribui na sistematização e

análise dos dados. Na prática da técnica denominada *Grupo de Interlocução*, após serem produzidos os dados da pesquisa, o grupo é realizado com os sujeitos que, em sua diversidade e coletivamente, constroem a análise do trabalho realizado até então pelo pesquisador. Nesse coletivo, aquele que produz a pesquisa tem a oportunidade de propiciar um retorno acerca daquilo que produziu. Assim, a técnica é desenvolvida da seguinte forma:

1. exposição da proposta do grupo de interlocução para os sujeitos da pesquisa;
2. apresentação dos slides com os resultados da pesquisa e da coleta de dados inicial;
3. discussão sobre os dados da pesquisa;
4. apresentação pelo/pela pesquisador (a), de questões que surgiam após a análise dos dados;
5. discussão sobre as novas questões apresentadas buscando ampliar a pesquisa e suprir algumas lacunas que possam ter ficado em relação à coleta inicial;
6. oportunizar um espaço em que os sujeitos exponham suas dúvidas sobre o tema ou sobre a pesquisa;
7. esclarecimentos e sistematizações (FIORIN, 2012, p. 20).

Mesmo tendo significativa importância no processo de produção de dados da pesquisa, o pouco tempo e a disponibilidade de horários entre os professores impossibilitaram que fossem realizados todos os grupos de interlocução que se esperava até o momento da finalização da dissertação, motivo pelo qual a técnica foi realizada apenas com os estudantes. Dos seis sujeitos, quatro participaram do grupo e presenciaram a primeira apresentação dos dados produzida pelo pesquisador. O Grupo de Interlocução possibilitou retomar argumentos, expor e sistematizar as análises, bem como propiciou aos sujeitos um espaço de crítica e reflexão sobre o trabalho. Nesse espaço, foi possível, assim, dialogar com os sujeitos e ouvir seus questionamentos e suas contribuições. Por essa razão, mais que objetivamente servir para somar dados, esse momento tem como objetivo cumprir uma tarefa ética para com os sujeitos, isto é, apresentar o que seus discursos propiciaram à pesquisa. Nesse sentido, mesmo após a sessão de defesa da dissertação, pretende-se voltar à escola para apresentar os achados aos professores e estudantes.

Sendo assim, foi a partir desse grupo de sujeitos e das características da escola investigada que se produziu esta dissertação. Não obstante, o EMP é o objeto central da pesquisa, de modo que o discurso dos sujeitos configura um elemento capaz de produzir os dados para auxiliar a analisar a realidade estudada.

1.2 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRINCÍPIOS GERAIS PARA UMA APROXIMAÇÃO

O EMP é uma política pública educacional, produzida e implementada entre os anos de 2011 e 2014, no Rio Grande do Sul, pela gestão do Governador Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT). Por ser uma política pública educacional, ou seja, por dizer respeito a “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado toma em relação a educação” (SAVIANI, 2008, p. 7), tal política alterou substancialmente o currículo e a carga horária das escolas de Ensino Médio do Estado.

Posteriormente à *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio* (SEDUC-RS, 2011a), a então gestão do Governo do Estado lançou, no dia 4 de abril de 2012, o *Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico* (SEDUC-RS, 2012), documento que deveria servir de base para todas as escolas que aderiram à modalidade EMP poderem implementar a Reestruturação do Ensino Médio. Esse regimento padrão, a partir dessa data, foi utilizado até que cada escola produzisse seu próprio regimento individual. A previsão era de que a implementação da Proposta Pedagógica começasse até o mês de “dezembro de 2011” (SEDUC-RS, 2011a, p. 29), instaurando algumas mudanças centrais, descritas a seguir:

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 (SEDUC-RS, 2011a, p. 22).

O EMP tinha como princípio produzir uma formação interdisciplinar para os estudantes, de modo a articular diferentes áreas do conhecimento à cultura, à tecnologia, ao trabalho e à ciência. Assim, a proposta está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, em que fica explícita a necessidade de formação humana integral, conforme prevê o artigo 5º da Resolução CNE/CCEB n.º 02/2012:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
I - formação integral do estudante;
II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
[...]

§ 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.

A articulação entre o que era proposto no Estado e as Diretrizes Curriculares em âmbito nacional foi fundamental para a sustentação legal da política em questão. Com suporte legal, o EMP foi estruturado em áreas do conhecimento⁷ com o objetivo de articular teoria e prática, tendo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo (SEDUC-RS, 2011a).

Como forma de integrar as áreas do conhecimento e desenvolver a pesquisa como princípio pedagógico, a Proposta Pedagógica previa o Seminário Integrado, atividade com carga horária prevista na matriz curricular em que seriam desenvolvidos projetos com os estudantes. Era nos Seminários Integrados que haveria a interlocução “entre as áreas de conhecimento e os enfoques ou temáticas, oportunizando apropriação e possibilidades das práticas pedagógicas” (SEDUC-RS, 2011a, p. 26). Mais que isso,

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 (SEDUC-RS, 2011a, p. 23).

Assim, mais que contar com um novo componente curricular, o Seminário Integrado deveria articular o interesse dos estudantes, ou seja, seu protagonismo em vista de todo o planejamento escolar. Na Proposta Pedagógica inicial, a comunidade escolar precisaria produzir um projeto vivencial, articulando e evidenciando temas que integrariam o currículo das áreas de conhecimento (SEDUC-RS, 2011a). Dessa forma, o Seminário Integrado faria a articulação entre duas partes do mesmo currículo, a primeira de formação geral (as áreas de conhecimento e suas tecnologias) e a segunda (diversificada), em que se articulam a vivência

⁷ Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens; e Matemática.

e experiência dos estudantes com o mundo do trabalho, da cultura e da sociedade (SEDUC-RS, 2011, p. 23).

Em linhas gerais, o EMP produziu mudanças diretas nas escolas, sobretudo pela forma de avaliação diferenciada. Foram abandonadas as notas quantitativas e utilizados conceitos para avaliar os estudantes. Com o EMP, a avaliação era abordada de maneira mais ampla, abrangendo, assim, aspectos mais gerais do processo de aprendizagem dos estudantes:

A avaliação é processo cumulativo e com a síntese deste processo, o coletivo de professores da área de 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 de conhecimento e do Projeto Vivencial estabelecem, por consenso, como expressão do Resultado Final do Desempenho do aluno [...] (SEDUC-RS, 2012, p. 19).

O desempenho dos estudantes passou a ser representado por descritores como “construção satisfatória de aprendizagem” (CSA), para aqueles que expressassem a “construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem” (SEDUC-RS, 2012, p. 19). Os descritores tinham por justificativa contribuir na avaliação mais completa da aprendizagem, de modo a garantir, conjuntamente, a avaliação do trabalho pedagógico nas disciplinas e nas áreas de conhecimento.

Está é uma primeira aproximação com a proposta de EMP. Não se esgotam aqui as possibilidades de interpretação e as particularidades dos documentos que o fundamentaram – a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico (SEDUC-RS, 2011a, 2012a) – mas se evidenciam certos pontos que constituem o cerne da proposta, com o objetivo de indicar alguns conceitos que serão abordados ao longo desta dissertação. Assim, a política implementada no Rio Grande do Sul será abordada após estes três primeiros elementos terem sido apresentados: os sujeitos, a escola e a Proposta de Ensino Médio Politécnico.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

No processo de implementação da Reestruturação do Ensino Médio gaúcho, correspondente aos quatro anos da gestão do Governador Tarso Genro, muitas dúvidas e manifestações, por parte de professores, estudantes e familiares destes, repercutiram no Estado. É o que se pode observar no discurso de uma das professoras que compunha a diretoria do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO) em 2013, quando, em um ato em frente à Assembleia Legislativa do Estado, disse: “a revolta contra o Ensino Politécnico está explosiva, não só em Porto Alegre, mas no Estado todo” (SCIERA, 2013).

Para entender melhor a professora, é importante voltar um ano e meio no tempo em relação ao seu discurso, pois, no segundo semestre de 2011, o Governo do Estado apresentou às escolas a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, iniciando, assim, o diálogo para o encaminhamento das mudanças curriculares na etapa final da Educação Básica. Porém, como evidenciado, após um ano da adesão à nova proposta pelas escolas, também os estudantes se mostravam insatisfeitos, como é possível ler em um Jornal do interior do Estado:

Segundo os estudantes, falta uma avaliação da eficiência, da estrutura escolar e da capacitação dos professores depois de um ano de adesão ao Ensino Médio Politécnico. “Não houve preocupação se há resultados positivos, se está realmente ajudando na nossa formação e acrescentando na vida escolar. Na teoria, este novo ensino médio me parece algo bom e interessante, algo que realmente vá nos ajudar. Mas e na prática?”, completou Alice. A reivindicação mostrou a indignação e preocupação dos alunos, já que o Ensino Médio os prepara também para o vestibular. Alice ressaltou: “nos foi passado que as cargas horárias de matérias importantes, como a matemática seriam diminuídas no terceiro ano, que é onde mais precisamos de reforço para o vestibular e para cursar uma boa faculdade, por exemplo” (ESTUDANTES..., 2013).

Nesse pequeno excerto apresentado da reportagem do Jornal pelotense, já se pode perceber alguns elementos que são históricos no Ensino Médio brasileiro. Destaca-se, sobretudo, a aparente falta de reconhecimento da etapa que gira entre ser puramente propedêutico “já que o Ensino Médio *também* prepara para o vestibular” e ser “algo que realmente vá” ajudar os estudantes ao longo da vida com conhecimentos significativos acerca da realidade social. Entre um aspecto e outro – um mais pragmático, devido à urgência dos estudantes em função do vestibular ou do ENEM, outro menos pragmático, devido à vagueza do que se entende por educação para a cidadania, por exemplo –, fica o Ensino Médio em um

“lugar” de difícil compreensão, o que está representado no discurso preocupado da estudante ao Jornal.

Em 2017, já com o iminente final do EMP nas escolas gaúchas, a mesma vagueza quanto ao entendimento sobre a última etapa da Educação Básica é também assinalada por um dos sujeitos entrevistados. Ao discursar sobre seus objetivos com o Ensino Médio, afirma: “Meu principal objetivo é sair dele! Não tenho assim, alguns conteúdos me atraem... e eu não tenho muita escolha, eu quero passar na faculdade, então é uma fase que eu tenho que passar e é só isso mesmo” (ESTUDANTE AMANDA).

O discurso de Amanda evidencia uma realidade que pouco mudou de 2013 para cá. Contudo, além do problema acerca do reconhecimento do “lugar” do Ensino Médio e da apreensão de professores e estudantes, a Reestruturação foi sendo construída naquele período. Assim, o então Coordenador da 5ª Coordenadoria Regional da Educação (CRE), Cirio Machado Almeida, pronunciou-se sobre as manifestações que aconteceram na cidade gaúcha de São Lourenço do Sul:

Meninos e meninas que pensem e reflitam junto com seus professores, isto faz parte do Ensino Médio Politécnico. O pensar e fazer juntos, num mesmo ato pedagógico. A reestruturação é a aposta do Rio Grande do Sul para melhorar a qualidade da educação. Propõe-se a pensar os espaços, tempos e a avaliação escolar. O ensino médio trazia um currículo fragmentado, distante da realidade e dos avanços tecnológicos. Esses fatores exigiram novas formas de organização do Ensino Médio em áreas de conhecimento dialogando com o mundo do trabalho, interagindo com as novas tecnologias, superando a imobilidade da uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, que tinha a nota como referência e desconsiderava o processo de aprendizagem do estudante. Priorizando o protagonismo do jovem, que construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. O Ensino Médio Politécnico representa uma oportunidade de construção de projetos de vida pessoal e coletivos, revertendo o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, garantindo a inserção social (PROTESTO..., 2013).

Nota-se que “o fazer e pensar juntos” no trecho supracitado não aparecem no discurso da estudante Alice mencionado anteriormente (presente no excerto da reportagem transcrito), muito menos no de Amanda, pois, mesmo estando no 3º ano do Ensino Médio, ao ser questionada sobre o EMP, esta responde “O que é EMP?... Olha essa parte do EMP eu nunca entendi. Eu acho que o objetivo é formar um cidadão” (ESTUDANTE AMANADA). O que escreveu o Coordenador da 5ª CRE corresponde aos documentos produzidos pela SEDUC-RS. Contudo, há uma evidente diferença entre o discurso da professora ligada ao CPERS e o das estudantes em relação ao do Coordenador da 5ª CRE. Entende-se que esse processo de discursos contrários acaba implicando a totalidade da pesquisa, de modo que essas

discrepâncias, representadas circunstancialmente entre dois lugares distintos do Estado e também no tempo, são parte central da pesquisa, pois evidenciam os impactos da Reestruturação do Ensino Médio no contexto em que foi feita e também sintetizam sua continuação como proposta de política educacional no Estado.

Passados seis anos do início da Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, são problematizados, neste estudo, os documentos produzidos pela SEDUC-RS, bem como os discursos de professores e estudantes. No entanto, com a atual conjuntura política do país em crise⁸, tratar apenas e especificamente sobre o EMP é “fechar os olhos” a uma proposta em âmbito nacional de reestruturação curricular que agora se efetiva, mas que, naquele momento, era ainda a Medida Provisória 746⁹ (MP 746/2016). O “Novo Ensino Médio” implica a modificação ou mesmo o fim daquilo que foi produzido ao longo desses seis anos no Rio Grande do Sul. Essas mudanças, abruptas e controversas, são, neste texto, analisadas mediante uma investigação que abarcou a formação do Estado brasileiro e as consequências disso na democracia e na produção de suas políticas públicas educacionais. Entretanto, mais que realizar apenas essa análise, é preciso referenciar o país em âmbito internacional, como faz Frigotto (2016), ao criticar aqueles que impõem a Medida Provisória em questão:

[...] por rezarem e serem co-autores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, etc., seus compromissos não são com direito universal à educação básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado. Este, uma espécie de um deus que define quem merece ser por ele considerado num tempo histórico de desemprego estrutural. O ajuste ou a austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira, da cidade e do campo, pelas reformas da previdência, reforma trabalhista e congelamento por vinte anos na ampliação do investimento na educação e saúde públicas, tem que chegar à escola pública, espaço onde seus filhos estudam.

⁸ Como dito anteriormente, no dia 31 de agosto de 2016, o processo de *impeachment* aberto contra a então Presidenta, Dilma Rousseff, finalizou-se com o seu afastamento. Envoltos por inúmeras contradições, inclusive pela fragilidade das acusações contra a então Presidenta, criou-se no país um contexto em que a crise política se acentuou. Muitos movimentos sociais e partidos políticos acusam o *impeachment* chamando-o de “golpe”. Entretanto, é nesta conjuntura política que o agora Presidente, Michel Temer, encaminha propostas ao Congresso de contenção de gastos públicos, de alteração curricular no Ensino Médio e de reforma da Previdência Social e Trabalhista, que produzem repercussão diversa na opinião pública. Em suma, esse “cenário” cria uma condição de incertezas quanto à continuidade de algumas políticas públicas educacionais, como o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, servindo, nesta dissertação, como pressuposto para compreender o país e como tais políticas afetam o trabalho pedagógico nas escolas.

⁹ A referida Medida Provisória: “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, 2016).

Com suporte no MHD, é possível compreender em que sentido crises pelas quais o país está passando, que reforçam a “austeridade que se aplica a classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO, 2016), são, em grande medida, fruto da formação econômico-política do país, condicionando objetivamente a produção de suas políticas públicas educacionais, por exemplo. Entende-se que a imbricação entre a formação do Estado e a Educação, considerando a divisão internacional do trabalho, afeta diretamente o trabalho pedagógico¹⁰ dos professores, que, seja mediante o EMP ou o “Novo Ensino Médio”, têm suas existências afetadas.

Portanto, a pergunta que fundamenta esta dissertação é descrita da seguinte maneira: *no contexto do Estado de dependência econômica no Brasil, de que modo os sujeitos de uma escola do sistema público de educação descrevem as implicações da implementação do Ensino Médio Politécnico e das políticas públicas educacionais sobre seu trabalho pedagógico?* Nesse sentido, antes de objetivar somente a análise da proposta de Reestruturação do Ensino Médio no cotidiano escolar, fundamentada no MHD, propõe-se, principalmente, compreender a contribuição que a concepção de Estado, vinculada à teoria¹¹, proporciona para conhecer como são produzidas políticas como o EMP e como esta vai sendo desenvolvida na escola pelos professores. Percebe-se que a diversidade de antagonismos e disputas na produção de uma política, como a do Rio Grande do Sul, não pode ser analisada sem que antes se compreenda a sociedade concreta que se movimentou no seu processo de produção e de que forma esta (no caso, professores) tem seu trabalho impactado por tais políticas.

Entende-se que o contexto dos discursos contrários entre si, supracitados, e o processo de crise política do Brasil representam elementos significativos de nossa História, em que diferentes categorias podem evidenciar as razões dos possíveis avanços ou retrocessos que estejam acontecendo em relação às políticas públicas educacionais. Por fim, é mediante a análise da aparência dos fenômenos sociais (documentos legais, entrevistas, momento econômico do período estudado etc.) que se pode explicitar a essência¹² de sua produção, o que, no Rio Grande do Sul e no Brasil, ajudará a interpretar de que maneira o Estado, mesmo

¹⁰ A categoria trabalho pedagógico será abordada detalhadamente a seguir.

¹¹ Essa concepção será mais bem explorada ao longo da dissertação.

¹² Ao aplicar o termo “essência”, não se faz aqui referência à abordagem idealista, de modo a crer que um fenômeno possuiu, por exemplo, um fundamento imutável que o constitui. Compreende-se, no entanto, que no MHD conhecer a “essência” de um fenômeno é possível ao desvelar os condicionantes histórico-sociais que produziram este e sua concretude. Esse conceito será abordado novamente ao longo do texto.

que definido como democrático, sobretudo por haver eleições diretas, é capaz de produzir propostas de políticas que acabam contrariando essa posição.

Além disso, é importante salientar que esta dissertação não tem por objetivo analisar questões relativas ao currículo, à carga horária dos componentes curriculares ou aos elementos estritamente legais sobre o Ensino Médio, por exemplo. O interesse central que move este estudo é o de conhecer o processo de produção e implicação das políticas públicas educacionais no cotidiano escolar (por meio do relato de estudantes e professores), sem, contudo, que isso implique produzir uma análise do “percurso” que uma política pública deve percorrer até ser efetivada, já que esse processo referenda, grosso modo, não mais que a burocracia – a “aparência” – necessária para tal.

A seguir, na fundamentação teórica, parte-se de uma suposição, de um mote encontrado em uma música, para analisar a produção de políticas públicas educacionais no Brasil. Busca-se, então, analisar o ponto central que vincula a economia diretamente à *práxis* humana.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 DEPENDÊNCIA COMO ORIGEM E NEGAÇÃO DA HISTÓRIA COMO PROCESSO: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Aqui os mortos são bons
 Pois não atrapalham nada
 Pois não comem o pão dos vivos
 Nem ocupam lugar na estrada
 Pois não comem o pão dos vivos
 Nem ocupam lugar na estrada
 [...]
 Aqui não acontece nada não
 Nada absolutamente nada
 (BELCHIOR; FAGNER, 1980).

Com parte do poema “Cruz na Estrada”, de Castro Alves, o cantor Belchior, em parceria com Raimundo Fagner, em 1980 lança, no disco “Objeto Direto”, a música “Aguapé”. Parte do antigo poema, em meio à música, passa a compor sentido no período de maior enfraquecimento da ditadura civil-militar que já se mantinha por quase duas décadas no Brasil e que representou, pela força de um golpe, a ação internacional de um país imperialista sobre um país latino¹³. Mas, na música, e aquém dos fatos políticos do período, os autores cantam a vida de um retirante do sertão, que, ao abandonar sua casa, “canta” que “aqui os mortos são bons, pois não atrapalham nada” e “aqui não acontece nada”. Assim, expressam na música uma possível abordagem para pensar o Brasil e sua formação e, portanto, analisar como são constituídas as políticas educacionais no país.

A música apresenta uma “chave” de interpretação, uma provocação à análise do que podem representar as estrofes escolhidas nesta pesquisa. A partir delas será produzida uma concepção de trabalho como parte central do processo de formação da História que, na senda teórica do MHD, advém do “pôr teleológico” (LUKÁCS, 2010)¹⁴ como *práxis* humana intencional.

¹³ A Comissão de Verdade e Justiça tem produzido um trabalho de análise da história do período da ditadura civil-militar no Brasil, contribuindo substancialmente para compreender esse período ainda envolto em obscuridades. Para mais detalhes, conferir: Comissão Nacional da Verdade (2016).

¹⁴ “A roda, que não existe em parte alguma da natureza, foi, por exemplo, inventada e produzida em fases relativamente iniciais. Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na *práxis*”

O que se entende, nessa perspectiva, é que a *práxis* intencional constitui o ser humano enquanto este realiza o trabalho e se apropria de seus frutos como produto de sua ação, sendo, assim, capaz de relacionar-se consigo e com a sociedade de forma ativa, como sujeito¹⁵. Porém, ao pensar que “aqui não acontece nada”, faz-se referência ao processo de dependência (MARINI, 2011) da América Latina e do Brasil em relação às economias mais desenvolvidas do mundo (Estados Unidos, União Europeia e, mais atualmente, China), processo que, ao afetar a formação desses países, incide também em suas políticas públicas educacionais.

Acredita-se, nesse sentido, que a formação dos países latinos – em especial do Brasil – configurou-se como economia de exportação, que, ao estar subordinada às demandas do capital internacional, condicionou esses países a um processo de constante negação de sua História. “Aqui os mortos são bons, pois não atrapalham nada, pois não comem o pão dos vivos” (BELCHIOR; FAGNER, 1980); assim ocorre com os mortos, ou melhor, com a História aqui se subordina, como o trabalhador e o seu produto, às demandas do mercado mundial. Portanto, o capital internacional, ao estar ligado à dependência de países como o Brasil, contribui, no interior destes, para a construção de nações que negam a si mesmas, pois estão fundamentadas na exploração e superexploração de trabalhadores que aqui vivem.

Diante disso, como forma de justificar as considerações apresentadas até então, realiza-se, a seguir, primeiramente uma caracterização do que se entende por trabalho e *práxis* (VÁZQUEZ, 2011) na sua relação de formação da sociedade. Em seguida, discute-se a implicação da dependência econômica e formação do Brasil como país latino-americano em relação a essa *práxis*, submetida à divisão internacional do trabalho. É, então, no intuito de compreender essa formação e sua implicação nas políticas educacionais e no trabalho pedagógico de professores, assim como no cotidiano dos estudantes, que se produz a argumentação exposta na sequência.

social. O modelo de pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda a *práxis* social, isto é, humana” (LUKÁCS, 2010, p. 44).

¹⁵ Entende-se como “sujeito” aquele que age e se reconhece historicamente. “Sujeito”, desse modo, é diferente de “indivíduo”, pois não se trata de um ser atomizado, mas mediado pelos discursos produzidos historicamente que assim o constituem, possibilitando conhecer sua história e a si mesmo.

3.2 O “MEDALHÃO” COMO EXPRESSÃO DA DEPENDÊNCIA: DO TRABALHO ÀS AVESSAS À POSSIBILIDADE DE AÇÃO

Machado de Assis (2008), no conto “Teoria do Medalhão”, escreve sobre uma conversa entre pai e filho. O primeiro, feliz pelos 21 anos que o outro completaria, decide falar-lhe “coisas sérias” sobre a vida; é chegada a hora de o filho entender como um homem deve agir para se tornar um “medalhão”. O que se discute a partir do texto de Machado é o que uma simples e ficcional conversa entre pai e filho pode representar sobre a análise do Brasil em relação às políticas educacionais aqui produzidas.

O “medalhão”, figura acabada do típico burguês do século XIX no Brasil, mais preocupado com a forma do que com o conteúdo e voltado, sobretudo, àquilo que representa a aristocracia do velho mundo, caracteriza uma expressão de classe evidente. Em certa passagem, Machado expõe qual deve ser a premissa central desta figura: “foge de tudo que possa cheirar a reflexão, originalidade, etc., etc.” (ASSIS, 2008, p. 275).

Supõe-se que essa figura apresenta um mote a ser explorado sobre o conceito de *práxis* para o MHD. No conto machadiano, o “medalhão”, distante de si e incapaz de originalidade, representa o sujeito de uma classe social que, apesar de financeiramente segura, é referendada por uma economia de exportação, estando voltada, assim, simplesmente a cumprir as demandas do mercado externo que a configura como dependente economicamente deste mercado.

Para entender em que sentido o exemplo machadiano reflete essa gênese de formação, o conceito de *práxis*, no MHD, acaba sendo esclarecedor. Para compreender o conceito de *práxis*, é importante atentar a uma obra significativa da juventude de Marx, porém publicada postumamente. Trata-se de os “Manuscritos Econômico-Filosóficos” (MARX, 2010), obra que representa um importante marco na tradição de estudos dentro da obra marxiana, afetando substancialmente a interpretação de textos da maturidade de Marx e Engels (LUKÁCS, 2010). Já nesse texto, é possível perceber a centralidade da categoria trabalho e a forma como Marx a considera fundamental na formação da sociedade.

O que se percebe nos Manuscritos de 1844 (MARX, 2010) é que, propondo uma crítica ao capitalismo, Marx começa a edificar o que ele viria a chamar de realidade e, por conseguinte, de produto da *práxis* (VÁZQUEZ, 2011), sendo necessário ressaltar que, antes de representar um conceito metafísico de um ser essencial, escapa deste sobremaneira, pois:

O homem não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, *ser genérico* que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser enquanto em seu saber. Consequentemente, nem os objetos *humanos* são objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediatamente e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente ao ser *humano* de modo adequado (MARX, 2010, p. 128, grifo do autor).

É nesse sentido de natureza humana produzida pelo ser humano como reflexo de sua ação no mundo que Vázquez (2011), em sua “Filosofia da Práxis”, caracteriza o agir humano como a constituição da existência em um ato que “é violação constante da natureza” (VÁZQUEZ, 2011, p. 374). Ou seja, seguindo as palavras de Marx, com auxílio de Vázquez, entende-se que aquilo que vai se constituindo como realidade humana pressupõe, antes, a ação do ser humano no mundo – ação que, transformando a natureza, transforma também o ser humano, produzindo a História e a sociedade:

E como tudo o que é natural tem de *começar*, assim também o *homem* tem como seu ato de gênese a *história*, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de que se suprassume. A história é a verdadeira história natural do homem (MARX, 2010, p. 128, grifo do autor).

A *práxis*, portanto, é efetivada de modo a ser gênese consciente do ser humano, ou seja, um agir consciente em vista de um fim. Nesse sentido, no MHD, o “termo *práxis* para designar a atividade consciente e objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30), se produz e reproduz em um processo dialético entre o mundo e o ser humano. Por tal razão, a realidade do ser humano como ser genérico que age sobre o mundo, constituindo-se concretamente, é o que fundamentalmente Marx evidencia nos Manuscritos de 1844 (MARX, 2010). Nessa abordagem ontológica¹⁶ acerca do trabalho, há o pressuposto de construir uma análise que subsidie compreender a produção de uma política educacional como o EMP, por exemplo, e seus efeitos no trabalho pedagógico dos professores, bem como entender o “medalhão” machadiano como expressão de uma condição histórica e social da formação do Brasil.

¹⁶ Ao escolher o conceito “ontológico”, abdica-se de qualquer abordagem metafísica ou idealista. Sabe-se da carga semântica que paira sobre esse conceito; porém, entende-se que no MHD este faz referência à formação humana como processo histórico, partindo, sobretudo, da produção real da existência humana pelo trabalho. Não há, portanto, a crença de que se está aqui defendendo a ideia de um conceito puro de humanidade, mas, contrariamente a isso, entende-se o ser humano como ser histórico em constante transformação.

No discurso dos professores da escola, alguns acabam evidenciando seu entendimento sobre como se desenvolvem as políticas públicas educacionais, de modo “que cada política de cada governo não tem continuidade; são um objeto político na verdade e não contempla uma realidade que precisa ser melhorada” (PROFESSOR LUÍS). Assim, o trabalho pedagógico desses professores acaba sendo fragmentado e precarizado em função de tal descontinuidade. A relação ontológica acerca do trabalho na realidade concreta implica diretamente aquilo que as pessoas vão vivendo em sociedade, como é o caso da estudante Sophia, que expressa uma relação de distanciamento da escola: “vou para a sala de aula e espero o professor, isso. E só estudo, não saio da sala de aula até a hora de ir embora. É só isso” (ESTUDANTE SOPHIA). A fragmentação do trabalho e a falta de sentido em relação às ações no cotidiano escolar são alguns dos efeitos que podem ser percebidos nos sujeitos da pesquisa. Entretanto, também não se afastam muito daquela relação de distanciamento que o personagem machadiano tem com sua história e formação. Ambas as tramas representam a gênese de formação de um Estado voltado ao mercado e o modo como, nesse sentido, a *práxis* acaba sendo produzida também como mercadoria.

É por se afirmar uma espécie de “essência”¹⁷ na produção da História do ser humano, que se argumenta haver proximidade direta entre as relações de produção em um país como o Brasil e a existência concreta da sociedade. Para Vázquez (2011), a concepção de *práxis* é assinalada como condição de o ser humano produzir sua realidade. Contudo, o que se apresenta em uma sociedade de classes, como no capitalismo, é que desta capacidade, essencial, é subtraída a condição de intencionalidade consciente da ação – cria-se uma condição de “distância”, de falta de sentido em seu agir, como evidencia o discurso supracitado da estudante Sophia em relação à escola. Ou seja: não há nesse sistema um trabalho que se realiza intencionalmente em vista de um fim demandado pelo trabalhador¹⁸;

¹⁷ Sobre a “essência”, assim argumenta Kosik (1976, p. 228): “Como forma de melhor entender o que se entende por ‘essência’, identificando-a distinta de qualquer concepção idealista, na obra ‘Dialética do Concreto’ se encontra na citação que assinala uma distinção entre ‘essência e aparência’: A realidade não é (autêntica) realidade *sem* o homem, assim como não é (somente) realidade do homem. É realidade da natureza como totalidade absoluta, que é independente não só da consciência do homem mas também da sua existência, e é realidade do homem que na natureza e como parte da natureza cria a realidade humano-social, que ultrapassa a natureza e na história define o próprio lugar no universo. O homem não vive em duas esferas diferentes, não habita, por uma parte do seu ser, na história, e pela outra, na natureza. *Como homem ele está junto e concomitantemente na natureza e na histórica*. Como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como causa *sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização”.

¹⁸ Um trabalhador que produz peças de automóvel ou outro que venda “quentinhas” na comunidade em que vive produz apenas em vista do pagamento de um salário que lhe propiciará as condições para existir. Nem um nem

portanto, não há *práxis* intencional, mas alienação dessa essência humana no seio da divisão do trabalho:

Como trabalho é a essência do homem, essa essência só se realiza como alienada ou negada nas relações concretas reais que os homens mantêm com seus produtos, com sua própria atividade e com os outros homens (os não trabalhadores) na produção (VÁZQUEZ, 2011, p. 406).

Ao perceber que a categoria trabalho é formadora do ser humano, seja em qual sistema for, entende-se que esta afeta também sua formação histórica, social, cultural e política. O que Marx (2010) caracteriza em sua juventude como realidade será de fundamental importância para compreender sua crítica ao idealismo, à filosofia e, em especial, ao capitalismo, mas especialmente para compreender a concepção de ser humano por ele elaborada. Entende-se que tal concepção se baseia em um *ser livre e consciente*; livre em relação à sua essência *práxica* e consciente no que tange a intenções de seu agir.

Dessa concepção de ser humano se extrai a análise que subsidia compreender, na expressão machadiana (ASSIS, 2008), um personagem que diz ao seu filho que aqui não se produz nada de original, nada de novo, corroborando a afirmação de trabalho como “essência alienada ou negada nas relações concretas reais”. O “medalhão” de Machado é a expressão acabada de um sujeito alienado de si como processo histórico-material de relações concretas entre sujeitos. O agir e a consciência do personagem apontam a necessidade de busca por uma sociedade externa, devido ao fato de este não poder objetivamente reconhecer a sua própria sociedade. Dessa forma, nas palavras do professor Luís, sujeito da pesquisa, o país acaba “exportando cérebros, na verdade gênios ou sábios, que acabam sendo os profissionais mais aptos para desenvolver sua área, pois não encontram suporte para continuar aqui” (PROFESSOR LUÍS). Nesse movimento, como que de negação, um modelo moral sobrepõe-se à realidade concreta do personagem machadiano, ou seja, àquilo que assinala o professor em grande medida: à sociedade em geral. Esse modelo representa, no caso do personagem, quem domina econômica e culturalmente o país na época, a Europa, ou, no caso do professor, simplesmente algum país com maior poder econômico de “comprar” determinados “cérebros”. Tal perspectiva pode ser evidenciada a partir do que vem acontecendo nos últimos anos no Brasil: parte da elite econômica brasileira, representada por discursos em jornais,

outro produz em vista de suas necessidades apenas; ao invés disso, ambos vendem trabalho. Para mais informações, ver “O Capital”, Livro I, Seção I: Mercadoria e Dinheiro (MARX, 2013).

revistas e redes sociais, expressa seu desejo de “deixar o Brasil” e ir viver em algum lugar mais “desenvolvido”, que agora figura como modelo, como nos Estados Unidos. Ou, como sugere o professor, os mais aptos a servir o mercado acabam também deixando o país¹⁹.

É interessante analisar que parte dessa elite que pretende “sair do país” representa uma relação de negação ao país ao mostrar, em seus discursos, que “os ricos e poderosos do Brasil têm comprado condomínios de luxo em Miami e se deleitado com surtos de compras em Bal Harbour há décadas” (CALEIRO, 2015). Esses discursos são explicados pelo processo histórico de formação do país que leva essa elite, inclusive, a indicar não ter “a mínima vontade de voltar, nem a passeio” (FALLET, 2015) ao Brasil.

Em suma, Marx (2010), em seu movimento de crítica, evidenciou algo importante das relações sociais capitalistas que subsidiam entender o processo histórico de formação do Brasil por via da *práxis*. Tal elemento explica como um personagem literário do século XIX e uma pessoa no século XXI se parecem tanto em relação ao que pensam sobre esse país. Entende-se que, nesse sistema, a realidade está definida como subversão da essência do ser humano, pois “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz de sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2010, p. 84, grifo do autor). Para Marx (2010), na divisão do trabalho e, por essa razão, na incapacidade de o ser humano constituir sua *práxis* intencionalmente no mundo, produz-se um sujeito que tem sua *vida* subsumida às exigências da produção no sistema capitalista. O que se entende por essência humana acaba, portanto, por ser negação da *práxis* intencional, dando ênfase apenas ao sujeito que trabalha em vista de garantir sua *existência* direta.

Dessa forma, o que se denomina “natureza humana”, no capitalismo, ganha um sentido contraditório, pois “a *essência subjetiva* da propriedade privada, a *propriedade privada* enquanto atividade sendo para si, enquanto *sujeito*, enquanto *pessoa*, é o *trabalho*” (MARX, 2010, p. 99, grifo do autor), e assim o trabalho, como centralidade do agir humano

¹⁹ Como forma de exemplificar o que foi argumentado, neste ano um adolescente de dezesseis anos, Vinícius Júnior, jogador do Flamengo, foi “vendido” por 45 milhões de euros para um clube espanhol. É comum ver jogadores muito jovens, ainda crianças, dizerem que seu maior sonho é jogar em um time da Europa. Os sonhos desses meninos são uma expressão bastante evidente de como, em diferentes âmbitos, as relações econômicas acabam influenciando a vida das pessoas de modo a determinar suas escolhas e seus sonhos. Seja no esporte, na indústria ou mesmo na ciência, não é o acaso que faz com que “cérebros ou gênios” acabem sendo “vendidos” como simples mercadoria para os grandes centros econômicos. Como ficará mais evidente ao longo da dissertação, a dependência econômica é uma constante no capitalismo, de modo que a “produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 47), incidindo dialeticamente na sociedade concreta e nos sonhos dos sujeitos que dela fazem parte.

sobre o mundo, torna-se não mais propriedade do sujeito, pois este, no capitalismo, como escreve Marx (2010), é apenas um produto vendido para os donos dos meios de produção. O trabalho, como atividade libertadora do ser humano, acaba se tornando, contrariamente, o maior fator de opressão dos sujeitos.

O autor tcheco Karel Kosik entende que é na *práxis* efetiva do ser humano que se constituem os *conceitos* com que estes *representam* o mundo, “cristalizando” a realidade concreta: “Nesta *práxis* se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada” (KOSIK, 1976, p. 11). O concreto, nesse sentido, é a relação direta do ser humano com o mundo e com a sociedade ou, como se pode compreender a partir dos Manuscritos de 1844 (MARX, 2010), é a realidade efetiva do ser humano. Assim, sua *práxis* a partir da transformação do mundo originária de suas necessidades existenciais forma “o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana e, deste modo, constitui o mundo – no capitalismo – da *pseudoconcreticidade*” (KOSIK, 1976, p. 25), grifo do autor). Sobretudo no capitalismo, subvertem-se o sujeito e sua *práxis* às demandas do mercado, reforçando a *pseudoconcreticidade* como aspecto que não evidencia os verdadeiros condicionantes sociais – no caso, a luta de classes, a exploração do trabalho, a diversidade que a produz etc.

É nesse sentido que o sujeito, como produto, como parte do mercado que dita suas regras sobre a conduta humana, cria, nesse processo, a realidade concreta da sociedade. Contudo, essa realidade não evidencia objetivamente a essência que a produz, fundada na divisão do trabalho e na transformação deste em mercadoria. A partir da propriedade privada dos meios de produção no capitalismo, o que se tem é a constituição de uma realidade falseada ou, nas palavras de Kosik (1976), uma *pseudoconcreticidade*.

O que se pode inferir sobre isso é que a totalidade histórico-social não se apresenta objetivamente, mas, ao contrário, acaba por ser representada unilateralmente. Abordando essa questão, o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto é muito claro em seu texto ao provocar uma análise diversa da realidade que supera o que se entende por *pseudoconcreticidade*:

A totalidade por nós referida, e que constitui um dos conceitos fundamentais de nossa concepção de mundo, é de ordem objetiva. Pertence a um processo histórico, expresso em categorias dialéticas. É uma totalidade feita de contrários e conflitos. A menção e o exame desse conflito constituem o fator imprescindível para compreender-se o verdadeiro caráter de nosso tempo (PINTO, 2005, p. 47).

O ser humano age em relação à natureza, modificando-a e moldando, assim, determinadamente, e, por vezes, contra sua vontade, o complexo que define a sociedade concreta. É nesse sentido que Marx faz a crítica à sociedade capitalista como forma de superar uma abordagem mistificada e ideológica desta. Em uma passagem da obra “Contribuição à Crítica da Economia Política”, em sua intenção de mostrar a concretude da realidade como expressão de diferenças antagônicas, o autor afirma:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

É a partir dessa totalidade, historicizando criticamente a *pseudoconcreticidade*, que se deve analisar os fenômenos e as categorias do método dialético (contradição, historicidade, totalidade, movimento etc.) na sociedade brasileira, pois “o modo de *produção* da vida material *condiciona* o processo de vida *social, política e intelectual*”, bem como incide diretamente sobre a *práxis*, condicionando a realidade efetiva do ser humano e, portanto, determinando radicalmente a existência das sociedades humanas. É sob esse viés que se aborda aqui a sociedade brasileira e que se entende a figura do “medalhão” como expressão da dependência, pois este representa alguém que tem sua formação em um contexto de economia de exportação no mercado mundial. Assim, a organização social, seus mitos, sua cultura, suas crenças, seus valores e, também, a produção de políticas públicas educacionais têm como gênese não apenas a produção econômica, mas também as relações de produção da existência nessa sociedade. Marx (2010), percebendo a implicação das relações econômicas na existência da sociedade, escreve sobre como se expressa nela a relação com o dinheiro, produzindo dentro do modo de produção capitalista um tipo específico de ideologia “mistificada” a partir dessa relação:

Eu, se não tenho dinheiro para viajar, não tenho *necessidade* alguma, isto é, nenhuma necessidade efetiva e efetivando-se de viajar. Eu, se tenho *vocação* para estudar, mas não tenho dinheiro alguma para isso, não tenho *nenhuma* vocação para estudar, isto é, nenhuma vocação efetiva, *verdadeira*. Se eu, ao contrário, não tenho realmente *nenhuma* vocação para estudar, mas tenho a vontade e o dinheiro, tenho para isso uma vocação efetiva (MARX, 2010, p. 160, grifo do autor).

Seguindo, como exemplo, o fato de o dinheiro representar uma ilusão acerca da realidade para a análise aqui produzida, há uma frase, talvez “solta” em meio à “Ideologia Alemã” (MARX, 2007), que, por razão da dificuldade de sua edição ainda por David Rjazanov, chega um tanto fragmentada (graças ao trabalho de Rjazanov, ainda como diretor do Marx – Engels – Institut, que muitas obras de Marx e Engels estão em fácil acesso atualmente). Contudo, como dito, em uma anotação esparsa, Marx fornece uma “chave” para a compreensão do que representa na sociedade capitalista o sistema econômico e, assim, a produção da existência na divisão do trabalho:

Influência da divisão do trabalho sobre a Ciência. No estado, no direito, na moral, etc., a repressão. Na lei, os burgueses devem fornecer uma expressão geral de si mesmos, precisamente porque dominam como classe. Ciência da natureza e história. Não há história da política, do direito, da ciência etc., da arte, da religião, etc. [...] Por que os ideólogos colocam tudo de cabeça para baixo (MARX, 2007, p. 77).

Por se tratar de um “produto” frutificado a partir das relações de produção, nas palavras de Marx(2007), a influência das relações econômicas capitalistas produz uma realidade em que a História acaba sendo limitada a contar apenas uma versão dos fatos, e nesse processo se efetiva a *pseudoconcreticidade*. Portanto, do ponto de vista do MHD, é necessário reconhecer a História em sua totalidade; caso contrário, se abordada unilateralmente, tem-se uma versão idealizada desta. No contexto brasileiro, entende-se que os personagens de Machado de Assis (2008) percebem a sociedade de uma maneira idealizada e, por isso, simbolizam a efetivação, no sujeito, da formação social de um país dependente em relação mercado internacional, acabando por representar também aquilo que os versos da música de Belchior e Fagner (1980) já haviam assinalado: “aqui não acontece nada, não” no que diz respeito à história aborda dentro da *pseudoconcreticidade*.

Como se pode perceber, para além de um personagem da ficção do século XIX, a dinâmica das relações de produção atualmente no Brasil reforça ainda a dinâmica de sua gênese de formação. Nesse sentido, é interessante pontuar que a aproximação com propostas econômicas neoliberais, nas palavras de Martins (2011, p. 319),

Destrói amplamente a estrutura das burguesias nacionais, desnacionalizando-as e restringe a iniciativa do Estado nacional, limitando sua capacidade de direção ao submetê-lo às regras “cosmopolitas” da circulação internacional de capitais e mercadorias.

Não se trata aqui de defender um modelo simplesmente desenvolvimentista, de modo a crer no crescimento econômico de um país apenas pelo fortalecimento de sua indústria interna. Trata-se, antes, de evidenciar a continuação de processos econômicos que fazem parte da formação do Brasil como país dependente, fato que afeta diretamente suas políticas e a sociedade em geral. Martins (2011) assinala que o mesmo processo desenvolvimentista, que perde espaço para o neoliberalismo, ainda fortalece o subdesenvolvimento no país:

As burguesias nacionais perdem drasticamente sua autonomia e a capacidade de liderarem o desenvolvimento das forças produtivas. Foi a capacidade de impulsionar as forças produtivas, mesmo com a superexploração²⁰ do trabalho, que deu respaldo ao controle do Estado pelas distintas frações da burguesia nacional (MARTINS, 2011, p. 320).

Mediante uma burguesia nacional capaz de impulsionar o crescimento econômico, sobretudo na década de 1970 no Brasil (BRESSER-PEREIRA, 2014), o país ainda assim precisava responder às necessidades do mercado externo. Compreende-se que, mesmo com a crise dos grupos políticos que perderam espaço para o neoliberalismo e, por essa razão, com o crescimento da “esquerda em particular no período cíclico de egressos de capital estrangeiro que se inicia em 1999 e se estende até 2006” (MARTINS, 2011, p. 320), que poderia produzir maior capacidade de ação política consciente da população, não houve grandes avanços no sentido de superação, ao menos em âmbito da produção de políticas públicas, do comportamento idealizado do personagem machadiano – o da *pseudoconcreticidade*. É nesse mesmo sentido que se pode justificar o fato de professores e estudantes não conseguirem explicar ou conhecer realmente as políticas públicas que afetam diretamente seu cotidiano. É dentro desse processo de formação contínua do país que o discurso de uma das estudantes da escola, ao ser questionada sobre o EMP e as possíveis mudanças com o “Novo Ensino Médio”, expressa como as políticas públicas educacionais são produzidas à revelia de seu conhecimento mais apropriado: “Olha, o EMP... Agora é Politécnico ou agora não é Politécnico? Antes o ensino era mais para faculdade, não era? Tinha o Seminário Integrado e tal que fazia as pesquisas, era bem interessante! Eu gostava bastante até. Eu acho que era melhor (ESTUDANTE SOPHIA).

A sociedade, como parte de um processo histórico, precisa ser pensada, como defende Pinto (2005), a partir dos conflitos que produzem o estado atual da realidade; o exame destes é capaz de apresentar o “verdadeiro caráter de nosso tempo” ou o modo como se configura na

²⁰ O conceito de *superexploração do trabalho* será abordado mais adiante no texto.

ordem social a realidade concreta. Caso se aja de forma contrária a essa abordagem, resta somente o viés de uma “ideologia”, em que “ela mesma é apenas um dos lados dessa história” (MARX, 2007, p. 87). É entre passado e presente, entre discursos distintos temporal e espacialmente, que se pode analisar a realidade concreta.

Nesse sentido, o que se aponta por meio do mote da música de Belchior e Fagner (1980), assim como do texto machadiano ou do discurso dos sujeitos da pesquisa, é a implicação *prática* do sistema capitalista na formação da sociedade brasileira. Entende-se que aqui há a necessidade de fazer um “exame” da História, dos fenômenos e, portanto, da realidade concreta no intuito de assim compreender, analisar e criticar a realidade social do país, tendo, nesta dissertação, o foco em políticas voltadas ao Ensino Médio. Essa perspectiva crítica e ativa é, contudo, fortemente limitada pela História, em especial pela condição de dependência (MARINI, 2011), que será melhor explorada na seção seguinte. Porém, é a possibilidade de ação contraditória, de modo que, por exemplo, cada professor possa agir criticamente em seu trabalho na escola e, assim, “enfrentar” aquilo que é ordenado pela lei, que se pode produzir importantes mudanças na realidade concreta.

Como possibilidade de ação, entende-se que, para o MHD, a *práxis* é um pressuposto fundamental que constitui o ser humano. Portanto, analisar a formação econômica, história e social é entender como esta é “influenciada pela divisão do trabalho” (MARX, 2007, p. 77) para se produzir, assim, uma compreensão mais significativa da realidade. Como se pode pensar por via do texto machadiano, das políticas públicas educacionais e do discurso dos sujeitos da pesquisa, evidencia-se um processo que leva todos a compreenderem o Estado, o Direito e a Moral – produtores e produtos da realidade concreta – apenas por um viés unilateral em que “não há história”, a não ser a reprodução de ideologias e verdades de determinada classe.

Por razões como essa, que limitam a análise mais complexa da realidade, é que a categoria trabalho, como essência humana, e a compreensão da realidade econômica dependente do Brasil acabam por denotar como as políticas voltadas ao Ensino Médio são produzidas à revelia dos sujeitos na escola. Para entender como se dá este processo de discursos contrários entre professores, estudantes e as políticas públicas educacionais, as palavras de Walter Benjamin (1994) são importantes, pois indicam que é preciso “escovar a história a contrapelo” se o objetivo é ter melhor compreensão sobre a origem dessas políticas e suas implicações no trabalho pedagógico no interior da escola:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Nas palavras de Benjamin (1994), há uma síntese daquilo que foi problematizado até então – síntese no sentido de definir os personagens de Machado de Assis (2008) como exemplo do sujeito produzido em uma sociedade de classes, entendendo-o como parte da burguesia de um país dependente, que, entretanto, não deixa de produzir sentido no discurso dos sujeitos da pesquisa. Estes, então, ao não “escovarem a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), mesmo por estarem em uma sociedade que limita essa possibilidade, podem dizer: “os mortos aqui são bons, [...] pois não comem o pão dos vivos” (BELCHIOR; FAGNER, 1980). A exemplo dos personagens do conto, parte da sociedade brasileira prefere não analisar ou é privada de analisar a história e, assim, acaba por não “ressuscitar certos mortos”. Parte da sociedade não se reconhece como fruto dessa história, pois seus objetivos, assim como as mercadorias aqui produzidas, são voltados para o exterior. É nesse mesmo sentido de análise que o EMP ou qualquer que seja a política pública educacional no país, se vista pelo viés desses sujeitos hipotéticos da obra machadiana, leva a produzir uma compreensão limitada do objeto estudado. Entretanto, o MHD possibilitou, ao longo da dissertação, superar essa abordagem acerca da realidade, de modo que, ao se analisar a história da formação do país, relacionada à realidade concreta da escola, foram produzidos os dados ora apresentados.

Por fim, ressalta-se que, por essa via de análise, é significativo compreender que a formação de uma sociedade como a brasileira sofre influência de sua relação de dependência no capitalismo global, implicando essa mesma relação em suas políticas públicas de forma alienada quanto às demandas reais da sociedade. Tendo isso em vista, a seguir, apresenta-se uma análise sobre a formação do Brasil mediante o efeito da *práxis* no capitalismo, efeito esse que vai produzindo singularidades em um país que tem a dependência como origem e a negação da História como processo de formação.

3.3 A DEPENDÊNCIA E O GERME DE UMA HISTÓRIA

Ruy Mauro Marini, pouco conhecido no Brasil, por força do golpe civil-militar de 1964, teve de deixar o país, produzindo com maior ênfase no período em que esteve no México e influenciando, mais fortemente, os países de língua espanhola do continente. Seu conceito de “Dialética da Dependência”, construído com apoio de André Gunder Frank e Vânia Bambirra, ajuda a entender a formação do Brasil e de todo país, que, no capitalismo global, esteja em posição de dependência, pois:

A base real sobre a qual se desenvolve [a dependência latino-americana] são os laços que ligam a economia latino-americana com a economia capitalista mundial. Nascida para atender as exigências da circulação capitalista, cujo eixo de articulação está constituído pelos países industriais, e centrada portanto sobre o mercado mundial, a produção latino-americana não depende da capacidade interna de consumo para sua realização. Opera-se, assim, desde o ponto de vista do país dependente, a separação dos dois momentos fundamentais do ciclo do capital – a produção e a circulação de mercadorias –, cujo efeito é fazer com que apareça de maneira específica na economia latino-americana a contradição inerente à produção capitalista em geral, ou seja, a que opõe o capital ao trabalhador enquanto vendedor e comprador de mercadorias (MARINI, 2011, p. 155).

Marx (2013) já havia demonstrado, em “O Capital”, que o valor da força de trabalho é definido pelo mínimo necessário que um trabalhador precisa receber para se manter existindo e para, assim, voltar a trabalhar todos os dias. A contradição que Marini (2011) demonstra e que é inerente ao capitalismo consiste na oposição entre quem detém os meios de produção e quem vende a força de trabalho. Porém, para o autor, essa relação também se apresenta entre nações, o que implica a necessidade, mutuamente reproduzida, de um país em relação ao outro. Isto é, a necessidade dos países subdesenvolvidos de manterem-se competitivos em âmbito global, mediados por sua burguesia interna, que procura continuar lucrando, assim como dos países desenvolvidos em manter seus lucros e seu poder político a custo da exploração daqueles, acaba por reproduzir em âmbito macroeconômico o mesmo processo pelo qual passa o trabalhador ao vender sua força de trabalho: produzir de forma alienada em relação às reais determinações político-econômicas que o condicionam.

Essa perspectiva afeta diretamente o cotidiano de formação dos estudantes da Educação Básica, sobretudo na educação pública, pois esta é quem recebe a maior parte da população que vive do trabalho. Ao ser questionada sobre as mudanças propostas com o “Novo Ensino Médio” pelo governo federal, uma das estudantes entrevistadas nesta pesquisa denota incerteza e preocupação com sua formação nos últimos anos da Educação Básica:

Olha... O que eu ouvi é que vai mudar para gente virar técnico e sair para trabalhar, né? Sair da escola para já ir direto trabalhar, mas eu acho isso muito errado, porque eles querem criar robozinhos deles, sabe? Querem criar as pessoas para trabalhar eternamente, pois vem acarretando um monte de coisas, as pessoas não estão vendo isso. Eu acho que é péssimo esse novo Ensino Médio. A gente vai sair só pra isso, só pra trabalhar e fazer “deus sabe o quê?”, sabe? Acho que não é bom (ESTUDANTE SOPHIA).

Trata-se, assim, de uma contradição que se apresenta em vista da criticidade da estudante ante as mudanças que terá de enfrentar no Ensino Médio. O governo acaba sendo tratado por ela como um sujeito hipotético, “ele”, que, sendo apenas uma “fantasmagoria” daquilo que lhe afeta, torna-a passiva adiante das mudanças, pois o que se propõe não poderá ser alterado por ela apesar de afetar diretamente sua formação e sua vida. É possível perceber, portanto, uma contradição entre o sujeito e o poder político do Estado, de modo que ambos parecem estar em perspectivas opostas. Nesse sentido, a proposta do “Novo Ensino Médio” objetiva preparar o estudante para o mercado de trabalho – ou seja, prepará-lo para poder vender sua força de trabalho, dependendo das necessidades do mercado –, enquanto a preocupação da estudante é de não ser formada para servir simplesmente ao mercado. Dessa forma, o Estado, no modo como se efetiva em uma economia dependente, acaba por limitar as possibilidades de a estudante produzir maior sentido em seu trabalho e em seu estudo, o que faz com que seu discurso evidencie um processo recorrente na historicidade do país.

Para que se possa entender melhor essa contradição, é interessante perguntar: o que dizer de uma sociedade capitalista, ou melhor, de um Estado constituído fundamentalmente para o *mercado*? Até então, buscou-se expor o que se compreende em Marx (2010) como sendo a “essência” do ser humano: não algo metafísico, mas antes uma característica genérica da espécie que se traduz, por fim, em *práxis*. Seja um indígena Ianomâmi vivendo no Norte do Brasil, um italiano vivendo em Roma ou qualquer outro ser humano, uma característica unifica-os: *a capacidade de modificar o mundo*, pois são constituídos como espécie que, a partir de sua *práxis*, vai efetivando sua cultura, sua língua e, portanto, sua existência diversa. Assim, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele [o ser humano] modifica, ao mesmo tempo, sua natureza” (MARX, 2013, p. 255). Essa é a unidade humana, pois cada sociedade e cada cultura espaço-temporalmente constituem formas de produção de sua existência particulares e determinadas, mas partícipes da mesma *práxis* de todo o ser humano de forma genérica.

Todavia, no capitalismo há uma subversão da *práxis* humana, condicionada pela exploração de um ser humano pelo outro, já que se configura em uma sociedade

fundamentada pela divisão do trabalho²¹. Respondendo à questão anterior, um Estado voltado fundamentalmente para o *mercado* e pautado pela divisão do trabalho se consolidará, portanto, com a mesma concepção subversiva da *práxis* humana. Conclui-se, assim, que o trabalho no capitalismo se torna mercadoria e se efetiva como “trabalho estranhado” (MARX, 2010), concretizando o Estado também como mercadoria. Isso ocorre pois, no modo de produção capitalista, “[...] quando arranca do homem o objeto e sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*” (MARX, 2010, p. 85, grifo do autor). Especificamente na América Latina, Marini (2011) aponta que há uma *superexploração do trabalho*, referendada em três características que potencializam a apropriação do capital sobre o trabalho e sobre os trabalhadores, incidindo também em sua “vida genérica”, ou seja, na sociedade: (1) intensificação do trabalho; (2) prolongação da jornada de trabalho; e (3) expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho (MARINI, 2011, p. 149).

Em entrevista sobre sua tese de doutorado acerca da superexploração do trabalho de cortadores de cana no Brasil, Juliana Guanais discorre sobre uma das estratégias utilizadas para aumentar o rendimento dos trabalhadores que Marini (2011) já havia demonstrado ser um dos fundamentos da dependência nos países sob essa condição econômica:

Um exemplo de estratégia é a imposição da “média”, isto é, uma produtividade diária mínima (medida em toneladas de cana) que deve ser atingida pelos trabalhadores para conseguirem manter seus postos de trabalho. Ao não conseguirem alcançar a “média” diária estipulada pela usina para qual trabalham – que atualmente gira em torno de 10 ou 12 toneladas/dia por trabalhador – os cortadores de cana são demitidos. Com isso percebemos que esta imposição da “média” diária de produção é extremamente importante para as empresas, que a utilizam como uma forma de selecionar somente os trabalhadores mais produtivos, que são aqueles que realmente as interessam (TONELO, 2016).

No que tange ao trabalho dos professores e à ação do Estado, é compreensível que o ponto (3) sinalizado por Marini (2011) não se distancia daquilo que pode ser lido em uma reportagem de 2015, no site Palavra Operária, sobre o piso salarial²² do magistério fixado como lei em 2008²³:

²¹ Ver capítulo 12 da obra “O Capital”, intitulado Divisão do trabalho e manufatura (MARX, 2013).

²² Em 2014, último ano do Governo Tarso Genro no Rio Grande do Sul, o piso salarial do magistério era de R\$ 1.697,00. Entretanto, mesmo sem receber o piso nacional, ao longo da gestão do governador petista, o magistério estadual teve um aumento salarial de 76,68%, com ganho real de 50% no salário dos professores.

²³ Piso Salarial Profissional Nacional – Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

não é necessário dizer que a remuneração mínima estabelecida na referida lei é insuficiente para a manutenção das necessidades materiais e culturais do professorado no Brasil. Na verdade, ela é insuficiente para a manutenção das necessidades básicas e culturais de qualquer trabalhador (SALA, 2015).

Mais que isso, a precarização e a fragmentação do trabalho pedagógico dos professores constituem um reflexo desse processo de superexploração do trabalho, que afeta diretamente a formação dos estudantes como sugere o discurso de uma das professoras da escola sobre as políticas públicas. Segundo ela, as políticas “não atendem os interesses das pessoas, da educação... Vão atender a lógica de mercado, né? O que eles querem é mão de obra, é produzir mão de obra o mais rápido possível; é essa a visão que eu tenho” (PROFESSORA IARA).

Como se percebe pelo discurso da professora e pela análise de Marini (2011), na realidade de um país dependente, há uma exploração dos trabalhadores, sustentada, sobretudo por um contexto que objetiva simplesmente produzir mercadorias. Essa realidade demandada pelos países industrializados, por sua vez, produz um Estado com leis, política e sociedade voltadas também à produção de mercadorias²⁴. Um Estado assim, alienado em relação à sua real origem – o trabalho de mulheres e homens concretos –, organiza-se de modo a produzir relações sociais no mesmo sentido que se produz uma mercadoria. Dessa forma, a posição de dependência econômica configura uma sociedade que nega sua essência, pois tem sua origem em relações que a lavam a negar sua própria história.

Como visto anteriormente, reforça-se com isso a mistificada visão do país exemplificada pelos personagens machadianos, bem como a perspectiva presente no mote inicial da música de Belchior e Fagner (1980). Nos discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa, a distância entre as propostas de políticas públicas educacionais e as demandas efetivas da realidade escolar é evidenciada, assim como o fato de que, como salientou o professor Pedro, “as lutas” são aquilo que dão um pouco de dignidade e produzem discursos contrários e mesmo avanços positivos na escola. Contudo, é necessário, ainda, partir da compreensão acerca da formação de um Estado voltado ao mercado, e, como não poderia ser diferente em vista do MHD, “nós partimos de um fato econômico-nacional, *presente*” (MARX, 2010, p. 80, grifo do autor), entendendo que o “trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*” (MARX, 2010,

²⁴ Compreende-se como mercadoria aquilo que é produzido pelo trabalhador para o mercado, ou seja, algo que não é produzido para o uso imediato daquele que produz.

p. 80, grifo do autor). Nesse sentido, aborda-se o Brasil como tendo sua História produzida nessa gênese de formação.

Acerca desse processo de formação, uma obra significativa para a compreensão do Brasil, em especial no que concerne à formação de sua economia, é de autoria de Caio Prado Júnior (s.d.). Com concepções marxianas, Caio Prado dá a tônica de sua “História Econômica do Brasil”, logo no início da obra, ao caracterizar a gênese econômica do país, subsidiando o que foi argumentado até então:

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamante; depois algodão e em seguida café para o *comércio europeu*. Nada mais que isto. É com tal objetivo, *objetivo exterior*, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele *comércio*, que se organizarão a *sociedade* e a *economia brasileiras*. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura social, bem como as atividades do país (JÚNIOR, s.d., p. 22, grifo nosso).

Trata-se, assim, de um país com gênese basicamente mercantil que influencia toda sua estrutura social. Em seu livro, Caio Prado desenvolveu uma análise do país que vai de 1500 até 1930, reforçando esse aspecto formador da economia brasileira. Dessa forma, considerando o *modo de produção* descrito pelo autor brasileiro, entende-se que esse modo “não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos” (MARX, 2007, p. 87), pois modo de produção é muito mais que uma simples atividade dos indivíduos: é, na realidade, “uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos” (MARX, 2007, p. 87, grifo do autor). Nesse sentido, conforme expõe Marx, em “A Ideologia Alemã”, “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (2007, p. 87), pois essas condições afetam diretamente a *práxis* dos sujeitos. Ou seja, ao alterarem a totalidade, modificam a realidade concreta e a existência do ser humano.

Um trabalho significativo para compreender a formação do Brasil como parte das relações de produção no capitalismo foi o produzido por Maria Sylvia de Carvalho Franco, que, no ano de 1964, sob orientação de Florestan Fernandes, defendeu sua tese de doutorado. Anos mais tarde, seria publicada com o título “Homens Livres na Ordem Escravocrata” (1983). Sua obra leva a pensar sobre o sentido que a escravidão teve para a formação do país e, assim, explora como se configurou, a partir do modo de produção escravista, uma visão dualista da sociedade capitalista brasileira.

Vale ressaltar o destaque que Franco (1983) dá ao assinalar o perigo em pensar a sociedade brasileira da época (da metade até final do século XIX) dentro do sistema tradicional do *escravismo-feudalismo-capitalismo*. Para a autora, essa compreensão limita a reflexão acerca do país, pois a escravidão que deu início à opulência do período também carrega consigo seu fim, matizando de forma singular o destino de pessoas livres e de seus escravos.

A premissa central em seu trabalho diz respeito ao pressuposto de conceber a História brasileira como sendo uma *unidade contraditória* e não uma *dualidade integrada*. Como *dualidade integrada*, há a concepção de um país que, “abrindo mão” de diferenças de classes, culturais, étnicas e sociais, busca integrar-se em um Estado único; tal concepção nega os reais antagonismos que formam o país, subjugando essas diferenças a uma posição limitada e unilateral da história do país, a qual, por sua vez, favorece as classes dominantes – posição já criticada neste texto e que faz ser necessário “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Por outro lado, compreender o Brasil como uma *unidade contraditória* possibilita reconhecer seus antagonismos de classe e suas diferenças culturais, étnicas e sociais; percebendo-o não como tendo sido fruto de uma História única e “vencedora”, mas como uma sociedade em constante movimento antagônico que, sem negar tais antagonismos, busca integrar-se na forma de um Estado. Nesse sentido, abordar as políticas públicas educacionais por esse viés é propiciar a análise mais complexa das contradições que produzem sua construção pelo Estado brasileiro.

Franco (1983) destaca que a mesma unidade contraditória pode ser identificada em latifúndios escravistas da antiguidade; porém, no Brasil e à revelia do que aconteceu em outros países, não se efetivou uma posição radicalmente diferente entre esses opostos. Sugere a autora que escravos e mesmo pessoas livres, porém pobres por dependência do grande proprietário de terras – e este em dependência dos países industrializados –, não concretizaram uma classe social que implicasse a divisão sectária da sociedade, impossibilitando, assim, o enfrentamento e conseqüentemente grandes mudanças na ordem social. Desse modo, a *unidade contraditória*, antes de ser vista abertamente às claras por toda a sociedade, foi se constituindo como que submersa em uma falsa *dualidade*, que busca, mediante falso “respeito” e “cooperação”, aparentemente *integrar-se* negando todas as contradições e antagonismos que são a teia social do país. “Aqui não acontece nada”, como evidencia a letra da música, ou não se espera nada de original de um “medalhão”. Tal

contexto leva ao espírito que faz muitas pessoas atualmente sonharem em viver em um país “desenvolvido”, por exemplo, ou à expressão de políticas públicas que contrariam os interesses da sociedade civil, estando estas mais voltadas às demandas do capitalismo internacional. Essa conjunção de fatores teve seu cerne originado nas relações econômicas do período, definindo, entretanto, o comportamento e as relações sociais ali evidenciados pela pesquisa produzida pela autora. As conclusões que Franco (1983) produz não negam as premissas apresentadas anteriormente neste estudo. Mais que isso, reforçam o quanto o modo de produção acaba por ser, mais que “uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos” (MARX, 2007, p. 87, grifo do autor), que condiciona a totalidade de suas existências. Portanto, na “*práxis* se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada” (KOSIK, 1976, p. 11).

Dentro do plano da *unidade contraditória*, o comportamento dos sujeitos analisados pela autora vai sendo também reconstituído, demonstrando com isso o quanto este é baseado na personalidade e reflete na violência do período. Pessoas livres e donas de terras, porém não dos meios de produção, pois estes estavam nas mãos do grande latifundiário, vão, sutilmente, nas palavras de Franco (1983), mostrando a gênese contraditória do Estado brasileiro, e com isso vai se expondo uma formação que, dialeticamente ao modo de produção capitalista, mostra-se, antes de tudo, violenta:

Nestas existências inteiramente pobres, incipientes no *domínio da natureza* e rudimentares nos ajustamentos humanos, pouco se propõe ao entendimento do homem senão a sua própria pessoa. É ela que sobressai diretamente, solitária e despojada, por sobre a natureza; apenas ela constitui o sistema de referência através da qual o sujeito consegue conceber-se. Desde que, nas realizações objetivas de seu espírito, quase nulas, dificilmente lograria reconhecer-se, é aquilo que pode fazer de si próprio e de seu semelhante que abre a possibilidade de auto consciência: sua dimensão de homem chega-lhe, assim, estritamente como *subjetividade*. Através dessa pura e direta apreensão de si mesmo como pessoa, vinda da irrealização de seus atributos humanos na *criação do mundo exterior*, define-se o caráter irredutível das tensões geradas. A visão de si mesmo e do adversário como homens integrais impede que desavenças sejam conduzidas para as lutas parciais, mas faz com que tendam a transformar-se em lutas de extermínio. Em seu mundo vazio de coisas e falto em regulamentação, a capacidade de preservar a própria pessoa contra qualquer violação aparece como a única maneira de ser (FRANCO, 1983, p. 59, grifo nosso).

Os sujeitos retratados nessa citação aparentam não terem tido a sorte de edificar a condição humana básica de produzir-se, ou seja, de efetivar uma *práxis* intencional, pois “a produção latino-americana – sobretudo no período analisado por Franco (1983) – não depende

da capacidade interna de consumo” (MARINI, 2011, p. 155). Dentro daquilo que dava a condição para a sua existência, Franco (1983) mostra que esses sujeitos, como mão de obra e como sujeitos dependentes do grande latifúndio, não vieram a produzir, nem por conta própria, sua subsistência. Essa existência “incipiente no domínio da natureza” condiciona tais sujeitos a não se reconhecerem como seres humanos de modo genérico, mas tão somente como indivíduos limitados à pessoalidade e incapazes de maiores abstrações. Nas palavras de Marx, acerca da relação com o trabalho estranhado dos seres humanos, no capitalismo:

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens (MARX, 2010, p. 87).

A condição de sociedade voltada ao mercado, à vida limitada e à alienação dos sujeitos, além de condicionar suas relações éticas, determina a estética descrita pela autora, que, ao reconstituir em palavras o padrão de vida daqueles fazendeiros, mostra uma vida parca em conforto e simples em abstrações (FRANCO, 1983). Essa incapacidade de grandes abstrações é um marco que afeta desde o mais rico até o mais pobre; desde a produção do café, o bem mais precioso para a economia local, conforme enfatiza Franco (1983): o desejo da produção abundante focada no lucro rápido, preconizando a *quantidade* e não a *qualidade*. O café do Brasil compete com o do mundo e faz mercado não por sua qualidade, mas por sua abundância e, por este requisito, vem a servir às classes mais pobres do resto do mundo.

O aspecto social que a divisão do trabalho produz, sobretudo nessa perspectiva de gênese da formação do Brasil sob o domínio das economias hegemônicas no mercado mundial, é bem traduzido por Marini (2011, p. 151):

A superioridade do capitalismo sobre as demais formas de produção mercantil, em sua diferença básica em relação a elas, reside em que aquilo que se transforma em mercadoria não é o trabalhador – ou seja, o tempo total da existência do trabalhador, com todos os momentos mortos que este implica desde o ponto de vista da produção – mas sua força de trabalho, isto é, o tempo de sua existência que pode ser utilizado para a produção, deixando para o mesmo trabalhador o cuidado de responsabilizar-se pelo tempo não produtivo, desde o ponto de vista capitalista. É essa a razão pela qual, ao subordinar uma economia escravista ao mercado capitalista mundial, o aprofundamento da exploração do escravo é acentuado, já que interessa portanto a seu proprietário reduzir os tempos mortos para a produção e fazer coincidir o tempo produtivo com o tempo de existência do trabalhador.

Essa dimensão do mercado mundial, no que concerne à atividade de produção e comércio do café, permite a Franco (1983), como pano de fundo, explicar em grande medida as condições de existência daqueles sujeitos determinados espaço-temporalmente. O processo em que a economia afeta a existência dos indivíduos é analisado e justificado por Marini (2011), que assinala a superexploração pela qual os escravos passavam no país. Entende-se, portanto, que é em vista do mercado, do lucro a qualquer custo, que a vida vai se ajustando no Brasil. Para melhor compreender essa questão, reproduz-se, a seguir, uma reflexão de Franco (1983, p. 183):

Dentro das fazendas, o nexó que liga essencialmente sujeito a bens econômicos não é aquela relação de natureza qualitativa, orientada para o atendimento de requisitos vitais. Pelo contrário, *tudo nelas adquire sentido na produção de artigos cujo valor só se consubstancia ao penetrar no mercado e ao ser reduzido à sua expressão quantitativa, representada numa soma determinada de dinheiro*. Tudo, nas fazendas, se organizou em função disto, aparecendo subordinado a esse fim o que nelas houve de produção para subsistência: os trabalhos domésticos, a manufatura de utensílios e vestuário, as oficinas de ferramentas e implementos para o trabalho, a farmácia, a enfermaria, *todas as partes, enfim, estruturaram-se para a possibilitar a constituição de uma unidade mercantil de produção*. A escravidão que nelas congregou pessoal numeroso, o caráter de latifúndio, que as manteve isoladas dos estabelecimentos congêneres ou dos povoados e cidades, condicionaram toda essa complicada formação, dando-lhes *aparência* de uma unidade autônoma de produção e consumo. Mas é preciso não esquecer que esses traços – a escravidão e o latifúndio – são decorrentes da necessidade de *ajustar* a produção de café *aos mercados internacionais e que estiveram assim, em última análise, definidos pela natureza e pelas exigências desses mercados*. Tanto o caráter essencial dessas fazendas, enquanto unidades de produção, vem de seu nexó com os mercados, mais que das atividades coadjuvantes que nelas tinham lugar e nelas convertiam num centro fechado, que ao ficar ameaçada a produção mercantil, pelas dificuldades de mão-de-obra, foi imediatamente relegada a produção para a subsistência, ainda quando em vigor a escravidão (grifo nosso).

“A necessidade de ajustar a produção”, que, no caso, diz respeito às “exigências internacionais” do mercado, condiciona fundamentalmente a existência dos sujeitos apresentados por Franco (1983). Assim, “é com tal objetivo, *objetivo exterior*, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele *comércio*, que se organizarão a *sociedade e a economia brasileiras*” (JÚNIOR, s.d., p. 22, grifo nosso). Nesse sentido, é possível afirmar que Maria Sylvania de Carvalho Franco vai ao encontro de Caio Prado Júnior: ela, analisando um espaço restrito do Brasil, os antigos caipiras do centro do país; ele, subsidiado pelo MHD, como que endossa as conclusões da autora, e, assim, ambos configuram um primeiro olhar sobre o Brasil, olhar esse que deve ser subsidiado pela teoria da “Dialética da Dependência”, uma vez que é:

[...] a divisão internacional do trabalho, que determinará o sentido do desenvolvimento posterior da região. Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (MARINI, 2011, p. 135).

Ao descrever a dependência como origem do Brasil, entende-se que ela se configura em seu processo de existência. Os sujeitos que aqui produzem sua existência individual, assim como a existência do território nacional, não escapam à dependência, que, por afetar diretamente as relações de produção, configura uma sociedade que não se reconhece historicamente. Não obstante, reconhecer a história do Brasil como sendo constituída por uma *unidade contraditória* (FRANCO, 1983) é possibilitar uma reflexão com vistas à totalidade do país, totalidade que evidencia as disputas no âmbito do Estado, da democracia e das diversidades étnicas e sociais no continente, que são o verdadeiro motor da História, e não a imposição unilateral de economias externas sobre o país. Mais que isso, compreender o país a partir desse ponto de vista é assumir sua diversidade e, com isso, perceber que o antagonismo de classe, efetivamente, condiciona disputas e decisões do Estado em todos os âmbitos nacionais.

Por fim, não “escovar a história a contrapelo” no Brasil, como afirma Benjamin (1994, p. 225), é reforçar a violenta exclusão social que favorece apenas os países industrializados que precisam de mão de obra farta e barata para explorar e aumentar seus lucros. No Brasil, “os mortos” nunca incomodaram como deveriam incomodar, sempre foram calados. Nesse sentido, abordar as políticas públicas educacionais, como o EMP, de modo a evidenciar suas contradições junto aos sujeitos da pesquisa em sua realidade concreta, é parte do esforço desta dissertação de produzir um análise dialética em Educação.

Compreender que a subversão da *práxis* humana, como apresentado neste texto, produz uma sociedade que não se entende como histórica, mas apenas como mercadoria, como forma acabada de um processo escondido, é fundamental para que se perceba a necessidade de entender a história em sua totalidade, e não apenas unilateralmente. Essa abordagem garante a possibilidade de analisar o contínuo interesse no país de mercantilização de direitos como Educação, sempre tão premente, como é o caso das políticas voltadas ao Ensino Médio nos últimos anos. Para isso, é necessário retomar os conceitos de dependência (MARINI, 2011) e unidade contraditória (FRANCO, 1983), a fim de enfrentar concepções

que negam a História diversa do Brasil e produzem políticas que reforçam a “austeridade que se aplica à classe trabalhadora brasileira” (FRIGOTTO, 2016).

Partindo dessa abordagem, discutem-se, a seguir, os dados obtidos que fundamentaram a pesquisa. Juntamente, são apresentadas as principais questões que potencializaram esta pesquisa e, fundamentalmente, culminaram no processo de produção e análise dos dados.

4 ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Mas não se preocupe meu amigo
 Com os horrores que eu lhe digo
 Isso é somente uma canção
 A vida realmente é diferente
 Quer dizer
 Ao vivo é muito pior
 (BELCHIOR, 1977).

Partindo da argumentação produzida até o momento, acredita-se poder abordar de modo mais complexo as mudanças que têm acontecido no âmbito das políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul. Analisá-las a partir da totalidade histórica do país em meio ao capitalismo global evidencia que tais políticas, na relação dialética entre sociedade civil, governo, Estado²⁵ (BOBBIO, 1987) e as demandas do capital, não acontecem sem afetar a vida cotidiana dos sujeitos em cada instância da sociedade. No entanto, em grande medida o que se percebe é que, ao estarem mais atreladas às demandas do capital em âmbito global, não dizem respeito aos interesses diretos dos sujeitos, o que faz com que estes fiquem em segundo plano em sua produção. Além disso, elas não existem de modo unilateral no Estado, pois as políticas públicas, e, neste caso, as educacionais, acabam ganhando movimento distinto daqueles propostos diretamente nos documentos legais. É isso que o discurso de um dos professores da escola assinala, indicando que o EMP ou qualquer política pública educacional, ao necessariamente interferir no trabalho pedagógico dos professores, é também por estes modificado no cotidiano da escola. Quanto ao Seminário Integrado e ao processo de adequação desta atividade na escola, argumenta o professor:

Alguns professores foram colocados para o Seminário Integrado por sobra de carga horária, não que tivesse perfil de pesquisador. Inclusive isso foi se revelando, no final do primeiro trimestre se conseguiu o mínimo de organização, mas já passava um trimestre. Aí, no segundo e no terceiro trimestre a gente tentou fazer uma modesta pesquisa sobre temas da realidade, mas esses temas eram mais induções dos professor que algo que partisse dos alunos. E por ser induzido pelos professores e não algo de efetivo interesse do aluno, chegou a resultados pífios. Foi uma

²⁵ É interessante salientar uma diferenciação entre “Estado”, “Nação” e “Governo”: o primeiro diz respeito a instituições (os três poderes, por exemplo) que administram uma nação, sendo esta, portanto, uma comunidade humana historicamente constituída com língua e costumes próprios de ocupantes de um território. Sem dúvida, essa definição apresenta limites, porém o fato de fazer tal distinção implica o entendimento de que o Estado é uma instituição moderna, fruto das revoluções burguesas e marcado por distintos meios de coerção para manter-se existindo (leis, forças armadas e ideologia). Já o governo pode ser definido como uma autoridade produzida a partir de uma unidade política, ou seja, uma instância eleita (no caso de uma democracia) que dirige as ações do Estado.

vergonha! Depois eu saí de lá e voltei para a Escola²⁶. Nós chegamos aqui e não havia um acúmulo, parece que a cada ano foi tentado uma coisa diferente, né? Eu já me vali da experiência fracassada anterior, alertei para algumas coisas, e nós, no decorrer do trimestre do ano letivo, nós chegamos a uma proposta (PROFESSOR PEDRO).

É pelo fato de os sujeitos precisaram buscar por si os melhores meios de implementar uma política pública educacional que ela acaba ganhando contornos distintos dos documentos legais na escola. Dessa forma, como bem evidencia a música de Belchior (1977), “ao vivo é muito pior”, pois, seja pelo curto tempo de implementação de uma proposta como o EMP, pela pouca oportunidade de formações ou por se tratar de algo que aparentemente é feito como uma “imposição de governo [...], não tem como dar certo, né! Pois, criar algumas reuniões apenas para legitimar, pra dizer que foi feito junto, sendo que não foi, também não ajuda” (PROFESSOR PEDRO), fato que implica a necessidade de os professores dinamizarem a partir de suas possibilidades a implementação da proposta. Sendo assim, no cotidiano da escola “a vida é diferente”, de modo que os sujeitos vão processando aquilo que é demanda legal e, com suas potencialidades, vão produzindo algo que, por vezes, é distinto da proposta inicial da política.

Esse é um exemplo de como o EMP foi sendo recebido pelos professores na escola e lá ganhando novos contornos. No entanto, a proposta gaúcha trazia consigo algo que já era identificado em outros documentos legais, ou seja, a relação direta com o mundo do trabalho do EMP é referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), produzida em meio a um intenso debate na sociedade civil. É dela que se parte para justificar na proposta gaúcha a relação entre educação e trabalho. No artigo 1º, parágrafo 2º, da referida lei, estabelece-se que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. Logo, no artigo 2º, reforça que a educação deve preparar o estudante “[...] para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho”. São esses pressupostos, portanto, instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, no Rio Grande do Sul, serviram como fundamento, em 2011, para a “Reestruturação do Ensino Médio”. Entende-se que tanto essa lei quanto o EMP tenham nascido do processo dialético entre a sociedade civil e o Estado, partindo das relações de produção que formaram e formam o Brasil. Assim, representam a sociedade concreta que se expressa em ações do Estado nas políticas públicas educacionais.

²⁶ O professor faz referência a ter trabalhado por certo tempo em outra escola, antes de voltar à instituição em que está agora e que foi objeto desta pesquisa.

Mediante o entendimento acerca da realidade concreta da sociedade brasileira expressado na fundamentação teórica desta dissertação, é importante ressaltar que, nesses primeiros dezesseis anos do século XXI, tem sido cada vez mais debatida no Brasil a importância de universalização da Educação²⁷. Junto ao debate, grandes enfrentamentos, tanto de grupos que defendem a educação pública quanto de grupos que, por compreenderem ser necessária a menor participação do Estado em serviços como esses, desejam uma Educação gestada pelo poder privado, ganham ênfase. Tal problemática acerca das disputas entre concepções teóricas e políticas referentes à Educação é abordada no artigo escrito por Frigotto e Ciavatta (2011), “Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades”, que se destina a mostrar aspectos centrais dessas disputas sobre a Educação no interior das lutas de classe no país.

Nesse artigo, os autores fazem referência ao chamado “apagão educacional” que aconteceu no Brasil no final da primeira década de 2000, momento em que ficou mais evidente a falta de mão de obra qualificada no país, a qual foi justificada mediante a compressão de que falta educação qualificada para a formação dos trabalhadores. Segundo os autores, a expressão é erroneamente entendida como um problema “conjuntural e momentâneo e que pode ser corrigido rapidamente, talvez por um programa emergencial” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 632). Esse tipo de entendimento escapa justamente à abordagem feita nesta dissertação e, como referendam os autores, à perspectiva teórica do MHD, pois implica não analisar de modo mais profundo as reais causas do problema e não compreender aquilo que o condiciona. Diante disso, “as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio ganham sentido quando aprendidas no conjunto de relações sociais de produção da existência dentro de um determinado contexto” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 621), como proposto nesta pesquisa.

Assim, o que denotam os autores é que os problemas educacionais, como o “apagão”, ou as decisões políticas do Estado acerca desses problemas, se abordados sem que se compreendam as relações de classe que determinam a realidade concreta, produzem apenas uma análise limitada acerca dessas relações. É preciso, então, compreender um fenômeno,

²⁷ O Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014) representa a busca do Estado pela participação coletiva dos diferentes poderes públicos e esferas federativas para a melhoria da educação brasileira; o que reforça o quanto o debate acerca do PNE, bem como da universalização da Educação Básica, é um tema bastante atual no país (BRASIL, 2014).

como a expressão “apagão educacional”, dentro de uma totalidade que evidencie as razões de sua existência:

O enigma do “apagão educacional” no ensino médio pode ser decifrado ao buscarmos, nas análises do pensamento social crítico, as determinações e mediações que demonstram que a classe dominante brasileira foi definindo, ao longo do século XX, um projeto societário de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do grande capital e dos organismos internacionais, que representam seus interesses (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 632).

O exemplo trabalhado por Frigotto e Ciavatta (2011) contribui para analisar as políticas educacionais dentro dessa totalidade que abarca a historicidade do país. Desse modo, conhecer os interesses antagônicos que produzem as disputas sobre a Educação Básica leva a compreender os sentidos atribuídos a essa etapa da Educação, por ser ela um relevante espaço de formação geral dos sujeitos.

Entretanto, o interesse, as disputas e a importância da Educação Básica não vêm se refletindo, ao menos quantitativamente, na realidade concreta dos sujeitos que dependem da escola pública no país. Isso fica claro nos argumentos que subsidiaram as justificativas do governo petista no Rio Grande do Sul para implementar o EMP. Assim, principalmente na fase final da Educação Básica, o Ensino Médio, podia-se perceber naquele momento dados no mínimo preocupantes, conforme evidencia a Tabela 1, exposta a seguir.

Tabela 1 – Taxas de escolarização bruta e líquida no Brasil, 1995-2011

Ano	Ensino Fundamental (7 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1995	109,3	85,4	47,0	22,1
2000	149,7	90,3	73,0	34,4
2001	121,3	93,1	73,9	36,9
2002	120,8	93,7	75,9	40,0
2003	119,3	93,8	81,1	43,1
2004	117,6	93,8	81,4	44,4
2005	117,1	94,4	80,7	45,3
2006	116,2	94,8	82,2	47,1
2007	116,0	94,6	82,6	48,0
2008	115,7	94,9	85,5	50,4
2009	117,3	95,3	83,0	50,9
2011	119,0	95,5	82,2	51,6

Fonte: Garcia, 2012 (apud AZEVEDO, 2014, p. 52).

Os dados apresentados acima assinalam a desconfortável relação entre aqueles estudantes que ingressam na escola e aqueles que terminam sua escolarização. Tais dados referentes ao Ensino Médio são ainda mais preocupantes, devido à disparidade entre quem ingressa e quem completa os três anos da etapa. Percebe-se que a Tabela 1 apresenta não apenas problemas claros quanto ao processo de educação no país, mas denota, sobretudo, pelo recorte de tempo (entre 1995 a 2011), que, ao longo desses anos, os números e as distorções se repetem. Em virtude de tal dimensão, especialmente no que diz respeito aos últimos anos da Educação Básica no Rio Grande do Sul, a partir de 2011, é proposta pelo governo eleito no ano anterior a Reestruturação do Ensino Médio no Estado.

Passados seis anos, em 2016, quando são apresentados dados mais atualizados sobre a Educação Básica no país²⁸, é possível perceber, especialmente no Rio Grande do Sul, uma piora em relação às metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A posição adotada e expressa em textos-base pela SEDUC-RS (2011a, 2012a), no período da Reestruturação, é marcada pelo discurso crítico ao Ensino Médio, objetivando modificar o currículo dessa etapa da Educação Básica. Tal posição, contrária às perspectivas que defendem uma escola voltada apenas à “formação de mão de obra qualificada” para o “mercado de trabalho” ou, então, que pretendem formar sujeitos com conhecimentos mínimos necessários para se colocar à disposição deste, é apresentada no texto da Proposta Pedagógica (SEDUC-RS, 2011a). O que se observa, contudo, é a tentativa do governo em romper com a ótica que tem posto o Ensino Médio como um momento menos importante na formação da Educação Básica, seja por reconhecê-lo apenas como a porta de saída para o “mercado de trabalho” ou por crer que o mais importante da Educação Básica já foi aprendido pelos estudantes nos anos anteriores. Por essas razões, escreve o então Secretário da Educação do Rio Grande do Sul:

A inversão da qual não se pode abrir mão é a que o Ensino Médio esteja centrado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco. Não são sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana (AZEVEDO, 2014, p. 58).

O discurso supracitado foi produzido em 2014. Contudo, percebe-se que, em 2016, o argumento que justifica a Medida Provisória n.º 746/2016 implementada pelo Ministério da Educação não difere, substancialmente, do apresentado pelo governo gaúcho. Desse modo,

²⁸ Esses dados serão melhor explorados ao longo do texto.

sobre tal medida, é possível ler, nas palavras do atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, que “o jovem de hoje tem menos conhecimento de matemática e português do que no fim da década de 1990. Temos 1,7 milhão de jovens entre 15 e 25 anos que não estudam e nem trabalham e só 18% dos jovens ingressam no estudo superior” (BENITES; ROSSI, 2016). Ou seja, atesta-se a precariedade da Educação no país – como fez o governo gaúcho –, fato que justifica a produção, apressada, de políticas que interferem no cotidiano escolar. É importante frisar que ambos os discursos intencionam mostrar quão importante é a educação para o país e o quanto esta precisa estar voltada à formação que dê condições de desenvolvimento social, seja para os estudantes, seja para a sociedade.

Entretanto, há um pressuposto fundamental que denota processos distintos entre o EMP de 2011 e a Medida Provisória de 2016 proposta pelo atual governo federal. Justamente por se tratar de um governo em visível desacordo com a maior parte da sociedade brasileira²⁹, uma Medida Provisória, usada como força de lei pelo Presidente em circunstância de urgência, propõe as mudanças do “Novo Ensino Médio”. Já o EMP, mesmo com limites em sua implementação, como o pouco tempo para ser melhor compreendido pelas escolas, foi produzido ao longo de quatro anos no Rio Grande do Sul levando em conta as exigências legais para isso. Portanto, não é simples comparar duas propostas tão distintas, sobretudo por a proposta gaúcha consistir em uma política que, como será visto, produziu importantes avanços segundo o discurso de professores e estudantes e, além disso, não foi implementada por um governo ilegítimo.

Tanto a SEDUC-RS, em seus documentos, quanto o já referido discurso do então Coordenador da 5ª CRE – apresentado ainda no início desta dissertação – e, também, mais atualmente, do Ministro da Educação justificam mudanças a partir dos dados estatísticos que indicam haver baixos índices de qualidade do Ensino Médio. Porém, mesmo subsidiada por esse discurso, a implantação do EMP, que completou seis anos em 2016, ainda estava causando movimentos, por vezes opostos, de aceitação, negação e, principalmente, de adequação no cotidiano da escola. Esse processo, que, no entanto, vai sendo encerrado no final de 2016, ano em que componentes curriculares como o Seminário Integrado não compõem mais a grade curricular das escolas, teve pouco tempo para poder ser avaliado com maior qualidade. O discurso da professora Iara, uma das entrevistadas neste estudo, assinala a

²⁹ Segundo o Instituto Datafolha, no mês de abril a aprovação do Governo Temer era de apenas 9%, e 61% dos entrevistados julgavam o Governo ruim ou péssimo (GOVERNO..., 2017).

ruptura que as atuais mudanças vão produzir naquilo que vinha sendo desenvolvido na escola com o EMP:

Logo no início, quando começou a gente teve que começar sem ninguém falar nada como era, só tinha o Regimento Padrão. Logo que iniciou o EMP, nas primeiras tentativas do Seminário Integrado, cada professor trabalhava temáticas avulsas, estava cada professor perdido, não funcionou bem. Então aí foi tentando até que os últimos três anos foi que funcionou... O que se fez foi o seguinte: o que as áreas pretendem trabalhar com um tema para integrar, as áreas ou uma área fica responsável por um tema (PROFESSORA IARA).

A descontinuidade das propostas reforça o que Frigotto e Ciavatta (2011) escreveram sobre o constante erro de as políticas públicas educacionais no país serem produzidas em caráter emergencial. Em dados mais recentes sobre a Educação Básica, segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, no Rio Grande do Sul, de um total de 39 Coordenadorias Regionais de Educação, foram matriculados naquele ano na Rede Estadual 334.829 estudantes (SEDUC-RS, 2015). Observa-se, ainda, que a taxa de rendimento em aprovações foi de 73,8%; a taxa de reprovação, de 17,2%; e a taxa de abandono, de 9% (SEDUC-RS, 2014).

É possível, diante disso, reconhecer avanço quanto a aprovações e ao menor abandono da escola pelos estudantes naquele que foi o último ano de implementação da Reestruturação do Ensino Médio. Como comparação, antes do EMP, a quantidade de matrículas na Rede Estadual, em 2011, foi de 346.991 estudantes (SEDUC-RS, 2011). Desse total, a taxa de rendimento (2011) em aprovações foi de 66,3%; a taxa de reprovação, de 20,7%; e a taxa de abandono, de 10,1%.

Tais dados expressam quantitativamente as mudanças ocorridas entre 2011 e 2014, porém, não esgotam um questionamento importante: o que seria a Educação de qualidade referida pelo discurso do Coordenador da 5ª CRE, da SEDUC-RS e mesmo da Medida Provisória n.º 746/2016? Além disso, questiona-se: mediante quais interesses se produzem políticas educacionais como estas? Tanto no discurso dos professores quanto no dos estudantes a criticidade sobre o tema se sobressai. Questionados sobre o que pensam acerca das mudanças propostas para o Ensino Médio, é possível ler no discurso de dois estudantes:

E se... Essa reforma, quer dizer, já foi aprovada na real, mas, se o colégio aplicar isso e não ter essas matérias, eu vou sentir muita falta e eu gostaria de achar um colégio que tivesse essas matérias, na real. Eu não sei se eu ia continuar aqui se não tivesse (ESTUDANTE CONI).

O que acho que vai afetar é que o ENEM, por exemplo, vai continuar e o ENEM cobra todas as matérias, e o aluno da escola estadual não vai ter acesso a todas as matérias, diferentemente do aluno da escola privada. Então eu acho que isso vai trazer uma coisa pra cada vez mais a elite poder ter acesso ao estudo superior; eu acho isso, só vai entrar quem poder pagar um colégio particular, quem vai poder pagar um cursinho, pois está cada vez mais precarizando a escola estadual e acho que eles procuram criar um trabalhador e não um cidadão que vai ter pensamento crítico ou não vai contestar nada do que acontece na nossa situação atual, que pode vir acontecer ou do que eles querem, assim como eles estão impondo esse ensino médio (ESTUDANTE AMANDA).

A apreensão sobre as mudanças e a dúvida sobre que disciplinas continuarão no currículo e, sobretudo, acerca de qual é o objetivo do Ensino Médio são sentidas diretamente como dilema pelos estudantes. Nesse sentido, o fato de haver pouco debate acerca dos interesses e das preocupações dos estudantes é um exemplo da distância entre as demandas reais destes e aquilo que acaba sendo proposto nas políticas públicas educacionais de modo geral. O que importa, portanto, é retificar a relação de distância entre os sujeitos da escola em relação às políticas, de modo a não reproduzir o processo de dependência como origem do Estado – que, em grande medida, precisa responder a demandas externas – e a negação da história como processo que enfraquece a democracia de modo mais significativo. Em meio a esse contexto, a criticidade dos sujeitos é bastante clara sobre a proposta de “Novo Ensino Médio”, pois, segundo uma das professoras, “esse ‘Novo Ensino Médio’ me parece que não é novo, que é o velho sendo retomado, ensino tecnicista, lá da Era Vargas, me dá ideia, da época...” (PROFESSORA GABRIELA).

Assim, os sujeitos da escola, professores e, sobretudo, estudantes, são aqueles capazes de evidenciar mais que os dados quantitativos apresentados nesta seção. São eles capazes de evidenciar contradições entre seu cotidiano e as políticas públicas educacionais, que, na escola, vão produzindo sínteses com dinâmicas próprias. Seus discursos têm a importância de propiciar a análise mediante a contradição entre o dito por eles e as políticas públicas educacionais no cotidiano escolar.

Ressalta-se, ainda, que, como marco da Reestruturação, em 2011 a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul lançou a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”³⁰. No ano seguinte, foi aprovado pela Comissão do Ensino Médio e Educação Superior (CEMES) do Estado o “Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico”. Esses dois documentos constituem o cerne

³⁰ O tema central desta dissertação é o EMP; portanto, outras modalidades de ensino, como o *Curso Normal* e a *Educação Profissional*, que constam na “Proposta Pedagógica”, não serão abordadas aqui.

da proposta implementada pelo Governo do Estado naquele momento. Foi com base nos elementos descritos até então que se produziu esta pesquisa com professores e estudantes de uma escola de Santa Maria, a fim de analisar seus discursos em relação ao sentido que eles empregam às políticas públicas educacionais.

5 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: SUJEITOS, CONTEXTOS E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Mas sei que nada é divino
Nada, nada é maravilhoso
Nada, nada é secreto
Nada, nada é misterioso, não
(BELCHIOR, 1977).

As preocupações e propostas preestabelecidas dentro do Plano de Governo³¹ da gestão eleita para governar o Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2014 tornaram-se a base que fundamentou o lançamento da “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” ainda no primeiro ano de mandato daquele governo. Portanto, tal visão representava a perspectiva eleita democraticamente naquele ano, o que se entende ser, então, representativo do interesse dos eleitores do Estado, implicando que, teoricamente, a Proposta seria bem aceita pelas escolas. No entanto, mesmo respeitando a legislação vigente para o Ensino Médio no país, não é o que observa Mello (2014, p. 160):

[...] constatou-se que novamente o Governo valeu-se de documentação prescrita, propondo primeiro, para depois dialogar e socializar. Assim, o Governo propõe e a comunidade escolar acata, desenvolve e precariamente articula as demandas prescritas com a prática pedagógica, não será assim que atingiremos uma nova visão de realidade econômica, política, social e cultural.

Em sua dissertação, a autora percebe esse contrassenso entre o que o governo propõe e aquilo que a comunidade escolar produz, como que evidenciando que, na realidade concreta, “nada é divino, nada é misterioso” (BELCHIOR, 1977), mesmo que, por vezes, a política pública educacional possa aparentar o contrário. Entretanto, ela não analisa com maior atenção como esse fenômeno é produzido, isto é: um governo eleito democraticamente implementa o plano apresentado na campanha eleitoral, porém este gera enorme desconforto

³¹ No Plano de Governo do então candidato a Governador do Estado, Tarso Genro, no que tange à educação e, em especial, ao Ensino Médio e Educação Profissional, encontra-se previsto o seguinte: “Acesso, suporte à permanência e qualificação do Ensino Médio e Profissional: - A garantia de uma formação geral sólida e uma educação tecnológica no ensino médio, como base para a inserção crítica dos educandos no mundo do trabalho e para a construção de uma cidadania ativa, voltada para a transformação social e materialização de um projeto de desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável; - Buscaremos a universalização do Ensino Médio e Técnico, integrados através de um conjunto de ações que passam pelo investimento na qualificação curricular em tecnologia e inovação, na aproximação com o mundo do trabalho, na formação permanente dos professores até políticas de acesso como o transporte escolar nos centros urbanos e no e a política de estágios”. Disponível em: < <http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf> >. Acesso em: 21 dez. 2015.

inclusive entre a maioria que o elegeu. Assim, a crítica feita por um dos sujeitos participantes desta pesquisa lança luz sobre a razão do desconforto que acontece na escola: “as pessoas que realmente vão colocar as coisas na prática precisam se sentir envolvidas nisso; caso contrário, acontece o que aconteceu conosco, que veio de cima para baixo, ‘goela abaixo’, com algumas formações insuficientes” (PROFESSOR PEDRO). Para o professor, a impossibilidade de maior participação e adequação da Proposta à realidade escolar acaba por limitar um processo mais qualificado de implementação. É importante salientar que tanto a pressa, a ruptura ou a fragmentação das políticas públicas educacionais quanto o distanciamento dos sujeitos em relação a tais políticas ocorre dentro do processo de formação do Estado brasileiro, de modo a referendar o que foi discutido na fundamentação teórica desta pesquisa: a dependência econômica como origem da história do país, e seu desenvolvimento como processo de formação da sociedade. Assim, a história influi nesse processo descrito pelo professor, evidenciando os limites da participação democrática da população mediante a burocracia do Estado, por exemplo, ou mesmo o desenvolvimento pleno, com possibilidade de avaliação e adequação, de uma proposta como o EMP.

É nesse viés que se identificou a necessidade de analisar a formação do Brasil em meio à dependência econômica. Uma concepção clara sobre a historicidade brasileira como país periférico possibilita uma análise que não esteja vinculada à superficialidade de ações de determinados governos, ou mesmo de determinados políticos, pois, desde já, é possível afirmar que “é nítido que os governos utilizam suas diretrizes educacionais a serviço do que eles seguem, que acreditam ou que eles querem implementar” (PROFESSOR PAULO)³². Portanto, debater especificamente, por exemplo, a demanda de recursos para educação, as avaliações externas que afetam as escolas, a estrutura curricular das modalidades de ensino ou mesmo quais métodos de ensino são mais significativos para o aprendizado de uma disciplina é, sem dúvida, relevante; mas não avança além da superfície daquilo que determina a Educação no âmbito do sistema capitalista em geral, que, em última instância, estabelece as diretrizes educacionais de países como o Brasil. Entende-se que os limites de participação democrática, como assinalou o professor Pedro no penúltimo excerto transcrito, podem ser fruto de dilemas estruturais da formação do país e que fatos pontuais não dependem, apenas,

³² Algo importante a ser salientado, que, porém, não é objeto desta dissertação, diz respeito a “quem elege” os representantes que ocupam cargos políticos no país, pois, mesmo sendo eleitos pelo voto da população, estes têm suas campanhas eleitorais subsidiadas por grandes empresas. É nesse sentido que o poder das empresas nas decisões políticas dos parlamentares, certamente, pode pesar mais que aquilo que seus eleitores esperavam ao votar.

de determinadas escolhas governamentais de políticos ou partidos. É o que salienta o artigo intitulado “Reforma no Ensino Médio: uma estratégia empresarial” e publicado no site Passa Palavra em 2016:

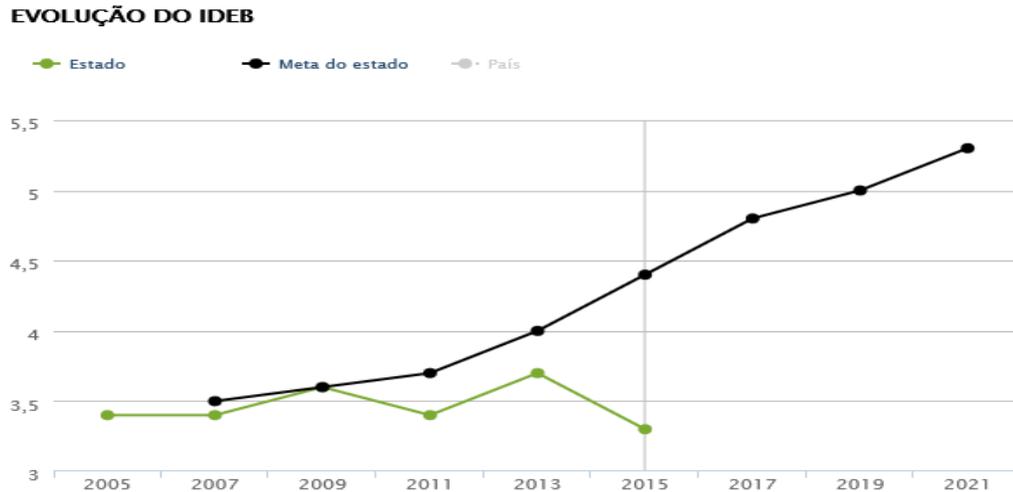
O foco nas disputas partidárias acaba encobrando os interesses que se movem à despeito do teatro político: os interesses de grandes grupos empresariais. Os princípios que estruturam tanto a MP de Temer quanto o PL petista³³ estão em perfeita sintonia com a costura política que o alto empresariado vem consensuando, nos bastidores, para mudanças necessárias no âmbito educacional. Seus pontos principais, assim como diversas iniciativas estaduais e municipais que se difundem pelo país desde o início da década de 1990, na verdade, vêm sendo arquitetados através de fóruns, seminários, comissões especiais em câmaras legislativas e outros artifícios, junto a autoridades de governo, tecnocratas do assunto, capitalistas do ramo educacional e entidades do terceiro setor (COLETIVO..., 2016).

É a partir dessa compreensão de totalidade, que afeta as decisões dos governos no país e, consecutivamente, o trabalho pedagógico na escola, que se analisam os limites e as potencialidades das políticas públicas educacionais. Dessa perspectiva, no Rio Grande do Sul, a Reestruturação proposta para o EMP tinha por objetivo fomentar a educação escolar com qualidade cidadã, fundamentada em três pontos: valorização profissional e formação continuada dos professores; reestruturação física das escolas da Rede Estadual e reestruturação curricular com ênfase no Ensino Médio. Com base nos documentos que a sustentam (SEDUC-RS, 2011a, 2012a), é possível afirmar que esses pontos centrais tinham como intuito proporcionar melhores condições de trabalho aos professores, fato que, segundo um dos entrevistados nesta pesquisa, acabou sendo importante em seu trabalho, pois “o EMP, ao meu ver, tem essa vantagem do ter mais apoio e recurso para trabalhar as aulas” (PROFESSOR LUÍS).

O que se percebe, entretanto, é que, desde 2011, especificamente no Rio Grande do Sul, o Estado apresentava dados abaixo das metas propostas pelo IDEB no que concerne ao Ensino Médio, e são esses dados que justificaram a Reestruturação. Como pode ser visto no gráfico apresentado a seguir, desde de 2009, o índice mantém-se abaixo da meta, sofrendo, contudo, uma queda mais acentuada em 2015, em que a meta foi definida em 4,4 e o índice atingiu apenas 3,3 (Figura 2).

³³ O artigo faz referência ao Projeto de Lei n.º 6.840/2013, proposto no Governo Dilma Rousseff.

Figura 2 – Evolução do IDEB quanto ao Ensino Médio no Rio Grande do Sul



Fonte: QEdu (2015).

Esses dados possibilitam aferir que as mudanças no EMP produziram relativo avanço entre os anos de 2011 e 2013. Porém, houve em 2015 uma queda no índice maior que do que o pior ano até então, que foi 2011. A descontinuidade das políticas públicas educacionais (SAVIANI, 2008) “faz com que essas propostas acabem não sendo estimuladas, pois ‘ah! O governo novo vem aí, vai tirar tudo isso daí mesmo...’. Então não há um envolvimento, uma construção mais longa para essas propostas” (PROFESSOR LUIS) poderem ser avaliadas. É essa “quebra de experimentação, de linha de ação de proposta, que é o principal mal” (PROFESSOR PAULO) que os professores acabam por relatar sobre as políticas públicas educacionais.

O retrocesso no que diz respeito aos dados do IDEB, ou mesmo à necessidade de alterações no Ensino Médio, em âmbito nacional, evidenciam a necessidade de uma crítica que não pode ser superficial, pois a compreensão de elementos como o discurso dos professores ou os dados supracitados proporciona entender que não foi apenas a queda no índice que levou o Secretário Estadual da Educação do Estado (do governo eleito em 2014) a expressar a necessidade de mais mudanças no currículo depois do desempenho dos estudantes: “Eles foram mal na prova e isso mostra que é preciso fazer uma mudança geral no currículo do Ensino Médio. É uma idade difícil, em que o estudante já pensa na sua formação profissional, ele quer um ensino com utilidade prática” (PORCIUNCULA, 2016). Seu discurso não evidencia diretamente os demais condicionantes que implicam a necessidade de mudança no currículo. Assim, esse discurso do Secretário Estadual da Educação se parece muito com o do

Ministro da Educação já citado aqui (ambos políticos em gestões do PMDB), porém, ambos deixam escapar um fato corriqueiro acerca daquilo que dinamiza as políticas públicas educacionais no país: sua vinculação direta a demandas de setores privados do país e do exterior. Dessa forma, as necessidades concretas da educação e de seus sujeitos acabam servindo a outros interesses, como assinala Saviani (2008, p. 13) ao discorrer sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

Em lugar de se apoiar nessa longa história de luta dos educadores, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú- Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Como pressuposto central de abordagem sobre as políticas públicas educacionais, neste estudo, levou-se em conta a formação do Brasil como “país voltado ao mercado”, de modo que a necessária qualificação da mão de obra que garante a reprodução do sistema incide diretamente na educação por via do Estado. Contudo, ainda sobre o discurso produzido pelo atual Secretário da Educação do Estado, é possível perceber relativa diferença em relação ao que consta nos documentos do EMP. Segundo a Proposta Pedagógica (SEDUC-RS, 2011a), a implementação do EMP deveria acontecer a partir de discussões democráticas acerca da proposta nas escolas, abarcando toda a comunidade escolar – é neste viés que reside a grande diferença entre essa medida e a proposta temerária do governo federal ilegítimo, realizada em 2016, para mudar o currículo do Ensino Médio. Esses momentos de discussão seriam divididos em cinco etapas (SEDUC-RS, 2011a): a primeira realizada em cada escola pela comunidade escolar; a segunda realizada em âmbito municipal; a terceira efetuada em âmbito regional; a quarta etapa abarcaria as discussões inter-regionais; e a quinta etapa corresponderia à Conferência Estadual do Ensino Médio e Educação Profissional. Entretanto, mesmo com essa proposta no Documento (SEDUC-RS, 2011a), o processo de implementação é criticado por não ter sido construído de forma democrática. É o que argumentam dois estudantes de Cachoeira do Sul:

Os líderes do Grêmio Estudantil Euclides da Cunha (Geec) do Instituto João Neves da Fontoura, Alana Anillo e Eduardo Cantarelli, não só criticam a falta de estrutura para o ensino politécnico como também a forma como o sistema foi implantado. “Ninguém opinou e tudo foi imposto”, resumiu Alana. O estudante Eduardo Cantarelli, 17 anos, acredita que o novo modelo não prepara os alunos para enfrentar um Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que serve de acesso às universidades públicas. Além disso, o politécnico, na opinião de Eduardo, se ressentia da falta de professores devidamente preparados para trabalhar nos seminários integrados (BACEDONI, 2013).

Assim como a mudança de currículo proposta em 2016 parece uma posição unilateral do Secretário Estadual da Educação do Governo do Estado, pelo discurso da estudante, é possível perceber os limites que o EMP apresentou, mesmo que, ao ser implementado, havia a tentativa de estabelecer um processo democrático. Sobre a Medida Provisória do Governo Temer, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) pronunciou-se assinalando que a medida “parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais”³⁴. O fato apontado pela instituição de pesquisa em questão destoava sobremaneira da proposta inicial do EMP, que, como fica evidente na passagem transcrita a seguir – que concerne à proposta de conselho de classe participativo –, tinha por fundamento reforçar e partir da experiência dos sujeitos da escola para garantir maior participação democrática.

É um espaço sistemático no qual professores e alunos se reúnem, antes da definição dos resultados parciais do trimestre ou finais, com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Constitui-se no momento de reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem da turma e do aluno, e sobre a expressão a construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para a redefinição do trabalho docente (SEDUC-RS, 2012a, p. 12).

Assim, o que se entende é se trata de uma política educacional que, mesmo tendo seus limites democráticos enfatizados por argumentos como os da professora Gabriela, sujeito desta pesquisa, quanto ao início da proposta, que “foi difícil, pelas mudanças que foram impostas e que não foram construídas por nós” (PROFESSORA GABRIELA), também produziu movimentos positivos:

Mas eu acho que hoje, repensando e vendo retrospectivamente, melhorou, que está bem melhor, né? Porque antes tu trabalhavas com nota, trabalhava isolado, teu aluno era “6, outro era 10” e aí até o ponto que chego no conselho de classe e digo “meu

³⁴ Nota pública da ANPEd sobre a medida provisória do Ensino Médio (ANPEd, 2016).

aluno é 6 e ponto”. Hoje não, a gente trabalha de maneira diferente, a gente procura avaliar o processo, se estão aprendendo, e isso também é um processo que vai levar tempo, porque procuramos avaliar o aluno no “seu todo”, né? E avaliar individualmente cada um dentro das suas possibilidades. O aluno é único, ele tem dificuldade, mas se deve avaliar a partir do máximo que *ele* consegue (PROFESSORA GABRIELA, grifo do autor).

O discurso da professora denota os limites que o EMP enfrentou na escola, limites esses que podem, contudo, ser analisados mediante outros pressupostos, como o pouco tempo para analisar e avaliar resultados. Para o professor Paulo, o tempo é algo determinante, pois:

Nós nunca temos tempo suficiente para experimentar se uma política vai dar certo. Isso é ruim sempre! Qualquer que seja a mudança proposta por um determinado governo, que, de repente, no seguinte, não segue a mesma linha, qualquer proposta, ela fica sem a condição de ser julgada justamente (PROFESSOR PAULO).

É nesse sentido, em meio aos discursos contrários e à efetivação das políticas educacionais nas escolas, que vão sendo evidenciados limites não apenas do governo, mas do Estado como instituição. Dessa forma, o que se percebe são governos com propostas distintas que acabam aproximando seus discursos ou suas ações no que tange às políticas educacionais e, assim, limitam a participação mais direta e democrática na construção destas. O problema que se apresenta, diante disso, é o de compreender os limites dessas relações. Analisar seus antagonismos e conhecer as razões que determinam estruturas profundas e recorrentes no que tange às políticas públicas educacionais é fundamental para compreender suas limitações, como argumenta Saviani (2008, p. 7):

As várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que a travessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

As duas limitações estruturais demarcadas por Saviani (2008) podem ser mais bem compreendidas se analisadas a partir da formação do Brasil e do modo como essa formação, aqui entendida como “voltada para o mercado”, afeta as políticas públicas educacionais do país. Assim, é preciso ressaltar que tanto na proposta de EMP, que seguiu os ritos políticos da democracia brasileira quanto na Medida Provisória n.º 747/2016, proposta por um governo

que, seguindo os ritos da democracia brasileira, deu um golpe destaca-se o fato de terem como justificativa a necessidade de uma educação que corresponda às demandas do século XXI. Porém, quais necessidades são estas, senão aquelas propostas em encontros como a Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio, em Beijing?³⁵ (UNESCO, 2003). Compreender que a resposta positiva a essa pergunta diz respeito ao entendimento de que tais políticas educacionais, em um país como o Brasil, nascem das demandas do mercado, deixando de lado as reais necessidades dos estudantes e professores da escola, é um fator crítico para analisar o que aqui é produzido. É nesse sentido que o trabalho pedagógico e, portanto, a escola, são reduzidos:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionem como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Gaudêncio Frigotto (2010), em sua obra intitulada “A produtividade da escola improdutiva”, contribui para a reflexão sobre o tema dos interesses vinculados à Educação. Em sua crítica à escola ligada aos interesses capitalistas, entende-a como aquela que busca sanar as demandas e necessidades específicas de mão de obra. A contribuição do autor sobre as políticas públicas educacionais reside no fato de este analisar a Educação em meio à sociedade de classes, expondo as contradições que a constituem. Sem dúvida, a formação cidadã, bem como o conhecimento acerca das ciências e dos processos de organização no que tange ao mundo do trabalho, é um pressuposto significativo da formação escolar. Porém, é preciso distinguir quais interesses são subjacentes a essas concepções, assim como faz Frigotto (2010) ao descrever os arranjos antagônicos entre escola pública e capital privado. São justamente essas distinções que, não sendo evidentes, produzem uma falta de entendimento por parte dos estudantes, como fica claro no discurso de um deles ao ser questionado sobre o EMP:

Bom... O EMP... Ele é diferente do técnico, porque a gente fica pouco na escola. Acho que o técnico deve ser mais. Mas eu vejo, assim, é que aqui na Escola é bem bom o ensino, mas tem algumas coisas, né? Que é ruim e tal... Mas é massa, tipo, a

³⁵ Entende-se que propostas produzidas em instâncias internacionais, sem o devido debate com os sujeitos que estão nas escolas, representam, sobretudo, demandas econômicas que percebem a Educação como meio para a produção de “mão de obra qualificada para o mercado de trabalho”. Perspectivas como essa afetam diretamente o trabalho dos professores, limitando sua autonomia nas escolas.

gente tem várias matérias, algumas foram tiradas, né? Que no caso foram o Seminário e colocaram Religião, mas as matérias do politécnico eu acho massa (ESTUDANTE TIAGO).

O estudante percebe, assim, que há diferenças entre o EMP e a proposta do atual Governo Federal; contudo, não fica evidente em seus discursos o que distingue uma proposta da outra. No que tange à politecnia, princípio central da proposta gaúcha, Saviani (1989, p. 17), define-a como sendo “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno”. Contudo, dominar tais fundamentos e técnicas não diz respeito apenas a servir demandas do mercado de trabalho, ou seja, ao âmbito da oferta de trabalho e da demanda de quem detém os meios de produção, concepção que claramente é defendida pela proposta gaúcha, constituindo nela, uma centralidade positiva:

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a 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 (SEDUC-RS, 2011a, p. 14).

Nesse mesmo sentido, algo relevante na proposta do EMP (SEDUC-RS, 2011a) é a relação proposta entre Escola e prática social, que se articula pela concepção de *trabalho como princípio educativo*. Esse aspecto evidencia a abertura acerca do conceito de trabalho presente na Proposta gaúcha, no sentido de este não estar ligado apenas às necessidades de mão de obra do mercado. Assim, para melhor referenciar o tema e por não ser possível discutir o conceito de trabalho sem abordar as concepções de Marx, retoma-se uma de suas explicitações:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Assim, ao discorrer acerca da categoria trabalho, é interessante analisá-la mediante o antagonismo que lhe é subjacente, havendo, segundo Frigotto (2010, 2005), duas formas de abordá-la que são comuns ao tratar sobre Educação: 1) trabalho relacionado à empregabilidade, que, por sua vez, visa à “formação de mão de obra” qualificada para ocupar os postos de trabalho originados nos diferentes setores da economia – concepção essa criticada no cerne da Teoria do Capital Humano pelo autor, como referido anteriormente (FRIGOTTO, 2010) –; e 2) trabalho como uma dimensão ontológica³⁶ do ser humano, ou seja, trabalho como princípio educativo.

Nesta concepção de trabalho [como dimensão ontológica] o mesmo se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Nessa segunda concepção, a categoria trabalho é abordada como central para o desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, sendo ela associada ao trabalho pedagógico dos professores, não estaria direcionada apenas para o “mercado de trabalho” nem apenas a diferentes abordagens didáticas em aula³⁷. Ambas as concepções acerca do conceito de trabalho são significativas quanto ao EMP, pois representam, também, os interesses antagônicos que afetam essa etapa da Educação Básica, denotando exatamente a dimensão em que a formação do Brasil como país “voltado ao mercado” é percebida de forma mais crítica ou passiva. Nesse sentido, uma política que potencialize a democratização da escola e que exponha as demandas concretas da sociedade em vista de sua historicidade acaba por proporcionar maior autonomia para os sujeitos da escola e, assim, maior criticidade em suas ações. No Grupo de Interlocação realizado com os estudantes, ao perceber a criticidade dos professores e de seus colegas quanto ao que foi apresentado pelo pesquisador, um dos sujeitos argumenta:

Depois das ocupações nós ficamos mais unidos até. Acho que começamos a ver a escola com mais coisas, mais importante e tal... Até o Grêmio ajudou nisso, em ter

³⁶ Essa dimensão é defendida no início deste projeto, na fundamentação teórica. Tal dualidade da categoria trabalho, ao ser vinculada ao trabalho pedagógico, está referendada nessa dimensão ontológica.

³⁷ Na seção seguinte, o tema do trabalho pedagógico será abordado com maior atenção.

mais motivo pra vir pra cá, porque agora eu venho, encontro o pessoal, a gente propõe formações, debates, rodas de conversa e tal (ESTUDANTE CONI).

O discurso de Coni assinala a importância de espaços que potencializam a autonomia na escola, tal como indica a argumentação de seu colega acerca do Seminário Integrado no mesmo Grupo de Interlocução: “no Seminário Integrado tinham trabalhos que a gente fazia por vontade própria, a gente propunha o tema junto com a turma e todos iam fazendo o trabalho com ajuda do professor” (ESTUDANTE TIAGO). Essa possibilidade de produção coletiva e gerência de temas e ações por parte dos sujeitos da escola acaba por provocar “fissuras” (PROFESSOR PEDRO) no cotidiano da escola, que potencializam a capacidade ativa e crítica de estudantes e professores. É nesse sentido que o EMP produziu ações que favoreceram entender a formação dos estudantes dentro de uma dimensão de trabalho mais complexa, mais voltada àquela particularidade ontológica.

Ainda sobre a categoria trabalho, Frigotto (2008), em seu artigo intitulado “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, mais uma vez, proporciona uma reflexão interessante:

[...] dentro da compreensão de que não só o capitalismo é uma contradição em processo e, como insistia Marx, cada vez mais profunda e insanável, como também existe antagonismo e luta contra-hegemônica. Ao dizer “indícios desta tendência”, no que alcanço ler, ele³⁸ não está afirmando nem que mecanicamente as mudanças científicas e técnicas na base produtiva levem ao comunismo e ao reino da liberdade nem que dentro do sistema capitalista a escola unitária e omnilateral sejam impossíveis. Apenas está apreendendo uma contradição e, com isso, a possibilidade de disputar no conteúdo, no método e na forma a direção política na luta pela superação do capitalismo (FRIGOTTO, 2008, p, 184).

O autor apresenta, dessa forma, a dimensão polissêmica da categoria trabalho, esclarecendo que até mesmo os empresários defendem ou, melhor, disputam uma concepção de Educação mais dinâmica e relacionada à realidade dos sujeitos; tem-se, assim, uma dimensão de disputa que permeia uma política educacional como o EMP. Levando em conta essas conclusões, antes de simplesmente crer que os documentos (SEDUC-RS, 2011a, 2012^a) aqui analisados demandam um ponto de vista definido sobre a categoria trabalho ou um entendimento sobre este como princípio educativo, é preciso evidenciar as relações antagônicas que constituem a sociedade e compreender que, dentro da proposta, ambas as

³⁸ Frigotto faz referência ao texto de Dermeval Saviani: SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). **Tecnologia, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

concepções precisam ser contempladas. Apenas em um sistema organizado de outra forma, com relações de produção distintas, poderia haver uma proposta de educação que não precisasse contemplar o mercado de trabalho; no entanto, no caso do EMP, essa possibilidade não se apresenta:

Com o advento da 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 e resistência ao estresse. Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. Para desenvolver esse novo princípio educativo a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. Se o saber fazer poderia ser aprendido na prática, sem ou com reduzida escolaridade, o trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado (SEDUC-RS, 2011a, p. 13).

O que se percebe significativo sobre a categoria trabalho no documento em questão é a compreensão de que “todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que assegurem a sua sobrevivência e por esta razão, é responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade” (SEDUC-RS, 2011a, p. 13). Com efeito, como sugerido no excerto supracitado, é possível perceber a concepção ontológica de trabalho do ser humano, o que denota tal elemento como processo histórico-social que constitui a existência humana como parte deste processo. Na proposta do EMP, é apresentada a necessidade de haver maior flexibilização e intelectualização do trabalho. Desse modo, as demandas de educação na atualidade dizem respeito não mais ao modelo fordista-taylorista – como referido pelo documento –, pois exigem maior raciocínio lógico, comunicabilidade e capacidade de aprender constantemente, estando aberto às mudanças³⁹. Levando em conta o já dito sobre a polissemia da categoria trabalho (FRIGOTTO, 2008), o EMP tinha por objetivo conciliar as demandas reais da sociedade – as quais são pautadas no sistema econômico vigente, no caso, o capitalismo – com a formação dos sujeitos em suas contradições internas, pois:

³⁹ Como já referenciado, essa mesma abordagem está diretamente ligada a demandas propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente nos artigos 1º, 2º e 3º dessa lei.

Se, por um lado, o novo princípio educativo tem positivities ao demandar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente para todos os trabalhadores, o mundo do trabalho, em decorrência das novas tecnologias de base microeletrônica, amplia o desemprego, a precarização e intensificação do trabalho. Esta contradição traz para a escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana (SEDUC-RS, 2011a, p. 14).

O desenvolvimento dessa consciência crítica aparece no documento (SEDUC-RS, 2011a) como uma de suas finalidades, sendo fomentado no EMP como domínio intelectual e técnico que deve partir da prática social dos estudantes. A politecnicidade caracteriza-se, conforme expõe o documento, por priorizar o significado social do conhecimento em detrimento de seus significados formais, demandando, assim, uma organização do *trabalho pedagógico* de forma coletiva. Mais que isso, a organização do EMP demanda uma relação que “integre professores, trabalhadores, representantes sindicais e representantes do setor produtivo, além de Universidades e Governo” (SEDUC-RS, 2011a, p. 15). Trata-se, entretanto, de algo que sinalizou um horizonte difícil de alcançar com apenas quatro anos de existência da proposta, pois, como já assinalado pelo professor Paulo, “a falta de tempo é o principal mal” para uma política pública educacional, e, no caso do EMP, esse fator privou a comunidade escolar de aprofundar aspectos mais positivos da proposta.

No documento analisado, são apresentadas como fundamentais no EMP as relações entre trabalho e educação, entre conhecimento da realidade atual e desenvolvimento da consciência crítica (SEDUC-RS, 2011a), assim como prevê Saviani (2006, p. 162):

Abordei mais extensamente a questão da educação politécnica no livro *Sobre a concepção de politecnicidade* (Saviani, 1989), que resultou do Seminário “Choque Teórico” organizado pelo Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Nesse momento considerei que na abordagem marxista o conceito de politecnicidade implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

No que se refere ao trabalho, bem como à compreensão da sociedade como fruto das relações de produção, são interessantes as palavras de um pedagogo russo, que, nos primeiros anos da União Soviética, contribuiu no debate que vincula educação e trabalho. Pistrak (2011), na obra em que apresenta os principais pontos daquilo que ele produziu após a Revolução de 1917 naquele país, expõe em que medida, naquele momento e naquelas condições, acontecia a relação entre trabalho e educação na escola:

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndios de energias musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se do valor social do trabalho [...], isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade (PISTRAK, 2011, p. 41).

O momento e contexto em que o autor russo estava são extremamente distintos do que circunda o EMP; porém, não é possível deixar de perceber que a proposta realizada no Rio Grande do Sul tem perspectiva teórica semelhante. O trabalho socialmente útil, no âmbito do capital, ou seja, aquele que produz mais valia, que, no entanto, é voltado exatamente à produção de mercadoria a partir da venda da força de trabalho do trabalhador, é fruto do trabalho estranhado (MARX, 2010) que condiciona o ser humano a negar suas próprias essencialidades. Aqui vem à tona uma problematização profunda, não apenas sobre termos e a dimensão polissêmica (FRIGOTTO, 2008) do conceito de trabalho, mas também como as contradições dentro do sistema acabam por produzir movimentos que ora potencializam uma perspectiva mais *práxica* (VÁZQUEZ, 2011) da formação dos sujeitos, ora instigam uma dimensão mais limitada e voltada simplesmente ao mercado. Isso se evidencia pela proposta temerária do “Novo Ensino Médio” de 2016, mais fechada e mais limitada no que tange à dimensão *práxica* da formação dos sujeitos. Bem como escreve Frigotto (2016), é:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho.

Não obstante, há, na proposta gaúcha, a compreensão de ser necessária a relação entre escola e sociedade por meio do mundo do trabalho⁴⁰. Assim, entende-se que as concepções de conhecimento e currículo dessa proposta partem do processo histórico de formação da sociedade, pois os conteúdos devem ser “organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão da realidade, do entendimento do mundo” (SEDUC-RS, 2011a, p. 15). Portanto, o conhecimento, seja do ponto de vista filosófico, socioantropológico ou sociopedagógico, define a necessidade de partir sempre da

⁴⁰ “Mundo do trabalho” é entendido como aspectos ontológicos do ser humano e sua relação com a produção da existência, diferentemente de “mercado de trabalho”, como perspectiva em que o trabalhador vende sua mão de obra conforme as demandas do mercado.

compreensão das relações históricas que constituem a sociedade em sua totalidade (SEDUC-RS, 2011a).

No que concerne às relações sócio-históricas explicitadas no documento analisado, é possível relacioná-las ao que outro importante autor no campo do MHD expressa: Karel Kosik (1976), em sua obra “Dialética do Concreto”, apresenta uma concepção de “concreto” ou “totalidade” no mesmo sentido do documento. Como abordado pelo autor, o conhecimento e a capacidade crítica em relação à totalidade da sociedade se dão em um movimento de “ir e vir” (SEDUC-RS, 2011a, p. 17) entre a parte e o todo. O conhecimento especializado deve relacionar-se com a totalidade das relações histórico-sociais. Esse movimento seria capaz de potencializar, nos sujeitos, não apenas o conhecimento, mas também a transformação da realidade e a “construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação” (SEDUC-RS, 2011a, p. 17) das dificuldades encontradas na realidade social. Há, assim, na proposta do EMP ênfase no significado da interdisciplinaridade, que se propõe a constituir, viabilizando, conjuntamente, temáticas transversais “tendo como objetivo, numa visão dialética integrar as áreas de conhecimento ao mundo do trabalho” (SEDUC-RS, 2011a, p. 19). É possível perceber que essas propostas que compõem o documento analisado acabam culminando em uma forma de avaliação diferenciada, que, no EMP, é chamada de *Avaliação Emancipatória* e representa o modo de avaliação que corresponde às mudanças preestabelecidas no contexto do século XXI. A Avaliação Emancipatória caracteriza-se por “práticas e decisões democráticas que se legitimam e se qualificam em reunião de iguais e diferentes, na organização de coletivos, na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório” (SEDUC-RS, 2011a, p. 20).

Por fim, pode-se afirmar que a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio objetivou promover mudanças substanciais, em especial, no que diz respeito ao EMP, alterando efetivamente a realidade das escolas da Rede Básica Estadual. O foco na educação escolar ligada à pesquisa e ao conhecimento da realidade e as alterações curriculares reforçam essas mudanças que se propuseram a desenvolver um processo educacional mais voltado à realidade dos estudantes nessa etapa da Educação Básica. Contudo, para além dos documentos averiguados, são as experiências vivenciadas pelos professores e estudantes na escola que puderam apresentar elementos de análise desses seis anos de EMP no Rio Grande do Sul; são seus discursos sobre

o cotidiano da escola e as mudanças que essa política educacional propôs que revelam elementos capazes de subsidiar esta pesquisa.

Entende-se que, em 2011, o Rio Grande do Sul produziu uma proposta de Ensino Médio com certa autonomia. É compreensível que seja passível de críticas, que necessite de aprofundamento e que contenha limites. Porém, as mudanças políticas que vêm acontecendo no Brasil nos últimos anos, bem como a estrutura que limita a continuidade das políticas públicas educacionais (SAVIANI, 2008), reforçam ações do Estado que evidenciam os limites também estruturais da democracia de um país latino. Tais limites, ao ganharem forma em políticas públicas educacionais, abrem a possibilidade de analisar a ação dos sujeitos concretos que são afetados na escola. A partir disso, pode-se perceber os limites – em que sentido são privados de agir – e as possibilidades – em que sentido há possibilidade de resistência – do trabalho pedagógico na escola de Ensino Médio.

5.1 O TRABALHO PEDAGÓGICO COMO CONTRADIÇÃO

Não me peça que eu lhe faça
Uma canção como se deve
Correta, branca, suave
Muito limpa, muito leve
Sons, palavras, são navalhas
E eu não posso cantar como convém
Sem querer ferir ninguém
(BELCHIOR, 1977).

Uma política, seja proposta pelo Estado ou por um governo eleito, representa em si a articulação de diferentes instituições e sujeitos de classes sociais antagônicas. Em concordância a isso, Décio Saes, ao propor uma definição mais precisa sobre o conceito de Estado, argumenta que:

O Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a própria organização da dominação de classe; ou, dito de outra forma o conjunto de instituições (mais ou menos diferenciadas, e mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra (SAES, 1985, p. 23).

Tal asserção, em consonância com a obra marxiana, serve como conceito de partida para pensar o trabalho pedagógico em meio a uma política educacional como o EMP. Saes (1985) ressalta que nada que seja produzido pelo Estado escapa àquilo que o fundamenta, isto

é: ser fruto de relações antagônicas de classe e representar a “dominação de uma classe sobre a outra”.

A proposta de Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, portanto, se analisada mediante a argumentação supracitada, não pode fugir dessa concepção. Sendo assim, um governo eleito democraticamente representa correlações de forças sociais que disputam a hegemonia do Estado como representante de uma classe dominante⁴¹. Essas disputas podem representar maiores avanços em políticas que respondem às demandas sociais, ou, então, caso a classe hegemônica se mantenha, o Estado não sofrerá alterações substâncias, e seu *modus operandi* se manterá inalterado enquanto “dominação de uma classe sobre outra”.

O que se expressa aqui é o entendimento de que o Estado, enquanto representado por um governo eleito democraticamente, age de forma não meramente unilateral por conta das relações sociais que o constituem. Há em suas ações – algumas políticas públicas de Estado, produzidas de tal modo a perpassar diferentes governos ou políticas governamentais, que correspondem a gestões específicas – disputas que podem representar avanços na participação democrática de classes não hegemônicas. São, em âmbito das políticas públicas educacionais, os discursos antagônicos entre professores, estudantes e representantes da SEDUC-RS quanto ao EMP, por exemplo, que expressam a condição do Estado como agente em uma sociedade de classes. Dessa perspectiva de disputas, Jaime Osorio afirma:

[...] o Estado é muito mais que dominação de classes. Mas é *essencialmente dominação de classes*. O Estado é muito mais do que a condensação das relações de poder, mas é *fundamentalmente a principal condensação das relações de poder*. O Estado é muito mais do que as relações que conformam uma comunidade, *mas é essencialmente uma comunidade, porém ilusória*. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é *principalmente violência concentrada* (OSORIO, 2014, p. 17, grifo nosso).

A “diversidade” sobre as dimensões do Estado são frisadas pelo autor mexicano. Por essa razão, fica demarcada a impossibilidade de se abordar o Estado e mesmo suas ações, em forma de políticas públicas, de maneira unilateral – apenas como expressão de um poder que age sem resistência contra si. Entende-se que a *condensação das relações de poder* ora

⁴¹ Quando se fala em classe dominante ou hegemônica, trata-se de burguesia financeira, isto é, aquela que atua principalmente mediante especulações no mercado internacional; burguesia industrial; e burguesia latifundiária. Essa distinção se faz importante por se entender que as demandas dessas classes, em vista de sua manutenção no capitalismo, implicam a correlação de forças que dinamiza as políticas produzidas pelo Estado.

salientadas implicam a maior ou menor possibilidade de ação autônoma dos sujeitos da escola. O documento da Proposta, ao tratar sobre o Seminário Integrado, assinala que:

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 (SEDUC-RS, 2011, p. 23).

Esse excerto trata sobre o Seminário Integrado de forma bastante ampla, demarcando, contudo, a necessidade deste ser produzido de forma participativa entre professores e estudantes. Não é, assim, uma proposta que demanda unilateralidade em sua produção na escola, pois precisa ser construída pela comunidade. Nesse sentido, são essas possibilidades de “abertura”, evidenciadas no trecho mencionado, que os professores acabaram sendo desafiados a desenvolver, com certa autonomia, apreensão e incerteza e, portanto, em um processo de trabalho que acumulou diferentes experiências, aquilo que o Seminário Integrado foi sendo na escola. Sobre essa atividade, um dos professores argumenta o seguinte:

Então assim, quando talvez nós tivéssemos já um acúmulo para fazer uma síntese entre essas experiências, veio o “canetaço” e encerrou tudo. Então infelizmente, tenho para te dizer que o Seminário Integrado abriu uma “fratura”: como nós temos uma gigante dificuldade em trabalhar com pesquisa, mesmo! Trabalhar com a realidade, mesmo! Abriu a “fratura”, eu brinco em dizer que existem “fraturas” e “fraturas expostas”, o Seminário Integrado colocou a fratura de forma exposta. [Isso foi positivo? – pergunta o pesquisador] Toda a realidade que a gente traz à tona é positivo, “ruim” é tu não conseguir, em tempo uma resposta, dar uma síntese, uma resposta para superar isso, né? (PROFESSOR PEDRO).

A “fratura” de que trata o professor em um processo dentro da escola escapa àquilo que a Proposta do EMP previa. Faz parte de um âmbito contingente do trabalho na escola que é salientado como centralidade no trabalho pedagógico dos professores. Parte-se dessa categoria para compreender aquilo que os professores produzem na escola quando vinculados à sua *práxis* como condição ativa e consciente de seu trabalho, ou seja, como essência. Portanto, o trabalho pedagógico é uma categoria fundamental para compreender de que forma professores se reconhecem como sujeitos de seu trabalho, mesmo que, por vezes, existam políticas públicas educacionais com possibilidades democráticas menos evidentes. Assim, o trabalho pedagógico não diz respeito apenas à individualidade de cada um, pois afeta os sujeitos como classe social que vive do trabalho e representa a consciência de sua condição histórico-social – a escola contribui por fornecer “conceitos para entendermos e intervirmos

na estrutura da sociedade” (PROFESSOR PEDRO). Esse tipo de discurso é significativo, pois evidencia a possibilidade de os professores serem agentes ativos do seu trabalho e não apenas reproduzirem determinados modelos ou propostas de educação. Analisar, como dito, de que modo se produzem as relações de trabalho no Brasil, desde sua gênese como país dependente, é reconhecer a sociedade como fruto de relações históricas que originam a realidade concreta, a qual, ao ser reconhecida, auxilia também a demonstrar seus condicionantes.

Assim, o trabalho pedagógico abordado como categoria que evidencia a essência humana em professores é, antes, um ato político que tem por objetivo reconhecê-los como agentes ativos em seu cotidiano. Por essa razão, entende-se que tais sujeitos modificam a realidade concreta, o que implica, portanto, em modificar, no dia a dia da escola, também políticas como o EMP. Caso contrário, tem-se apenas a percepção de que professores são aqueles que reproduzem, por meio da educação, a sociedade e, dessa forma, “aplicam passivamente” as demandas legais. É na perspectiva de crítica acerca dessa “passividade” que argumentam Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) sobre a importância de caracterizar, de maneira mais significativa, a categoria trabalho pedagógico:

[...] o trabalho pedagógico é a categoria central, tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição. Daí porque urge aprofundar a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações. Para tal aprofundamento, parte-se da premissa de que trabalho é ação humana voltada à produção das condições materiais de existência, além de ser também possibilidade de produção da historicidade e da sociabilidade humana. Pedagógico, então, é a característica que esse trabalho assume, no caso, na escola capitalista, e que o modula. Nesse contexto, o pedagógico subsume-se às características do capital, estabelecendo a necessidade de o trabalho atender aos imperativos da empregabilidade, o que exige desenvolvimento de competências, sob a responsabilidade individual dos sujeitos, para que estes mantenham-se no “mercado” de trabalho (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013).

A fim de melhor referendar o que se entende por trabalho pedagógico, cabe citar a compreensão de Liliana Soares Ferreira, que compreende tal categoria como mais que um modo de “atender as demandas do capital”:

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois,

mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico. E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema (FERREIRA, 2016).

Partindo do que propõe a autora, é possível compreender que, ao priorizar o trabalho pedagógico na escola, a dimensão pedagógica deve corresponder também à da instituição, propiciando a interação entre os sujeitos mediante a intenção do trabalho subsidiada por um referencial teórico-metodológico. Diferentemente do simples agir em sala de aula, articulando diversos recursos didáticos em seu trabalho, essa perspectiva aborda o lugar dos professores como sujeitos que produzem conhecimento na escola mediante uma unidade:

Tem uma unidade na escola que precisa ir do primeiro ao terceiro ano. Um professor, por exemplo, está trabalhando um conteúdo, outro com outro conteúdo... Aí não tem unidade no trabalho... Essa continuidade é o pedagógico que faz, auxilia muito nisso. A alma de uma escola, o coração de uma escola, é o pedagógico, então uma gestão boa que vá lutar pela escola é importante (PROFESSORA IARA).

No caso da escola, o discurso de um dos professores denota a unidade que há em seu trabalho: “Eu parto do Projeto Político Pedagógico para pensar nas minhas aulas, aí eu acho que há uma unidade entre meu trabalho e a escola e nisso a coordenação da escola ajuda a melhorar” (PROFESSOR LUÍS). Tendo em vista que a escola produziu coletivamente seu Projeto Político Pedagógico, bem como seu Regimento, o processo de construção fica evidente no discurso de um dos professores entrevistados, ao argumentar que a escola tem um objetivo claro quanto à formação que busca proporcionar aos estudantes:

Bah...! A nossa escola tem bem definido esse objetivo, teoricamente. Porque, como chegou essa leva de professores novos em 2014, estava justamente nesse processo da reformulação, então nós tivemos tempo e espaço na escola para pensar quem é esse indivíduo que queremos formar quando chegar no fim. Tudo encima da formação integral, enfim... Lindo o texto! É uma síntese de um trabalho coletivo, então nós temos isso muito claro e explícito... Onde a gente quer chegar, que tipo de indivíduo a gente quer formar, qual o objetivo da escola. Muito bem, então isso está claro! Agora, se nós estamos conseguindo andar nessa direção ou não, eu não sei. Precisaria de mais tempo, entendeu? Precisa de tempo para ver essas coisas acontecer (PROFESSOR PAULO).

O discurso do professor assinala a preocupação da escola para que haja uma unidade no trabalho. Esse processo, no EMP, acabou sendo potencializado mesmo que de forma contraditória pelos limites de tempo para a implementação da política. O discurso da professora Silvia descreve como foi esse processo:

Quando nós entramos aqui na Escola, por volta de 2012, com a questão do EMP e do Seminário Integrado. Nós entramos em 22 professores novos no EM e a escola estava iniciando como ia ser... Nós tivemos muitos, muitos desafios, porque não sabíamos, né? Os 22, uns trabalhavam em escolas privadas, outros no município, outros no Ensino Fundamental, então nós trabalhávamos com nota, né? Os conceitos são muito bons, tu consegues deixar de lado a noção de nota, de o aluno “valer um número”, né? Nós conseguimos visualizar o nosso aluno de uma forma mais integral... Tu não vais poder mais dar a nota só pela prova e pelo teste, não é isso! Essa foi a parte boa, mas como fazer isso sem ser injusto, sem desmerecer um aluno, ou compreender isso? Olha, foi um trabalho... Nós ficamos no verão, porque nós entramos em novembro e nós não tiramos férias, então nós ajudamos a estruturar, porque era direção nova na Escola também, então nós ajudamos a organizar desde a infraestrutura. Depois nós sentamos pra ver, “tá e agora, o que nós vamos fazer? Nós estamos entrando e como vamos avaliar?”. Então, entre nós, conseguimos criar uma unidade (PROFESSORA SILVIA).

Com a proposta de EMP já em andamento, os novos professores que chegaram à escola se depararam com mudanças muito significativas, como evidencia o relato da professora. Em seu discurso, é possível perceber sua criticidade, até mesmo por entender que a implementação que demandou tamanhas mudanças na escola precisaria de mais tempo para ser produzida; contudo, é justamente nesse processo que a escola foi organizando o “seu” EMP. São esses elementos e relações contraditórias que fizeram com que os professores denotassem que “não podem cantar como convém”, pois é na contradição que o trabalho pedagógico aparece de forma ativa em meio à totalidade. Assim, é possível compreender que um país com processo histórico “voltado para o mercado” implica a dinâmica direta do trabalho que objetiva negar o trabalho pedagógico, e, mesmo assim, de forma contraditória, os sujeitos vão dando arranjos singulares em vista das demandas que recebem. Nesse sentido, vale a pena retomar aquilo que Marx (2007, p. 34) argumenta sobre a produção e a existência das pessoas:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos [...]. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social [...], que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a “história da humanidade” deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.

É neste sentido, que o trabalho pedagógico, portanto, vinculado ao MHD, é uma categoria capaz de contribuir em análises que expressem a contradição da realidade, pois está “vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, e de vida no seu conjunto” (FAZENDA,

1997, p. 77). Em um país acerca do qual se pode dizer que a história aqui não produz “nada, absolutamente nada”, por estar sempre subsumida às demandas do capital, o trabalho pedagógico dos professores apresenta-se como possibilidade ativa contra a reprodução dessas condições estruturais e históricas, impondo uma perspectiva crítica e ativa na escola.

Assim, esta dissertação foi sendo produzida mediante uma metodologia que tem como intuito ser também contraditória, ou seja, produzir movimentos capazes de perceber, na contradição, o caminho necessário para se compreender a realidade. Na obra de Marx, não é evidente o processo metodológico desenvolvido pelo autor, pois, como afirma Reichelt (2013, p. 11), “ele ‘esconde’ justamente o método pelo qual se define sua cientificidade”. Apesar dessa dificuldade, há, entretanto, algumas passagens em sua obra que contribuem para o entendimento acerca do método. Reichelt (2013) destaca duas obras de Marx em que o tema do método está mais bem delimitado: “Contribuição à Crítica da Economia Política” (2008) e “Ideologia Alemã” (2007). Uma análise mais detalhada do “Prefácio” da “Contribuição à Crítica da Economia Política” (2008) possibilita uma explicitação do método dialético como processo crítico da realidade:

[...] Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciências. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco, se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma (MARX, 2008, p. 47).

Parte dessa mesma citação já foi apresentada ao longo da dissertação, mas é importante realçar que, para o autor alemão, a produção da existência dos indivíduos constitui a base da produção da sociedade – como problematizado na análise feita sobre a formação do

Brasil anteriormente. É a partir das relações de produção que se forma a base real daquilo que ele denomina realidade concreta. Por essa razão, “não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz” (MARX, 2008, p. 47), assim como a que a sociedade tem de si não serve como padrão para algum julgamento. Esta precisa ser analisada mediante o método marxiano, que se desenvolve – na tentativa de desmistificar o capitalismo – evidenciando as “contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e a relações de produção” (MARX, 2008, p. 47). É a partir dessas constatações e da análise das categorias que evidenciam as contradições da sociedade que o método em questão é desenvolvido.

Em 2016, em meio a greves e paralisações, a escola foi ocupada pelos estudantes. As ocupações que aconteceram em muitas escolas do país foram ações drásticas, que não deveriam acontecer caso houvesse um processo democrático que garantisse o direito à educação dos estudantes; porém, mediante a precarização desse processo, o que restou a muitos, para garantir seus direitos, foi ocupar as escolas. Para o professor Paulo, é em aspectos como esses que a contradição se evidencia:

A ocupação da escola... Ela obteve bons resultados para escola, pra educação, mas eu faço parte de um grupo de professores que ficou profundamente, eu diria, que palavra eu usaria... Desconfiado! Para não ser rude, com o que realmente estava por trás dessa ocupação, se realmente era um movimento espontâneo dos estudantes ou estava a serviço de outros interesses. Fora isso não tenho certeza do que aconteceu aqui dentro da escola durante a ocupação. De repente a comunidade do entorno teve essa sensação, também ficou desconfiada. E isso é muito ruim para imagem da escola, especialmente uma escola como a nossa, que tem toda uma tradição, uma localização, uma história até... Então veja que contraditório, ao mesmo tempo que essa ocupação nos deu um resultado, e não só pelo resultado, eu acho que teve um custo (PROFESSOR PAULO).

Como assinala o professor, aconteceram avanços na escola, porém a custos que não são possíveis “medir”, de modo que, se fossem produzidos “sem ferir ninguém” (BELCHIOR, 1977), não teriam sido sentidos pela comunidade. Mais que isso, os avanços não aconteceriam não fosse a necessidade de ocupar a escola, pois, como dito, mesmo que tenha sido em uma ação drástica, foram constatados resultados positivos. Assim, em meio ao corriqueiro cotidiano da escola, um grupo de estudantes, após passarem algumas noites e dias dormindo na escola e pensando sobre ela, acabam tendo uma compreensão mais ativa de sua condição como sujeitos daquele espaço. O estudante Tiago, que participou da ocupação, em seu discurso, argumenta sobre como é seu cotidiano na escola:

Bom, é que depende do dia. Se for quase todos os dias, eu chego cedo, que a gente é do Grêmio aqui da escola, eu sou o presidente do Grêmio. Aí a gente faz alguma atividade, alguma reunião antes, aí depois eu entro para aula, aí no intervalo a gente se reúne de novo e começa a conversar, e tal. A gente, no primeiro dia, veio vestido de “drag”, aí a gente faz interações com o pessoal. [O pesquisador pergunta se o Grêmio o ajudou a se envolver mais com a escola] É... O grêmio, necessariamente, não, porque o que eu me interessei mais foi pela ocupação, aí depois disso veio o Grêmio. Porque a ocupação ajudou a gente a abrir mais a mente, sabe? A gente ficou bem mais articulado depois da ocupação (ESTUDANTE TIAGO).

Seu discurso destoa em grande medida do relato de outro sujeito da pesquisa que não participou das ocupações: “eu chego e falo com meus amigos, eu caminho um pouquinho, aí eu vou e largo as minhas coisas na sala. Aí eu espero o professor chegar, aí depois eu entro para sala. Aí eu fico lá...” (ESTUDANTE SOPHIA). Como referido acerca do Brasil, a necessidade de evidenciar a contradição é algo fundamental para que seja possível dar maior sentido ao cotidiano e à historicidade de cada sujeito. É desse modo, pela contradição, que se pode evidenciar a *unidade contraditória* (FRANCO, 1983) que forma o país e, assim, compreender a sociedade em sua dinâmica de produção e reprodução das relações capitalistas, reconhecendo as determinações que a configuram. A participação ativa desses estudantes que ocuparam a escola expõe, de forma mais crítica, as contradições da realidade concreta da sociedade, ou, neste caso, da escola em que estudam, de modo que, no Grupo de Interlocução dos estudantes, o seguinte discurso foi proferido por um sujeito que também havia ocupado a escola: “O *hall* da escola, os corredores, salas e tudo mais são espaços nossos, em disputa, dá para fazer muita coisa, só que às vezes a gente não vê e acha que não dá pra fazer nada” (ESTUDANTE CONI). Kosik (1976) afirma que a realidade concreta, determinada como *práxis* humana, representa o aspecto fenomênico dessa sociedade que:

[...] não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob os aspectos de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente que existe fora do mundo e apartado do mundo; se apresenta como o campo em que se exercita sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático utilitário com as coisas é em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 10).

Esse “aspecto fenomênico” se constitui partindo das relações dos seres humanos sobre a natureza. Se as relações são produzidas por meio do trabalho alienado, como no contexto atual em que a realidade efetiva do ser humano se configura dentro da divisão do trabalho e da

propriedade privada, forma-se, assim, um todo de significados que subvertem a *práxis*. E é justamente esse processo de rupturas no cotidiano, como as ocupações, ou de “fraturas” (PROFESSOR PEDRO) que uma política pode causar na escola, que potencializa tanto o trabalho pedagógico dos professores quanto a maior autonomia dos sujeitos da escola oriunda do fato de terem participado de uma ocupação, permitindo expor, de modo mais claro, os aspectos fenomênicos que determinam os espaços da escola. Dessa forma, sem a necessária exposição das contradições, as relações produzidas nas condições que fazem parte da estrutura social de um país “voltado para o mercado” seriam, também, alienadas, pois as bases que partem do trabalho se edificam substancialmente nessa mesma relação.

Depois de se ter pensado sobre a formação do país com gênese econômica “voltada ao mercado” e como esse processo afeta a produção de políticas públicas educacionais, é possível perceber que a “Dialética da Dependência” (MARINI, 2011) expressa um aporte necessário para a compreensão da influência mútua entre economia, Estado, sociedade civil e democracia, pois evidencia as relações de dependência entre Estados industrializados e não industrializados, isto é, exportadores de matéria-prima ou vendedores de força de trabalho, e o modo como essas relações interferem no cotidiano da sociedade. Assim, ressalta-se que os Estados industrializados desenvolvem sua economia ao explorar economias menos desenvolvidas, agindo de modo a conservar a relação de exploração. Nesse sentido, evidencia-se, de forma mais objetiva, a relação que mantém um Estado sempre em dependência de outro, limitando a possibilidade de haver maior autonomia dos países dependentes, pois estes têm sua política e economia voltadas aos grandes centros industrializados.

Os discursos dos sujeitos, a política pública educacional (EMP) e os documentos que a subsidiam são parte do “aspecto fenomênico” acerca do qual escreve Kosik (1976), sendo, portando, fruto das relações de produção da existência das pessoas no momento atual do país. Mais que isso, esse “aspecto fenomênico” se torna social por via da linguagem, mostrando por meio de signos como os seres humanos se relacionam com o mundo. Sendo assim, ao analisar tanto as relações econômico-políticas quanto esse “aspecto fenomênico” da sociedade, há maior possibilidade de conhecer a realidade do fenômeno estudado, apresentando-se, de forma mais evidente, o “movimento do real” que deve ser analisado para a produção de conhecimento no MHD.

Para entender esse movimento da *práxis* no sentido de produção da realidade concreta e da produção desses fenômenos, o texto de Carlos R. Jamil Cury (1985), “Educação e

contradição”, é bastante significativo. Em sua obra, o autor procura investigar a educação como elemento da realidade que, quando posta em análise a partir das categorias *contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia*, possibilita melhor conhecer tal realidade no movimento produzido pela *práxis* humana. Por essa razão, acaba sendo esclarecedor um exemplo como este: “a categoria contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria em sua expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico e a totalidade” (CURY, 1985, p. 17).

As categorias em questão, sobretudo totalidade e contradição, estão articuladas entre o Ensino Médio, o trabalho pedagógico e o discurso dos sujeitos da pesquisa na escola. Dessa maneira, foi possível analisar o objeto desta pesquisa e a relação deste com o cotidiano dos sujeitos por meio da junção das categorias que possibilitaram produzir os dados com referência ao movimento da historicidade, dentro da totalidade e da contradição entre as políticas e o trabalho pedagógico. Por essa via de análise, a aparência dos fenômenos, seja no discurso ou nas políticas públicas educacionais, teve maiores condições de evidenciar sua essência⁴² nas relações de produção, especialmente por estar relacionada ao trabalho pedagógico na escola. É nesse sentido que Cury (1985) aborda a categoria reprodução ao se referir à educação, pois:

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolto por uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho (CURRY, 1985, p. 60).

Reforçando o que vem sendo discutido até então: se a essência de um fenômeno está indefinida por sua aparência, entende-se que as políticas públicas educacionais que alteram o currículo do Ensino Médio não podem, assim, ser explicadas apenas por si mesmas, em sua aparência. É preciso conhecê-las “pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e a relações de produção” (MARX, 2008, p. 48), que, dessa

⁴² “A realidade não é (autêntica) realidade *sem* o homem, assim como não é (somente) realidade do homem. É realidade da natureza como totalidade absoluta, que é independente não só da consciência do homem mas também da sua existência, e é realidade do homem que na natureza e como parte da natureza cria a realidade humano-social, que ultrapassa a natureza e na história define o próprio lugar no universo. O homem não vive em duas esferas diferentes, não habita, por uma parte do seu ser, na história, e pela outra, na natureza. *Como homem ele está junto e concomitantemente na natureza e na histórica*. Como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como causa *sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização” (KOSIK, 1976, p. 228, grifo do autor).

forma, possibilitaram que tenha acontecido a Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, por exemplo. É preciso conhecê-las pelas categorias do método dialético, que, ao serem articuladas, reproduzem o movimento capaz de reconhecer a produção da realidade concreta, também sempre em movimento entre forças sociais antagônicas. O que mais uma vez se mostra importante para Cury (1985) é basear-se nas categorias como método para compreender e modificar a realidade. Assim:

[...] baseado nas *contradições iminentes* do sistema, dê conta desse papel potencial da educação. O que quer dizer que basear-se nessas contradições, no mesmo sistema capitalista que ameaça e aprofunda suas relações, possibilita também uma *leitura* contraditória da educação, seja numa de suas expressões históricas mais importantes, a escola, seja em qualquer outra de suas versões. A educação, longe de assegurar definitivamente e para sempre a reprodução do *sistema atual*, pode contribuir para sua modificação (CURY, 1985, p. 74, grifo do autor).

Com essa abordagem metodológica, em consonância com a perspectiva teórica do MHD, pode-se perceber a significativa importância do trabalho pedagógico como elemento contraditório em meio à realidade escolar. Ou seja, os professores, ao produzirem ações mais autônomas em seu trabalho, acabam por modificar ou mesmo contrariarem as exigências das políticas públicas. Entretanto, é justamente nesse movimento contraditório que o EMP foi produzindo seus melhores resultados, seja no que tange à avaliação ou às ações mais democráticas no cotidiano de trabalho na escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música “Aguapé” serviu como uma espécie de guia para as análises desenvolvidas nesta pesquisa e, assim como os personagens do “medalhão” (ASSIS, 2008) machadiano, constituiu o mote para pensar como a dependência econômica afeta diretamente a formação de um país como o Brasil. Ambos evidenciam um processo de distanciamento acerca da historicidade do país e, portanto, de esvaziamento dos sentidos que sua História poderia significar para os sujeitos e, mesmo, para a produção das políticas públicas educacionais. Tanto a música de Belchior e Fagner (1980), em que é assinalado que “aqui não acontece nada”, quanto o “medalhão”, em que o sujeito tem sua atenção voltada apenas para o exterior por não ver sentido em sua história como brasileiro, configuram os pressupostos de que se partiu para analisar o objeto deste estudo.

A arte como parte das representações que uma sociedade faz sobre si mesma não poderia ser deixada de lado enquanto importante elemento de análise, pois, mediante a perspectiva teórica do MHD, representa o aspecto fenomênico que as categorias do método ajudam a compreender. Tais sujeitos hipotéticos, mas que, ao serem interpretados como exemplo da formação do país, denotam como esta interfere na sociedade, reforçam a incapacidade de abordar a História, como bem já havia argumentado Darcy Ribeiro:

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história, sem conseguir sair, através delas, da situação de dependência e opressão em que vive e peleja. Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. O povo inteiro, de vastas regiões, às centenas de milhares, foi também sangrando em contra-revoluções sem conseguir jamais, senão episodicamente, conquistar o comando de seu destino para reorientar o curso da história (RIBEIRO, 1995, p. 23).

Como assinala o autor, essas “lutas das mais cruentas”, em grande medida, acabam por serem caladas quando, no país, é reforçada sua gênese ligada às demandas dos países desenvolvidos, tendo em vista o interesse das classes dominantes estar voltado apenas à necessidade de responder ao mercado. Evidenciar as contradições que formaram o país é, também, expor fatos que explicitam as condições que reproduzem a dependência econômica e, assim, criticá-la. Nesse sentido, em “Apenas um rapaz latino-americano” (BELCHIOR, 1977), a contradição é elemento central a ser exposto na interpretação que é vinculada a esta pesquisa como processo crítico dos sujeitos na escola.

Tanto os personagens das músicas quanto os sujeitos da pesquisa são interpretados como fazendo parte da reprodução atemporal das condições de formação do Brasil com vistas ao modo como estas afetam dialeticamente o cotidiano da sociedade. Seja no caso de um “medalhão” que pouco pensa sobre as condições concretas de seu país, tendo olhos, assim, apenas para o exterior, seja com alguém que diz “que aqui não acontece nada”, tais situações coadunam em si elementos que foram significativos para produzir esta dissertação, uma vez que é preciso analisar mais profundamente a história do Brasil, assim como sua realidade concreta, se o intuito é compreender como as políticas públicas educacionais são aqui efetivadas.

Não é distante do “espírito” desses personagens que se pode perceber a relação de fragilidade entre a demanda dos sujeitos da pesquisa na escola e aquilo que as políticas públicas educacionais exigem em seu cotidiano. O pouco tempo para avaliar os resultados de propostas como o EMP, a ruptura em relação ao que vinha sendo feito com essa política logo após uma mudança de governo e a falta de clareza acerca de quais objetivos fundamentam as propostas de mudança na educação são, acredita-se, parte do mesmo processo de alienação de uma sociedade no que diz respeito à sua historicidade. Obviamente, alienação condicionada por demandas produzidas a partir de um processo de dependência econômica (MARINI, 2011), que faz com que a elite produza ações que negam a diversidade do país e o Estado, em grande medida, influa na produção de políticas que não levam em conta as reais necessidades da população.

Esse processo de alienação, no sentido de subsumir a *práxis* consciente dos sujeitos (VÁZQUEZ, 2011) simplesmente ao trabalho estranhado (MARX, 2010), é condição estrutural dos limites impostos para o bom desenvolvimento das políticas públicas educacionais (SAVIANI, 2008) em vista da formação de estudantes mais autônomos e críticos quanto à sociedade e capazes, assim, de intervir nesta, modificando-a conscientemente.

Assim, desse processo de análise que foi a produção desta dissertação, são pontuados quatro elementos centrais sobre o EMP:

- a) a implicação limítrofe da historicidade do país e sua estrutura voltada ao mercado –, constitui um ponto central por evidenciar como a dependência econômica (MARINI, 2011) é parte estrutural das relações que são a gênese do Brasil, mas também é o processo contínuo e atual da sociedade. O país, assim, acaba por reproduzir em suas políticas públicas educacionais a necessidade efetiva da

produção de mão de obra para o mercado de trabalho, de modo que poucos casos positivos e contrários a esse propósito, como o EMP, não conseguem ter continuidade no cotidiano das escolas;

- b) o pouco tempo para adequação, aprofundamento e avaliação do EMP – é parte estrutural do processo supracitado, de modo que tanto professores quanto estudantes não terão a oportunidade de compreender como a proposta gaúcha alterou a realidade da escola em longo prazo. Assim, as mudanças, os ajustes e a criticidade necessária à Proposta não serão feitas além daquilo que foi contingencial dentro de um programa de governo de quatro anos. Entende-se, junto a Saviani (2008), que são justamente as rupturas nas políticas, bem como a falta de tempo para avaliá-las melhor, fruto de demandas econômicas de ordem do capitalismo global, que incidem nessa dinâmica. Isso significa que a necessidade de mão de obra barata, com qualificação necessária apenas – mas não mais que o necessário, pois, quanto maior for a qualificação de um trabalhador, mais caro será o custo da mão de obra, o que diminui a margem de lucro da mais valia absoluta – e o interesse de manter um país como o Brasil apenas como exportador de produtos primários (grãos, madeira, minério etc.) e como consumidor de produtos industrializados (estes com valor agregado maior) acabam, portanto, interferindo decisivamente contra políticas como o EMP;
- c) o desconhecimento da política em seus elementos legais, mesmo após sete anos de sua implementação – é parte constitutiva dos dois primeiros pontos evidenciados, pois denota exatamente a distância entre as políticas públicas educacionais e aqueles que trabalham ou estudam na escola. O desconhecimento acerca do EMP é gerado, sobretudo, por esse distanciamento, o que, porém, faz com a comunidade escolar vá criando, com suas possibilidades, o melhor que pode desenvolver em vista das demandas;
- d) uma criticidade ativa por parte de professores e estudantes – apesar de todos esses limites, é de se ressaltar a força ativa desses sujeitos na escola. Tanto professores quanto estudantes demonstram uma capacidade crítica que altera, na realidade da escola, boa parte daquilo que é proposição legal. O EMP, dentro das possibilidades e dos limites, foi sendo produzido de modo a garantir avanços substanciais, sobretudo no que diz respeito à avaliação e à relação de maior participação coletiva

entre professores e estudantes. O trabalho pedagógico dos professores, como possibilidade crítica que evidencia a contradição da realidade, acaba sendo o elemento central para a produção de sentido na escola, pois garante que suas ações explicitem os limites tanto da instituição quanto das políticas, o que garante ações mais autônomas por parte desses sujeitos.

Esses quatro pontos refletem um processo de totalidade que afeta a Escola, algo que não poderia ser diferente, pois ela é parte desse processo. Porém, a análise a partir da totalidade possibilitou perceber os espaços de ação por parte dos sujeitos na Escola. Nesse sentido, a necessidade de ocupar a instituição por parte dos estudantes, de participar de paralizações e graves por parte dos professores – o que penaliza mais a própria classe de forma injusta –, ou mesmo o fato de o EMP ter proporcionado ações mais democráticas na escola e espaços de ação conscientes que criticam a reprodução passiva de certos comportamentos constituíram elementos evidenciados continuamente no discurso de professores e estudantes.

O EMP pode, assim, ter sido produzido como muitos limites e certamente não ter efetivamente produzido as mudanças que estavam contidas nos documentos que o subsidiaram. Contudo, a proposta gaúcha, em seu pouco tempo de existência, foi capaz de produzir ações significativas no que tange à capacidade de fortalecer maior autonomia da escola – seus limites estão muito mais ligados à estrutura histórica do país do que ao fato de simplesmente configurar um produto dessa história.

Conclui-se isso a partir de termos como “politecnia” ou “trabalho como princípio educativo”, pois ambos estão presentes nos documentos que subsidiaram o EMP (SEDUC-RS, 2011a, 2012a), até mesmo porque, conforme menciona Saviani (1989), o trabalho não pode ser relacionado diretamente apenas à prática produtiva em vista do mercado, devendo ser interpretado, também, como profere Marx (2010), de um ponto de vista ontológico. Assim, os documentos em questão não avançam conceitualmente, porém, permitem, a partir de propostas como o Seminário Integrado e o Projeto Vivencial, maior possibilidade de democratização da escola. Esse fato, na realidade escolar, potencializa relações mais significativas na formação dos estudantes do que apenas a dita “prática produtiva em vista do mercado”.

Com isso, afirma-se aqui que a politecnia não pode ser abordada apenas como “a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho

produtivo” (SAVIANI, 1989, p. 162), pois haveria, assim, uma limitação do conceito de trabalho. Na escola, a politecnia deveria estar efetivamente vinculada à vida da comunidade escolar, de modo que práticas culturais e sociais desses sujeitos fossem parte constitutiva desse espaço. Assim, questões simples da vida em sociedade, como o cuidado com as crianças, a vida coletiva, a produção de renda das famílias (artesanato, venda de alimentos, trabalho informal etc.), a relação com o espaço geográfico em que se vive e com o corpo e mesmo o entendimento sobre o que é o espaço escolar, estão diretamente ligadas ao trabalho ontologicamente compreendido. É nesse sentido que a politecnia transcende a fábrica e, assim, também o trabalho produtivo. O que se crê é que o EMP tenha contemplado mais as propostas práticas que a questão conceitual do que se entende aqui por politecnia e trabalho como princípio educativo.

É nesse processo de possibilidade democrática entre comunidade e escola, mesmo que adiada por questões estruturais do Estado brasileiro, que o EMP poderia ter avançado em sua proposta. Romper com os limites impostos pela historicidade do país e, assim, deixar de afirmar que “aqui não acontece nada”, como diria o “medalhão” sobre a história de seu país, são atos que devem ocorrer a fim de fortalecer relações democráticas desde a produção das políticas públicas educacionais que, efetivamente, possam ter o tempo necessário para serem avaliadas e modificadas pelos sujeitos nas escolas.

Ressalta-se, por fim, que a dependência econômica é um elemento constitutivo do Brasil, de modo que é preciso partir dela como origem para que se produza um movimento contraditório que altere a negação da história como processo. São os sujeitos na escola que, potencializados a partir de suas demandas concretas, precisam ser parte ativa na produção das políticas públicas educacionais. Somente assim se acredita que os discursos dos sujeitos em relação ao que consta nos documentos legais que subsidiam políticas públicas educacionais podem ser contrários, não entre si, mas apenas em relação ao processo que fragiliza a participação mais ativa da sociedade junto ao Estado economicamente dependente.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado. **Obra completa, em quatro volumes**: volume 2. Organização de Aluizio Leite Neto, Ana Lima Cecilio e Heloisa Jahn. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- AZEVEDO, Jose Clovis de (Org.). **Ensino Médio e os Desafios da Experiência: Movimentos da Prática**. São Paulo: Ed. Fundação Santillana, 2014.
- BACEDONI, Luis. Politécnicu desafia alunos e professores: novo modelo procura priorizar pesquisa, mas esbarra na falta de estrutura das escolas. **Jornal do Povo**, Cachoeira do Sul, 6 set. 2013. Disponível em: <http://www.jornaldopovo.com.br/flip/edicoes/20130906/edicao_completa.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.
- BELCHIOR, Antônio Carlos. **Apenas um rapaz latino-americano**. Rio de Janeiro: Polygram, 1977. Faixa 1.
- BELCHIOR, Antônio Carlos; FAGNER, Raimundo. **Aguapé**. Rio de Janeiro: Warner, 1980. Faixa 5.
- BENITES, Afonso; ROSSI, Marina. Apresentado às pressas, plano de Temer para Ensino Médio acende debate entre especialistas. **El País**, São Paulo, 23 set. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/22/politica/1474579671_242939.html>. Acesso em: 25 set. 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: Por uma teoria geral da política. Tradução de Marcos Auréli Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.
- _____. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- _____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 2016**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a Independência**. São Paulo: Editora 34, 2014.

CALEIRO, João Pedro. Dilma faz brasileiros ricos fugirem para Miami, diz Wall Street Journal. **Revista Exame**, 9 fev. 2015. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/dilma-faz-brasileiros-ricos-fugirem-para-miami-diz-wsj>>. Acesso em: 22 out. 2016.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Justiça**. Disponível em: <http://www.cnv.gov.br/index.php?searchword=Justi%C3%A7a&ordering=&searchphrase=all&Itemid=101&option=com_search>. Acesso em: 10 out. 2016.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Autores Associados, 1985.

ESTUDANTES fazem protesto contra o novo modelo do Ensino Médio Politécnico em São Lourenço do Sul. **Jornal Tradição**. Pelotas, 24 maio 2013. Disponível em: <<http://www.jornaltradiacao.com.br/site/content/educacao/index.php?noticia=6316>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FALLET, João. ‘Troquei o luxo por segurança’: a vida da elite brasileira na Flórida. **BBC Brasil**, 27 ago. 2015. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150826_brasileiros_imigrantes_florida_jf_rb>. Acesso em: 17 out. 2016.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestrado: dicionário – verbetes**. Trabalho Pedagógico. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=223>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia: Considerações e discursos de pedagogas na escola**. 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Ed. Kairós, 1983.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia. Out. 2005. Disponível em: <[http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201254104250192gaudencio_frigotto_\(concepcoes_e_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_o_ensino_medio\).doc](http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201254104250192gaudencio_frigotto_(concepcoes_e_mudancas_no_mundo_do_trabalho_e_o_ensino_medio).doc)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres. **ANPEd**, 22 set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 29 set. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

GOVERNO Temer tem aprovação de 9% e reprovação de 61%, diz Datafolha. **G1**, 30 abr. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/governo-temer-tem-aprovacao-de-9-e-reprovacao-de-61-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

JÚNIOR, Caio Prado. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Ed. Círculo do Livro, s.d.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, Györqy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: Questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Ed. Boitempo, 2010.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 131-252.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscrito econômico-filosófico**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I: O Processo de Produção do Capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

MELLO, Andrelisa Goulart de. **A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: A implantação no lócus escolar**. 2014. 188 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensino Médio no Século XXI: Desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003.

OSORIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização: A sociedade civil e o tema do poder**. Tradução de Fernando Correa Prado. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011.

PORCIUNCULA, Bruna. Secretário da Educação defende mudança de currículo para melhorar desempenho no Ensino Médio no RS. **ZH Educação**. Porto Alegre, 09 set. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/09/secretario-de-educacao-defende-mudanca-de-curriculo-para-melhorar-desempenho-no-ensino-medio-no-rs-7408942.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PROTESTO contra o Ensino Médio Politécnico – Coordenador da 5º CRE se manifestou. **Jornal o Lourenciano**. São Lourenço do Sul, 18 maio 2013. Disponível em: <<http://www.jornalolourenciano.com.br/index.php/geral/630-protesto-contr-o-ensino-medio-politecnico-coordenador-do-5-cre-sem-manifestou>>. Acesso em: 10 out. 2016.

QEdu. **Rio Grande do Sul: Ideb 2015**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/121-rio-grande-do-sul/ideb?dependence=2&grade=3&edition=2015>>. Acesso em: 11 set. 2016.

REFORMA no Ensino Médio: uma estratégia empresarial. **Passa Palavra**. 19 out. 2016. Disponível em: <<http://passapalavra.info/2016/10/109597>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

REICHELDT, Herlmunt. **Sobre a estrutura lógica do conceito de capital em Karl Marx**. Tradução de Nélio Schneider. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAES, Décio. **A formação do estado burguês no Brasil: 1888-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SALA, Mauro. Sobre o piso salarial e a jornada de trabalho dos professores no Brasil. **Palavra Operária**. 17 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.palavraoperaria.org/Sobre-o-piso-salarial-e-a-jornada-de-trabalho-dos-professores-no-Brasil>>. Acesso em: 17 out. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SCIERA, Bruna. Estudantes e professores protestam contra ensino politécnico na Assembleia Legislativa e no Palácio Piratini. **ZH Notícias**, Porto Alegre, 27 ago. 2013. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/08/estudantes-e-professores-protestam-contra-ensino-politecnico-na-assembleia-legislativa-e-no-palacio-piratini-4248448.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL (SEDUC-RS). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011a.

_____. Departamento Pedagógico. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012a.

_____. Departamento de Planejamento. **Taxa de Rendimento – Ensino Médio 2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2014.

_____. Departamento de Planejamento. **Taxa de Rendimento – Ensino Médio 2011**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011b.

_____. Departamento de Planejamento. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2015.

_____. Departamento de Planejamento. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012b.

TONELO, Luri. Pesquisadora da Unicamp denuncia a superexploração do trabalho dos cortadores de cana em novo estudo. **Esquerda Diário**. 15 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Pesquisadora-da-Unicamp-denuncia-a-superexploracao-do-trabalho-dos-cortadores-de-cana-em-novo>>. Acesso em: 17 out. 2016.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**APÊNDICE A – PESQUISA SURVEY REALIZADA NA ESCOLA ANTES DA
SEÇÃO DE QUALIFICAÇÃO**

(continua)



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) estudante(a),

Convidamos para participar da Pesquisa sobre “O Ensino Médio Politécnico”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Marcos Britto Corrêa, estudante de Mestrado em Educação da UFSM, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento deste questionário. Se você aceitar participar, estará contribuindo e colaborando com os estudos relativos às mudanças no Ensino Médio e às políticas públicas em educação.

01 – Em qual ano do Ensino Médio você está estudando?

a () 1º ano b () 2º ano b () 3º ano

02 - Qual seu sexo: a () Masculino b () Feminino

03 - Qual a sua idade? _____

04 - Em que ano ingressou como estudante(a) no Ensino Médio?

05 - Qual seu principal objetivo no Ensino Médio. Justifique:

06 – Como você descreve o Ensino Médio que cursa:

- a () excelente;
- b () muito bom;
- c () bom;
- d () regular;
- e () insuficiente;
- f () muito ruim.

APÊNDICE A – PESQUISA SURVEY REALIZADA NA ESCOLA ANTES DA SEÇÃO DE QUALIFICAÇÃO

(continuação)

07 - Você já leu algum documento sobre Ensino Médio Politécnico? a () Sim b () Não

08 - Descreva o seu entendimento sobre Ensino Médio Politécnico.

09 - Como você avalia o Seminário Integrado:

- a () excelente;
- b () muito bom;
- c () bom;
- d () regular;
- e () insuficiente;
- f () muito ruim.

10 - Partindo da resposta acima, justifique sua avaliação sobre o Seminário Integrado:

11 – Você leu a MP 746/2016 que se propõe a alterar o currículo do Ensino Médio no Brasil?

- a () Sim b () Não

12 – Você acredita haver participação democrática nas decisões produzidas pelos governos que alteram o currículo do Ensino Médio, tais como a MP 746/2016 e o Ensino Médio Politécnico? Justifique.

13 - Quais as suas maiores preocupações em relação ao Ensino Médio que frequenta? (Favor numerar de forma crescente de acordo com a importância atribuída.)

- a () as questões relativas à infraestrutura da Escola;
- b () as questões relativas ao currículo/disciplinas;
- c () o desenvolvimento de um processo avaliativo adequado;

d () as questões ligadas à produção de conhecimento;

APÊNDICE A – PESQUISA *SURVEY* REALIZADA NA ESCOLA ANTES DA SEÇÃO DE QUALIFICAÇÃO

(conclusão)

e () sobre a preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio);

f () a preparação para o mercado de trabalho;

g () o número de disciplinas;

h () as possibilidades de maior autonomia de escolha sobre o currículo a cursar por parte dos(as) estudantes;

i () o tempo adequado para produção do conhecimento;

j () terminar o Ensino Médio dentro do período de três anos;

k () a insuficiência de atividades práticas;

l () a MP 746/2016;

m () as questões relativas à remuneração dos professores;

n () seminário integrado

14 – Escreva sobre a importância que o Ensino Médio tem em sua vida como estudante:

Obrigado por sua participação!

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA E TERMO DE
CONSENTIMENTO – PROFESSORES**

(continua)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos para participar da Pesquisa sobre “O Ensino Médio Politécnico”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Marcos Britto Corrêa, estudante de Mestrado em Educação da UFSM, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento deste questionário e na entrevista semiestruturada. Se você aceitar participar, estará contribuindo com os estudos relativos às mudanças no Ensino Médio e às políticas públicas em educação.

Nesta pesquisa seu nome será preservado, assim como o da Escola em que trabalha. Você será citado(a) na escrita da dissertação com um codinome, desta forma o pesquisador irá garantir o sigilo sobre suas opiniões e argumentos.

Você será convidado a participar de dois “Grupos de Interlocação”. Neste espaço o pesquisador garantirá para você e os demais sujeitos das pesquisa a sistematização dos dados produzidos. No Grupo de Interlocação você poderá acompanhar o andamento do trabalho do pesquisador e assim expressar contribuições e críticas antes da dissertação ser encerrada.

Nome: _____

Assinatura: _____

Idade: _____ Sexo: M () F ()

Formação:

Possui pós-graduação: Não () Sim () qual?

Há quanto tempo trabalha como professor(a) no Ensino Médio?

Atualmente, trabalha em quantas escolas além desta?

Com qual ou quais disciplinas você trabalha nesta escola?

Você trabalha ou trabalhou com o Seminário Integrado?

Entrevista semiestruturada:

1 – Descreva seu trabalho na Escola.

2 – O que considera ser mais importante em seu trabalho como professor(a)?

3 – Descreva os principais avanços e/ou retrocessos que o Ensino Médio Politécnico implicou no seu trabalho no Ensino Médio.

4 – Exponha sua opinião acerca do Seminário Integrado e como ele influencia, ou não, seu trabalho na disciplina que leciona.

**APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA E TERMO DE
CONSENTIMENTO – PROFESSORES**

(conclusão)

5 – Em relação às alterações propostas pelo atual Governo Federal ao Ensino Médio, quais as principais implicações que elas terão sobre o que foi produzido no EMP?

6 – Exponha seu entendimento acerca de como são implementadas Políticas Públicas Educacionais como o Ensino Médio Politécnico e como elas influenciam seu trabalho.

7 – Como professor(a), em seu entendimento, qual é o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola e por você?

8 – Quais os principais objetivos que fundamentam uma escola de Ensino Médio para a formação dos estudantes? Como estes objetivos, em sua perspectiva, vem sendo alcançados na escola em que trabalha?

9 – Descreva como têm sido as expectativas sobre as mudanças, em âmbito federal, no Ensino Médio entre seus colegas professores.

**APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURA E TERMO DE
CONSENTIMENTO – ESTUDANTES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante(a),

Convidamos para participar da Pesquisa sobre “O Ensino Médio Politécnico”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Marcos Britto Corrêa, estudante de Mestrado em Educação da UFSM, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento deste questionário e na entrevista semiestruturada. Se você aceitar participar, estará contribuindo com os estudos relativos às mudanças no Ensino Médio e às políticas públicas em educação.

Nesta pesquisa seu nome será preservado, assim como o da Escola em que estuda. Você será citado(a) na escrita da dissertação com um codinome, desta forma o pesquisador irá garantir o sigilo sobre suas opiniões e argumentos.

Você será convidado a participar de dois “Grupos de Interlocação”. Neste espaço o pesquisador garantirá para você e os demais sujeitos da pesquisa a sistematização dos dados produzidos. No Grupo de Interlocação você poderá acompanhar o andamento do trabalho do pesquisador e assim expressar contribuições e críticas antes da dissertação ser encerrada.

Nome: _____

Assinatura: _____

Idade: _____ Sexo: M () F () Série: _____

Bairro em que reside:

Escola em que estudou antes o Ensino Fundamental:

Repetiu algum ano do Ensino Médio? Não () Sim (). No caso de responder “sim”, qual ou quais anos você repetiu?

Entrevista semiestruturada:

- 1 – Descreva como é seu cotidiano no tempo em que você passa na Escola.
- 2 – O que considera ser mais importante no tempo em que você está na Escola?
- 3 – Descreva o que você compreende por Ensino Médio Politécnico e quais seriam os principais objetivos dele.
- 4 – Exponha sua posição acerca do Seminário Integrado e como ele influencia em seu aprendizado.
- 5 – Você tem conhecimento acerca das mudanças propostas pelo atual Governo Federal para o Ensino Médio; como acredita que elas poderão afetar seus estudos?
- 6 – Argumente sobre seus principais objetivos com o Ensino Médio?
- 7 – O que mais preocupa você quanto à sua formação no Ensino Médio?