

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

CHRYSSTIAN FERREIRA DE FERREIRA

**O ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL SOB O ESPÍRITO DA REFORMA E  
DA GESTÃO PRIVADA: DESCRIÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DADOS DE DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2019

CHRYSYTIAN FERREIRA DE FERREIRA

**O ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL SOB O ESPÍRITO DA REFORMA E  
DA GESTÃO PRIVADA: DESCRIÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DADOS DE DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE**

Monografia de conclusão de curso de licenciatura apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador(a): Prof. Dr. Alexandre da Silva Virginio

Porto Alegre

2019

CHRYSYTIAN FERREIRA DE FERREIRA

**O ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO SUL SOB O ESPÍRITO DA REFORMA E  
DA GESTÃO PRIVADA: DESCRIÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DADOS DE DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE**

Trabalho de conclusão de Licenciatura de graduação apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Nome do professor - instituição

---

Nome do professor - instituição

---

Nome do professor - instituição (orientador)

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura tem por objetivo geral a análise sobre Ensino Médio do Rio Grande do Sul em relação à Reforma, ocorrida em 2016 com a Medida Provisória nº 746 e desdobra-se na Lei 13.415 no ano seguinte, em conjunção com as ações governamentais no campo da educação. Os estudos preliminares indicam que a reforma trouxe a reboque um espírito de gestão privada para esse segmento de ensino. Na primeira parte deste trabalho analisamos o papel do Ensino Médio na educação e se notou que reformas ocorridas no passado produziram pouco efeito aos seus objetivos: a unificação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. As consequências dessas reformas estabeleceram a formação de uma cultura dual nessa modalidade de ensino para as (os) jovens que a frequentam: entrar em uma faculdade ou seguir uma profissão técnica. O terceiro e último da primeira parte corresponde ao Ensino Médio observado em duas escolas em Porto Alegre, durante o estágio docente obrigatório em uma escola estadual e residência pedagógica, em outra municipal. Observou-se que os impactos da Reforma pouco ou quase nada afetaram no que tange a pedagogia, porém, na escola estadual os efeitos de contingenciamento de gastos realizados pelo governo estadual, parecem ser traçados pela reforma de 2016, no que se identifica no acúmulo de matérias pelos docentes, principalmente na área de humanas (art. 36), na questão de vínculo com a escola o número de concursados diminuiu e de contratados aumentou o que facilitaria, em hipótese, a rotatividade; em relação às escolas os estabelecimentos continuam em sua mesma quantidade, possibilitando acolhimento da demanda, porém não saberemos se será ofertada todas as disciplinas do “itinerário formativo” propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na segunda parte será de análise sobre as justificativas apresentadas pelos órgãos governamentais, Ong’s TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE) a respeito da Reforma do Ensino Médio. Notou-se também que as narrativas são coincidentes no que se refere à qualidade do ensino e na urgência da Reforma. A metodologia apresentada é de análise documental. O objetivo desse estudo preliminar é procurar entender que forma terá o Ensino Médio sob essa reforma e se ele abrangerá toda a sua demanda, principalmente em escolas de periferia.

Palavras-chave: Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio e Espírito Gestão Privada

## ABSTRACT

The purpose of this Undergraduate Completion Paper is to analyze the High School in Rio Grande do Sul in relation to the Reform, which occurred in 2016 with Provisional Measure No. 746 and unfolds in Law 13,415 the following year, in conjunction with governmental actions in Brazil. field of education. Preliminary studies indicate that the reform has brought a spirit of private management to this teaching segment. In the first part of this paper, we analyzed the role of high school in education and it was noted that reforms in the past had little effect on its objectives: the unification between teaching and vocational education. The consequences of these reforms established the formation of a dual culture in this mode of education for the young people who attend it: entering a college or following a technical profession. The third and last part of the first part corresponds to the High School observed in two schools in Porto Alegre, during the compulsory teaching internship in a state school and another municipal teaching residence. It was observed that the impacts of the Reform had little or no impact on pedagogy, however, in the state school the effects of expenditure contingency realized by the state government, seem to be traced by the reform of 2016, which identifies in the accumulation of Matters by teachers, especially in the area of human subjects (art. 36), in the matter of ties with the school, the number of applicants decreased and those hired increased, which would, under hypothesis, facilitate turnover; In relation to schools, the establishments continue in the same amount, allowing the demand to be met, but we will not know if all the subjects of the “formative itinerary” proposed by the Common National Curricular Base (BNCC) will be offered. In the second part will be an analysis of the justifications presented by the government agencies, NGOs ALL FOR EDUCATION (TPE) regarding the High School Reform. It was also noted that the narratives are coincident with regard to the quality of teaching and urgency Reformation. The methodology presented is document analysis. The purpose of this preliminary study is to try to understand what form High School will have under this reform and if it will cover all its demand, especially in peripheral schools.

Keywords: High School, High School Reform and Spirit Private Management

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – MODALIDADE DE CONTRATAÇÃO PROFº CEPR E EMEM -2017 .....	24
QUADRO 2 –FORMAÇÃO PROFESSORAS – CEPR E EMEM -2017 .....	25
QUADRO 3 – ESTRUTURAS ESCOLARES – CEPR E EMEM -2017.....	25
QUADRO 4 – MATRICULA X CONCLUINTES E.M. - ESCOLAS PUBLICAS – 1995 A 2006 .....	27
QUADRO 5 - Nº DE ALUNOS POR DEPRNDÊNCIA NOS ESTADOS DO SUL -2017 ...	31
QUADRO 6 – Nº DE ESCOLAS POR DEPENDÊNCIA POR ESTADO - 2017 .....	32
QUADRO 7 – CONTRATAÇÃO POR TIPO DE DEPENDÊNCIA – RS - 2017.....	32
QUADRO 8 – TIPO DE CONTRATAÇÃO E MODALIDADE DE ENSINO – RS - 2017.	33

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS INICIAIS EMEM - 2008 A 2018 .....	34
----------------------------------------------------------	----

## **LISTA DE LEGENEDAS**

CEPR Colégio do Estado Paraná

EM Ensino Médio

ES Ensino Superior

EPP Ensino Propedêutico

EProf Ensino Profissional

EAD Ensino a Distância

EP Ensino Público

EMI Ensino Médio Inovador

EMEM Escola Municipal Elvino Maia

EsP Escolas Públicas

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ED Estágio Docente

UNICEF Fundo Das Nações Unidas

GPu Gestão Pública

GPr Gestão Privada

LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC Ministério da Educação e Cultura

BNCC Base Nacional Comum Curricular

PNE Plano Nacional de Educação

REM Reforma do Ensino Médio

RP Residência Pedagógica

SiSu Sistema de Seleção Unificada

TPE Todos Pela Educação

ProUni Universidades para todos

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 – O PAPEL DO EM NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<i>2.1 – A BNCC DO EM E O ESPÍRITO DA GESTÃO PRIVADA.....</i>	<i>13</i>
<b>3 – EM E JUVENTUDES .....</b>	<b>15</b>
<i>3.1 – EM, JUVENTUDE E O ESPÍRITO DA GESTÃO PRIVADA.....</i>	<i>17</i>
<b>4 – EM, ESCOLAS E PROFESSORES .....</b>	<b>19</b>
<b>5 – A REM E O ESPÍRITO DA GESTÃO PRIVADA .....</b>	<b>26</b>
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>



## 1 - INTRODUÇÃO

O ano de 2016 foi marcado por muita turbulência política e por mais um impeachment presidencial em meados de agosto. As mudanças políticas trouxeram forças políticas que colocaram em prática congelamento de gasto público (Proposta de Emenda Constitucional – PEC- nº 241), principalmente em políticas sociais, e por surpresa, uma acelerada reforma educacional, em especial, o Ensino Médio (EM).

Uma das primeiras ações adotadas no governo Michel Temer foi a edição da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). No ano seguinte, em 2017, a MP torna-se Lei 13.415, Reforma do Ensino Médio (REM), votada de uma forma relâmpago em setembro. A Lei altera a estrutura curricular com parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aumenta o número de horas aula de 1400 para 1800 (Art. 35 – A, 36); estabelece a possibilidade de parcerias, com instituições de ensino, para a modalidade Ensino a Distância (EAD)(Art. 36 §11); e pôr fim a implementação de turno integral de escolas de EM (Art.s 13 ao 20). A estranheza consiste na rapidez que foi votada. Pela justificativa governamental (Ministério da Educação e Cultura – MEC), os índices apresentados pelo EM eram insuficientes, e que necessitariam de uma mudança drástica. Foi acrescido também que a reforma já vinha sendo discutida em várias instâncias - desde o ano de 1998 - no qual tratava das diretrizes do EM na consonância com a nova LDB.

O EM possui uma dualidade histórica e isso afeta diretamente tanto a sua identidade como a sua finalidade (PILETT 1988, KUENZER 2001, FRIGOTTO, 2010). Por um lado, ele apresenta o término da escolarização básica, elevando a (o) aluna (o) ao ensino superior; por outro a preparação para carreira profissional. Para Frigotto (2017), Moll (2017) o EM é também um ramo educacional de disputa pelo mercado desde o início da República. Na década de 1930 a exigência e a prerrogativa de qualificar trabalhadores para suprir o projeto desenvolvimentista era enorme, pois, o país estava em franca expansão industrial e urbana. Nas décadas subsequentes o ensino, como um todo, e o EM em particular, passou por processo normativo (LDB – 1961 e 1996) e adaptações curriculares (reformas 1971, 1982, 1998, 2007 e 2017), conforme o regime político. Nesse sentido o EM pendulou ora por uma formação universal, ora por profissional. O paradoxo dessa política pública consiste que independente do regime – autoritário, liberal, neoliberal ou de centro esquerda, os índices de repetência, de abandono continuaram

altos. Na finalidade normativa de que o EM se propõem ao término da educação básica, os números apresentados também não são animadores: apenas 5% concluem o EM(Inep/MEC). Em relação às avaliações de qualidade do ensino como Saeb e Ideb, os índices são baixos tanto no Brasil como no RS. A justificativa apresentada pelo governo, através do (MEC), para aprovação da nº 746/2016 vem através dos índices negativos do ensino público. Mas terá o governo outra alternativa, nas quais já foram feitas, e não deram resultado como as reformas de 1971, 1982, 1998 e 2007?

Dentro dessa provocação de melhoria Ong`s como por exemplo TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE) engrossam o discurso com base no Plano Nacional de Educação (PNE) pelo qual estabelece 20 metas e com base nelas estabelece seus anuários. Para as (os) críticos dessa ação governamental, de edição da MP, quanto das Ong.´s em apontar os problemas de estabelecimento de metas da educação, o Ensino Público (EP), em especial o EM, está sendo “gestado” para sua privatização total; para outros críticos esse processo levará algum tempo para se concretizar, sendo o primeiro passo para uma Parceria Público Privada (PPP), onde a iniciativa privada terá o controle das gestões das escolas e o estado se encarregará da manutenção da mão-de-obra (corpo escolar), do mobiliário e das matrículas. Nas escolas particulares serão ofertadas matrículas no esquema de bolsas, semelhante que se é feito ProUni, em nível universitário.

Refletindo sobre essas observações poderíamos indagar se a REM possui uma lógica de mercado e de privatização? Está se encaminhando o EP, em especial o EM, para uma possível gestão privada?

O presente Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL) tem como tema o EM; analisaremos as ações REM sob essa modalidade do ensino. O sucateamento do EP, com parcelamento dos profissionais por um logo período, desde 2015, reformas em escolas não conclusas, altos índices de abandono escolar e reprovação, baixos índices de desenvolvimento escolar. Essas ações não são caracterizadas por falta de investimentos, e sim de gestão, não importando o tipo de regime, portanto há ação, não normativa, de precarização sem qualquer reação das instituições (Legislativo e Judiciário) e muito menos da sociedade de reversão ou fiscalização para neutralizar essas ações. Nesse TCL adotaremos essas ações de precarização de “espírito”. O objetivo geral é entender como esse “espírito” está atuando nas escolas estaduais do RS, através de dados do MEC/Inep do Censo Escolar de 2005 a 2017, como recorte escolas estaduais localizadas no

município de Porto Alegre. O objetivo específico é entender como esse espírito se manifesta dentro de uma escola estadual, localizada em Porto Alegre, durante o estágio obrigatório do curso de Ciências Sociais, no ano de 2017. A metodologia será de pesquisa documental e de dados coletados na observação em sala de aula e no diagnóstico da escola. Os dados secundários apresentam forte indício de precarização da arte professoral: diminuição de profissionais concursados e contratação temporária, e acúmulo de disciplinas, principalmente na área de humanas; parcelamento de vencimentos por um longo período, desde 2015; da qualidade do EM: baixos índices do Saeb, Ideb, altos índices de abandono e reprovação e baixos índices de conclusão. E isso vem de encontro ao que falamos anteriormente, não importando qual o tipo de governo. A hipótese que se tem que esses elementos citados, componente do espírito, alimenta o ideal de mudança em país, nas (os) alunas (os), na sociedade gaúcha, a condição de uma nova prática de gestão privada, uma mudança radical na administração das Escolas Públicas (EsP). Os dados apresentam também que não há uma diminuição no número de escolas (espaço físico) favorecendo a diminuição de gastos, construção de novos prédios, como exemplo.

Quanto ao currículo a REM trouxe consigo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a diminuição no espaço das ciências humanas, da natureza e ensino profissional deixando-as como optativas, ou seja, a (o) aluna (o) escolhe a complementação formativa, limitando o conhecimento dos (as) discentes. A área de humanas é, sem dúvida nenhuma, a que mais será prejudicada, embora estejam na mesma condição de escolha as ciências da natureza, e a disciplina mais afetada em oferta, será a sociologia, pois é a única disciplina que não acompanha o aluno desde o EF.

O presente TCL está dividido em três partes: 1) o papel do EM na educação, proferindo de forma resumida sua história, função e sua relação com a sociedade nacional e regional; 2) EM e juventudes, analisando a relação que muitas vezes se torna conflituosa e de abandono, e pela visão delas (deles) uma modalidade de ensino que não traduz a sua realidade e que tem pouco conhecimento sobre essa dualidade proposta por ele; e por fim, 3) EM, professores e escolas refletindo sobre a experiência docente em uma escola estadual em conjunto com os dados do Censo Escolar – MEC/Inep no período de 2006 a 2017, contrastando elementos que identifique a movimentação desse espírito.

## 2 – O PAPEL DO EM NA EDUCAÇÃO

EM<sup>1</sup> é a porta de entrada na fase de maturidade intelectual dos (as) aluno (as), o momento de passagem para a vida adulta baseada em normas, direitos, cultura, cidadania e profissão. É o momento de escolhas, é o momento único na vida de qualquer ser humano quando se objetiva um caminho, uma posição social. Nesse sentido a orientação é fundamental para que se busque a melhor visão dentro de uma perspectiva dual: rumo ao desenvolvimento intelectual, e ou laboral. O EM também assume um papel de fundamental importância para o desenvolvimento do país no que tange ao conhecimento de uma carreira técnica. O entendimento de que o aluno (o) formado (o) por ele estabelece uma múltipla dimensão de cidadã (ão) do mundo, como da compreensão do desenvolvimento humano e técnico e não de se submeter às pressões políticas, econômicas e sociais; assim o EM

[...] tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalternas às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade.” (BRASIL, 2009 p.6)

Perspectiva de um Ensino Médio Inovador (EMI), como a citada acima, cria elementos para transformar a realidade. Ela, a realidade, estabelece questões sociais que influenciam diretamente no não cumprimento desses objetivos e que interferem na escolha de um caminho. A exclusão, o abandono e pequena massa de concluintes colocam em segundo plano qualquer tentativa de mudança desse quadro, seja por gestão pública, seja por conta de uma experiência privada de gestão, como exemplo de Gestão Pública (GPu) as reformas do EM colocadas em forma de Decretos e MP e como exemplo de Gestão Privada (GPr), projetos em estados como Minas Gerais (MG) e RS através de uma Fundação (RIBEIRO, GRABOWSKI, MARÇAL, 2017).

Historicamente o EM estabelece caráter propedêutico priorizando o ingresso no Ensino Superior (ES). Foi na década de 10, do século XX, que essa modalidade de ensino começa a ser desenhada para a dualidade que se encontra até os dias de hoje. Segundo Sofia Lerche Vieira (2008, p.73), a Reforma Rivadávia Corrêa – Decreto nº 8.660/1911

---

<sup>1</sup> Quando falamos do Ensino Médio queremos dizer a soma do regular, normal, Ensino de Jovens e Adultos (EJA), profissional e não seriado, urbano, rural e estadual público.

propõe que o ensino secundário esteja desobrigado de preparar discentes para o ingresso no nível superior. Na década de 1930 essa modelagem é peça importante no projeto desenvolvimentista de Vargas com a capacitação para o trabalho com o decreto nº 19.890 de 1931. Através desse decreto as (os) discentes eram preparadas (os) para determinados setores da atividade nacional como o comercial e o industrial, consolidando com isso o seu dualismo. Por outro ângulo essa dualidade produz um fato social, Kuenzer (2001), Frigotto (2010) salientam que o EM ainda é um divisor de classes sendo que o ensino profissional era voltado aos filhos de classe trabalhadora e o propedêutico para os filhos da elite, ou seja, uma educação para “*produzir*” e outra para “*pensar*”. A sedimentação dessa ordem dual veio com a lei orgânica do ensino secundário em 1942<sup>2</sup>.

Dezenove anos mais tarde é criada a primeira lei de Diretrizes e Base da Educação, a LDB em 1961, que estabelece a institucionalização e a equivalência dos vários cursos secundários. A Lei 5.692/71 instituiu o 1º e 2º graus no Brasil: o primeiro tinha a duração de oito anos e compreendia o que seria o Ensino Fundamental (EF) de hoje; o segundo refere-se ao EM com a sua característica de terminalidade e preparação para o ES e profissional. Com a segunda LDB (Lei 9.394/1996) são eliminados o 1º e 2º graus e atribuídos no seu lugar EF e EM respectivamente. Nesse período o EM se estabelece com pedagogia mais humana e cidadã. Em 1998 uma nova reforma é estabelecida e volta à pressão governamental na tratativa de unificação do Ensino Propedêutico (EPP) e Ensino Profissional (EProf). Em 2009 nova tentativa de unificação com mais aporte do sistema S<sup>3</sup>não com muito êxito, pois, concomitante estavam políticas públicas de ascensão ao ES.

---

<sup>2</sup> As Leis Orgânicas de 1942 estabelece o aprofundamento dessa dualidade onde ela a Lei se divide em vários Decretos-leis conforme. O que trata do Ensino Secundário é de nº 4.244, em relação ao profissional há os decretos para o Ensino Comercial, Ensino Industrial, Ensino Agrícola, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (VIEIRA, 2008 p.96)

<sup>3</sup> Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra s, têm raízes comuns e características organizacionais similares. fazem parte do sistema s: serviço nacional de aprendizagem industrial (senai); serviço social do comércio (sesc); serviço social da indústria (sesi); e serviço nacional de aprendizagem do comércio (senac). existem ainda os seguintes: serviço nacional de aprendizagem rural (senar); serviço nacional de aprendizagem do cooperativismo (sescoop); e serviço social de transporte (sest). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

O EM, com todas as suas reformulações e projetos educacionais, não conseguiu atender a sua demanda em razão da sua histórica dualidade (PILETTI, 1988). Com isso a sua característica de formar cidadãos para um estágio educacional mais elevado vai se tornando mais confuso e com poucas matrículas. Essa cultura, germinada na república velha, se estabelece até hoje, porém, políticas educacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Seleção Unificada (SiSu) e Universidades para todos (ProUni), buscam sedimentar essa cultura voltada para o ES. Nesse sentido estudo publicado pelo TPE, em 2017, intitulado “*Repensar o Ensino Médio*”<sup>4</sup> salienta que mais de 70% dos alunos, de escola pública, responderam que a motivação principal para cursar o EM é para “*preparação para o vestibular e entrar em uma faculdade*”; 15% responderam para “*obter formação básica para um emprego*” e 10% responderam “*formação para a vida*”. Em relação ao EProf. a pesquisa identifica que mais de 50% dos alunos do EM desconhecem as modalidades, porém, 41% dos jovens entrevistados, de escola pública, “*provavelmente*” trocariam 1/3 das disciplinas do EM pelas do EProf. Esse estudo foi realizado nacionalmente com uma amostra de 1.551 jovens de 15 a 19 anos. A pesquisa é de certa forma importante, pois, mostra que o desejo de muitos dos alunos de escola pública é entrar em uma faculdade. Por outro lado, direcionado no que tange a mudança curricular, buscando enquadrar as questões da pesquisa com a BNCC, nesse sentido ela está bem alinhada com as propostas governamentais de voltar ao velho paradigma de imposição do EProf. sobre o EP.

### 2.1 – A BNCC DO EM E O ESPÍRITO DA GESTÃO PRIVADA

O EM tem em seu currículo elementos chave que envolvem mudanças sociais e culturais. No Brasil, desde o império até o momento, os currículos seguiram a normativa dos domínios culturais políticos e econômicos em detrimento dos de cunho científico e humanista. Segundo Veiga-Neto (2002) os currículos são influenciados diretamente por mudanças sociais calibrando o nível de domínio de determinada cultura, que segundo o autor seria de “*opressores e oprimidos*”. Tal domínio caracteriza bem a disputa pela formação da (o) cidadã (ão) e que em sociedades capitalistas, como o Brasil, é levada para o lado econômico.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [www.todospelaeducação.org.br](http://www.todospelaeducação.org.br)

Pela reflexão das reformas feitas no ensino, em especial no EM, do século XIX para o XXI, o modelo capitalista – desenvolvimentista (1930 – 2010) é o que predomina. Esse modelo anda conforme a cultura política dominante de cada época, como se fossem ondas, que de tempos em tempos, estabeleceram picos de ruptura ideológica. Assim, em 2016, a posição ideológica que assumiu o poder se calca na característica que foge das reformas anteriores. Essa se mostrou com força política, com força legislativa e uma base forte de justificativas da ineficiência da gestão pública e cobranças de melhorias na qualidade, via iniciativa privadas<sup>5</sup>. Nesse sentido cria-se uma cultura de mudança na sociedade, algo não experimentado por ela em oposição cultural de que se no setor público, historicamente, as “*políticas de educação*” não atendem as demandas dela, sociedade, por que não experimentar algo novo?

Como falamos anteriormente o EM é uma eterna disputa por hegemonia cultural e a BNCC não foge a regra. Gestada na Constituição de 1988, desenvolvida na LDB 1996 e no PNE 2014 e lapidada por um conjunto de profissionais de várias áreas de conhecimento e com críticas construtivas da sociedade civil e profissionais da educação, ela é:

[...]um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL,2017, p.8)

Com as mudanças promovidas pela LDB em 2016, através da medida provisória 746 e depois pela lei 13.415/2017, condicionaram o EM ter apenas duas disciplinas obrigatórias (Art. 35-A): Português e Matemática, que percorrem todo o período dos três anos formativos. O restante das disciplinas será como “*itinerante formativo*”, ou seja, de livre escolha das (os) discentes. Disciplinas do campo das ciências humanas, ciências da

---

<sup>5</sup> O argumento de Rossi, Bernardi, Uczak (2017, p.31) de que “*ponderaram sobre os interesses que a classe mercantil tem neste processo, do ponto de vista de disputa de projeto societário, tanto no aspecto de determinar o conteúdo da proposta educacional, quanto na ampliação das possibilidades de lucros e de influência ou de hegemonia*”

natureza e EProf. serão rifadas e dependendo muito se a escola ofertar, ou melhor, se tiver condições mínimas de aula. Tais medidas, para os críticos como Sartório, Bairral, Assis, 2018, Frigotto, 2017, estabelece uma formação “capenga” no que tange ao texto da LDB na finalidade do EM, que seja, a preparação do indivíduo para a cidadania e para alguma profissão. Na falta das Ciências Humanas se escolherá as Ciências da Natureza opção e se não forem ofertadas, ou a escola opta pela formação profissional, como hipótese, para atrair mais matrículas e capacitação para enfrentar tempos de recessão na atualidade, a possibilidade de uma profissão se torna mais em conta devido à realidade. Assim o olhar e os sonhos de uma faculdade vão se esvaindo e a preparação para o Eprof. vai crescendo.

### 3 – EM E JUVENTUDES

O desacerto entre EM e juventude é diagnosticado, por autores Cury (2008); Gil; Seffner (2016) por um conjunto de fatores culturais (étnicos, vivências e significados); econômicos (suprimento financeiro familiar para permanecer e ou concluir os estudos); geográficos (devido a infraestrutura do bairro não há escola, ou a escola instalada não é do prestígio de uma tradicional) e sociais (desigualdade, violência, preconceito, relacionamento familiar) e uma certa expectativa de mobilidade social na passagem do EF para o EM. Esse ambiente externo é retratado por Nora Krawczyk (2009) por três estágios: o primeiro é no ambiente familiar onde o desafio da (o) aluna (o) é de “*superar a barreira dos anos de estudo dos pais*”. Esse estímulo decorre das condições, muitas vezes precárias, que as (os) alunas (os) enfrentam na sua infância. O segundo começa a aparecer os limites da própria idade, na sociabilidade, as amizades, o pertencimento a algum grupo passa a estar em primeiro plano, nesse sentido o “ingresso” no tecido social; e por último a visão um pouco mais voltada sobre a escolha entre o seguimento dos estudos ou um futuro profissional que nos dias atuais não tão promissor<sup>6</sup>.

No diálogo sobre os problemas que envolvem a juventude e o EM inevitavelmente eclodem no contexto interno, no caso a escola, espaço onde a visão de mundo das (os) alunas (os) entre em choque com a cultura escolar<sup>7</sup>. O Fundo Das Nações Unidas

---

<sup>6</sup> Em sua Carta Conjuntura nº 42 – 1º Trimestre de 2019 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) informa que o desemprego no Brasil estava em 12,2%, o que representa uma população de mais de 13 milhões de pessoas e “*Na desagregação por idade, o comportamento da ocupação foi ainda pior no segmento dos mais jovens (18 a 24 anos), com retração de 1,3% no período.*”(p.1) Portanto o contingente que sai do EM encontra uma realidade completamente trágica em termos formais, não obstante, o que resta é a informalidade.



(UNICEF) salienta que esses conflitos não são exclusividade brasileira, é um fenômeno mundial:

Independentemente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida. Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade das alunas (os); a falta de diálogo entre alunas (os), professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos. (UNICEF, 2014, p.8)

Em outras palavras o que a entidade quer diagnosticar é que o próprio ensino *não faz sentido* para suas vidas porque não abarcam a sua realidade. A escola, os professores, os conteúdos se tornam distante daquilo que a (o) aluna (o) mais quer: entender o seu espaço social, participar dele e finalmente a sua inserção. Para Gil; Seffner (2016 p.180) esses problemas serão amenizados quando houver a iniciativa do corpo escolar e principalmente de políticas públicas.

[...]a vinculação do aluno de ensino médio à escola acontece se as marcas de sua cultura juvenil são consideradas, e se há um estímulo a sua participação social na escola. Isso não significa transformar a escola de ensino médio em uma sociedade recreativa para jovens, significa sim que a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios. Mas a tarefa não é apenas da escola e do professor, ela também precisa estar presente no desenho das políticas públicas em educação, o que, de certa forma, vem ocorrendo de forma tímida.

Os autores também complementam que a realidade do aluno tem de ser integrada nos conteúdos escolares, bem como de oficinas, palestras, atividades culturais onde as alunas (os) sejam protagonistas.

---

<sup>7</sup> A cultura escolar é um artefato histórico, que se corporifica em rituais específicos da vida escolar, no mobiliário e na distribuição arquitetônica das construções, no linguajar que é tido como pedagogicamente adequado para este espaço, no regime de horários, no currículo explicitamente praticado, no regimento disciplinar que delimita o que pode e o que não pode ser feito, nos modos de lazer adequados, na distribuição por gênero das expectativas (o que é próprio de meninos, o que é próprio de meninas), nos meios e modos de avaliação das condutas e das aprendizagens, incluídas aí as eventuais punições e os reforços de comportamentos positivos, e em um sem número de outras disposições, que dão corpo a esta instituição que de imediato reconhecemos, a escola. (GIL; SEFFNER p.187)

De modo claro, o ensino médio necessita ser a oportunidade para que os jovens estudem e compreendam a formação da sociedade brasileira, nos seus mais diversos aspectos, e enfrentem o tema da histórica desigualdade. (GIL; SEFFNER p.182)

Não seria diferente e nada surpreendente se esse diagnóstico, citado acima, fosse encontrado nas escolas onde se desenvolveu o Estágio Docente (ED) – Colégio do Estado Paraná (CEPR) e onde se desenvolve a Residência Pedagógica (RP) – Escola Municipal Elvino Maia (EMEM). O quadro 1 apresenta uma pequena amostra do perfil dos estudantes das (os) duas escolas. Segundo o Censo Escolar de 2017 as escolas possuem discentes com predominância do sexo masculino; quase 90% se declaram brancos; a idade 74% se concentra entre 14 a 17 anos e quase a totalidade mora em zona urbana. Portanto os perfis dos alunos são muito semelhantes inclusive no que se trata dos bairros onde são oriundos, muitos, ou quase a maioria vem de bairros da periferia da capital, como mostraremos a seguir, no próximo tópico.

A população estudantil encontra-se em um dilema: nada que as gerações passadas não tenham passado por algo semelhante, mas a questão do desemprego<sup>8</sup> e taxas de abandono escolar dentro desse contexto superam as crises anteriores.

### *3.1 – EM, JUVENTUDE E O ESPÍRITO DA GESTÃO PRIVADA*

Os (as) jovens na faixa etária dos 18 aos 25 anos são mais penalizados na estruturação para uma vida profissional, devido a pouca ou quase nada de experiência profissional, poucas vagas de emprego formal dispostas no mercado, como foi dito no parágrafo anterior. Porém, dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)<sup>9</sup> salientam que jovens da região metropolitana de Porto

---

<sup>8</sup> “As perspectivas para o mercado de trabalho em 2017 indicam que o cenário mais provável ainda será o de elevação na taxa de desemprego, já que o emprego reage de forma defasada em relação ao nível de atividade. De um lado, os indicadores de atividade econômica sugerem uma saída lenta da crise, com fraco crescimento econômico, o que deve gerar poucas oportunidades de emprego e a manutenção dos salários em níveis baixos, o que, além de pressionar o desemprego, ainda dificulta uma retomada mais forte da economia. Por outro lado, um maior engajamento no mercado de trabalho à procura de uma ocupação também contribuirá para elevar a taxa de desemprego. Essa pressão será ainda maior se houver um aumento na taxa de participação dos jovens, pois eles apresentam taxa de desemprego mais elevada devido à pouca experiência profissional. Cabe ressaltar que a parcela de jovens fora do mercado de trabalho para se dedicar somente aos estudos já apresenta redução para os dados nacionais, o que ainda não se verifica na RMPA.”(FEE – 2016)

<sup>9</sup> Disponível em:

Alegre (RMPA) retardaram a procura de emprego em função do término da qualificação estudantil. O estudo tem recorte temporal de 20 anos (1996 a 2016) e registrou aumento de formados no EM. No ano 1996 eram 16,7% em 2016 pulou para 31,7%, um aumento de 89,82%. E qual foi o fator que provocou esse aumento? Segundo a pesquisa esse aumento da formação vem de um contínuo das políticas públicas de organização, objetivos (LDB, PNE) e controle constante da qualidade (Ideb e Saeb) do ensino público. Mas qual a relação dessa formação elevada com a possibilidade de gestão privada nas escolas? Muita. Se analisarmos o crescimento das (os) discentes que concluíram o EM foram de quase 90% em vinte anos, segundo o DIEESE, e que esse crescimento tem como elemento incentivador o controle e a organização do ensino público, podemos concluir que essa política possui uma consolidação entre os jovens. Coloquemos o foco, de forma reflexiva, de que essa política seja apropriada pela gestão privada das escolas públicas, a permanência dos alunos, digamos está garantida, em hipótese, pela formação desse hábito, o de as (os) jovens permanecerem mais na escola, de as (os) jovens concluírem os estudos, no caso o EM. O ponto de chegada nessa relação vem de que a divulgação dos ônus é atribuída ao estado e o bônus será atribuída a uma gestão privada pelo “sucesso escolar” no que tange a fiscalização privada (TPE) ao cumprimento das metas do PNE. Em outras palavras o Estado brasileiro, em um período de 20 anos proporcionou aos jovens uma condição de permanência maior nos estudos por influência e êxito em Leis e políticas públicas de controle como LDB, PNE, Saeb e Ideb, porém esse esforço não criou uma cultura de blindagem e sim uma cultura de mudança gestora. As condições de um possível “sucesso de término do ciclo” já estão postas, a gestão privada usará isso a seu favor.

Diante dessa reflexão o que está se manifestando nos anuários de TPE no qual aparecem números satisfatórios de matrículas e de término do EM, embora haja distorção de alunas (os) que entram e as (os) que concluem, mas o que essa Ong salienta são as metas do PNE, ou seja, na qualidade e isso é positivo, pois, há realmente defasagem.

#### 4 – EM, ESCOLAS E PROFESSORES<sup>10</sup>

Um dos primeiros passos adotados durante essa experiência de estágio docente ED e RP foi o diagnóstico das duas instituições. E nelas pode se notar uma pequena amostra sobre as (os) alunas (os), e por coincidência elas (es), cerca de 70%, de ambas, não pertencem à comunidade local das instituições onde estão instaladas. O CEPR é situado na zona Leste e muito das (os) alunas (os), são oriundos de bairros como: Lomba do Pinheiro, Cefer, São José, Agronomia, Morro da Cruz, Azenha, e Vila Cruzeiro. A EMEM a sua localização é no bairro Medianeira e a moradia das alunas (os) das turmas são dos bairros como Glória, Restinga, Hípica, Embratel, Santa Tereza, Lomba do Pinheiro. Os bairros citados, alguns, são classificados de média a baixa vulnerabilidade social. Portanto são alunas (os) que trazem consigo históricos, vivências e valores de estranhamento à cultura escolar. Não que ela se manifeste como algo de rebeldia, mas sim de flexibilização dessa cultura como, por exemplo, na EMEM a identificação delas (es) está nas paredes, nos toques das sirenes para anunciar o início e o término dos períodos, que são músicas escolhidas por votação. No CEPR a participação é mais reservada. Não há um estímulo efetivo da direção e das (os) professoras (es). Em observações das aulas, tanto de sociologia como de outras matérias, notou-se certo distanciamento entre professores e alunos e as aulas foram do modo “bancário”. Recebem o conteúdo, muitas vezes escrito no quadro, copiados do livro didático. Não importando a matéria, com exceções, uma exibição de um filme, ou um documentário. As (os) professoras (es) apresentavam desânimo, e uma explicação para esse comportamento é o parcelamento de suas remunerações, desde o ano de 2015 até o momento. Isso impacta diretamente no fazer pedagógico e na vida. As aflições de estarem quase que

---

<sup>10</sup> Segundo MEC/INEP o CERP possuía, em 2017, 223 docentes e 757 alunos matriculados; a EMEM 263 professoras e 854 alunos matriculados; e o perfil das docentes dos dois colégios se estabelece da seguinte forma:  $\frac{3}{4}$  de cada colégio são do sexo feminino; mais de  $\frac{1}{3}$  das discentes estão na faixa de 41 a 50 anos; 61,9% se declara branca. Em relação a remuneração parcelamento atinge a todo o funcionalismo estadual. O pagamento é realizado por escalas de pagamento conforme o rendimento. Aqueles que têm o salário líquido até R\$ 1.100,00 (dia 30); até R\$ 2.000,00 (dia 10); R\$ 5.000,00 (dia 13); R\$ 10.000 (dia 14); R\$12.000,00 (dia 20) e acima desse valor (dia 22). (RS.GOV. – disponível em: <https://estado.rs.gov.br/pagamento-de-salarios-de-abril-comeca-na-terca-feira-dia-30>)

O piso salarial de um professor do ensino básico da rede pública do RS com jornada de 40h é de R\$2.557,74 (SEDUC/RS). Já no Maranhão o piso salarial é de R\$ 5.750,83 nas mesmas condições. SEDUC/MA <http://www.educacao.ma.gov.br/?s=piso+salarial&submit=Search>

“mendigando”, se não isso, abala qualquer ser humano ainda mais com curso superior e experiência. Abala por que interfere na dignidade da pessoa, em manter o seu sustento e o da família; abala por ver sua profissão ser “ceifada” aos poucos, a cada ano, a cada dia. Como foi relatado acima a relação alunas (os) e professoras (es) variam de escola, não que a diferença seja abissal, mas nota-se uma atenção maior do corpo escolar municipal do que o estadual em relação à aluna (o) embora esse último apresente um comportamento semelhante em sala de aula e o que represente a ideia de escola para elas (es). Um dos diferenciais EMEM para o CEPR, além da relação aluna (o)/ professora (or), é o Plano Político Pedagógico (PPP). Esse instrumento é mais atualizado na escola municipal do que na estadual. Embora a proposta de ambas sejam a de construção de conhecimento junto a alunas (os) e comunidades. O PPP do EMEM está em vários aspectos da instituição desde a direção até o espaço da sala de aula. Como dissemos antes as paredes da escola é inundada por desenhos dos alunos, bem como por trabalhos em cerâmica. A escola é utilizada e decorada com seus trabalhos, portanto esses espaços são compartilhados, há algo forte de pertencimento que a escola proporciona às (aos) alunas (os) embora residam em outros bairros. O PPP da escola é atualizado de dois em dois anos e o que foi consultado é de 2017; o de 2019 não tinha sido terminado até o momento da confecção deste TCL. O projeto é composto por dois campos: o filosófico e o técnico. O filosófico corresponde à concepção de escola no seu papel como formadora de cidadãos, mas também como ela, a escola sendo formada pelas experiências de vida das (os) discentes; ou seja, o conhecimento é construído em conjunto com a (o) aluna (o). Já o técnico é mais voltado para as funções de cada membro na instituição, o seu fazer e como se dará essa fazer. Destacam-se alguns trechos da parte filosófica que consiste na concepção de escola:

Entende-se a escola como um espaço de diversidade, de inclusão e, por conseguinte, de respeito às diferenças, faz-se necessário pensar seus espaços como locus que necessariamente possa dar conta das inúmeras demandas apresentadas pelos sujeitos que compõem o constructo social.(p.6)

A filosofia da escola:

Oportunizar a autoconfiança e desenvolvendo valores que conduzam à liberdade de expressão, à reflexão crítica, à solidariedade, ao respeito às diferenças e à preservação do meio ambiente, culminando com a formação humana e com o aperfeiçoamento profissional.

Aprendizagem qualificada pressupõe o diálogo entre os saberes cotidianos e os saberes científicos, historicamente construídos, efetivando-se na pesquisa como balizadora para a organização curricular, tornando o ambiente de sala de aula um espaço de investigação, de indagação e de construção de conhecimentos transformadores e libertadores. (p.7)

A de conhecimento:

O conhecimento caracteriza a condição humana e nos constitui como tal. Está vinculado ao desejo de saber e se constrói nas práticas coletivas, nas relações interpessoais e na compreensão dos saberes historicamente construído. (p.7)

Na parte técnica o PPP tem por objetivo:

Possibilitar ao educando integração e socialização nas relações interpessoais que se desenvolvem no espaço escolar; promover a formação de indivíduos críticos, participativos, investigativos e criativos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual; proporcionar o desenvolvimento de potencialidades que promovam a formação humana nas suas dimensões culturais, sociais, éticas, artísticas, estéticas, científicas e tecnológicas; compreender a escola como espaço organizador da construção e socialização de saberes.

E nos princípios norteadores da instituição, ou melhor os objetivos específicos:

Respeito às diferenças e contrariedade a discriminações de qualquer natureza; compromisso com a justiça social e com a liberdade de criação; defesa de valores que visam à construção da liberdade, da paz, da justiça social; promoção da convivência solidária e da formação da cidadania; incentivo à curiosidade como fonte de reflexão sobre o mundo; Respeito aos princípios democráticos e éticos.

Na CEPR o PPP data de 2001. A proposta parece acompanhar a ideia do “*apoio da comunidade por meio do desenvolvimento de técnicas, do pensar e sentir*” (PPP, p. 3). Em relação à percepção e filosofia de escola, com o título “*A escola que queremos*”, em dezembro de 2000, a ação contou com a participação da comunidade escolar alunas (os), pais, professores e funcionários e propôs como questões norteadoras “*o que é o projeto político pedagógico e a conjuntura educacional*” (p. 2). Ainda de acordo com o texto, a atividade foi seguida por reuniões semanais no decorrer do mês de março de 2001, integradas pela comissão de sistematização do PPP, professoras (es) e comunidade. Aos sábados, assembleias também incluíam a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Faz-se importante ressaltar que, mais do que uma ferramenta de debate e desenvolvimento integrado do PPP, esse conjunto de ações permitiu ao corpo docente da escola diagnosticar as demandas e anseios da comunidade.

Entretanto, outro diagnóstico foi possível a partir da comparação entre o documento original, de 2001, e o relato da coordenadora pedagógica Luciane Nicola concedida em 2015, como atividade acadêmica. Em termos gerais, a educadora deixa entrever que as estratégias de planejamento participativo foram abolidas, em virtude da escassa participação da comunidade escolar e de uma opção de debate restrito ao público interno do colégio, ainda que tenham sido mantidos os relacionamentos com o abrigo localizado nas imediações e com a Associação de Moradores do Partenon (AMP). Foi observado que a escola precisa se repensar diante do que dizem as vozes (ou os silêncios)

da população que a rodeia, melhor dizendo ter uma aproximação mais efetiva com a comunidade. Embora Nicola saliente que pais de classes populares – que possuem jornadas de trabalho desgastantes ou enfrentam dificuldades financeiras de todo o tipo - e professores desvalorizados constituem uma soma desastrosa se pretende estimular a integração e a participação na comunidade escolar. Nesse cenário, alunas (os) evadidas (os) configuram apenas um dos resultados. Tais preocupações estão presentes ao mencionar os motivos para a alta evasão nas séries finais do Ensino Fundamental – a necessidade de uma inserção precoce no mercado de trabalho – e a baixa participação dos pais como um dos fatores que determinaram a abolição de estratégias de participação mais ampla. Curiosos também são as lacunas deixadas por Nicola quando questionada ao deparar-se com questões como “*qual a função social da instituição?*” ou “*de que modo se dá a gestão democrática no âmbito diretivo?*”. De acordo com ela, a qualificação dos professores é exercida de forma passiva, por meio de ofertas da Secretaria Estadual de Educação. A semana de formação da escola também é mencionada como momento de atualização dos 42 professores do CEPR. Ambos os módulos de qualificação, entretanto, são pouco explicados, impossibilitando uma análise documental a ser debatidos pelos docentes.

No âmbito educacional, CEPR aponta como premissas a avaliação emancipatória<sup>11</sup>, a construção cumulativa do conhecimento e a revisão constante das práticas docentes. Nos dois casos, vê-se a presença de uma concepção transitória e dialética do conhecimento, fundamentada nas recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), que permite ao corpo docente reavaliar - se o tempo todo e possibilita ao estudante acessar instrumentos de diagnóstico e investigação. Outro ponto de destaque relaciona-se à historicidade da construção do conhecimento: nesse sentido, prevê uma contextualização do ser individual e coletivo, orientando-se pelos Parâmetros

---

<sup>11</sup> Conforme Regimento e a legislação, a avaliação Emancipatória: (...) se caracteriza como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo. **A avaliação tem função: Diagnóstica:** favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento; **Formativa:** destinando-se a informar a situação em que se encontra o aluno, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; **Contínua e cumulativa:** considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Apresenta situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno. (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

Curriculares Nacionais (PCN) em suas determinações sobre os temas transversais (ou seja, os temas que possibilitam aplicação multidisciplinar e que se relacionam à vivência cidadã do estudante). De acordo com essas premissas, o Colégio entende que seja possível conceder à avaliação função diagnóstica, importante ao planejamento do professor e à verificação do aluno por si mesmo, e função formativa, que desse modo contemple a autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores, transformando-se em ferramenta fundamental à investigação de si e do entorno. Essa motivação encaminharia, por si, reivindicações de mudanças nas práticas pedagógicas, proporcionando uma prática dialógica entre discente e docente. Apesar disso, o PPP do colégio dá indícios de homogeneização do jovem, ao projetar atividades seriais e indistintas, sem atentar para as especificidades do jovem ou mesmo da sua comunidade – quer dizer, a questão da contextualização está posta, mas não há indicações de sua aplicação e aplicabilidade em face do contexto específico.

A análise sobre os PPP's é, em primeiro lugar, que diferem no seu foco de atuação guardados os contextos, das administrações superiores das escolas (governo estadual e prefeitura), em que foram elaborados; e em segundo lugar nas suas abrangências e de concepção de escola. O primeiro, da EMEM estabeleceu - se em um contexto de consolidação democrática e início de um período mudanças políticas e ideológicas na educação nas três esferas de governo; o PPP do CEPR o contexto fôra de início dessa consolidação democrática e uma amplitude das políticas educacionais e adaptação do sistema com a vigência da LDB. Na questão de abrangência e de concepção de escola o PPP da EMEM se organizou para essa visão de dentro para fora, ou seja, buscou no seu espaço interior (escola) amplitude pedagógica e o foco na (o) aluna (o) que irradia para as comunidades da qual pertencem, e isso fica muito claro quando se busca a ideia de escola. Nesse sentido nos parece um espírito construtivo em termos de passar o conhecimento, mas, sem antes, mesclar com o histórico e as experiências de vida das (os) alunas (as); o PPP do CEPR busca justamente o contrário, de buscar alternativas junto à comunidade para definir que tipo de escola se quer. O problema, como foi dito anteriormente, é que os colégios, tanto o CEPR ou a EMEM, são formados por alunas (os) de distintas comunidades, embora com os problemas parecidos que são: a disposição para discussão de formulação de concepção de escola, sendo que isso deveria ser de instituições governamentais e não ao contrário; questões econômicas; os horários também não são compatíveis, pois, os pais, na sua maioria, trabalham inclusive aos fins de semana.



Voltando um pouco com a questão da formação profissional das (dos) professoras (es) estado e município apresentam uma disposição um pouco diferenciada em relação aos vencimentos e também com a formação. Os vencimentos<sup>12</sup> dos professores municipais estão atualmente em torno de 33,75% maior em relação aos professores estaduais com um agravante para esses últimos por estarem com os seus vencimentos parcelados, como já dito, outro dado preocupante em relação à profissão diz respeito ao profissional em contratado temporário e o efetivo. No ano de 2017 o número de concursados foi inferior que o de contratados. Esse é um dos fatores principais para o não estabelecendo de vínculo permanente, uma identidade com a escola. O quadro um mostra o comparativo entre as duas escolas sendo que a EMEM maioria das (os) professoras (es) são concursado e as (os) do CEPR a metade tem contrato temporário. Porém, até o momento a prefeitura está em processo de tornar o regime de concursados menor com a contratação temporária<sup>13</sup> desses profissionais. A política profissional das (os) docentes se tornará, em pouco tempo, muito parecida com a do estado, ou seja, um contingente maior de contratados.

QUADRO 1 – MODALIDADE DE CONTRATAÇÃO PROFº CEPR E EMEM -2017				
		CONCURSADO/ESTÁVEL	CONTR. TEMPORÁRIO	TOTAL
ESCOLAS	CEPR	111	112	223
		49,80%	50,20%	100,00%
	EMEM	263	0	263
		100,00%	0,00%	100,00%
TOTAL		374	112	486
		77,00%	23,00%	100,00%

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2017

<sup>12</sup> Para o cálculo aproximado utilizamos os vencimentos da modalidade M5 que corresponde a maior remuneração de um professor municipal de 40 horas com o de F6 que corresponde a maior estadual também de 40 horas.

Disponível em:

<http://portaltransparencia.procempa.com.br/portalTransparencia/fpTb01MagisterioPesquisa.do?viaMenu=true#>

<https://cpers.com.br/vencimentos/>

<sup>13</sup> Disponível em:

[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia=999200867&PREFEITO+SANCIONA+L EI+QUE+AUTORIZA+SMED+A+CONTRATAR+PROFESSORES](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999200867&PREFEITO+SANCIONA+L EI+QUE+AUTORIZA+SMED+A+CONTRATAR+PROFESSORES)

[https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia=999201220&INSCRICOES+PARA+SE LECOA+DE+PROFESSOR+TEMPORARIO+COMECAM+QUARTA](https://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=999201220&INSCRICOES+PARA+SE LECOA+DE+PROFESSOR+TEMPORARIO+COMECAM+QUARTA)

Outro fator importante é a qualificação das (os) professoras (os), nesse sentido formação acadêmica se torna um diferencial como mostra o quadro dois.

QUADRO 2 –FORMAÇÃO PROFESSORAS – CEPR E EMEM -2017					
		ESPECIAL.	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
ESCOLAS	CEPR	66	0	0	215
		30,70%	0	0	100,00%
	EMEM	128	104	16	263
		48,70%	21,8%	3,3%	100,00%
TOTAL		194	104	16	478
		40,60%	21,8%	3,3%	100,00%

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2017

A diferença entre as escolas e dos profissionais se torna grande. As (os) professoras (os) da EMEM possuem os três itens formativos acadêmicos. Destaque para a especialização com quase a metade delas (es) possuem, no CERP apenas um terço dessas (es) profissionais possuem. Cabe salientar que o que estamos observando é o nível de valorização que cada ente federado faz de suas (eus) professoras (es), o RS possui o menor vencimento de todos os estados e se não bastasse esse vencimento vem parcelado e por um longo período, como foi citado anteriormente.

O quadro três apresenta um comparativo de espaço físico, materiais para uso didáticos e corpo escolar.

QUADRO 3 – ESTRUTURAS ESCOLARES – CEPR E EMEM -2017			
		CEPR	EMEM
ESP. FÍSICO	SALAS_EXISTENTES	69	24
	SALAS_UTILIZADAS	12	24
	SALA DE PROFESSORES	1	1
	SALA ADMINISTRAÇÃO	1	1
	REFEITÓRIO	1	1
	AUDITORIO	1	1
	PATIO_DESCOBERTO	1	1
EQUIP. DIDÁTICOS	EQUIP_TV	1	1
	EQUIP_DVD	1	2
	EQUIP_IMPRESSORA_MULT	1	3
	EQUIP_MULTIMIDIA	1	6
	COMPUTADOR	20	63
	COMP_ADMINISTRATIVO	10	19
	LAB. DE INFORMATICA	1	2

	COMP_ALUNO	10	44
	BIBLIOTECAS	1	1
	INTERNET_BANDA LARGA	1	1
CORPO ESCOLAR	FUNCIONARIOS	46	103
	ALUNOS MATRICULADOS	757	634
	PROFESSORAS (ES)	223	263

Fonte: MEC/Inep – Censo Escolar 2017

O quadro três, demonstrativo das estruturas escolares, nota-se número de salas quase três vezes da CEPR para o EMEM. Porém, as salas da EMEM são todas utilizadas. Em relação aos equipamentos a EMEM possui quase o triplo de computadores que a CEPR e possui o dobro de laboratórios de informática. De fato, embora a CEPR tenha laboratório de informática o mesmo não é utilizado. No período de estágio o laboratório de informática permaneceu fechado o tempo todo. Na EMEM os laboratórios foram utilizados em boa parte das aulas de observação e de docência. Refletindo sobre uma das condições da REM de proporcionar integralidade do ensino, as condições das escolas precisam melhorar a começar pelos laboratórios de informática. Ferramenta essa fundamental no desenvolvimento pedagógico e de pesquisa.

No próximo bloco passaremos a buscar elementos da literatura nacional e internacional que possam colaborar com os indicadores que correspondam ao que se passa hoje na educação, em especial no EM.

## 5 – A REM E O ESPÍRITO DA GESTÃO PRIVADA

O Brasil formulou e implantou reformas de ensino básico<sup>14</sup> nas cinco últimas décadas promovendo pouco desenvolvimento educacional de qualidade e sim de quantidade com números elevadíssimos de matrículas (ZIMAS,2005). Na década de 1990, a penúltima, o número de matrículas apresentou grande volume em contraste com o reduzido número de concluintes<sup>15</sup>, principalmente no que se refere às escolas públicas. O quadro quatro apresenta a evolução das matrículas em um período de 11 anos, entre

<sup>14</sup> Lei nº 4.024/61(1º LDB); Lei n. 5692/71; Lei nº 9.394/96.

<sup>15</sup> Segundo dados do Inep (2003), em 1991 o nível de matrículas no EM no Brasil era de 3.772.698, desse total 2.472.964 foram das redes estaduais. Em 1995 houve expansão das matrículas no país, pularam para 5.374.831 sendo 3.808.326 absorvidos pelas escolas estaduais. Já o total de concluintes do ensino médio (público e privado no Brasil, 1991, foi de 666.367 alunos; nas redes estaduais foi de 377.706). Em 1995: Brasil – 917.298; escolas estaduais – 607.601.

1995 a 2006, o nível quantitativo de matrículas iniciais nas escolas públicas subiu mais de 60% em nível nacional; os níveis estaduais tiveram um acréscimo de quase 100%. Os concluintes apresentam um desempenho positivo, sendo que em nível nacional elas (es) representam uma elevação de quase 70%, nos níveis estaduais um pouco mais de 30%. Porém, se analisarmos o número de matrículas com os concluintes o nível é abissal, em nível nacional 7.350.275 (472,21%) ficam pelo caminho, em níveis estaduais 6.707.009 (764%)

QUADRO 4 – MATRICULA X CONCLUINTES E.M. – ESC. PUBLICAS – 1995 A 2006				
	NACIONAL		ESTADUAIS	
ANO	MATRÍCULAS	CONCLUINTES	MATRÍCULAS	CONCLUINTES
1995	5.374.831	917.298	3.808.326	607.601
2006	8.653.125	1.556.545	7.584.391	877.382
%	+ 65,71	+ 69,68	+ 99,15	+ 30,74

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar - 1995 - 2006

Em período posterior o volume de matrículas vem decrescendo e por consequência as (os) concluintes também. O período de 2006 a 2017 as matrículas do EM nacional tiveram um decréscimo de 8,86%, no RS fora de 34,27% (SEDUC/RS). O desempenho escolar das (os) discentes no RS corresponde a taxa média de aprovação foi de 67,37% entre os anos de 2005 a 2017 (MEC/INEP); a nota média padronizada do Sistema de Avaliação Ensino Básico (SAEB), no mesmo período, foi de 4,78; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>16</sup> a média ficou em 3,8, porém, os índices trabalham com metas, e não médias, de cada período e nesse quesito o RS atingiu parcialmente: em 2005 a meta era de 3,4 e fora obtido 3,5, já em 2017 o índice atingido foi de 3,8 e a meta 4,7. A fiscalização de metas, a implementação de políticas educacionais, bem como investimentos, ditadas pelo Ideb, PNE, é acompanhada por entes federados e organização

---

<sup>16</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.(...)É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (MEC– Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>.

da sociedade civil, organizações não governamentais (ONG's) privadas, através do projeto que posteriormente virou decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007 que estabelece:

[...]implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007)

O decreto abriu um leque gigante de parcerias no sentido de promover o desenvolvimento da educação e por outro lado de investimento privado.

O segundo ato do governo Michael Temer foi a edição da MP 746/2016 como mencionado no início deste TCL. Tal edição tinha por objetivo mudanças curriculares (obrigatoriedades de algumas disciplinas), a ampliação da jornada escolar (ensino integral) e o seu financiamento, já previstos na LDB/1996. A justificativa da rapidez da edição refere-se aos baixos rendimentos escolares e que o assunto já fora debatido por um longo período segundo o MEC. Para o governo:

A edição da Medida Provisória (MP) seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal. Em primeiro lugar, em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, dados do Ideb, recém divulgados, mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma. Em segundo lugar, em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma: - 1998: Grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996; 2002: Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio; 2007: FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM; 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas; 2009: Novo ENEM; 2010: Ensino Médio Inovador; 2010: CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio; 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE; 2013: Projeto de Lei (PL6840/2013); 2014: Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados...” Portanto, a reforma do ensino médio está sendo discutida há anos. Em 2013, foi apresentado o PL 6.840 na Câmara dos Deputados, que também foi amplamente debatido. No entanto, a tramitação do PL no Congresso ficou aquém da urgência da reforma. Vale destacar que diversos projetos e reformas relevantes e urgentes para o país foram editados por Medida Provisória e se tornaram Lei, como por exemplo o Brasil Carinhoso, Mais Médicos, o PNAIC, PROUNI e Royalties do Petróleo para a Educação. (BRASIL, 2016)

Tal justificativa e a ação não condizem muito com o histórico de medidas governamentais para a educação, em especial para o EM. No século XX as descontinuidades em projetos educacionais eram cíclicas e possuíam, assim como em 2016, uma carga política e social muito forte em suas ações. Jaqueline Moll (2017, p.64) explica que a “*pressa*” faz parte do arcabouço de ações para confundir ou legitimar uma ruptura política atingindo diretamente as políticas públicas, nesse caso a educação, e argumenta que:

A similaridade do cenário que precede o atual momento da sociedade brasileira, com o das rupturas vividas em 1935 e em 1964 pode ser expressa nos movimentos feitos de afirmação da educação como direito de todos, da significativa expansão do financiamento público e da constituição de oportunidades educativas nos diferentes níveis e etapas de ensino. A paralisia do atual Plano Nacional de Educação (PNE), transformado na lei 13.005/2014, organizado em 10 metas e inúmeras estratégias para execução no período 2014-2024, entre as quais a expansão do PIB a ser aplicado na área, é comparável como congelamento do primeiro PNE, aprovado em 1962 e nunca executado, por força do arbítrio instalado no País em 1964. Do mesmo modo que as definições constitucionais de 1934 foram congeladas pelo Estado Novo e substituídas pelos preceitos autoritários de 1937 e congeladas, junto, foram as aspirações explicitadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que propunha uma educação primária universal, gratuita, obrigatória, laica e que juntasse nas mesmas classes meninos e meninas (a denominada co-educação). Nos anos 70, ainda tínhamos resquícios dessa segregação.

Dentro desse espectro político, que por períodos anteriores, promoveu dificuldades e certa lentidão para o progresso da educação como um todo, nesse de 2017 estabelece rapidez surpreendente. As rupturas políticas são muito traumáticas para as sociedades. O impeachment de um presidente ou presidenta estabelece uma nova ordem, uma nova coalizão e principalmente uma nova proposta de pacificação social. Nunca a educação teve importância tão grande quanto a esse momento traumático, muito menos o EM. Logo após a ruptura política, o campo da educação se torna mais polarizada pelo fato de a lei 13.415/2017, que modifica a LDB, em especial REM, coloca disciplinas dos campos das humanas e das ciências da natureza como complementação curricular, tirando a obrigatoriedade delas, colocando-as como alternativas para as (os) alunas (os). Assim as disciplinas que tratam de reflexões, que possibilitam exercitar a pesquisa e a crítica dos seus espaços e dos seus agentes sociais, ficam em segundo plano.

Analisando os anuários da Ong. TODOS PELA EDUCAÇÃO<sup>17</sup> o leitor se depara com uma organização de ações múltiplas na área. Em seu anuário de 2017, logo após a aprovação da lei 13.415/2017, a entidade descreve que:

As condições de oferta e os resultados de aprendizagem insuficientes impõem à sociedade brasileira a necessidade de reformular o Ensino Médio, de modo a garantir que todo jovem ingresse, permaneça e conclua essa etapa na idade adequada com as aprendizagens necessárias. Não obstante as críticas ao instrumento da medida provisória, ao pouco diálogo e às falhas de comunicação, a lei 13.415/2017 nos convoca a alinhar consensos sobre o Ensino Médio que desejamos para os nossos jovens. É real o risco de acirramento das desigualdades, caso a implementação não seja atrelada a uma política efetiva de equidade, com investimentos técnico e financeiro nas redes e na formação dos profissionais de Educação – técnicos, professores e gestores (...) A reformulação do Ensino Médio é **NECESSÁRIA, URGENTE** [*grifo nosso*] e sinaliza o compromisso da sociedade com os jovens de hoje e com as gerações futuras para que o Brasil consiga se posicionar como uma nação justa, democrática e efetivamente equitativa.

**Ricardo Henriques** (Superintendente-executivo do Instituto Unibanco.)  
(TODOS PELA EDUCAÇÃO - p.38 - 2017)

Pela parte da Ong. o discurso apresenta preocupação com os rumos da educação, questiona a pressa da medida provisória editada pelo governo, mas salienta a necessidade de mudança. Ou seja, apresenta um discurso mediador, mas pendular ao do Executivo Federal.

Em artigo publicado sobre o pela Anped, MARTINS (s/d) apresenta as condições para que o TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE) tenha desempenhado papel de destaque e certo protagonismo, nas políticas educacionais do país. Para explicar a gênese autor parte do movimento de 3ª via estabelecido no início da década de 1990 na Europa, tendo por base uma nova pedagogia para a hegemonia capitalista e neoliberal. Essa pedagogia fora de encontro com as bases sociais, uma opção para a já desgastada polaridade entre capitalismo e socialismo com o término da guerra fria e o “desaparecimento”, no mesmo período da URSS. Nesse sentido a 3ª via busca uma nova linha de ação discursiva onde o protagonismo seja a das organizações empresariais em conjunto com as organizações da sociedade civil, Organizações Não Governamentais (ONG`s), Governos, organizações bancárias, no sentido de formar o TODOS. E a educação é um campo fértil para essa

---

<sup>17</sup> O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. Fundado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, um dia antes de comemorarmos a Independência do Brasil e no mesmo local de sua proclamação. Foi lá que apresentamos nosso marco histórico: a carta Compromisso Todos Pela Educação. Porque um País independente se constrói com Educação de qualidade para todos.

Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>

hegemonia, dada que a ideologia empresarial como bem-sucedida e próspera frente a um Estado ineficiente, propenso à corrupção e por consequência com grande desperdício de recursos, portanto uma investida de nova gestão na parte pública, principalmente em países emergentes. Outro fator de ímpeto dessa lógica, ou melhor, dessa hegemonia, é a questão de recursos empregados no setor da educação que são vultosos.

O protagonismo empresarial na definição dos rumos da educação pública envolve a luta para a construção de novas subjetividades identificadas com o capital, no plano valorativo, e para a elevação mínima do patamar de racionalidade da força de trabalho, no plano técnico-científico. Certamente o TPE acredita que tais dispositivos sejam suficientes para difundir os parâmetros da nova sociabilidade, legitimando as concepções e práticas do modo de vida e trabalho exigidos pela nova fase do capitalismo. (MARTINS,(s/d) p.12)

No Brasil o TPE e seus apoiadores<sup>18</sup> buscam aplicar essa hegemonia e trabalhar dentro de um contingente elitizado, deixando de lado à população mais vulnerável, os trabalhadores, as pessoas de poucos recursos, desempregados, os que frequentam, em sua maioria, escolas públicas. Seguindo essa lógica temos dois dados que poderão explicar esse apetite de orientar às administrações públicas para a eficiência e qualidade do ensino. O quadro seis apresenta o contingente de alunos nos três estados do sul do Brasil por dependência administrativa.

QUADRO 5 - Nº DE ALUNOS POR DEPENDÊNCIA NOS ESTADOS DO SUL -2017					
	DEPENDÊNCIA				TOTAL
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
RS	30.059	983.733	1.182.766	430.974	2.627.532
	1,1%	37,4%	45,0%	16,4%	100,0%
SC	18.240	542.377	862.748	265.336	1.688.701
	1,1%	32,1%	51,1%	15,7%	100,0%

<sup>18</sup> **Mantenedoras:** Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Fundação Telefônica, Instituto UNIBANCO, Itaú BBA, Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein. **Parceiros:** Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI - Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural. Fonte:



PR	18.727	1.182.113	1.140.580	454.417	2.795.837
	0,7%	42,3%	40,8%	16,3%	100,0%
TOTAL	67.026	2.708.223	3.186.094	1.150.727	7.112.070
	0,9%	38,1%	44,8%	16,2%	100,0%

Fonte: MEC/ Inep - CENSO ESCOLAR - 2017

O EM representa um contingente de 2.708.223 alunas (os) nos três estados. Pela lógica empresarial é um número considerável de levando em conta a forma de como se dará a parceria entre entidades e governos. Outro dado interessante é o espaço físico, ou seja, o número de escolas, é o que mostra o quadro seis.

QUADRO 6 – Nº DE ESCOLAS POR DEPENDÊNCIA POR ESTADO - 2017					
	DEPENDÊNCIA				TOTAL
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	
RS	57	3.013	7.658	3.705	14.433
	0,40%	20,90%	53,10%	25,70%	100,00%
SC	43	1.499	5.775	1.670	8.987
	0,50%	16,70%	64,30%	18,60%	100,00%
TOTAL	100	4.512	13.433	5.375	23.420
	0,40%	19,30%	57,40%	23,00%	100,00%

Fonte: MEC/ Inep - CENSO ESCOLAR - 2017

Quando tratamos do assunto escola chega ser de mais de 20% no estado do RS, portanto outro número considerável de entidades. Outro dado importante na lógica empresarial de gestão faz jus às (aos) profissionais da educação. E para isso é preciso um número delas (es) sem um vínculo estável com o Estado. Nesse sentido dá para notar a lógica do parcelamento e da contratação temporária. A primeira dita à desistência por não poder se manter dignamente e o segundo por não ter vínculo que possa criar uma identidade, seja com a comunidade escolar, seja com a (o) aluna (o).

QUADRO 7 – CONTRATAÇÃO POR TIPO DE DEPENDÊNCIA – RS - 2017				
	"FEDERAL"	"ESTADUAL"	"MUNICIPAL"	TOTAL
"CONCURS./EFET. /ESTÁV."	8.473	155.736	201.944	366.153
	2,3%	42,5%	55,2%	100,0%
	1,6%	29,9%	38,8%	70,3%
"CONTRATO TEMP."	2.470	128.053	19.924	150.447
	1,6%	85,1%	13,2%	100,0%
	,5%	24,6%	3,8%	28,9%
"CONTRATO TERC."	2	104	1085	1.191

	,2%	8,7%	91,1%	100,0%
"CONTRATO CLT"	24	1293	1880	3.197
	,8%	40,4%	58,8%	100,0%
TOTAL	10.969	285.186	224.833	520.988
	2,1%	54,7%	43,2%	100,0%

Fonte: MEC/ Inep - CENSO ESCOLAR -2017

O quadro sete mostra as contratações desses profissionais no RS por tipo de dependência. A contratação estadual representa mais da metade do total dos contratados, 54,7%. Destes 29,9% estão em contrato estável ou concursados e 24,6% em contratação temporária. Assim como foi mostrado na CEPR, o número de contratados superou os de concursados, os números dos primeiros tendem a crescer por dois motivos apontados anteriores: parcelamento e falta de concursos públicos.

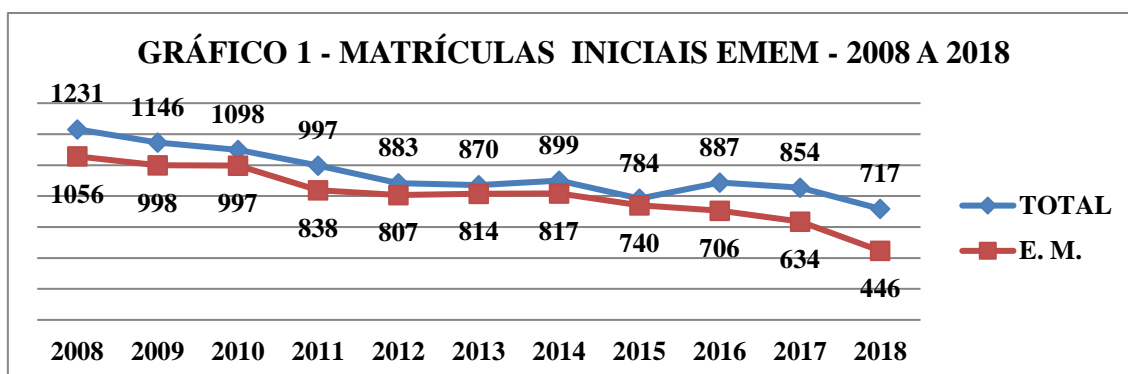
QUADRO 8 – TIPO DE CONTRATAÇÃO E MODALIDADE DE ENSINO – RS - 2017					
	CONC./EFET./E ST.	CONTR. TEMP.	CONTR. TERC.	CONT. CLT	Total
EM	69.129	56.975	26	130	126.260
	54,8%	45,1%	,0%	,1%	100,0%
EMI	5.215	2.770	3	535	8.523
	61,2%	32,5%	,0%	6,3%	100,0%
TOTAL	74.344	59.745	29	665	134.783
	55,2%	44,3%	,0%	,5%	100,0%

Fonte: MEC/ Inep - CENSO ESCOLAR -2017

O quadro oito apresenta a contratação pela modalidade de ensino. No EM gaúcho a contratação temporária está a quase 10 p.p. abaixo dos contratados. Como os dados são de 2017, acredita-se que esse percentual seja menor, ou pelo menos igual.

No município de Porto Alegre as(os) alunas(os) e o corpo escolar foram surpreendidos com a informação que o a administração municipal irá finalizar as atividades do EM<sup>19</sup> em duas escolas LS e EMEM. Em relação à segunda, a direção e professores já sabiam da ação da prefeitura e os Residentes, através das observações percebemos que isso iria acontecer ainda no ano de 2019 como mostra o gráfico um.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2019/05/porto-alegre-nao-tera-mais-ensino-medio-e-tecnicos-na-rede-municipal-10940343.html>



Fonte: MEC/ Inep - CENSO ESCOLAR -2008 - 2018

O decréscimo de matrículas nos dez últimos anos chega a ser de mais de 50%: em 2008 as matrículas do EM representavam 1056 de um total de 1231; já em 2018 as do EM estão em 466 e o total em 717. A alegação da prefeitura é de que não compete a escola o EM e sim o primário e EF. Nesse sentido não teria o que se contestar, porém o processo se torna perverso, pois, não há um período de adaptação e sim uma diminuição de matrículas e um decreto de fechamento do EM nas escolas, justamente nos dias em que se comemoram os aniversários de ambas.

## 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se tentou demonstrar aqui nesse TCL foi à condição que se encontra o EM do RS atualmente. Ele vem, assim como em outros locais do país, passando por um processo de torna-lo, segundo os autores críticos, um formador de “massa-de-trabalho” com a REM, que se implantará em 2020, pois, estarão colocando as disciplinas técnicas como obrigatórias e as de reflexão, como as ciências da natureza e humanas em um segundo plano. Em relação ao espírito privatista da gestão escolar pública, pelas análises, é uma ida sem volta até o momento, é um processo mundial conforme salienta Stephen J. Ball, 2013 no seu artigo intitulado *Novos Estados, Novas governanças e Novas políticas educacionais*. Esse processo não vem de hoje, ele está em curso desde os primórdios da década de 1990 e talvez estejam na última “onda” de precarização do EP, em especial o EM. Por fim esse espírito esteve e está presente nas escolas em que desempenhei a função de estagiário docente e de residente. No CEPR o que se encontra são professores, de humanas, acumulando disciplinas e com vencimentos parcelados. Na EMEM encontra-se professores atordoados e alunas (os) desestimulados com a possibilidade de fechamento do EM. Quando a reforma ela não se faz presente, nem por parte dos alunos, nem por parte do corpo escolar. Talvez ela esteja presente apenas na normativa do MEC para as escolas se adaptarem à BNCC. No campo técnico/empírico não ocorreu qualquer

movimentação no sentido de organizar profissionais para nova diretriz de conhecimento, ou melhor, os agrupamentos de disciplinas para ser ofertada aos alunos a partir de 2020. O que se nota sim é o estado de que o serviço público, na parte da educação, está definhando, ou seja, ambiente propício para que se tomem medidas drásticas, uma “injeção de ânimo”, uma nova gestão e quem sabe privada. Esse é o “espírito” segundo alguns governantes, o espírito privatista, basta analisarmos como se dará a implantação dessa gestão e os resultados que disso sairá. Nós como Cientistas Sociais temos a consciência de que toda a mudança é um campo muito fértil de pesquisa, por um lado, e por outro não é um processo no qual se tenha uma igualdade de condições para que se tenha uma competição limpa, igualitária, aos moldes de uma cultura liberal de verdade. O que vemos é uma descontinuidade de um programa, que sim tinha problemas, mas que não teve a continuidade desejada, não se teve um esgotamento natural do processo, talvez fosse provocado. Basta agora sabermos como irá se acomodar esse novo processo e qual o formato da parceria Estado/gestão privada. Poderá dar certo? Não sabemos dizer ao certo, mas não será de imediato, levará um longo tempo, como manda a educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (MEC/Inep) - Sinopse Estatística da Educação Básica -2000-2010 – Brasília. Inep – 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censoescolar-sinopse-sinopse> Acesso em: janeiro/2018.

\_\_\_\_\_. MEC - Programa: Ensino Médio inovador - documento orientador  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) - Carta Conjuntura nº 42 — 1 trimestre de 2019.

Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/190320\\_cc\\_42\\_mercado\\_de\\_trabalho.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/190320_cc_42_mercado_de_trabalho.pdf)

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (MEC/Inep) - Sinopse Exame Nacional do Ensino Médio - 2009-2017 – Brasília. Inep – 2017. Disponível em: <http://Inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enem> Acesso em: janeiro/2018.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Subchefia para assuntos jurídicos da Casa Civil. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Planalto, Presidência da República, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

Acesso em 24 set. 2017

\_\_\_\_\_. Medida provisória nº 746/2016. Subchefia para assuntos jurídicos da Casa Civil. Planalto, Presidência da República, 22 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm).

Acesso em 18 out. 2017

\_\_\_\_\_. Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017. Subchefia para assuntos jurídicos da Casa Civil. Planalto, Presidência da República. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislação/ListaTextoIntefral.action?id=251273&norma=2706>

1. Consultado em: 24 OUT. 2017

**CURY**, Carlos Roberto Jamil - *A educação básica como direito*. In.: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>

Consultado em: 25/10/2016

**FRIGOTTO**, Gaudêncio e **CIAVATTA**, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. 338 p.

**FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF - 10 Desafios do Ensino Médio no Brasil – 2014.**

**GIL**, Carmem Zeli Vargas; **SEFFNER** Fernando - *Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: os jovens e o Ensino Médio*. In.: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, jan./mar. 2016.

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL** – Secretaria de Educação. Lições do Rio Grande - Coleção Referenciais Curriculares. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2009.

**GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO** – Secretaria de Educação. SEDUC/MA, 2019.

\_\_\_\_\_ – Fundação de Economia e Estatística – FEE - Carta Conjuntura Ano 25 N.º 11 | Novembro 2016. p.13.

**KUENZER**, Acacia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

**KRAWCZYK**, Nora - *Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje* In.: CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.144 SET./DEZ. 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>

**MARTINS**, André Silva - “*Todos pela Educação*”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. ANPEd – S/D Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>

**MESQUITA**, Silvana Soares de Araujo e **LELIS**, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: avaliação política pública Educação* 2015, vol.23, n.89, pp.821-842.

**MOLL** Jaqueline, *Reformar para retardar. A lógica da mudança no Ensino Médio*. In.: Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

**PILETTI**, Nelson. Ensino de 2. grau : educação geral de profissionalização?. São Paulo: Edusp, 1988.

**RIBEIRO** Jorge Alberto Rosa, **GRABOWSKI** Gabriel, **MARÇAL** Fábio Azambuja Marçal *Ensino Médio no Brasil – Projetos em Disputa: afinal quais os resultados da gestão por resultados?* In.: Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 37-50, 2017

**ROSSI**, Alexandre José; **BERNARDI**, Liane Maria; **UCZAK**, Lucia Hugo - *Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum*. In.: Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018

**TODOS PELA EDUCAÇÃO** - Anuário da Educação Básica Brasileira – 2017. Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)

**VEIGA-NETO**, Alfredo - *Cultura e Currículo* – In.: Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002

**VIEIRA**, Sofia Lerche. *Desejos de reforma : legislação educacional no Brasil : Império e República*. Brasília : Liber Livro, 2008. 175 p.

**ZIMAS**; Dagmar M. L. - *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. In.: Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2005 N° 28

Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf)