



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Rafael de Brito Vianna
E-mail:
rafaelbritov@mx2.unisc.br
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Submetido: 04/09/2018
Aprovado: 25/02/2019
Publicado: 19/03/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8653355](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653355)
e-Location: e019015
ISSN: 1676-2584



POSSIBILIDADES E LIMITES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO ESTADO NO RS (2011-2014)

  Rafael de Brito Vianna¹

  Moacir Fernando Viegas²

RESUMO

Buscando compreender as concepções que nortearam a formulação e implementação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul, o artigo pretende discutir as possibilidades e limites dessa política pública educacional, empreendida pelo governo Tarso Genro no período 2011-2014. Para isso, analisamos os documentos oficiais e fizemos entrevistas com professores e gestores, além da realização de grupos focais. Nosso apoio teórico principal foram os estudos do campo trabalho e educação. Buscamos também cotejar nossos resultados com os de pesquisas desenvolvidas sobre o mesmo tema no período de implementação da reforma e anos seguintes, tendo como base os resumos das mesmas. Na análise das entrevistas, privilegiamos a abordagem de duas categorias: organização curricular por áreas do conhecimento e Seminário Integrado. O estudo se justifica pelo amplo alcance e repercussão da reforma do Ensino Médio no RS, atestado pelo grande número de dissertações e teses produzidas no contexto de um ambiente político institucional que gerou expectativas de superação da histórica dualidade desse nível de ensino.

PALAVRAS-CHAVE Trabalho e educação. Ensino médio. Políticas educacionais.



POSSIBILITIES AND LIMITS OF THE POLYTECHNIC HIGHSCHOOL IN THE STATE OF RS (2011-2014)

Abstract

Seeking to understand the conceptions that guide the making and implementation of Ensino Médio Politécnico in the state of Rio Grande do Sul, the article seeks to discuss the possibilities and limits of this public educational policy, made by Tarso Genro between 2011-2014. For that goal, we analysed the official documents and interviewed teachers, and also made focal groups. Our main theoretical support came from studying work and education. We also compared our results with the ones of researches about the same theme during the implementation of the renovation and the following years. Analysing the interviews, we approached two main categories: circular organization through fields of knowledge and Integrated Seminar. The study is justified by the broad reach and repercussion of the Highschool renovation in the RS, confirmed by the large number of thesis produced in an institutional political ambient that generated expectations of changing the historical duality of this level of teaching.

Keywords: Work and education. Highschool. Educational policies.

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA ENSEÑANZA MEDIA POLITÉCNICA EN EL ESTADO DEL RS (2011-2014)

Resumen

Buscando comprender las concepciones que guiaran la formulación y implementación de la Enseñanza Média Politécnica en la provincia de Rio Grande do Sul, el artículo pretende discutir las posibilidades y límites de esta política educacional, emprendida por el gobierno Tarso Genro en el período 2011-2014. Para ello, hemos analizado los documentos oficiales y hecho entrevistas con maestros y gestores, además de la realización de grupos focales. Nuestro apoyo teórico principal fueron los estudios del campo trabajo y educación. Hemos buscado también cotejar nuestros resultados con los de pesquisas desarrolladas sobre la misma temática en el período de implementación de la reforma y años siguientes, teniendo como base los resúmenes de las mismas. En el análisis de las entrevistas, hemos privilegiado el enfoque de duas categorías: organización curricular por areas del conocimiento y Seminario Integrado. El estudio justificase por lo amplio alcance y rebote de la reforma de la Enseñanza Media en el RS, certificado por el gran número de disertaciones y tesis producidas en el contexto de uno ambiente político institucional que ha generado expectativas de superación de la histórica dualidad de ese nivel de enseñanza.

Palabras clave: Trabajo y educación. Enseñanza media. Políticas educacionales.



INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa em que abordamos as experiências docentes no ensino médio politécnico (EMP) no estado do Rio Grande do Sul (RS), política pública estadual implementada³ no governo Tarso Genro (2011-2014), que buscou reestruturar o Ensino Médio e que, como outras reformas educacionais realizadas no país nesse nível de ensino, teve como objetivo integrar formação profissional e formação geral, configurando-se em uma tentativa de superar a histórica dualidade da formação da juventude brasileira.

Defendida por inúmeros educadores brasileiros ao longo das últimas décadas, a formação integrada no Ensino Médio é considerada uma necessidade social e histórica e uma condição para a efetivação da educação tecnológica para os filhos dos trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). No entanto, no mesmo ano em que iniciava o politécnico no estado do RS, Ciavatta e Ramos (2011) lembravam que uma superação da dualidade com esse espírito é um projeto que permanece ainda no horizonte.

O interesse pelo estudo nasceu da prática educativa de um dos autores desse artigo, das angústias que, como professor, vivenciou junto aos seus colegas em escolas estaduais onde então atuava profissionalmente, no enfrentamento das dificuldades oriundas das necessárias adaptações à nova organização curricular e das formas como a reestruturação atingia as práticas dos educadores.

Desenvolvida no período 2013-2015⁴, a pesquisa teve como objetivo analisar e compreender as concepções que nortearam essa política educacional no estado do Rio Grande do Sul a partir da análise dos documentos legais que a embasaram e das experiências dos docentes, apontando seus limites e possibilidades. A principal questão que o estudo buscou responder, foi: considerando os documentos oficiais e as experiências de docentes e supervisores, quais as contradições, limites e possibilidades apresentadas na implementação do ensino médio politécnico no estado do RS, no governo Tarso Genro (2011-2014)?

Juntamente a outras pesquisas sobre o mesmo objeto, esse estudo vem contribuir para a compreensão das políticas desenvolvidas para a educação básica no Ensino Médio. Um aspecto que merece destaque é que o EMP foi implementado no RS por um governo popular, que trazia esperanças de atendimento de reivindicações históricas da população, de modo que a análise dessa experiência contribui para o entendimento das características de uma reforma implementada por um governo com essa marca.

No período em que desenvolvemos nosso estudo e posteriormente a sua conclusão, foram produzidas 27 dissertações e 4 teses que, com diferentes enfoques e perspectivas teóricas, abordaram a implementação do EMP no estado do Rio Grande do Sul, o que demonstra a relevância dessa política educacional, que chegou ao seu final muito precocemente em 2015, com a assunção de outras forças políticas no estado e, logo em seguida, no país. No decorrer do artigo traremos alguns resultados dessas pesquisas, buscando cotejá-los com os nossos.



Num primeiro momento, apresentamos os aspectos metodológicos da investigação. A seguir, discorreremos brevemente sobre o contexto político-econômico em que está inserido o Ensino Médio e seus condicionamentos nas recentes reformas educacionais. Logo, discutimos a dualidade da formação nesse nível de ensino, o conceito de politecnia e de trabalho como princípio educativo. Depois, analisando os documentos oficiais, descrevemos e analisamos as premissas que embasaram a reforma, destacando seus limites e contradições. Por fim, antes das considerações finais, discutimos a implementação da política na experiência dos professores e gestores escolares, onde nos centramos em duas problemáticas, quais sejam, a organização curricular por áreas do conhecimento e o Seminário Integrado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado com docentes e gestores de duas escolas públicas estaduais do município de Santa Cruz do Sul, RS, localizadas uma no centro e outra na periferia da cidade. Sua escolha se deu em função do vínculo profissional que então possuía um dos autores desse artigo. São escolas de longa tradição no município, ambas possuindo em torno de 500 alunos matriculados no Ensino Médio, em horário diurno e noturno, atendendo filhos de trabalhadores que residem em diferentes bairros. Não tivemos como objetivo fazer uma comparação entre os resultados obtidos nas duas escolas.

Para a análise documental, além da legislação educacional brasileira sobre o Ensino Médio, debruçamo-nos sobre os documentos que normatizaram o politécnico no RS, quais sejam, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico. (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

A parte empírica envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores responsáveis pelo componente curricular Seminário Integrado e três supervisores pedagógicos, além da realização de grupos focais, nos quais, a partir de roteiro previamente elaborado, propusemos aos docentes questões para a discussão sobre sua experiência com a reforma⁵. Realizamos dois encontros em uma das escolas, com dez participantes cada um, e um encontro na outra escola, com sete participantes. A duração de cada um deles foi de aproximadamente uma hora e meia. Nos diálogos realizados nos encontros procuramos levar em consideração a heterogeneidade e a variedade dos pontos de vista e das identidades dos sujeitos envolvidos, por meio da construção de um espaço coletivo que contribuísse para o amadurecimento das percepções sobre seu trabalho. No total, 34 profissionais fizeram parte do estudo.

O levantamento das informações seguiu os procedimentos éticos para a pesquisa em Ciências Humanas. Todos os sujeitos foram amplamente informados dos objetivos da pesquisa, participaram livremente e receberam garantia de seu anonimato.



O CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO DA REFORMA

Quaisquer que sejam as intenções declaradas das recentes reformas educacionais, é impossível compreendê-las sem considerar as mudanças econômicas e políticas das últimas décadas, que em grande medida as condicionam. Na produção econômica, tais mudanças configuram-se num novo modelo produtivo, que aqui, seguindo Castells (1999), chamamos de economia informacional. Tendo a informação como aspecto central, a produção econômica apoia-se cada vez mais em tecnologias da informação, resultando em importantes mudanças no processo de trabalho, que, globalmente consideradas, demandam maior incorporação da inteligência dos trabalhadores na produção.

Outra característica do modelo produtivo é a segmentação do mercado e da força de trabalho. As empresas concentram tecnologia e força de trabalho com maior qualificação em pontos estratégicos do processo de produção e mantêm um maior contingente de trabalhadores em atividades que exigem menor qualificação, com vínculos trabalhistas e condições de trabalho precários. O mercado de trabalho assim segmentado resulta em pressões para que a educação escolar forme trabalhadores com qualificações correspondentes às diferentes necessidades das empresas, contribuindo para a reprodução da dualidade do ensino.

O pensamento neoliberal constitui a base ideológica e política do novo paradigma, dando sustentação às reformas, entre estas as privatizações e a desregulamentação do mercado de trabalho, conferindo maior flexibilidade às empresas. No conjunto, essas reformas provocam, como já apontava Oliveira (1996, p. 78) na década de 1990, uma “[...] devastação da precária cobertura pública da reprodução da força de trabalho [...]”, atingindo diretamente as condições de existência dos trabalhadores.

Estas mudanças são sentidas na escola pública, com a prevalência cada vez maior da estrita formação para o mercado de trabalho e os crescentes limites no financiamento da educação por parte do Estado. Expressão mais recente dessa lógica é a transferência de parte do trabalho escolar, especialmente a gestão, para serviços terceirizados e também currículos que estimulam a competitividade, o aligeiramento da formação e a desvalorização das disciplinas de conteúdo humanístico, de formação geral. É crescente também a pressão por implementação de mecanismos meritocráticos de avaliação e remuneração da produção docente, já em voga em alguns estados e municípios do país, assim como novos modelos de gestão e controle da força de trabalho docente, que provocam, entre outras coisas, crescentes problemas de adoecimento dos trabalhadores.

As novas regulações econômico-políticas inserem-se num contexto social internacionalizado, que tem colocado os Estados nacionais na situação de reféns de diretrizes macroeconômicas e políticas. Um exemplo é a atuação do Banco Mundial, que, nos anos 1990, condicionou os empréstimos a países como o Brasil ao investimento prioritário no ensino fundamental, com prejuízos ao desenvolvimento dos demais níveis de ensino, favorecendo a formação de trabalhadores com pouca qualificação. (TORRES, 1995). Analisando as mais



recentes diretrizes do banco para a educação, Bonfim (2012) destaca, entre outros, o incremento do trabalho prescrito dos docentes, o estímulo à participação privada, o foco na gestão, o desestímulo ao aumento do gasto do PIB (Produto Interno Bruto) e o desincentivo ao investimento na educação superior, políticas que, como percebemos, estão a ser implementadas na educação brasileira.

A DUALIDADE DA FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Como tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica, uma das principais características do Ensino Médio ao longo da história é a dualidade entre formação geral e educação profissional. Garcia e Lima Filho (2004), por exemplo, afirmam que os objetivos desse nível de ensino têm oscilado entre estudos de formação geral e profissionalizantes. Machado (1989, p. 33) destaca a ambiguidade e indefinição das políticas para o Ensino Médio, afirmando que ele “[...] é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é.”

A nosso ver, essa dualidade pode ser explicada também pela histórica separação entre trabalho e educação. Como afirma Saviani (2007, p. 154), nas origens da humanidade o homem precisou aprender a produzir sua existência, já que esta não é garantida pela natureza. Desse modo, para o autor, “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.” Logo, os homens aprendiam o trabalho no próprio ato de trabalhar, a educação não se separando do trabalho. Com o desenvolvimento da sociedade de classes, passam a existir duas práticas educativas diferenciadas, aquelas dirigidas às classes proprietárias dos meios de produção e aquelas para os trabalhadores, as primeiras centradas na preparação intelectual dos quadros dirigentes, as segundas voltadas ao processo de trabalho. Conforme o autor, a separação teve uma dupla manifestação:

[...] a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Em nossa história mais recente, um exemplo dessa tendência dualista é a Lei 5.692/71, que atribuía terminalidade ao Ensino Médio ao tornar obrigatória a qualificação para o trabalho. Para Cunha (1977), esta lei tinha como principal objetivo “desviar” para o mercado de trabalho os jovens formados no Ensino Médio, os quais cada vez mais almejavam o acesso ao ensino superior como forma de lutar por melhores ocupações profissionais.

Felizmente, também integram a história da educação brasileira lutas sociais por melhorias na educação e nas condições de trabalho dos docentes. Sua fase mais recente tem início nos anos 1980, no contexto das lutas pela democratização da sociedade, as quais trouxeram consigo reivindicações como a universalização do acesso à educação pública e, no que respeita ao tema desse artigo, expansão de um Ensino Médio de qualidade, que



proporcionasse uma sólida formação geral à juventude brasileira e rompesse com o dualismo que lhe é característico.

A legislação educacional que se seguiu à redemocratização na década de 1990 apresentava possibilidades desse caminho. Contudo, a universalização da educação básica presente na legislação e a implementação das políticas têm andado na direção inversa. No que se refere ao Ensino Médio, as reformas na educação têm apostado na flexibilização dos currículos visando à empregabilidade, com baixo investimento efetivo do poder público, não atendendo, novamente, nem as necessidades de formação geral nem as de qualificação profissional: “[...] o resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora.” (KUENZER, 2011, p. 50).

POLITECNIA E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

No campo teórico trabalho e educação, a politecnia e o trabalho como princípio educativo incluem-se nas abordagens que, desde os anos 80 do século passado, vêm recebendo grande atenção. Em termos gerais, entendemos a educação politécnica como um projeto educacional que visa à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, contraposto às pedagogias de cunho liberal que impõem uma formação dual, reservando aos filhos dos trabalhadores uma formação restrita às necessidades do mercado de trabalho.

Saviani (1989, p. 17), um dos intelectuais brasileiros que mais se dedicam ao tema, afirma que “[...] a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 31), a formação politécnica teria como objetivo fundamental “[...] a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.” Daí que o trabalho seja o princípio educativo da escola que se pretende unitária ao integrar ciência e trabalho. (MANACORDA, 2008).

Na compreensão de Saviani (2007, p. 161), a relação entre educação e trabalho no Ensino Médio deve ser tratada “[...] de maneira explícita e direta.” Considerando que “[...] o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina [...]”, o autor conclui que “[...] o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.” No Ensino Médio, além de “[...] dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade [...]”, deve-se tornar explícito como o conhecimento “[...] se converte em potência material no processo de produção”, o que deverá envolver o domínio teórico e prático “sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Ainda para Saviani (1989, p. 1), o trabalho se configura como princípio educativo na medida em que, em diferentes graus de desenvolvimento da sociedade, determina a educação



em seu conjunto, colocando, nesse sentido, “[...] exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.” E ainda, “[...] porque determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.”

A educação politécnica visa o pleno desenvolvimento das potencialidades físicas e espirituais do homem, expresso no conceito de omnilateralidade (BITTAR, FERREIRA JUNIOR, 2011), tendo a humanização como aspecto central e a classe trabalhadora como seu principal sujeito. No cerne dessa perspectiva está a percepção de que o trabalho e a educação, como vimos, são frutos de um único processo. Portanto, sua articulação na educação possibilitaria uma aproximação entre teoria e prática, concretizando a ideia de união entre *homo labor* e *homo faber*.

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: CONTRADIÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais sobre as políticas educacionais pós ditadura militar refletem as relações de força entre classes e grupos sociais na disputa por seus projetos. Mais recentemente, sofreram influência dos setores progressistas que estiveram à frente dos governos nacional e alguns estaduais. No caso do primeiro, especialmente os governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016). Mas, apesar dos aspectos progressistas dos documentos, dado o caráter do Estado capitalista, na política oficial acabam predominando as concepções da classe dominante. (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Isso não foi diferente na legislação e na implementação do EMP no estado do Rio Grande do Sul, como veremos em seguida.

Moehlecke (2012, p. 47), analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, afirma que a primeira impressão era de que elas apresentavam um discurso inovador, com a valorização de uma concepção de “[...] educação para a vida e não mais apenas para o trabalho.” Mas, para a autora, as próprias diretrizes apresentavam contradições e por isso receberam inúmeras críticas, como a subordinação da educação ao mercado, a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho e o poder de indução relativamente limitado. Assim, no seu entender, a “[...] formação para a vida [...]”, assimilada pelo discurso das competências, privilegiou a flexibilidade e a adaptação.

As diretrizes anunciavam o fim da dualidade no Ensino Médio por meio de um currículo integrado, que não separaria a educação profissional da formação geral. Porém, essas concepções eram contraditórias com a orientação dada pelo decreto nº 2.208/97, que separou o Ensino Médio da educação profissional. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), ao se desvincular a educação profissional do Ensino Médio por meio desse decreto, as DCNEM “[...] pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho.”

Na mesma direção, Ramos (2004, p. 4) afirma que apesar do destaque dado ao trabalho



como elemento formador, tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como pelas DCNEM 1998, “[...] a forma como o trabalho é abordado [...] traduz uma certa oscilação entre: trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva.” Na LDBEN o trabalho é tomado como princípio educativo, mas a forma como essa ideia é apropriada nas DCNEM 1998 vai na direção inversa, quando, sob a justificativa de adaptação às “[...] condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos [...]”, se afirma a necessidade de “[...] desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho.” (BRASIL, 1998, p. 22). Assim, há uma sobrevalorização da formação específica para atividades diretamente produtivas e, portanto, um predomínio da ideia de contexto “[...] em detrimento da ideia de princípio.” (RAMOS, 2004, p. 10).

Diante das mudanças sociais exigidas por uma escola unitária, é sem dúvida enorme o desafio para uma política educacional que pretenda implementar uma educação no seu espírito. Para Ciavatta e Ramos (2011), as dificuldades de implantação do Ensino Médio integrado expressam os limites estruturais da sociedade de classes. Diversas pesquisas sobre o EMP no RS ressaltam essa questão, destacando as contradições entre as bases teóricas da reforma e o contexto social capitalista. (ALVES, 2014; SOUZA, 2016; PONTES, 2015; MAIA, 2015; SIEBEN, 2017; ZAMBON, 2015; LUQUINI, 2016).

O EMP, apoiando-se nas concepções de politecnia e de trabalho como princípio educativo, configurou-se como uma das políticas de maior significado do governo de Tarso Genro no RS, que foi eleito com um discurso de diminuição das desigualdades sociais e com a esperança de atendimento de reivindicações históricas dos trabalhadores. Com esse espírito, a reforma estabeleceu como prioridade “[...] a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

Como objetivos principais, o EMP propôs “[...] reverter o alto índice de evasão e reprovação, mas acima de tudo [...]” a apresentação de “[...] um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

Os problemas da evasão e da reprovação escolar, que rondavam então a casa dos 13% e 22% respectivamente, apareciam com bastante destaque nas justificativas da reforma. Uma das explicações para tais índices, segundo a Secretaria Estadual de Educação, seria o currículo fragmentado, “[...] dissociado da realidade sócio histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

A partir dessa constatação, o documento apontava a necessidade de reformulação do currículo, defendendo práticas pedagógicas que reduzissem esses índices. O novo currículo



deveria contemplar a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no Ensino Médio. Citando autores do campo trabalho e educação, como Ciavatta e Frigotto, afirmava-se que o conhecimento produzido na escola deveria proporcionar a reflexão e a sociabilidade, possibilitando o diálogo com a comunidade educacional no sentido da construção de alternativas para os problemas existentes.

Ainda segundo o documento, a perspectiva de formação integral vinha perdendo espaço na legislação educacional “[...] para uma lógica que objetivava separar a educação profissional do Ensino Médio [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 7), citando como expressão maior dessa compreensão o Decreto nº 2.208/1997, que, segundo o governo, consolidou essa separação, contribuindo ainda para a privatização do Estado.

Conforme afirma o governo, como contraponto a essa lógica, desenvolveu-se em 2003 uma “[...] grande mobilização de pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional [...]”, que propunham, para a superação da dualidade, “[...] uma concepção de educação unitária e universal.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8). No entanto, deixa a entender que a estrutura social do país dificulta a realização desse tipo de proposta, surgindo,

[...] como alternativa possível, a ideia de articular a educação geral com eixos estruturantes como base para uma futura educação tecnológica ou politécnica, mas, também, a possibilidade de formação profissional para a população (jovens trabalhadores) que necessita ter acesso a formas dignas de subsistência. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8).

Note-se aí que o próprio governo compreende as dificuldades de alcançar os objetivos da politécnica, admitindo realizar o que é possível na atual estrutura socioeconômica. Assim, a proposta governamental parece ir na direção do que entendem Ciavatta e Ramos (2011, p. 29) quando afirmam a possibilidade de compreender o Ensino Médio integrado à educação profissional “[...] como uma proposta de travessia para a superação da dualidade e da fragmentação.”

Embora leve em consideração as contradições presentes na produção econômica, destacando especialmente as tecnologias de base microeletrônica e seus efeitos negativos para a classe trabalhadora, entendemos que o documento, da mesma forma que a LDBEN e as DCNEM, se contradiz ao buscar conciliar as bases teóricas da politécnica com as necessidades da produção capitalista. Mencionando o advento da microeletrônica, afirma que dela decorrem a dinamicidade e “[...] a instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13), que passam a reger o trabalho e a vida social. E considera que a “[...] capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse [...]”, concluindo que tais mudanças demandam um “[...] novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).



Logo, assim como na legislação em âmbito nacional, percebe-se na proposta do EMP do estado do RS uma incoerência ao tentar conciliar a concepção de trabalho como princípio educativo com demandas da formação por competências, como flexibilidade para mudar e resistência ao estresse, questões essas que encaminham para uma simples adaptação psicofísica dos trabalhadores à produção econômica, e que, portanto, fazem a concepção de trabalho pender para o lado do contexto. Como afirma Ramos (2004, p. 10), a ideia de competências é avessa ao trabalho como princípio educativo, na medida em que “[...] carrega em seu significado o princípio do relativismo e do pragmatismo científicos [...]” e reduz “[...] a atividade criativa e criadora do trabalho a um conjunto de tarefas.”

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS NAS EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES E GESTORES

Na experiência de docentes e gestores que participaram do nosso estudo, a forma como foi apresentada a reforma, assim como seus pressupostos, enfrentaram diferentes reações. Muitos manifestaram a confusão ou o tumulto provocado no início da reformulação curricular, pelo desconhecimento e desencontro de informações, com prazos reduzidos para as mudanças nas práticas pedagógicas e sem uma discussão aprofundada. Segundo o professor Arthur, “[...] primeiro falavam em profissionalizante, depois falaram que não era mais profissionalizante, que era politécnico e deu uma confusão bem grande.” A professora Maria afirma que a confusão deveu-se ao fato dos professores terem sido “[...] direcionados praticamente sozinhos [...]”, expressando que o processo não foi vivido coletivamente.

O professor Douglas diz que inicialmente entendeu o ensino politécnico como algo que visasse ensinar uma profissão, “[...] que ensinasse várias técnicas [...]”, mas que, depois, quando compreendeu que o currículo envolvia a elaboração de projetos, isso significava, em sua opinião, “[...] fugir da profissionalização.” A professora Júlia entendeu a proposta como um “[...] jogo de palavras [...]” que significava, segundo sua interpretação, “[...] preparar para o mundo do trabalho e não para o trabalho [...]”, o que, na prática, segundo ela, não aconteceu. Afirmando que as coisas não eram tão simples como a proposta imaginava, destaca a necessidade de uma “[...] pesquisa de campo [...]” para saber, do ponto de vista dos alunos, o que seria o “[...] mundo do trabalho [...]” para o qual eles deveriam ser preparados e inclusive se seria desejo dos jovens “[...] ir para o mundo do trabalho.” Nesse sentido, faz uma crítica à proposta por a mesma pressupor “[...] que a pessoa já quer trabalhar [...]”, pois “[...] nem todo mundo quer trabalhar. Alguns querem continuar estudando e outros querem fazer as duas coisas.” Assim, em sua opinião, não foi dada aos alunos ou à comunidade escolar a oportunidade de escolher com relação a essa questão.

Já o professor Bernardo entende que a ideia seria “[...] tirar a mentalidade da gente de preparar robosinhos pra ser mão-de-obra.” No seu entender, os objetivos não foram atingidos,



mas destaca que “[...] pelo menos eu escutei pela primeira vez nessa escola os professores falarem sobre comportamento, postura [...]” e que isso o deixou feliz:

Porque não somos máquinas, somos seres humanos. [...] É claro que esse mundo do trabalho eu acho que não era esse enfoque de preparar mão-de-obra. Porque isso nenhuma escola faz. ...É talvez esse aluno que estamos discutindo, um aluno autônomo, pensante, crítico, pensando num mundo melhor, numa sociedade melhor. Até a própria concepção de nota a gente mudou.

Porém, para ele, assim como para outros docentes com quem conversamos, “[...] estamos numa ilha: ou muda tudo ou não muda nada.”

Vale lembrar que os trabalhadores da educação estão inseridos em práticas sociais econômicas, políticas e ideológicas contraditórias. Assim, é de se esperar que suas falas sobre a reforma reflitam essas contradições, sendo possível perceber nelas a oscilação do significado do trabalho entre princípio e contexto. Desse modo, o que percebemos nas falas dos docentes entrevistados é que, mesmo com limitações, eles compreenderam as intenções da reforma, diferentemente do que apontam resultados de estudos em outras realidades do estado onde foi implementado o EMP, que chegaram à conclusão diferente. (ALVES, 2014; ROOS, 2016; PONTES, 2015; ALEXANDRE, 2015; TAMANINI, 2014; SIEBEN, 2017).

Vários estudos, incluindo o nosso, destacam as resistências dos docentes à proposta como um todo ou a aspectos dela, como a questão da avaliação emancipatória⁶. (ALVES, 2014; MARCHETTO, 2016; ARAÚJO, 2014; PONTES, 2015; ZAMBON, 2015). Era de se esperar que essa resistência ocorresse, por vários motivos. Talvez um dos mais importantes seja o fato de o estado do Rio Grande do Sul, governado então por Tarso Genro, Ministro da Educação que criou o piso nacional salarial para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738), não cumprisse com esse compromisso com seus servidores. Além disso, os professores historicamente enfrentam reformas educacionais que deixam intocados aspectos cruciais para o alcance dos objetivos, como as condições de trabalho e a formação docente, esse último aspecto também destacado nas pesquisas de Scherer (2014), Marchetto (2016), Araújo (2014), Peres, (2015), Sieben (2017), Zambon (2015) e Roos (2016). As pesquisas destacam também a ausência de investimentos na infraestrutura das escolas, condição igualmente necessária para o alcance dos objetivos. (ALVES, 2014; MARCHETTO, 2016; ROOS, 2016; MAIA, 2015; PERES, 2015; SIEBEN, 2017; ZAMBON, 2015).

Esses resultados confirmam análise de Ciavatta e Ramos (2011, p. 35) sobre os trabalhos apresentados em colóquio sobre o Ensino Médio realizado em 2010⁷, em que as autoras destacam, entre outras, as seguintes razões da resistência dos professores à reforma: “[...] a forma impositiva como é apresentada, o desconhecimento conceitual, a falta de condições materiais, a carência de gestão e de participação democrática nas instituições e a dificuldade de envolvimento dos professores temporários.”



A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR ÁREAS DO CONHECIMENTO

O currículo do EMP se sustentava em dois eixos:

1º) Uma formação geral sólida que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da educação básica; 2º) uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garante qualidade de vida para todos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22)⁸.

Até o ano de 2011, a carga-horária destinada ao Ensino Médio era de 2.400 horas distribuídas nos três anos de formação. A reforma resultou num acréscimo de 600 horas, dividindo o total da carga-horária em partes iguais, como especifica o quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição da Carga Horária da Formação Geral e Parte Diversificada

	1º Ano	2º Ano	3º ANO	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: Rio Grande do Sul, 2011. Quadro elaborado pelos autores com base na Proposta Pedagógica do EMP do RS.

O acréscimo de 600h deveria se configurar na “[...] possibilidade de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23). Essa distribuição da carga-horária não seria rígida, sendo adaptada ao Plano Pedagógico de cada escola, devendo, no entanto, assegurar “[...] um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

A Proposta compreendia por formação geral as áreas do conhecimento, também conhecidas como núcleo comum, composto pelas disciplinas tradicionais oferecidas no Ensino Médio, quais sejam: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. O objetivo dessa organização seria proporcionar uma ação interdisciplinar, com a contribuição dos Seminários Integrados.

No nosso entender, a organização curricular por áreas contribui para uma perspectiva de totalidade, rompendo com a prática pedagógica disciplinar e não flexível, por isso distante da realidade social, superando assim a concepção idealista de ensino. Na prática, porém, segundo uma supervisora entrevistada, a organização por áreas enfrentou muitas dificuldades.



Para ela, apesar das tentativas dos docentes, foi difícil trabalhar por área de conhecimento porque “[...] ninguém é formado na área do conhecimento, cada um é formado na sua disciplina.” Afirma que seria necessário maior esclarecimento, perguntando-se como deveria fazer para “transpor” conteúdos aprendidos ao longo de muitos anos, de “[...] gavetas separadas pra fazer uma gaveta grande.” Acrescenta que “[...] isso é um estudo demorado. Até porque nós somos resultado desse sistema. Nós estudamos num sistema, praticamos muitos anos o sistema e agora tu tens que praticar totalmente diferente.” Segundo a mesma supervisora, esse problema foi enfrentado coletivamente nos Conselhos de Classe. Para outra supervisora, “[...] o trabalho dos professores acabou acontecendo ainda muito individualizado, cada um na sua disciplina.” Estudos como os de Zambon (2015) e Pontes (2015) também mencionam esse isolamento dos docentes na implementação do EMP.

A dificuldade de organização curricular por áreas aparece também na manifestação dos professores do componente Seminário Integrado. Para o professor Arthur, o primeiro passo seria mudar o projeto pedagógico da escola, que, segundo ele, estaria ultrapassado. Ressalta ainda o obstáculo natural de fazer qualquer coisa que seja diferente do habitual: “[...] falam que tu não tá dando aula.” Para o professor, vive-se um momento de transição da realidade que exige mudanças da escola, “[...] principalmente na relação professor-aluno, na parte pedagógica.” Acrescenta que o professor atualmente “[...] fica só escrevendo no quadro..., giz e fórmula [...]” e que “[...] isso, hoje, não cabe mais.”

Também para a professora Maria o trabalho por áreas não acontecia, destacando o Conselho de Classe como a expressão da ausência de comunicação entre os professores: “[...] acho que são muito resistentes às ideias novas e também não estão entusiasmados.”

SEMINÁRIO INTEGRADO: UM ESTRANHO NO NINHO

Uma das propostas do Regimento Escolar Padrão do novo Ensino Médio foi a criação do componente curricular Seminário Integrado. Buscando a realização de um trabalho interdisciplinar voltado principalmente à pesquisa, defendia que o aluno se tornasse o sujeito principal na construção de seu conhecimento. O documento critica a concepção de divisão do conhecimento como facilitadora da aprendizagem, afirmando que esse pressuposto tem se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, exclui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade social. Conclui, assim, que o tratamento disciplinar, quando única estratégia de organização do conhecimento, vem se mostrando insuficiente para a solução de problemas reais e concretos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O Seminário Integrado reunia a parte diversificada do currículo, dando liberdade para as equipes pedagógicas distribuírem a carga horária de acordo com as necessidades de cada escola, desde que fossem respeitadas as horas mínimas estabelecidas pelo Regimento em sua totalidade. Afirmava-se ainda que ele deveria constituir-se “[...] em espaços de comunicação,



socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Com a finalidade de promover esses espaços de experiências entre alunos e professores, tais vivências e práticas, como destaca o documento do governo, implicavam a necessidade de um acompanhamento por todos os professores envolvidos com o EMP. Em termos da prática pedagógica, um dos objetivos dos Seminários Integrados foi a realização de projetos de pesquisa que partissem dos contextos vivenciais dos alunos, como os ambientes de trabalho e as comunidades da qual fazem parte. Segundo a proposta, objetivava-se construir significativamente saberes que preparassem o aluno da educação básica para o mercado de trabalho e suas contradições, por meio de uma dialogicidade teórico-prática.

Entendemos que a pesquisa nas práticas educativas escolares do Ensino Médio deve ter sua origem nas inquietações da juventude do século XXI. Interrogando-se sobre os saberes que queremos tornar significativos para os alunos desse nível de ensino e como é possível transpormos esses saberes, tanto acadêmicos quanto populares, para um saber escolar, Chassot afirma que a questão é procurar os saberes populares na comunidade onde se originam os alunos, “[...] estudá-los – com a ajuda dos saberes acadêmicos – e, se possível, torná-los saberes escolares. Estes então retornam à comunidade donde foram garimpados como saberes populares, convertidos em saberes escolares.” (CHASSOT, 2014, p. 122).

Portanto, parece-nos que o Seminário Integrado poderia ser esse espaço de diálogo entre os saberes populares e saberes científicos, que assim seriam transpostos em saberes práticos por meio dos projetos de pesquisa desenvolvidos no EMP. Aspecto chave da reestruturação do Ensino Médio, o Seminário Integrado mostrou-se, no entanto, confuso em muitos aspectos, a começar pela forma como os docentes o compreenderam. O fato de sua finalidade não ter ficado clara para muitos docentes, além das dificuldades práticas de operacionalização, explicam o título que damos a esse tópico.

Abordamos o Seminário Integrado com professores responsáveis por este componente curricular e também com os que participaram dos grupos focais. O professor Arthur afirma que já tinha alguma experiência no “[...] trabalho com projetos [...]” e que sua preocupação foi trabalhar com a pesquisa científica, ressaltando que os alunos, na fase em que se encontravam, entendiam pesquisa como “[...] copiar e colar.” Acredita que conseguiu “[...] passar algum conhecimento, mesmo que pequeno, [sobre] como trabalhar mesmo com pesquisa científica.”

A professora Maria diz que no início os docentes trabalharam de forma muito isolada, sem integração: “[...] não teve a interdisciplinaridade [...]”; “[...] foi um trabalho de um professor só.” Ressalta, porém, que do segundo semestre de 2012 em diante os docentes conseguiram integrar um pouco mais as áreas e que o trabalho ficou um pouco melhor, embora ainda com pouca integração. Já para a professora Cristina, os professores responsáveis pelo Seminário “[...] sentiram-se bem perdidos [...]”, desconhecendo as razões da proposta e sem uma ideia clara de onde deveriam chegar. Para ela, a interdisciplinaridade e a união entre prática e teoria não se efetivaram.



Percebemos nas falas dos docentes que o desafio dos que assumiram o Seminário Integrado foi conseguir realizar um trabalho em conjunto com as demais disciplinas e professores, fato que, aparentemente, não ocorreu. Como a implementação se deu gradualmente ao longo dos três anos, uma das possíveis explicações para o distanciamento, nas duas escolas, foi o fato das discussões sobre o novo projeto pedagógico terem se concentrado nos docentes que trabalharam no primeiro ano, com os demais ficando à margem das reflexões, incorporando-se ao novo currículo conforme este avançava para os anos seguintes. Essa é a opinião de uma supervisora, que responsabiliza também a estrutura da escola pelo não envolvimento de todos os professores.

Além da falta de diálogo, outro obstáculo para o trabalho interdisciplinar mencionado pelos docentes e gestores foi a precariedade das condições de trabalho para a formação pedagógica, seja pela extensa jornada de trabalho dos professores ou, como é a realidade de muitos, as variadas escolas em que têm que trabalhar para conseguir um melhor salário, dificultando uma experiência compartilhada das práticas educativas.

Constatamos também que, nas duas escolas, a sistemática para a realização do projeto de pesquisa não contemplou um eixo de trabalho ou tema previamente determinado, sendo o aluno que, de acordo com seus interesses e curiosidades, escolhia o tema de sua pesquisa. Embora isso tenha aspectos positivos, trouxe dificuldades para o trabalho de orientação realizado pelos professores, dada a multiplicidade de temas de pesquisa e a pouca ou nenhuma integração entre colegas de diferentes áreas do conhecimento.

Na prática, o que percebemos é que em ambas as escolas a disciplina de Seminário Integrado teve como foco o conhecimento dos alunos sobre questões relativas às futuras profissões, e em alguns casos acabou restringindo as atividades ao aprendizado de técnicas instrumentais, como normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou regras básicas de utilização de softwares, como editores de texto.

Assim, por exemplo, na compreensão do professor Arthur, o Seminário Integrado deveria privilegiar o “[...] lado prático [...]”, indicando que deveria ser “[...] deixado de lado... essa coisa de politécnico... essa coisa de profissionalizante.” Diz que, baseado em sua experiência, estava ensinando as regras da ABNT na elaboração de projetos, afirmando que isso proporcionaria “[...] uma boa noção do que é uma pesquisa científica [...]” para aproveitamento em um curso superior. Destaca, ainda, que no 3º ano, em 2014, foi positiva a proposta dos alunos apresentarem duas profissões pelas quais eles tinham interesse.

A professora Maria diz não ter tido maiores dificuldades, conseguindo se adequar “[...] ao que os alunos estavam propondo.” Sua proposta foi que desenvolvessem projetos sobre o “[...] futuro do mercado, futuro emprego [...]”, com a perspectiva de que seguissem com o projeto nos anos seguintes. Já a professora Cristina considera positiva a ideia de trabalhar com pesquisa, pois, segundo ela, os alunos vêm do ensino fundamental acostumados com o “[...] cola e copia [...]” e no desenvolvimento de um artigo “[...] tu já começa a pensar, a pesquisar e



a ler [...]” e que isso é importante para uma futura vida universitária. Ressalta, porém, que existe “[...] resistência por parte dos alunos para que consigam produzir alguma coisa sua.”

Para Zambon (2015, p. 9), o engessamento do sistema favoreceu uma resignificação do Seminário Integrado, “[...] transformando-o de espaço proposto para enfrentar uma organização rigorosamente disciplinar do currículo do Ensino Médio, em disciplina isolada, que ocorre, basicamente, de forma paralela às demais disciplinas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Rolo, (2009), a escola unitária não pode ser concebida como algo pronto e sim em constante devir. Embora em sua grande maioria as teses e dissertações sobre o EMP no RS revelem grandes limitações na implementação da reforma, é importante mencionar que alguns estudos destacam avanços nas diferentes realidades investigadas. Nas inúmeras dissertações e teses desenvolvidas sobre o tema, são destacadas questões como a inserção da pesquisa como parte da prática pedagógica (o que contribuiu, em alguns casos, para o maior protagonismo dos estudantes), os avanços na interdisciplinaridade e a presença da formação continuada em algumas realidades. O simples debate que a reforma provocou nas escolas sobre esses e outros temas, como realçado por várias pesquisas, merece também ser destacado como um aspecto positivo.

Pensamos que a análise da implementação de uma política pública educacional como a do EMP no estado do RS não deve ser avaliada por seu sucesso ou fracasso, mas sim pelas possibilidades e limites que apresentou e pelas reflexões que proporcionou nas práticas dos docentes e gestores. O governo Tarso Genro teve como objetivo realizar uma grande mudança no Ensino Médio, na direção da politécnia e do trabalho como princípio educativo. Pretendeu reformular o currículo com a intenção de aproximar os conhecimentos historicamente construídos à realidade dos alunos, na esperança de que a educação tivesse maior significado para o jovem e com a expectativa de redução da reprovação e evasão escolar na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

No entanto, na realidade das duas escolas investigadas, questões como a formação por áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade, com apoio do Seminário Integrado, pouco avançaram em termos práticos e o trabalho como princípio educativo foi prejudicado pela prevalência da concepção de trabalho como contexto. No seu conjunto, os resultados das pesquisas indicam que as limitações na própria formulação da política e as condições objetivas de sua implementação impediram um maior avanço do que se propunha como novo Ensino Médio.

Em que pesem as boas intenções da reforma, ela falhou principalmente em não enfrentar problemas históricos da escola pública, como as condições de trabalho dos docentes, a formação de professores e a estrutura física das escolas. Aliado a isso, pecou nos limites quanto aos processos de democratização esperados numa reforma educacional, ainda mais



realizada por um governo popular, ao não conseguir promover um ambiente de debate, de aclaramento dos pressupostos e assim uma construção coletiva pelos sujeitos da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, J. M. **Reestruturação curricular**: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2015.
- ALVES, A. A. M. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul**: um estudo a partir do contexto da prática. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- AQUINO, L. S. **A experiência escolar em tempos de ensino médio politécnico**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ARAÚJO, I. dos. S. C. **Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola**: estudo de caso. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BRASIL. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.
- BEDIN, É. **A emersão da interdisciplinaridade no ensino médio politécnico**: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. 2015. 514 f. Tese (Doutorado em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BITTAR, M.; FERREIRA JUNIOR, A. **Revista Histedbr**, Campinas, número especial, p. 377-396, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639916>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- BOMFIM, M. I. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, p. 17-23, 2012. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/172>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, CNE/CEB, 1998.
- CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



CHASSOT, A. A pesquisa de saberes primevos catalisando a interdisciplinaridade. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Moderna, 2014. p. 115-134.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 16 mar. 2018.

CUNHA, L. A. R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: Trabalho Encomendado. Caxambu, ANPED, 2004. p. 1-34.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In*: GOMEZ, C. M. *et al.* (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KLUG, A. Q. **O ensino médio politécnico e a produção dos espaços da educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

KUENZER, A. Z. EP e EM na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 46-56, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46>. Acesso em: 17 jun. 2014.

KUNZ, M. S. **Ensino médio politécnico: prática emancipatória para uma formação integral?** 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

LIMA, L.; D'ASCENZI, L. Estrutura normativa e implementação de políticas públicas. *In*: MADEIRA, L. M. (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS: CEGOV, 2014.

LUQUINI, J. P. **Um estudo antropológico das práticas pedagógicas desenvolvidas no Seminário Integrado na instituição de ensino Edna May Cardoso**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MACHADO, L. E. de S. **Politecnicidade, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAIA, Á. de M. **Ensino médio politécnico no RS: desafios e possibilidades**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.



MARCHETTO, S. **Ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014):** fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, F. de. Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor. In: FREITAS, M. C. de. (org.). **A reinvenção do futuro**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 177-113.

PERES, C. S. **Os desafios do ensino médio politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes:** um estudo de caso. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PONTES, M. F. P. **O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico:** um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, 2004. p. 37-52.

RIO GRANDE DO SUL. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014. Porto Alegre, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre, 2012.

ROLO, M. Gramsci e o conceito de educação desinteressada. In: MONKEN, M.; DANTAS, A. V. (org.). **Estudos de politecnia e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 77-94. v. 4.

ROOS, M. M. Z. **O ensino médio politécnico:** uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SCHERER, S. S. **A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SIEBEN, L. **(Des)encontros no processo de implantação da proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul**. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.



SOUZA, O. M. M. de. **O ensino médio politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul: politécnica ou polivalência?** 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

TAMANINI, T. A. **A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza.** 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-193.

VIAN, V. **Ensino médio politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador.** 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

ZAMBON, L. B. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da Seduc/RS.** 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

Notas

¹ Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutor em Educação (UFRGS).

² Doutorando em Educação (UNISC). Bolsista Prosup Capes modalidade I.

³ O termo “implementação” é frequentemente mencionado em artigos que estudam as políticas públicas educacionais, porém sem uma definição de seu significado. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de só recentemente a implementação de políticas, como campo de estudos, ter passado a receber atenção na realidade brasileira (LIMA e D’ASCENI, 2014), visto que, até pouco tempo, entendia-se que os problemas das políticas públicas advinham exclusivamente de sua formulação. Segundo os autores, a implementação é a fase que, sucedendo a formulação de políticas, centra-se na execução das decisões tomadas. Para eles, essa execução “é um processo problemático, no sentido de que, inevitavelmente, diferirá das intenções daqueles que a formularam” (p. 51).

⁴ O estudo contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio do Programa de Bolsas de Mestrado nas Áreas de Ensino de Ciências, Matemática e Humanidades.

⁵ No sentido de preservar o anonimato dos sujeitos, os nomes que aparecem no artigo são fictícios.

⁶ Embora considerasse a avaliação como o “eixo fundamental do processo de aprendizagem”, a Proposta Pedagógica discorre muito pouco sobre o tema. Para os docentes e gestores entrevistados, a metodologia de avaliação por conceitos, aspecto central da nova forma de avaliação, estaria em contradição tanto em relação ao sistema educacional quanto à realidade dos alunos.

⁷ As autoras referem-se ao Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, realizado na EPSJV/Fiocruz, em 3 e 4 de setembro de 2010.

⁸ Convém acrescentar que a proposta curricular estava vinculada à educação profissional, oferecida na própria escola ou em parceria com cursos profissionalizantes e técnicos, segundo as possibilidades de cada realidade escolar.