

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL CONTRA-HEGEMÔNICA

Jonas Tarcísio Reis

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6082>

Submetido em: 2023-05-11

Postado em: 2023-05-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

## ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL CONTRA-HEGEMÔNICA

JONAS TARCISIO REIS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6748-2225>

[<jotaonas@yahoo.com.br>](mailto:jotaonas@yahoo.com.br)

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa. Jaguarão, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar a formulação e implementação da reestruturação curricular denominada Ensino Médio Politécnico – EMP, desenvolvida na Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul (REE-RS), no período de 2011-2014. A base teórico-metodológica da investigação constituiu-se no materialismo histórico dialético. O banco de dados esteve composto por documentos publicados pela mantenedora para a implementação do EMP, a legislação educacional vigente, entrevistas semiestruturadas realizadas com sujeitos formuladores e implementadores da política, na mantenedora e em quatro escolas do município de Porto Alegre. Para a interpretação e tratamento dos dados utilizamos princípios da Análise Documental. Os resultados apontaram que: a origem dessa política está em fundamentos socialistas e da Educação Popular (EP); com o EMP, o Estado tentou mobilizar-se para formar sujeitos emancipados capazes de transformarem a sociedade; houve embates quanto ao método de implementação pela gestão da SEDUC-RS não ter destinado um tempo maior para debates com as comunidades escolares; houve uma desacomodação e um processo de correlação de forças entre o novo e o velho dentro das escolas, sendo travado de certa forma um enfrentamento aos processos de exclusão escolar. Essa pesquisa ajuda a identificar os meandros dos limites e das possibilidades de uma política de reestruturação curricular que objetivou promover a emancipação humana no Ensino Médio, contra um secular modelo escolar meritocrático, objetivando em último grau a conformação da igualdade substantiva e da justiça social real.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Politécnico – EMP, Política Educacional, Reestruturação Curricular.

### POLYTECHNIC HIGH SCHOOL: LIMITS AND POSSIBILITIES OF A COUNTER-HEGEMONIC EDUCATIONAL POLICY

**ABSTRACT:** This article analyzes the formulation and implementation of curricular restructuring of the High School Polytechnic - EMP, developed in the State Education Network of the State of Rio Grande do Sul (REE-RS, Brazil), in the period 2011-2014. The theoretical-methodological basis of the investigation was constituted in dialectical historical materialism. The database was composed of documents published by the sponsor for the implementation of the EMP, the current educational legislation, semi-structured interviews with policy makers and implementers, in the sponsor and in four schools in the city of Porto Alegre. For the interpretation and processing of the data we use principles of Documentary Analysis. The results pointed out that: the origin of this policy lies in socialist and Popular Education (EP) fundamentals; with the EMP, the State tried to mobilize to form emancipated

individuals capable of transforming society; there were mentions as to the method of implementation, since SEDUC-RS's management did not allocate more time to debates with school communities; there has been a dismantling and a process of correlation of forces between the new and the old within the schools, being in a certain way a confrontation with the processes of school exclusion. This research helps to identify the intricacies of the limits and possibilities of a curricular restructuring policy aimed at promoting human emancipation in high school, against a secular meritocratic school model, aiming ultimately at the conformation of substantive equality and real social justice.

**Keywords:** Polytechnic High School – EMP, Educational Politics, Curricular Restructuring.

## **LA ESCUELA SECUNDARIA POLITÉCNICA: LÍMITES Y POSIBILIDADES DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA CONTRAHEGEMÓNICA**

**RESUMEN:** Este artículo analiza la formulación e implementación de la reestructuración curricular denominada Escuela Secundaria Politécnica - EMP, desarrollada en la Red Estatal de Educación del estado de Rio Grande do Sul (REE-RS, Brasil), en el período 2011-2014. La base teórico-metodológica se constituyó en el materialismo histórico dialéctico. La base de datos estuvo compuesta por documentos del patrocinador para la implementación de la EMP, la legislación educativa vigente, entrevistas semiestructuradas realizadas con sujetos que formulan e implementan la política, en el patrocinador y en cuatro escuelas de la ciudad de Porto Alegre. Para la interpretación y tratamiento de datos utilizamos principios de Análisis de Documentos. Los resultados mostraron que: el origen de esta política está en las fundaciones socialistas y la Educación Popular (EP); con el EMP, el Estado trató de movilizarse para formar sujetos emancipados capaces de transformar la sociedad; hubo enfrentamientos en cuanto al método de implementación por parte de la dirección de la SEDUC-RS al no haber destinado más tiempo para los debates con las comunidades escolares; hubo una dislocación y un proceso de correlación de fuerzas entre lo nuevo y lo viejo dentro de las escuelas. Esta investigación ayuda a identificar los entresijos de los límites y posibilidades de una política de reestructuración curricular que tuvo como objetivo promover la emancipación humana en la Enseñanza Media, frente a un modelo de escuela laico meritocrático, visando en última instancia a la conformación de la igualdad sustantiva y la justicia social real.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria Politécnica – EMP, Política educativa, Reestructuración curricular.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo analisar a formulação e implementação da reestruturação curricular denominada Ensino Médio Politécnico – EMP, desenvolvida na Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul (REE-RS), no período de 2011-2014.

O compromisso central dessa investigação é com o avanço no campo da análise da formulação e implementação de políticas educacionais.

Muitos têm sido os questionamentos quanto ao exame das diretrizes, concepções e objetivos do Ensino Médio no Brasil (Kuenzer, 2009, 1997; Ramos, 2004; Frigotto & Ciavatta, 2006; entre outros). Historicamente, o Ensino Médio tem sido um campo de disputas. Num momento pendendo entre uma educação pública voltada a formar quadros para assumir os postos de comando do Brasil advindos já da classe abastada, e em outro para formar mão de obra técnica, dominando alguns rudimentos das ciências para operar no mercado de trabalho, seja na indústria, seja no setor de serviços.

Considerando esse panorama, a investigação que propusemos objetivou:

A) Desvelar a correlação de força existente na implementação do EMP;

B) Desvelar o fundamento epistemológico e ideológico presente nos documentos e discursos envolvidos no EMP;

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem a responsabilidade do fechamento de um ciclo de estudos que durou pelo menos doze anos e, do mesmo modo, tem como meta a estruturação de caminhos para a inserção em outros níveis de formação. É nessa etapa que se estabelece o elo entre as aprendizagens do Ensino Fundamental com a preparação dos adolescentes para a continuidade de sua formação, tanto com vistas ao ingresso no mercado de trabalho<sup>1</sup>, como no envolvimento com as responsabilidades e os direitos cidadãos. Há, em geral, uma expectativa que aponta para a continuação dos estudos em nível superior, ou/e a inserção no mundo do trabalho. Assim, o foco do Ensino Médio visaria essas duas dimensões, mas com a formação de sujeitos com capacidades para a compreensão crítica das relações que estruturam o mundo social onde atuam.

Contudo, os dados quantitativos evidenciados pelos Censos da Educação Básica, publicados nos últimos anos, têm mostrado que esta etapa não tem cumprido o seu papel. Os índices de repetência e evasão são demasiadamente alarmantes (Silva, Moura & Lima Filho, 2015). Isso sinaliza a existência de uma política educacional e um modelo curricular e pedagógico de Ensino Médio que pouco dialoga com a realidade social vigente e com as expectativas e necessidades dos jovens brasileiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) reuniram princípios, fundamentos e procedimentos exarados pelo Conselho Nacional de Educação para orientarem as políticas públicas no âmbito da etapa final da Educação Básica (Brasil, 2012). Objetivavam auxiliar na elaboração, planejamento, implementação e avaliação de novas propostas curriculares tanto para as escolas públicas quanto particulares. Tendo posse dessas diretrizes, os gestores responsáveis por construir uma proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio no Governo Tarso Genro 2011/2014, trataram de articulá-las de forma a conformar uma política capaz de dar conta de qualificar o Ensino Médio para melhor objetivando, conforme se observa nos objetivos elencados no Documento Orientador (Rio Grande do Sul, 2011), reduzir os índices de perdas financeiras e humanas derivadas das altas taxas de abandono e reprovação que historicamente o Ensino Médio do Rio Grande do Sul detinha.

No artigo quinto da Resolução N° 2, de 30 de Janeiro de 2012, que definiu as DCNEM, constam a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, os direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a indissociabilidade entre educação e prática social, entre teoria e prática, a integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais, perspectivados na interdisciplinaridade e a contextualização, o reconhecimento da diversidade das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas relativas aos sujeitos do processo educativo. Colocam ainda nesse artigo a necessidade de integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Esse conjunto de elementos está presente no Documento Orientador do EMP (Rio Grande do Sul, 2011). Nesse sentido, conforme a busca que realizamos na realização desta pesquisa, observamos que o EMP foi a primeira e única experiência de reestruturação curricular do Ensino Médio brasileiro baseada quase na integralidade dos fundamentos, princípios e procedimentos

---

<sup>1</sup> A expressão Mundo do Trabalho é diferente da forma Mercado de Trabalho. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social. Nela, estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas tradicionais e também alternativas (serviços, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens tanto materiais quanto simbólicos. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, através da formação da competência cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam. Essa apropriação instrumentaliza os sujeitos técnica e cientificamente para o exercício da cidadania.

estruturantes das DCNEM de 2012. Assim, também notamos a tentativa de desdobramento de um currículo organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas, isto proposto com especial atenção ao tratamento metodológico capaz de evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade como formas de articulação entre os diferentes campos de saber específicos.

A proposta do EMP avança principalmente no âmbito do que se deve compreender e desenvolver enquanto avaliação implementando a avaliação na perspectiva emancipatória. Entretanto, esta proposta de avaliação não deixa de admitir um caráter formativo permanente, cumulativo capaz de determinar diagnósticos precisos sobre as condições de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da consecução de conhecimento.

Também avança em relação às DCNEM na forma de organização e estabelecimento da pesquisa na escola, uma vez que constrói o SI, local privilegiado de realização de pesquisas individuais e coletivas, onde esse instrumento educativo e pedagógico passa ser o organizador, o principal catalisador, movimentador das relações entre os diversos componentes que compõem a grade curricular na diversidade inerente às propostas existentes na REE-RS. Estabeleceu o SI como o espaço de realização de debates e pesquisas que pudessem privilegiar a perspectiva interdisciplinar. Nessa forma de utilização da pesquisa percebemos a capacidade de articulação entre teoria e prática e a vinculação do trabalho intelectual às atividades práticas e experimentais, conforme veremos em capítulo específico que trata de alguns trabalhos de alunos das escolas, citados pelos entrevistados.

Diante do quadro de baixo rendimento do Ensino Médio no que diz respeito à alocação de recursos financeiros e a conseqüente produção no tempo ideal da formação dos jovens gaúchos, a SEDUC-RS, lançando mão das DCNEM resolveu organizar uma reestruturação curricular. Então, lançou o Documento Orientador (Rio Grande do Sul, 2011) que foi discutido no segundo semestre de 2011 em conferências em todo o RS. A implementação da política educacional se deu gradualmente nos anos 2012, 2013 e 2014. O EMP previu a ampliação da carga horária de 2400 horas para 3000 horas. Isto é, de 800 horas para 1000 horas anuais. De igual forma, investiu sobremaneira na discussão, construção e implementação do conceito novo de Avaliação Emancipatória (AE), a qual previu o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA). Inovou ao trazer o conceito de *politécnia* para o debate do Ensino Médio, o que necessariamente se relaciona com o que está contido nas DCNEM, quando tratam do *trabalho como princípio educativo*. Outro movimento importante trazido pelo EMP foi o compromisso de produzir uma formação humana perspectiva voltada para o exercício da cidadania de forma autônoma e crítica.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se dividiu em dois momentos, do ponto de vista das estratégias de coleta de dados. Primeiro, análise dos documentos que foram publicados pela mantenedora para orientar a implementação do EMP (Rio Grande do Sul, 2011; 2012). Segundo, entrevistas semiestruturadas com sujeitos reais do processo (formuladores e implementadores da política, na mantenedora e nas escolas). No tocante aos preceitos metodológicos principais, essa pesquisa se fundamentou na linha histórico-crítica, desenvolvida à luz da perspectiva dialética. Fizemos essa escolha, pois a perspectiva do materialismo histórico dialético nos permite analisar o todo do objeto em estudo. O objeto possui diversas propriedades. Por exemplo, no caso do EMP, se constitui em uma política educacional implementada em um contexto específico, em um determinado tempo histórico, com uma conjuntura específica, produzida com base em pensamentos e ideias também singulares. Um grupo de educadores e agentes políticos formularam e implantaram essa política. Cabe ao estudo científico desvendar os meandros desse processo de produção e implementação, para que possamos elucidar melhor os caminhos trilhados pelos produtores e atores da implementação e conhecer, assim, as características e as dimensões das partes que compõem o todo, e as propriedades do objeto em questão (Triviños, 2015). O materialismo histórico dialético é um método capaz de analisar a realidade humana social nos seus meandros, na sua complexidade, pois não se contenta em ficar na aparência, vai à essência fenomênica para dar conta de construir uma explicação integral, uma visão holística da realidade.

Essa perspectiva metodológica compreende que a história se move com contradição e que é um emaranhado todo complexo de relações sociais organizadas e orientadas no curso do desenvolvimento de forças produtivas materiais específicas. Nesse movimento, de idas e vindas, políticas educacionais são forjadas possibilitando caminhos de emancipação e também de alienação da humanidade. Essas políticas não são isoladas do todo da forma de organização social, do “sociometabolismo” vigente (Mészáros, 2005), mas são parte de um todo maior, se imbricam a outros fenômenos e implicam formas de produção e reprodução da vida social. Assim, buscamos compreender, no interior do processo histórico, os meandros do EMP, para verificar como aparecem as contradições no decorrer do processo de formulação, implantação e avaliação da política. O método marxista permite apreender uma dinâmica, um movimento, uma estrutura movente de um objeto determinado e a sua relação com um conjunto organizado de outros objetos que conformam a realidade. Com isso, compreendemos que o conhecimento concreto de um objeto é, em suma, o conhecimento de suas múltiplas determinações.

A concepção de dialética que adotamos admite que todos os elementos formadores de um dado universo estão em constante movimento e, assim, se relacionam entre si, onde toda a movimentação de uma implica necessariamente no deslocamento de outra, embora os movimentos desencadeados por um não resultem necessariamente em movimentos do outro de forma equivalente. Segundo Gramsci (2001), “sente-se que a dialética é algo muito árduo e difícil, na medida em que pensar dialeticamente vai de encontro ao vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias, tendo a lógica formal como expressão” (Gramsci, 2001, p. 143). Assim, reflexionamos sobre como perceber a totalidade do fenômeno escolar a partir de um referencial que articula fins e meios educacionais e o alinhamento desses com a realidade extraescolar que se apresenta, englobando uma visão que considera a influência do mais insignificante (aparentemente) elemento componente da conjuntura.

Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

O nosso foco foi a captura de dados em quatro diferentes escolas que implementaram o EMP. A escolha de quatro instituições permitiu a leitura de uma diversidade de interpretação e organização no microespaço da política.

Analisar a partir das escolas permitiu à pesquisa lançar mão e acessar uma riqueza não encontrada no Documento Orientador (Rio Grande do Sul, 2011) nem no Regimento Padrão (Rio Grande do Sul, 2012), tampouco nos registros existentes da política (sejam eles pesquisas, matérias de jornais ou relatos de atores da implementação na mantenedora).

### **Análise documental: princípios e procedimentos**

A análise dos documentos não dispensou uma profunda contextualização histórica e social, para buscar uma compreensão com mais acuidade acerca das vinculações de tal política a um contexto macro. Tal possibilidade exigiu pensar que uma determinada política educacional não existe de forma isolada, mas faz parte de um contexto de ações e reações do Estado e dos Governos frente ao movimento do real: a realidade, com toda a sua potência metamórfica intrínseca. Segundo Silva, Almeida e Guindani (2009), “a análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um auto-consciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares” (Silva, Almeida & Guindani 2009, p. 11).

A captura do real se deu no conhecimento dos fatos relevantes e fundamentais que se impuseram por si mesmos no documento, pela relevância dada, desde a sumarização até profundidade do debate proposto nos capítulos/sessões do documento. Na intersecção documento/prática de implementação, privilegiou-se a busca da elucidação dos termos e ações da política governamental elegidos como prioritários ou mais relevantes, desencadeadores de ações e reações do governo, atuações de personalidades no processo formativo, influência de publicações oficiais no decorrer do processo de implementação, questões ligadas à política nacional que influenciaram o processo implementativo. A vida da política não está só nos documentos, mas na prática da implementação, que fica registrada na memória dos sujeitos. Acessando as memórias de diferentes atores, dessa maneira,

reconstruímos o caminho dos embates, concessões, disputas, acordos, entres diferentes personagens que se envolveram no processo de construção e implantação do EMP. Investigar o fazer e o saber de personagens que produziram o EMP permitiu desenvolver um trabalho de reconstituição da memória desta política educacional.

Elegemos técnicas de manuseio dos documentos classificando o material, descrevendo o seu objetivo e elaborando as categorias de análise para que pudéssemos analisar o conteúdo e suas relações com o contexto sócio-histórico. A organização e a interpretação dos documentos seguiram os objetivos da investigação proposta. Foi a busca da compreensão do quebra-cabeça invisível que deu origem a política. Assim, a compreensão e categorização do material, desvendando as vinculações do seu conteúdo, levou a estabelecer um conhecimento mais concreto acerca do *porquê* e do *como* de determinadas decisões na formulação da política bem como nas mudanças aplicadas ao objetivo inicial dela na consecução da implementação, onde a dialética e a correlação de forças entre implementadores e sujeitos (comunidades escolares) estabeleceu diálogos, resistências e acordos. No campo da análise, objetivou-se compreender o conteúdo, na interpretação do texto, buscando extrair significados e relações entre temas, palavras e ideias, que se sucederam com frequências específicas. Assim, pudemos mensurar com certa razoabilidade a ocorrência relativa de um determinado assunto no documento. Criamos nomes fictícios para cada um dos participantes de modo a preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa. Para gestores/formuladores, utilizamos o prefixo GESTOR, seguido de uma letra qualquer do alfabeto. Para os professores das escolas, utilizamos o prefixo PROF, seguido de duas letras quaisquer do alfabeto.

### **Sujeitos de pesquisa: a escolha dos gestores e das escolas**

Foram entrevistados os seguintes sujeitos, na condição de formuladores/implementadores da política do EMP, do Governo Tarso Genro (2011-2014):

A) Ex-Coordenadora do núcleo de Ensino Médio, Politécnico e Curso Normal da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS);

B) Ex-Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, principal idealizador e coordenador das políticas educacionais do Governo Tarso Genro);

Escolhemos quatro escolas, para realizar a entrevistas semiestruturadas com os professores que participaram na época da implementação do EMP, que atuaram na coordenação pedagógica, equipe diretiva e sala de aula. As escolas foram escolhidas pelo fato de terem desenvolvido propostas pedagógicas diferentes, configurando-se, portanto, em espaços escolares ímpares, inclusive por estarem localizados em diferentes regiões da cidade. Fizemos a coleta do material empírico na forma de entrevistas com dois profissionais da educação de cada escola que participaram do processo de implementação do Ensino Médio politécnico. Decidimos entrevistar dois professores de cada escola para garantir duas visões de cada instituição, sendo que um deles era professor atuante durante o processo de implementação do EMP e o outro compunha a equipe diretiva da instituição à época. Foram entrevistados dois diretores, um vice-diretor, e um coordenador pedagógico.

Procuramos escolher escolas que guardassem um perfil e uma visão institucional peculiar e diferenciada uma da outra. Sendo assim, escolhemos uma escola na Zona Norte e outra na Zona Sul da capital, para termos a dimensão de duas regiões diferentes e distantes do centro. Escolhemos também uma escola central, antiga, com tradição no desenvolvimento da educação de nível médio há mais de décadas. E uma quarta escola em um contexto de alta vulnerabilidade social.

### **ORIGENS, INTENÇÕES E CONTRADIÇÕES DO EMP**

Em entrevista concedida, o GESTORZ refere que a formulação da proposta do EMP se deu com base em referenciais teóricos históricos utilizados pelo grupo de agentes públicos que esteve à frente na gestão da secretaria de 2011 a 2014. Também afirma que existia uma relação dessa proposta, dita pelo entrevistado como de cunho Popular Democrático – proposta de educação crítica encampada pelo PT, com as teorias e os estudos realizados pelos pesquisadores brasileiros no campo de discussão

da temática Educação e Trabalho. O agente público cita como exemplo Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Marise Ramos, sendo estes autores utilizados para embasar a produção da proposta inicial intitulada “Proposta pedagógica para o EMP e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”<sup>2</sup>. (Rio Grande do Sul, 2011)<sup>3</sup>.

O referencial adotado sinaliza uma opção política e ideológica do grupo que estava propondo o EMP. Não eram opções derivadas da legislação vigente simplesmente, mas de uma orientação clara de circunscrever os debates em torno do papel da educação para a formação humana dos filhos dos trabalhadores, uma vez que a politecnicidade é um conceito ligado às teorizações do campo das reflexões de partidos e experiências de administração do Estado na perspectiva comunista.

Alguns destes referenciais são destacados na fala de GESTORV. GESTORV afirma que a utilização dos conceitos ligados à Educação Popular<sup>4</sup> corroboram com uma visão de escola, ou seja, uma visão de educação. Nesse sentido, todos esses conceitos são trazidos para o interior do projeto de reestruturação curricular do EMP. Vejamos um trecho da sua fala, onde está registrada essa menção:

Sim, esse era o eixo [Educação Popular], um dos eixos, dos referenciais básicos, avaliação emancipatória. O projeto de educação traz na sua gênese Paulo Freire e outros educadores que, depois, também contribuíram muito. (GESTORV).

Ainda podemos compreender como observado com importância por GESTORZ e GESTORV, a intencionalidade anterior – do programa de governo – no sentido de prospectar mudanças no Ensino Médio do RS. Conforme trecho de suas falas a seguir:

Oh, havia o programa que tinha intencionalidade de uma mudança no Ensino Médio. Mas isso não era claramente explicitado, até porque o programa não chegou a discutir concepções dessa profundidade (...) (GESTORZ, grifos nossos).

[...] **No plano de governo do estado tinha uma proposta de reestruturação do Ensino Médio. Essa preocupação no plano de governo denota uma preocupação nacional com Ensino Médio.** Não era uma questão só do Rio Grande do Sul. Ocorre que quando eu fui trabalhar na secretaria e estávamos discutindo essa reestruturação, já passamos a elaborar uma proposta com todo esse material que a gente já tinha lá [DCNEM ainda não homologadas, em 2011], como nós começamos a participar de reuniões no MEC, chamadas pelo setor do Ensino Médio. (GESTORV, grifos nossos).

<sup>2</sup> Segundo Azevedo e Reis (2014), o processo de debate do documento base (Rio Grande do Sul, 2011, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da REE-RS estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39.000 pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos). A participação foi estruturada em conferências realizadas em diferentes níveis: municipais, nos municípios que têm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da rede; 9 inter-regionais, envolvendo CREs próximas geograficamente. Essas conferências prepararam a conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, na qual as comunidades escolares foram representadas por 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores. A escolha dos delegados se deu na seguinte proporcionalidade: professores – 75%, funcionários – 5%, alunos – 15%, pais e ou/responsáveis – 5%. A Conferência Estadual aprovou o documento orientador da reestruturação.

<sup>3</sup> Conforme podemos analisar no documento-base, além dos textos normativos da educação nacional, o referido texto foi construído apoiando-se nas proposições teóricas de Antonio Gramsci, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul (Cf. Rio Grande do Sul, 2011).

<sup>4</sup> Na perspectiva de Paulo e Zitzoski (2017, p. 65), a Educação Popular (EP) freiriana abrange “aspectos formativos (...) formais, informais e não formais da educação. Trata-se, sobretudo, do compromisso ético e político, através da leitura crítica da realidade e de ações que promovam práticas emancipatórias.” Os autores concebem a EP como conceito que abarca para além das práticas crítico-reflexivas e metodologias participativas, “um projeto de sociedade radicalmente democrático” (Paulo; Zitzoski, 2017, p. 65). A democracia, a participação e a construção de processos pedagógicos coletivos são o cerne da EP, que se compromete com a formação do sujeito de modo a promover a autonomia e a emancipação individual e coletiva.

No programa de governo datado de 2010 (Programa de Governo Frente Popular Para o Rio Grande, 2010), aparece o princípio da emancipação e o exercício da democracia como elementos importantes. Interessante é observar o que significa o conceito de emancipação para GESTORZ, uma vez que esse termo aparece nos documentos, desde a campanha até o desenvolvimento da proposta, bem como na memória do agente público, mesmo decorridos sete anos da sua implementação:

[...] analisando do ponto de vista da teoria marxista, por exemplo, o indivíduo vive em função do reino das necessidades e do reino da liberdade. No plano das necessidades, ele precisa sobreviver, e, no plano da liberdade, precisa alimentar-se com tudo que é possível pra lhe dar uma vida confortável, de prazer, de alegria, de desenvolvimento da sua inteligência, da sua competência, da sua qualidade das relações humanas. Então, o indivíduo que busca a emancipação é aquele indivíduo que vai além do reino das necessidades, que percebe que existe o reino da liberdade que é sua infinita capacidade de criar, o campo artístico, o campo lúdico, o campo do prazer, o campo da convivência. **A emancipação é tanto individual quanto social. Aliás, não há emancipação individual sem emancipação social**, porque para que o indivíduo ingresse no reino da liberdade, é preciso que ele destrua os elementos que o retém apenas no nível das necessidades. **O conceito de emancipação é correlato ao processo de transição do indivíduo do reino das necessidades para o reino da liberdade.** Esse é um conceito marxiano, um conceito muito caro a esse campo epistemológico. (GESTORZ, grifos nossos).

O entendimento de GESTORV acerca da emancipação do indivíduo, do cidadão, se constitui a partir da necessária garantia da permanência na escola com sucesso. Ou seja, a aprendizagem que produz conhecimento. Relatando isso, resgata inclusive um trecho da proposta do Documento Orientador de 2011. Desse resgate, podemos extrair um pouco da sua concepção de emancipação humana e, conseqüentemente, da emancipação almejada através da proposta do EMP. Ao ser questionado sobre como o EMP buscava garantir a aprendizagem, que pedagogia era essa que existia, e que ideia é essa de garantir a aprendizagem, e a relação professor-aluno dentro disso, GESTORV se posiciona da seguinte maneira:

Ele [Direito a aprendizagem] está na essência [do EMP], mas eu quero resgatar uma coisinha que está escrita no início da proposta que foi encaminhada, ela diz assim: “a gente quer garantir, não só o acesso, mas a permanência com a aprendizagem”, isso está escrito no documento, textualmente, garantir acesso, permanência, com aprendizagem. Em razão disso foi construída toda essa metodologia. **Nós dissemos o que significa a aprendizagem com sucesso? Significa emancipação do indivíduo, do cidadão. Quando trabalho com emancipação (estou sintetizando), estou dizendo que ele tem que ter acesso, ele tem que permanecer e com aprendizagem, e estou dizendo que aprendizagem é essa, que garanta a emancipação e a inserção social**, tudo isso está no texto do EMP, tudo isso as pessoas têm que prestar atenção, e tudo isso é a razão da gente fazer toda essa metodologia e ter colocado todos esses princípios, ter colocado toda essa reformulação no (...) processo ensino-aprendizagem. É uma concepção disso, de escola e é uma concepção de sociedade. (GESTORV, grifos nossos).

Observamos um vínculo entre o programa de governo e a proposta de reestruturação curricular. A proposta objetivava desdobrar os compromissos afirmados entre a candidatura do governador Tarso Genro (eleito em 2010 para o governo do estado do RS) e as políticas educacionais desenvolvidas no desenrolar do governo de 2011 a 2014.

É responsabilidade do Estado garantir o direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos. Qualidade social enquanto processo permanente, de formação e emancipação; conhecimento enquanto construção da identidade humana e meio de compreensão do mundo, reconhecendo o contexto, as diversidades culturais, sociais e políticas, o respeito às diferenças, o avanço da sustentabilidade ambiental e o exercício da democracia. (Programa de Governo Frente Popular Para o Rio Grande, 2010, p. 13).

Nessa linha reflexiva, entendemos que havia uma compreensão dos limites do Ensino Médio desenvolvido pela REE-RS naquele tempo. Com base nisso, houve também uma incursão relacionada ao debate nacional sobre os rumos, caminhos e objetivos do Ensino Médio.

Segundo Azevedo, Reis e Gonzaga (2016, p. 146), o EMP se edificou nos seguintes princípios: planejamento coletivo, articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza; ciências humanas; linguagens; matemática), trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho (Rio Grande do Sul, 2011). Durante o processo de implementação, alguns desses princípios foram mais enfatizados do que outros. Há uma grande importância dada à Avaliação Emancipatória (AE) e ao SI, pois eram conceitos que envolviam maior polêmica, e também alguns tabus no âmbito educacional, seja pelo seu grau de desconhecimento ou pelas condições objetivas de implementação da política. Alguns conceitos já eram de domínio do professorado, enquanto outros não eram tão conhecidos.

Contudo, GESTORZ nos traz uma importante reflexão quanto a isso, justificando a ênfase como uma forma de se aproximar das escolas com maior facilidade:

O que acontece é que eles de fato se transformaram no coração da proposta. Porque a proposta se tornou mais perceptível aos professores dentro do SI, e da pesquisa, se tornou mais didático, mais compreensível. Onde, ali, eles poderiam dar o primeiro passo com um pouco mais de segurança. Porque, na realidade, **a compreensão teórica da politecnia, do trabalho com princípio educativo, e da própria interdisciplinariedade, eram conceitos bem mais complexos e muito pouco familiares aos professores.** Essa resistência dos professores, foi aos poucos diminuída com a adesão dos alunos, embora ela não tenha sido extinta, perdeu um pouco de força com a adesão dos alunos, que foram os primeiros a aderir, a perceber a importância da pesquisa. Então, a ênfase, **não foi uma ênfase deliberada, um objetivo definido, algo planejado, mas foi uma coisa que naturalmente se impôs pela realidade.** (GESTORZ, grifos nossos).

Os termos utilizados por GESTORZ (mencionados anteriormente) sendo politecnia, trabalho como princípio educativo e Ensino Médio integrado foram lembrados como sendo o eixo central da proposta. Portanto, entendemos que o princípio norteador, destacado da proposta, se deu a partir do debate entre Trabalho e Educação. Nesse sentido, conseguimos depreender uma relação com os documentos nacionais que orientam em termos de legislação educacional os fins e objetivos do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 2012), em seu artigo 5º, definem a base a ser assumida pelo Ensino Médio no Brasil:

Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizadas na perspectiva da interdisciplinariedade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (Brasil, 2012).

A legislação nacional destaca como central a preparação para o trabalho. As DCNEM (Brasil, 2012) aprofundam o debate sobre o trabalho na relação com a ciência, cultura e tecnologia. Lembramos que, conforme a LDBEN (Brasil, 1996), a finalidade do Ensino Médio é:

- I – consolidar e aprofundar conhecimentos para possibilitar o prosseguimento dos estudos;
- II – **preparar para o trabalho e cidadania** de modo a adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – **compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática. (Brasil, art. 35, incisos de I-IV, grifos nossos).

O inciso I do Artigo 35 da Lei Maior da Educação Nacional (Brasil, 1996), é claro ao destacar que uma das finalidades do Ensino Médio é a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos edificados no Ensino Fundamental para possibilitar a continuação dos estudos em níveis mais avançados da educação, a saber: técnico e/ou superior. Entretanto, muitas escolas acabam construindo ao longo da sua história a ênfase em uma ou outro dessas finalidades do Ensino Médio. Vejamos a seguir o relato de PROFRY, onde destaca a demanda principal da sua escola, pela qual era procurada pelas comunidades: era vista como uma instituição que conseguia preparar com melhor qualidade os alunos para prestar o vestibular. Da zona sul de Porto Alegre, historicamente, era conhecida como uma escola que detinha uma boa qualidade de ensino, voltada para os alunos que desejavam prosseguir os estudos em nível superior:

**historicamente [a nossa escola] tem uma demanda que** era (até por volta de 2007 e 2008) uma demanda – pra nós uma demanda muito subjetiva. Tava assim subliminar para nós, **era a preparação dos nossos alunos para entrar no ensino superior**, preparação para vestibular. Depois, mais recentemente para o ENEM e tal. Com isso, desde que eu entrei na [nossa escola] em 2000, desde lá que eu entendo que tem, existe essa demanda. A partir de 2007 a 2008, não lembro bem agora de cabeça, nós fizemos uma pesquisa participativa com pais, estudantes, professores e funcionários sobre essa questão e confirmou com quase 100% dos entrevistados essa demanda que era preparação para o vestibular. (...) Acho que essa questão deve ser melhor pensada. Dentro da lógica da politecnia, também a preparação daqueles que quiserem evidentemente para ingressar a um ensino superior levar adiante, dar continuidade aos seus estudos em nível superior, até chegar um momento que possamos acabar com o vestibular e o aluno possa ingressar automaticamente do Ensino Médio para ensino superior [...] (PROFRY, grifos nossos).

Conforme Sposito e Souza (2014), a escola ao fazer sua opção pela ênfase a ser dada no Ensino Médio, permitirá que as desigualdades se articulem a partir disso. Teremos, então, colégios voltados à formação para simples empregabilidade, outros voltados à propedêutica, e isso marca sobremaneira a educação de nível médio no Brasil:

O discurso corrente, sem adentrarmos no interior das propostas pedagógicas, afirma que o Ensino Médio deve ser formativo, ou seja, adquirir identidade própria, mas também deverá criar efetivas condições de acesso ao ensino superior e, tanto no curto ou longo prazo, preparar para a experiência do mundo do trabalho. Nesse triângulo de orientações as desigualdades sociais se articulam, não pela exclusão de um dos seus vértices, mas pela ênfase em cada um deles. Os colégios destinados às elites, sobretudo privados, apostam na busca efetiva de condições de acesso ao ensino superior dos alunos, constituindo essas condições também um elemento formativo. O polo mais fraco -o mundo do trabalho -pode ser adiado, uma vez que a inserção desse jovem não será imediata e em geral é postergada para após a conclusão do ensino. Para o outro conjunto majoritário de jovens, a simples ênfase em um dos polos poderá aprofundar as desigualdades, e a sua articulação efetiva tem constituído um jogo de equilíbrio difícil, uma vez que as respostas tendem a desconhecer, de fato, as demandas presentes nos modos de vida desses segmentos. (Sposito & Souza, 2014, p. 43-44).

Em outro trecho da entrevista, GESTORZ relata a sua visão sobre os objetivos da educação pública acerca das necessidades e dos desafios da educação para que seja voltada à emancipação dos filhos dos trabalhadores. GESTORV também destaca esta visão filosófica que embasa toda a proposta. Pretendia-se com a reestruturação do Ensino Médio, em resumo, a edificação

de uma educação que pudesse permitir aos sujeitos a sua emancipação, a sua formação intelectual no sentido maior (de produção de conhecimento para o exercício da criticidade, também da cidadania), para elevação do aluno como sujeito nos princípios de uma educação democrática e crítica (Mészáros, 2005). No Regimento Padrão, obtemos a seguinte pretensão quantos aos objetivos do EMP:

Destaca-se o Ensino Médio Politécnico como aquele em que na prática pedagógica ocorre a permanente instrumentalização dos educandos quanto a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e do exercício da cidadania. (Rio Grande do Sul, 2012, p. 03).

Esses princípios são reivindicados pelos formuladores da proposta do EMP. Em artigo recente, que trata de um recorte de uma pesquisa acerca do EMP, Gobo e Silva (2017) destacam que o EMP buscou romper com uma ideia tradicional de educação, objetivando a emancipação humana. Nas palavras dos autores:

Repensar a escola e seus processos de forma crítica, desconstruindo concepções fechadas que dizem de uma educação fragmentada, descontextualizada e bancária, ainda presente na educação, nos desafia a repensar nossa ação profissional, reinterpretando os conhecimentos, reconstruindo nossos saberes e práticas, nos colocando numa posição de permanente vigília em relação à validade de nossos saberes para que dialoguem com a vida real dos jovens que temos a responsabilidade de educar e ensinar em contextos tão diversos e complexos. Neste sentido, a proposta do EMP, visa uma mudança paradigmática na educação gaúcha, rompendo as concepções e práticas tradicionais na perspectiva de construir de forma cooperativa, uma educação que dialogue com a emancipação humana de forma solidária e democrática. (Gobo & Silva, 2017, p. 161).

Na linha reflexiva de discorrer sobre as suas concepções educacionais, GESTORV revela a sua vinculação ontológica com a EP através dos estudos de Paulo Freire. O Regimento Padrão também detém essa vinculação com a EP. Vejamos um trecho elucidativo quanto a isso: “a escola tem como objetivo oportunizar ao aluno a apropriação e construção do conhecimento, numa relação dialógica, que promova a inserção social e a cidadania articulando as áreas de conhecimento e suas tecnologias, numa constante relação entre teoria e prática.” (Rio Grande do Sul, 2012, p. 43).

Um dos pressupostos da EP é que a educação oferecida pela escola possa se articular com a realidade dos educandos. Que a partir do mundo extraescolar possam ser extraídos elementos para o questionamento na realidade, mas também a busca da compreensão dela através da inquirição cultural, científica e tecnológica realizada nos processos pedagógicos formais, para posterior intervenção nela.

[...] eu tive a oportunidade de estudar bastante o Regimento [Padrão] que normatizou depois a prática do EMP. A meu juízo, é um dos documentos mais bem articulados de concepções de Educação Popular: educação articulada à realidade dos educandos, dos professores, da comunidade, me parece que esse documento ele vai bem ao encontro disso. (PROFJG)

Dentro desse processo, é interessante observar que GESTORZ não hesita em vincular a proposta pedagógica ao ideário de uma educação de cunho socialista, voltada a edificação de relações sociais mais igualitárias. A declaração de vinculação dos preceitos do EMP ao que denominamos como teoria marxista<sup>5</sup> nos permite abstrair e apontar um dos fundamentos de uma educação para todos. Até então a escola pública tendencialmente conservava nas suas raízes modelos pedagógicos, formas de ensino, concepções de aprendizagem e avaliação que são diretamente debitárias de um modelo tradicional, de uma educação ora bancária e tecnicista com uma “pedagogia diretiva”, ora de uma escola

<sup>5</sup> De forma simplificada, podemos aferir que a teoria marxista é aquela que se pauta na crítica à sociedade de classes e ao sistema social do capitalismo. Ela utiliza como método de explicação da realidade o materialismo histórico dialético. Seu percurso inicial se dá a partir dos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, no século XVIII. A principal obra do marxismo é “O Capital”.

incapaz de desafiar os alunos por via do ensino, reproduzindo uma “pedagogia não-diretiva”, que acredita apenas no despertar das capacidades do aluno apenas pelo seu exclusivo esforço e predisposição genética, alinhada aos fundamentos epistemológicos do “apriorismo” (Becker, 2001; 2010). Tiramonti (2014) atesta que a escola tradicional acabou por enfatizar os processos mecânicos em detrimento da compreensão, numa franca opção por uma formação para a obediência:

Assim, a escola transformou o aprendizado no exercício de disciplina e de obediência aos mandamentos escolares e familiares e associou o êxito a sua capacidade de aceitar uma trajetória escolar despojada de curiosidades, paixões, emoções, prazeres e alegrias na qual só secundariamente se atende a sua compreensão do mundo e ao desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar nele. (Tiramonti, 2014, p. 202).

Tal modelo escolar clássico supõe que na sociedade é natural a existência de sujeitos melhor capacitados e outros nem tanto para aprender e assumir determinadas posições no universo das relações humanas – culturais, sociais ou econômicas. Observemos o relato de GESTORZ sobre isso:

[...] A principal motivação foi buscar uma alternativa de educação que respondesse a uma formação crítica, não subordinada linearmente à empregabilidade e ao mercado de trabalho, mas deslumbrando o mundo do trabalho e todas as suas variáveis. Inclusive a questão do mercado de trabalho, empregabilidade, mas não esta como determinante. Esta atenção no sentido de buscar uma **proposta alternativa** se deve não só a postura crítica que o grupo hegemônico que entrou na secretaria de educação tem em relação às relações capitalistas, os limites que **a sociedade capitalista** tem em relação a uma justiça para todos e, na educação, isso é muito claro. A escola pública ela tem um viés, uma vertente liberal, ela é fruto é produto da República Francesa e ela prometeu o direito para todos e uma educação para todos e uma educação para a formação da cidadania e a universalização do acesso. Embora em alguns aspectos tenha conseguido avançar, a educação liberal não conseguiu entregar as suas promessas. Por exemplo, ela se estruturou em cima de **hierarquias** e estas hierarquias produziram exclusão e produzem exclusão e, por isso, que a educação liberal, não é justa, ela não é democrática, e ela, apesar da promessa de justiça, e democracia, ela não cumpre e não pode cumprir, por que a sociedade de classe não permite que essas promessas sejam cumpridas. Podemos citar alguns aspectos dessa hierarquização excludente. Primeiro é a **hierarquia entre as disciplinas**, que existe uma predominância das chamadas ciências da natureza, ciências duras, sobre as ciências humanas e, isso, já pré-determina uma discriminação: uma discriminação no campo epistemológico, no campo social e a criação de uma hierarquia, de um determinado conhecimento superior ao outro, o que é muito adequado à sociedade de classes. Essas discriminações ajudam a produzir exclusão. Na segunda dimensão, nós temos o próprio **sistema educacional dualizado** historicamente. Dualizado quer dizer uma educação propedêutica geral e quase sempre de qualidade para os oriundos das classes dirigentes, privilegiados, das elites, e uma educação geral precarizada ou educação profissional e, às vezes, também precarizada para a classe trabalhadora. A **educação liberal** por mais que ela tenha um discurso voltado para a democracia e a cidadania, não consegue entregar suas promessas, não cumpre o seu discurso, e a reação a esta linha de raciocínio e essa concepção determinou sempre uma resistência. E as resistências se manifestaram de diversas formas na **Educação Popular**, na vertente freiriana da **educação democrática** da linha de **educação crítica**. E, principalmente, na **educação politécnica**, que é uma visão que procura estabelecer uma relação do conhecimento com o mundo do trabalho da educação, e do trabalho de buscar compreender criticamente como que o aprender se separou do fazer, como que a teoria se separou da prática. (GESTORZ, grifos nossos).

Podemos perceber a vinculação ideológica de GESTORZ. Essa vinculação diz respeito a uma concepção de que todos os alunos podem aprender, de que todos podem se instrumentalizar no sentido de ocupar quaisquer posições dentro da sociedade. Quer dizer, mesmo nos limites da sociedade capitalista, esta escola pública pode, através de uma reformulação curricular, administrar os tempos e espaços no Ensino Médio de forma a possibilitar a todos os alunos caminhos para assumir posições críticas e inquiridoras da realidade circundante. Faz-se isso desde os projetos de pesquisa no âmbito escolar, passando pela inserção e atuação no mercado de trabalho, seja por meio das ocupações de jovem aprendiz ou de estágios, seja em trabalhos formais. Nessa reestruturação curricular, os

organizadores da política do EMP depositam sua utopia. Pensam que através dessa reestruturação poderiam potencializar o exercício e a materialização da sua utopia ideológica da formação de uma sociedade voltada muito mais para a igualdade e a justiça social do que para a exacerbação da meritocracia, dos preceitos da disputa, nos quais está envolvido o fracasso e o sucesso escolar. Assim, o EMP parece se orientar no sentido de garantir processos de ensino-aprendizagem capazes de promover o sucesso para todos. Essa é a intenção que transparece nos discursos.

Silva (2013, p. 69) também destaca que as DCNEM, homologadas pelo MEC em 2012, ao tentar conferir uma nova identidade ao Ensino Médio buscam orientá-lo no rumo de objetivar a consecução de uma formação humana integral, fazendo isso através da articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Silva (2013, p. 69) também destaca que, no contexto da discussão de produção da LDBEN de 1996 (Brasil, 1996), o debate sobre a politecnia e a formação humana integral não teve posição forte, uma vez que a correlação de forças não era favorável naquele período. Portanto, a discussão acerca do termo politecnia não foi encaminhado pelos atores principais à época. (Silva, 2013, p. 69). Contudo, em outro momento histórico, a proposta do EMP, resgata o sentido da politecnia e a ligação com o mundo do trabalho:

Há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (Rio Grande do Sul, 2011, p. 06).

Em contraponto, foi adotada a visão da educação politécnica entendida pelo GESTORZ como pertencente a uma linha de educação crítica e debitária do arcabouço teórico do Marxismo para tentar superar o modelo escolar arraigado no liberalismo, na meritocracia e na pedagogia tradicional.

Então, um dos princípios norteadores da proposição de reformulação do currículo do Ensino Médio objetivava aproximar a teoria da prática, permitindo processos pedagógicos que possibilitassem ao aluno a elaboração de um conhecimento não só através da reflexão teórica, mas também do exercício da prática numa profícua relação entre o saber e o fazer. Para essa proposição, perseguiu-se o conceito de politecnia no EMP, conforme observamos no interior do Documento Orientador (Rio Grande do Sul, 2011). No que diz respeito à relação entre o trabalho intelectual e trabalho manual e as diretrizes que o EMP objetivou estabelecer, trazemos uma passagem de Azevedo e Reis (2013):

Por essa concepção persegue-se a possibilidade de romper com a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho manual. Com isso, o ensino politécnico aponta diretrizes às emergências de uma concepção educacional emancipatória e desalienadora. Mas ela só se efetua ao oferecer modos do domínio intelectual das forças, instrumentos e técnicas de ação humana sobre o mundo. Isso acontece de forma paralela à produção de conhecimento para as ações concretas de aplicação dos saberes formais, lógicos e cognitivos da própria ação de trabalho sobre o real. (Azevedo & Reis, 2013, p. 39).

Conforme Silva, Moura e Lima Filho (2012, p. 25), o Ensino Médio ideal para o Brasil seria aquele “que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. Através da politecnia, objetiva-se romper com a formação estritamente técnica ou propedêutica.

Na linha teórica da politecnia, é possível verificar a existência de um movimento que objetiva contemplar o protagonismo do jovem como um elemento a ser considerado na construção de uma identidade para o Ensino Médio. Para além de uma simples etapa preparatória para o Ensino Superior, ou etapa de retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental, busca-se a construção de uma identidade que permita ao Ensino Médio cumprir as suas tarefas formativas. Uma identidade tão perseguida, mas nunca conquistada na prática em decorrência da arraigada concepção metodológica de uma pedagogia, por vezes, “diretivist” e/ou “não-diretivist” (Becker, 2001; 2010) e de uma

organização curricular de inclinação positivista, fragmentada. Trata-se de uma identidade que pode apresentar possibilidades reais de diminuição dos índices de evasão e reprovação do Ensino Médio, ao buscar, na prática, a construção de um diálogo concreto entre o projeto pedagógico e os projetos de vida dos educandos, contribuindo para a garantia da inserção social, cultural e produtiva dos educandos.

A concepção de politecnia abarca a construção de políticas públicas direcionadas a uma educação formal que integra o trabalho, a ciência e a cultura, “que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los” (Gramsci, 1978, p. 87). De acordo com Saviani (1989, p. 17), “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. No entanto, ressaltamos que não se trata apenas da ideia restrita de trabalho remunerado, mas, sim, da ideia de trabalho como meio de produção do ser humano, de intervenção no mundo, de relacionamento social. Para Marx e Engels (1974, p. 19), o homem se distingue dos outros animais pelo trabalho. “O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 1983, p. 149). Saviani (2007, p. 154) afirma que o trabalho é a ação sobre a natureza, que a transforma, para dar conta das necessidades humanas.

Assim, pode-se observar que o EMP tinha por objetivo a formação não só de sujeitos críticos, mas emancipados, dominadores da técnica com formação intelectual, capazes de administrar os processos de aprendizagem para abstrair cada vez mais da realidade e conformar a sua formação humana no sentido da complexificação das suas relações com a natureza social e física. Isto é, no curso da elaboração do conhecimento e da capacidade de intervenção no mundo em níveis cada vez mais profundos, administrando não só o que se sabe, mas mirando cada vez saber mais, acumular mais conhecimento, desenvolver-se. Entendendo aí uma das dimensões e das potencialidades do sujeito emancipado, isto é, aquele sujeito que sabe resolver situações-problema, que sabe buscar informações, que sabe procurar conhecimento para elaborar e avançar em inovações sobre os problemas cotidianos, também existenciais, em um significado mais amplo da vida material.

Observamos a política analisada como um esforço estatal que teve como foco a permanência dos jovens na escola através da ressignificação da organização curricular, buscando um ensino que encontre caminhos de aproximação e diálogo com as juventudes (Silva, 2013), tendo como pressuposto a sua diversidade, a pluralidade construída por meio das relações sociais, compreendendo perspectivas próprias, individuais e de grupo.

## AS IMBRICAÇÕES ENTRE O NOVO E O VELHO

Podemos perceber que, na fala de alguns entrevistados, muitos se referem à rapidez da implementação como algo não positivo. Os professores dizem que foi uma proposta de cima para baixo e que esta não incorporou os debates específicos de cada escola. Essa reflexão se alinha ao que muitas pesquisas sobre o EMP identificaram (Alves, 2014; Zambon, 2015; Marchetto, 2016; Gonçalves, 2017; Sieben, 2017):

[...] Eu acho que o período de preparação deveria ser um pouquinho maior, e dar um pouquinho mais de autonomia para as escolas, para elaborar, embora isso possa não mudar muito. (...). **Daria uma autonomia maior para as escolas** para fazer mudanças pequenas com base na linha geral eu acho que começaria por aí (...). (PROFRB, grifos nossos).

[...] **Não houve discussão**, em minha opinião. Esse foi o grande problema da implementação do EMP: os professores não estavam preparados para receberem isso. Nós nos propusemos a **estudar** o que é **politecnia**. Eu já tinha conhecimento do conceito de politecnia e levei para os colegas a discussão de que a gente não podia negar *a priori*, porque era **uma concepção da classe trabalhadora**, portanto a gente teria que ver, estudar a proposta do governo e debater aquilo que nós achássemos que estivesse fora ou desvirtuando as concepções de politecnia propostas tanto por Marx e depois melhor elaborado por Gramsci. Então, isso foi feito. Lemos a primeira versão da proposta do governo, começamos a discutir

textos de Gramsci, de Marx e outros autores sobre a politécnica, para formar uma opinião. (PROFRY, grifos nossos).

Pelo que eu me lembre, **não houve debate na implementação**. Nós, fizemos algumas reuniões lá na escola. Enfim, para debater esse ensino politécnico Se houve de fato essas assembleias e tal, esse debate. Tinha pouca, para não dizer pouquíssima, mesmo, representatividade. Pareceu que **era mais uma discussão, debate de fachada** para justificar, mesmo. Mas um debate, de fato, não aconteceu, pelo menos não com o conjunto todo. **Foi algo realmente de cima para baixo**. (PROFAL, grifos nossos).

[Houve resistência] porque não sabiam fazer. Desacomodou quem estava acomodado. Só que **veio como um decreto**, a partir de hoje é assim. (...) Nós fizemos muitas formações por conta nossa aqui da escola, porque a equipe diretiva e pedagógica ficou como um marisco, entre o rochedo e o mar. Estávamos entre os professores e a secretaria de educação. **Nós tínhamos que tentar, era obrigatório**. (PROFRJ, grifos nossos).

[...] Essa relação [de implementação] foi muito conflituosa e contraditória. A grande maioria das pessoas expressou claramente a sua antipatia pela proposta. Na verdade, tiveram que engolir. Mas as pessoas não fizeram isso por convencimento, fizeram porque foram obrigadas a fazer, torcendo o nariz e rangendo os dentes. Eu 'tô' te falando de **uma escola onde se discutiu muito e profundamente** a questão, onde se tentou esclarecer a importância da **politécnica com todas as críticas que pudessemos ter a forma de implantação**, mas ela foi uma relação conflituosa. (PROFRY, grifos nossos).

Quanto ao diálogo sobre os motivos dos professores em resistirem às mudanças, PROFRJ destaca alguns elementos: o pedagógico da escola não estava formatado para introduzir uma inovação escolar; a escola se virava com os recursos que tinha. Isso mostra a precarização em que a educação se encontrava. É difícil fazer uma mudança substancial em quatro anos, quando se vive um cenário brasileiro educacional de décadas de parcos investimentos. Não só o método de implementação foi gerador de contradições, mas também a conjuntura de precárias condições da educação pública. A implementação parece esbarrar nos problemas estruturais de uma escola sucateada. Contudo, o discurso da entrevistada demonstra a preocupação com a mudança para qualificar a educação.

Por exemplo, PROFRY afirma que a escola procurou momentos para se apropriar do referencial teórico da politécnica. Isso mostra que havia um interesse por parte da gestão da escola em debater os assuntos pertinentes às mudanças propostas. Contudo, podemos aferir que o modelo do SI, era um modelo flexível em que cada escola poderia se organizar da sua forma.

Um espaço-tempo mais amplo de discussão, poderia ter amenizado algumas resistências que surgiram na implementação da política do EMP. Não conhecer determinada forma de atuação profissional nova, bem como os elementos teóricos a ela inerentes pode gerar resistências, pois toda a inovação exige trabalho e esforço para conhecer e se apropriar. É natural que muitos educadores se sintam incomodados ao terem de mudar suas práticas docentes. Uma proposta nova como o EMP quando chega, cria desconforto, visto que gera modificação no que já se faz, no que já se está acostumado a fazer, mexe com hábitos e, inclusive, tradições. Diversas pesquisas apontaram que a política sofreu fortes resistências nas escolas por parte dos docentes por conta da metodologia de implementação adotada pela mantenedora (Sieben, 2017; Gonçalves, 2017; Marchetto, 2016; Zambon, 2015; Araújo, 2014).

Também podemos observar que diante de um fenômeno conformado entendido como uma imposição de política educacional (Ver Sieben, 2017; Gonçalves, 2017; Marchetto, 2016; Zambon, 2015; Araújo, 2014) é natural que um conjunto expressivo de professores se mostre indisposto ao processo de reformulação de suas práticas, da necessária produção da autocrítica. Uma vez que justificam a sua recusa à implementação do projeto do politécnico na falta de condições materiais para fazê-lo, sejam elas na justificativa do não pagamento do piso salarial, seja também a falta de infraestrutura nas escolas (Alves, 2014; Souza, 2015; Marchetto, 2016; Pires, 2016; Roos, 2016; Ribeiro, 2016; Sieben, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EMP se caracterizou por uma série de elementos que causaram polêmica no meio educacional do Rio Grande do Sul, dentre eles a utilização de conceitos e práticas da inclinação progressista no âmbito da EP.

Os conflitos existentes no processo de implementação, no entanto, denunciam as latentes contradições derivadas da correlação de forças, dos projetos de educação em disputa na sociedade que tentam se manter ou adentrar o universo da escola pública. A realidade da sociedade capitalista não é um fato histórico imutável: pelo contrário, sendo a realidade social fruto da ação humana, também pode a mudança ser fruto de ações igualmente dos humanos. Dessa forma, entendemos que o universo da escola, com todas as suas idiosincrasias, é prenhe de mudanças, pois se apresenta carregado de contradições. As análises até aqui realizadas levam a crer que existem espaços de avanços que se abrem dentro do universo das contradições e que podem, se bem trabalhados, constituir elementos de orientação para mudanças coletivas. Isso tanto do ponto de vista do universo microscolar de cada instituição educacional como do todo da REE-RS na linha de edificar um novo projeto educacional hegemônico, capaz de, ao garantir o direito à educação de forma efetiva, corroborar para a reorientação das formas de estabelecimento das relações sociais que ainda se pautam pela coisificação do homem e da exploração de uns sobre os outros.

Percebemos nas intenções dos documentos e relatos, que o EMP foi uma tentativa de formulação de uma proposta educacional contra-hegemônica, mais voltada aos anseios da classe trabalhadora, mais precisamente às necessidades dos filhos dos trabalhadores e a sua formação para se tornarem sujeitos não condicionados a lógica social vigente, mas capazes de romper as barreiras interpostas para a conquista e criação dos seus espaços de atuação social.

O Ensino Médio, assim como a educação como um todo, é um campo de disputas. Os sentidos do Ensino Médio, da educação das juventudes são colocados na roda de embates entre as classes sociais. O campo progressista conseguiu avançar e propor uma política educacional ligada aos preceitos da EP e da educação socialista. Segundo Krawczyk (2014, p. 19), “projetos diferentes de sociedade, relações de poder e conflitos inerentes ao sistema capitalista estão em jogo no movimento contraditório de inclusão exclusão e segmentação” no campo da educação. Trata-se de pensar o Ensino Médio inserido no processo maior de disputa de concepções de mundo e não entendê-lo como uma etapa simples e puramente da educação obrigatória. Compreendê-lo, assim sendo, dentro deste universo em que os homens disputam suas concepções, o poder e os rumos a serem dados para a sociedade. Nesse movimento, o EMP se alinha a uma visão social que busca combater a exploração, a opressão, que pode ser importante para a reestruturação da sociedade, no sentido de abolir a sua divisão em classes. Percebemos uma política educacional com elementos de inclinação socialista.

Na formulação do EMP, havia um acumulado de produção intelectual de um grupo de pessoas do campo progressista ligado à EP e a uma educação democrática com preceitos socialistas a frente da SEDUC-RS. Esse contexto possibilitou o processo de implementação da política do EMP.

Na contramão da meritocracia, através do EMP, o Estado chama para si a responsabilidade de mobilizar uma política educacional de forma a organizar o processo formativo para homens e mulheres de um novo tempo, numa lógica emancipatória. Homens e mulheres donos de si, do seu destino, com autonomia capaz de formatar as suas ideias no interior dessa sociedade, mas possibilitados, também, de organizarem modificações, transformações no curso dessa história. A proposta parece caminhar no sentido de buscar uma relação social mais cooperativa, na contrariedade a linha da escola meritocrática em que o objetivo é formar cidadãos competitivos capazes de superar uns aos outros. Nesse sentido, o EMP guarda no seu interior uma relação profunda com ideais de uma sociedade mais igualitária e com justiça social, onde todos possam ser sujeitos capazes de atuar de forma positiva e transformadora, não só no âmbito de transformação da sua vida individual, mas também no sentido de mudanças coletivas, mais substantivas. Seria o início da formação de um homem novo com ideais diferentes daqueles pregados pela ideologia dominante. A tentativa do EMP é a tentativa de um novo modelo de formação de homens e mulheres para avançar contra o instinto de conservação social buscando banir a tendência de fazer do ser humano um trabalhador dócil para a classe dominante.

Trata-se de uma proposta educacional com esboço de uma pedagogia calcada em fundamentos socialistas. Nesse sentido, foi travado o enfrentamento ao modelo de escola que refletia no seu interior, como um espelho, uma sociedade da exclusão. Não foi um enfrentamento fácil, já que reformas na educação exigem o despedimento de muitos recursos financeiros e humanos, principalmente em se tratando de mudanças profundas como a transformação do currículo e o questionamento ao senso comum escolar.

O EMP pode ser uma atitude de crítica em relação ao formato educacional vigente e a fórmula organizativa da sociedade. O EMP pode ser entendido como uma resposta ao modelo de escola em vigência, ineficiente para dar conta dos dilemas e desafios do século 21, de garantir a educação a todos. O EMP pode se configurar em uma tentativa política de adequar a escola a um contexto de democratização da educação. Tarefa monumental. Pode ser o início de inovações na educação, debitário de uma concepção educacional progressista.

Na esteira do tempo histórico, os desafios colocados exigem níveis de construção, elaboração e interpretação muitas vezes superiores daqueles que temos conhecimento ou capacidade para desempenhar a nossa tarefa enquanto seres sociais. A implementação de uma política educacional voltada ao campo do trabalho no sentido de promover a elevação da emancipação, do exercício das capacidades coletivas de criar caminhos menos desiguais e mais igualitários, na promoção do direito à educação, pautada no exercício da criticidade, é positiva.

Na caótica sociedade capitalista, com seus ventos e marés obstaculizadores dos anseios dos que vivem de seu próprio trabalho, a vida teima em brotar das contradições. O gérmen do novo está na mente dos indignados com a injustiça social. A crítica contundente ao instituído capitalismo e a esperança de novos tempos podem remover a pátina fétida da estátua social que os homens divididos em classes distintas constroem no decurso da história da humanidade. A história é feita pelos homens e, portanto, a mudança do seu rumo também. Esta pesquisa tenta ajudar nesse objetivo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Aline . *A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática*. – 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2014.

ARAÚJO, Ione. *Implantação do Ensino Médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso*. – Porto Alegre, 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs.). *O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014. p. 21-44.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2013.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. Avaliação Emancipatória no Ensino Médio Politécnico: compreendendo o Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). *Ensino Médio: políticas e práticas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.p.145-166.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *O caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. PARECER 05/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica).> (último acesso: 02 maio de 2017).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (último acesso: junho de 2013).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura do mercado no Ensino Médio técnico*. Brasília, DF: INEP, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. Introdução ao estudo da filosofia: A filosofia de Benedetto Groce. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

GOBO, Rosmari; SILVA, Sidinei Pithan da. A experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: rupturas, desafios e perspectivas, os professores In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). *Políticas Educacionais: debates e perspectivas*. 2017. p. 144-163.

GONÇALVES, Leonardo. *O Ensino Médio Politécnico na região de Rio Grande-RS (2012-2016): análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia*. 271 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas -UFPEL / Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2017.

KRAWCZYK, Nora. (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acacia. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCHETTO, Suelen. *Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na resignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RJ*. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016.

MARX, Karl. *O Capital*. v. 01. São Paulo: Abril, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Porto/ São Paulo: Editorial Presença/Livraria Martins Fontes, 1974. 2 v.

MÉSZÁROS, István. *A Educação Para Além do Capital*. István Mészáros. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005, 80 pp.

[SILVA, M. R.](#); [MOURA, D. H.](#); [LIMA FILHO, D. L.](#) Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 20, p. 1057-1080, 2015.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. PT DO RIO GRANDE DO SUL. *Programa de Governo Frente Popular pelo Rio Grande. Programa de Governo da Frente Popular pelo Rio Grande apresentado submetido ao processo eleitoral de 2010*. Porto Alegre. Disponível em:

<<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014>>. Acesso em 16/05/2017

PAULO, Fernanda; ZITKOSKI Jaime. A Política Nacional de Educação Popular: desafios e perspectivas atuais. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Políticas Educacionais: Debates e Perspectivas*. Porto Alegre: Editora Metodista IPA, 2017, p. 60-76.

PIRES, Itara. *O Ensino Médio Politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente*. 2016. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

RIBEIRO, Max . *O Ensino Médio politécnico no rio grande do sul: reestruturação curricular e contradições da prática pedagógica*. 2015. 110 f. Dissertação (mestrado em educação), Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Gabinete do Secretário. 104 f. *Relatório de Gestão (2011-2014)*. Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – DEPLAN. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI. *Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2011, de índices de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico. Parecer CEED 310/2012*. 2012. Disponível em: [http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao](http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao). Acesso em: 30 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: [http://www.seduc.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.seduc.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf). Acesso em: 04 set. 2015.

ROOS, Míria. *O Ensino Médio politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS*. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. P. 152-180.

\_\_\_\_\_. *Sobre a Concepção de Politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão ; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano I - Número I - Julho de 2009 [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com).

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013. p. 65-79.

SIEBEN, Leandro. *(Des)encontros no processo de implantação da proposta do Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul*. 2017. 182f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2017.

SOUZA, Mayara. *Percepções de estudantes do Ensino Médio Politécnico sobre atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Seminário Integrado no Âmbito das Ciências da Natureza*. 2015. 70f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Física / Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2015.

SPOSITO, Marília; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

TIRAMONTI, Guillermina. A escola moderna. Restrições e potencialidades frente às exigências da contemporaneidade. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 185-206.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. A Pesquisa Qualitativa em Educação. 1. ed. 23 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

ZAMBON, Luciana Bagolin. *Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da SEDUC/RS*. 2015, 350f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil, 2015.

#### **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:**

**Jonas Tarcísio Reis – Coordenador do projeto, participação ativa na coleta e análise dos dados e revisão da escrita final.**

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

**O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.**

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.