
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 24 Número 116

14 de noviembre 2016

ISSN 1068-2341

O Caso do Ensino Médio Politécnico e a Avaliação de sua Implementação nas Escolas Públicas Gaúchas

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Margareth Fadanelli Simionato

Centro Universitário Metodista IPA

Brasil

Citação: Ribeiro, J. A. R., & Simionato, M. F. (2016). O caso do Ensino Médio Politécnico e a avaliação de sua implementação nas escolas públicas gaúchas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(116). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2343>

Resumo: Este artigo analisa o processo de implementação de uma política pública para o ensino médio, proposta por uma Secretaria Estadual de Educação, período 2011-2014, bem como sua resignificação através das escolas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e quantitativa em 106 escolas públicas e meios de comunicação específicos do RS, Brasil. Os procedimentos metodológicos, com base no referencial teórico-analítico do ciclo de políticas públicas, foram: coleta de dados primários e secundários, em documentos, produções acadêmicas e publicações na mídia; aplicação de formulário online enviado às escolas pesquisadas; e realização de grupo focal com especialistas. Amparando-se no marco teórico-metodológico, foram definidas as categorias de análise: autonomia, politécnica, trabalho como princípio educativo, ação pedagógica e avaliação. Os resultados evidenciaram que: a) a autonomia das escolas não foi respeitada na implementação da política pública; b) grande parte dos sujeitos pesquisados, professores das escolas, não se apropriou da concepção pedagógica de trabalho como

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 10/11/2015

Revisões recebidas: 8/8/2016

Aceito: 14/8/2016

princípio educativo e, também do conceito de politécnica; c) a ação pedagógica das escolas ressignificou a formulação da referida política; e d) houve uma desestabilização nas certezas sobre avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: ensino médio politécnico; reestruturação curricular; ação pedagógica; trabalho; politécnica; avaliação

The case of the Polytechnic High School: Evaluating its implementation in public schools

Abstract: This article analyzes the implementation process of public policy for secondary education given by the State Secretary of Education between the years 2011 and 2014, as well as the analysis of its redefinition by High School of the State of Rio Grande do Sul (RS). For this, we used a qualitative and quantitative study in 106 public schools in RS, Brazil. The methodological procedures, based on the theoretical and analytical framework of the public policy cycle, involved the collection of primary and secondary data, documents, academic productions and publications in the media; an online application form sent to the schools surveyed; and conducting focus groups with experts. Through this framework, the following analysis categories were defined: autonomy, polytechnic, work as an educational principle, pedagogical action, and evaluation. The results showed that: a) the school's autonomy has not been respected in the implementation of public policy; b) many research subjects, school teachers, did not appropriate pedagogical conception work as an educational principle or the concept of polytechnic; c) the pedagogical action of schools built up a new signification of the formulation of the policy; and d) there was a destabilization in certainties about learning evaluation.

Keywords: polytechnic high school; curricular restructuring; educational activity; work; polytechnic; evaluation

El caso de lo Secundario Politécnico: Evaluación de su implementación en las escuelas públicas gauchas

Resumen: El artículo está enfocado en el análisis del proceso de implementación de una política pública para la enseñanza media propuesta por la Secretaria Estadual de Educación en el período de 2011-2014, bien como el análisis de suya resignificación por las escuelas de este nivel en el Estado. Para tanto fue realizado una investigación cualitativa y cuantitativa en escuelas públicas y medios de comunicación específicos del estado del Rio Grande do Sul (Brasil). Ella estaba fundamentada en el aporte teórico-analítico del ciclo de políticas que basó a los procedimientos metodológicos para la coleta de datos primarios y secundarios, derivados del análisis de contenido de los documentos, producciones académicas y publicaciones en los medios de comunicación, aplicación de un formulario *online* enviado a 106 escuelas además de un grupo focal con especialistas. Este marco teórico y metodológico, por su vez, contribuyó en la elección de las categorías analíticas para la evaluación de la implementación pretendida: acción (práctica) pedagógica, autonomía, politécnica y trabajo como principio educativo, y evaluación escolar. Los resultados evidenciarán que: a) la autonomía de las escuelas no ha sido respetada; b) la pequeña apropiación de la concepción pedagógica del trabajo como principio educativo y del concepto de politécnica por una parte expresiva de los profesores; c) el contexto de la práctica resignificó el contexto de la formulación de la política; y d) se ha constatado una desestabilización en las certezas sobre evaluación del aprendizaje introducida.

Palabras clave: enseñanza media politécnica; reestructuración curricular; acción pedagógica; trabajo; politécnica; evaluación

Introdução

Este artigo tem por foco a análise de um processo de implementação de uma política pública para o ensino médio proposta por uma Secretaria Estadual de Educação no Estado Brasileiro no período de 2011-2014. Tal proposta desencadeou um reordenamento político pedagógico das práticas realizadas no interior das escolas, promovido com a ampliação da jornada escolar, bem como a introdução das concepções de pesquisa interdisciplinar como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo e a introdução da avaliação emancipatória. Realizou-se a pesquisa qualitativa e quantitativa em escolas públicas e meios de comunicação específicos do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Fundamentou-se no referencial teórico-analítico do ciclo de políticas que embasou os procedimentos metodológicos para a coleta de dados primários e secundários, elegendo como categorias analíticas teórico metodológicas do estudo: autonomia, da concepção de politécnica e o trabalho como princípios educativos, da prática e da ação pedagógica, as metas e a complexidade da avaliação emancipatória, bem como da atenção à finalidade do ensino médio.

Inicialmente apresentaremos a problemática do ensino médio, os projetos em disputa na sociedade brasileira e a contextualização da proposta de Reestruturação Curricular (RC) implementada nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, no período de 2011-2014. A seguir discorreremos sobre os caminhos metodológicos percorridos no decorrer desta pesquisa, contextualizando os delineamentos adotados bem como os sujeitos envolvidos e contextos pesquisados. Em seguida, serão apresentadas as categorias analíticas do estudo discorrendo sobre cada uma delas e os efeitos produzidos nos atores sociais das escolas. A seguir, teceremos algumas considerações evidenciando os avanços, retrocessos e implicações da política no campo de disputas de projetos societários para a finalidade do ensino médio.

Situação do Ensino Médio no Brasil e dos Projetos em Disputa

Do ponto de vista da conjuntura educacional, o Ensino Médio público tem sido o centro das atenções de empresários, da imprensa e dos gestores tanto no âmbito estadual quanto nacional. Esta visibilidade é perceptível através das várias inserções na mídia escrita e falada e também em função da iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) ao fazer acontecer a reestruturação curricular do ensino médio no Estado.

A proposta de reestruturação do EM que se analisa se originou das proposições do Plano de Governo dos atuais gestores do Estado conforme constava no Documento Base (Rio Grande do Sul, 2011):

O plano de Governo 2011-2014, no que tange a política educacional, 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. (p. 3)

O Partido dos Trabalhadores e seu bloco de alianças (“Unidade pelo Rio Grande”, coalizão vencedora das eleições para o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2011-2014) no primeiro turno das eleições 2010), tinham entre as suas propostas de governo as mudanças no Ensino Médio e que nenhum jovem ficasse sem escola. Mais especificamente (Rio Grande do Sul, 2010):

[...] Buscar a universalização do Ensino Médio através de um conjunto de ações que passam pelo investimento na qualificação curricular, em tecnologia e inovação, na aproximação com o mundo do trabalho e na formação permanente dos professores [...] (p. 18).

Mais

[...] buscar a ampliação e qualificação do ensino profissional, bem como sua integração com o médio, nas regiões urbanas e rurais, com medidas para garantir a permanência e conclusão com sucesso dos jovens (p. 18).

Para tanto, considerou os principais fatores do diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Rio Grande do Sul¹: a defasagem idade/série, a constatação de altos índices de abandono e de reprovação, o elevado número de jovens fora da escola, às precárias condições de infraestrutura das escolas, aliados ao currículo fragmentado.

Três aspectos, no entanto, devem ser enfatizados neste momento. A Reestruturação Curricular (RC) que foi proposta considerando o Plano de Governo, as alianças à esquerda, o resgate à tradição socialista ao denominar o Ensino Médio de ‘Politécnico’, presente no Documento Base, já referido, chegava a um momento político e social no qual a expectativa dos professores era por uma real valorização da sua carreira no Estado, propiciada pela chegada ao poder do governador que trazia no seu currículo ter sido o Ministro da Educação que introduziu a Lei do Piso Nacional do Magistério. Criara-se assim enorme expectativa, frustrada desde então, de cumprir-se essa lei.²

O segundo aspecto diz respeito à oposição intensificada a mesma. A RC apresentou seus fundamentos e alterações para o Ensino Médio no Documento Base já citado. Em sua proposta pedagógica o Ensino Médio Politécnico (EMP) tem por base sua concepção à dimensão da politecnicidade, “constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 4). Com isso pressupõe-se, necessariamente, um reordenamento político pedagógico das práticas realizadas no interior das escolas, à luz das orientações e formações promovidas pela SEDUC e Coordenadorias Regionais de Educação (CRE’s), parceiros credenciados e iniciativas das próprias escolas. Não obstante, conforme Búrigo (2013), a RC confunde professores e alunos, pois “formula enunciados de tom emancipatório, mas impõe uma vontade de governo; reivindica o princípio marxista da politecnicidade, mas propõe uma adaptação da escola ao mercado de trabalho existente.”

E, por fim, o CEE a sacramentou a aprovação do Regimento Referência – que fez com que em cada escola fosse modificado no sentido de regimentalmente promover a RC. A relação destes aspectos possibilitam compreender que durante a sua implantação contou com a oposição do sindicato da categoria, o Centro dos Professores do Estado do RS (CPERS).

No âmbito nacional, quatro ações servem para exemplificar a inquietação de governantes e parlamentares sobre o Ensino Médio. A primeira delas foi a aprovação de um programa³ voltado à inovação no oferecimento do Ensino Médio no país. A segunda delas é a aprovação, em 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A terceira é a constituição, quase

¹ Organizado pelo DEPLAN – Departamento de Planejamento da Secretaria Estadual de Educação em 2011.

² “Uma das promessas de campanha de Tarso Genro era a do pagamento do piso nacional. A frustração gerada pela postergação do cumprimento do piso somou-se, ao fim do primeiro semestre de 2011, a perplexidade frente ao anúncio da reforma do ensino médio” (Búrigo, 2013).

³ O Programa Ensino Médio Inovador-ProemiI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio às demandas da sociedade contemporânea”. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article.

concomitantemente, de uma Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)⁴. A quarta iniciativa é a formulação, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁵. Isto para citar quatro agendas que tiveram maior visibilidade na mídia.

Vive-se em uma sociedade onde as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas acontecem de forma vertiginosa e fica cada vez mais evidente a relação entre conhecimento, tecnologia e ciência e a apropriação das novas tecnologias pelo capital, com o objetivo de aumentar a sua produtividade e lucro. A ciência e as tecnologias resultantes dela têm servido ao capital de forma contundente, sem que isso signifique, necessariamente, uma melhoria nas condições sociais de trabalho e de remuneração do trabalhador.

Para a maioria da população que estuda nas escolas públicas o acesso ao conhecimento e ao trabalho acontece de forma precária e com uma predominância de uma baixa formação, ainda que adequada aos setores de serviços, comércio e reparação, espaços nos quais a tão propalada intelectualização do trabalho não tem visibilidade, não em suas atividades imediatas como: vendas, caixa de supermercados, telemarketing, embaladores, empacotadores, limpeza, entre outras funções que empregam massivamente os estudantes que frequentam o ensino médio e/ou que concluem esse nível de ensino. Esta realidade deve ser considerada quando se discute o papel do ensino médio na sociedade, particularmente quando se reflete sobre aquele que é ofertado pelas escolas públicas às classes populares em nosso país. Assim, o ensino médio teria apenas a finalidade de preparar para o trabalho e o conhecimento tecnológicos? A formação por competências daria conta da preparação para o trabalho e também para a formação humana? E as outras propostas de formação para o ensino médio, como cidadania, vida e progressão nos estudos para além do trabalho? Onde se consolidariam?

A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, algumas conquistas em relação ao ensino médio foram viabilizadas. Ramos (2005), por exemplo, considera que o texto aprovado, ainda que se traduza em uma lei minimalista, “[...] permitiu uma onda de reformas na educação brasileira, dentre as quais estava a realizada pelo Decreto nº 2.208/97 [...]” (p. 237). Este Decreto regulamentou a relação entre o ensino médio e a educação profissional, mais propriamente a separação entre o ensino técnico e o ensino médio. Desde então acontecem enfrentamentos entre os diferentes grupos que discutem as finalidades e a concepção do ensino médio. Como resultado de um desses enfrentamentos obteve-se

⁴ Em 2012 formou-se na Câmara Federal dos Deputados uma comissão - Comissão Especial da Câmara Federal sobre Reformulação do Ensino Médio – que organizou um Projeto de Lei (PL) que tramita no Congresso Nacional (PL 68040/2013). Tal Projeto de Lei propõe mudança na forma como a modalidade aparece na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esta defende, também, o ensino médio ofertado em tempo integral, uma nova organização dos currículos, divididos por áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) e a opção do aluno escolher apenas uma delas no 3º ano e voltar à escola caso mude de ideia. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passaria a compor até mesmo o histórico do aluno e o ensino profissional já faria parte da formação regular.

⁵ Foi lançado pelo MEC – Ministério da Educação - o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em novembro de 2013. Seu lançamento foi em 22/12/2013 no Centro de Eventos do hotel Plaza São Rafael, em Porto Alegre. Teve início em 2014 junto aos professores de todo o Brasil. Objetiva promover a valorização do professor da rede pública estadual por meio da oferta de formação continuada. Cada professor participante recebe uma bolsa de estudos, no valor de R\$ 200, cadastrados no EDUCACENSO, desde que estejam ativos no exercício da docência, tenham frequência e desempenho registrados na formação desenvolvida com apoio das secretarias estaduais e universidades. Trata-se de uma ação realizada pelo MEC, conjuntamente com o Conselho nacional de Secretários de Educação (CONSED). O MEC previu gastar R\$ 1 bilhão com o programa até o final de 2014.

a revogação do Decreto acima e a substituição do mesmo pelo Decreto nº 5.154/2004. Uma conquista importante, dado permitir uma articulação mais profunda entre o ensino médio e a educação profissional, especialmente, via ensino Integrado, apesar de parcial, pois a oferta de educação profissional ainda ser insuficiente para o ensino médio.

Segundo a LDB, o ensino médio é responsabilidade das redes estaduais de educação e hoje se pode afirmar que as mesmas atendem a grande maioria da população ofertando formação geral e também a educação profissional, sendo esta em número muito pequeno. De outro lado, a educação profissional de nível médio, pública, é ofertada, em parte, pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Em outra esfera, que não a pública, tem se a educação profissional ofertada pelo Sistema S⁶ e demais instituições privadas. A partir deste cenário, pode-se observar o quanto são complexas as relações de poder entre aqueles que disputam os recursos públicos e a concepção da educação de nível médio, seja a profissional ou a propedêutica: de um lado o campo formado por educadores e pesquisadores progressistas e, de outro, o Sistema S e as instituições privadas.

Como já foi afirmado, a proposta de Reestruturação Curricular intitulada Ensino Médio Politécnico foi formulada no Documento Base. Levou em consideração: o Plano de Governo para o RS, no período de 2011-2014, Programa de Governo no campo da educação da “Unidade pelo Rio Grande” – coalizão vencedora das eleições para o Governo do Estado, integrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Republicano (PR) e o Partido Popular Socialista (PPS), naquele momento; os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 – incluindo a concepção para o ensino médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nele presentes e o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (Brasil, 2010) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica. Cabe destacar que a reestruturação comentada antecipa em variados aspectos as novas posições com respeito ao EM e que somente em janeiro de 2012 foram aprovadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM - (Brasil, 2013). Nela, assim como nas Diretrizes, estavam presentes os princípios educativos do trabalho, o princípio pedagógico da pesquisa, a articulação do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, deslocando a concepção de competências que até então dominava as DCNEM anterior. Mesmo tendo sido consideradas estas orientações legítimas para a implementação da reforma do ensino médio apresentar-se-á, no decorrer deste artigo, a apreciação social das escolas gaúchas, obtida por meio dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa realizadas.

A chamada reestruturação curricular em sua proposta pedagógica foi constituída pelo ensino médio politécnico (EMP) que teve por base em sua concepção a dimensão da politecnicidade. Sobre a politecnicidade, ainda que em outro trecho será dado o devido destaque, cabe referir que o conceito fora uma bandeira de luta dos anos 80/90 no país. Portanto, tinha referência histórica. Na reestruturação proposta a politecnicidade foi identificada como “princípio organizador da proposta de Ensino Médio” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 17). Não obstante, tornou-se um conceito polêmico na tradição marxista. Há estudos importantes de Manacorda (2002), Nosella (2007) e Bryan (1997) que

⁶ Sistema S: Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Recuperado de <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

ênfatizam a originalidade de Marx ao defender a educação tecnológica como uma das dimensões da formação integral, omnilateral, e não propriamente o de politecnia. Mas referenciado em Saviani (2003, conforme citado em Rio Grande do Sul, 2011, p. 17) a politecnia foi descrita como “domínio intelectual da técnica” ou “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Por essa vertente, justificaria a necessidade de acesso ao conhecimento científico, seus conteúdos, para realizá-la nas escolas de ensino médio. Entretanto, esta expectativa não foi contemplada, como observou Burigo (2013). Pois no Documento (Rio Grande do Sul, 2011) se afirmava:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (p. 17).

A contradição exposta e compreendida por Burigo (2013) é de que a prática social, na concepção de politecnia do Documento, passa a ser organizadora do ensino, “e é a partir dela que se constrói a visão de interdisciplinaridade proposta” (p. 52). Nesse sentido, ela questiona se sua função no Documento Base da reestruturação curricular seria a de “conferir aura de progressista ao discurso oficial e de buscar legitimar o que parece ser o centro da proposta, a substituição do conhecimento disciplinar por aquele originado da ‘prática social’”. (p. 52)

Ademais da problemática base politécnica referida, a reestruturação estabeleceu um reordenamento político pedagógico das práticas realizadas no interior das escolas, promovido com a ampliação da jornada escolar (para 1.000 horas/aula/ano), e aplicação de um Seminário Integrado em cada escola onde seria realizada a pesquisa interdisciplinar como princípio pedagógico. Fazendo parte deste reordenamento esteve, por sua vez, a concepção de trabalho como princípio educativo do ensino médio e a introdução da chamada Avaliação Emancipatória⁷. Ademais a reestruturação curricular institucionalizou este conjunto de mudanças por meio da aprovação de Regimentos Referência pelo Conselho Estadual de Educação (CEEEd) e por cada escola, o que requereu, de parte dessa pesquisa, considerar e avaliar a autonomia das mesmas. Destaca-se que neste artigo se responde cada um destes aspectos, atento à concepção e à ressignificação, dado o contexto da prática escolar, da politecnia, da ação pedagógica com a pesquisa como princípio pedagógico, do Seminário Integrado, das condições de trabalho nas escolas e da Avaliação Emancipatória. Obtiveram-se, também, dados, tanto teóricos como os da empiria da investigação, relativos à pretensão, à compreensão e implantação do princípio educativo do trabalho.

A reestruturação curricular do ensino médio abrangeu diretamente 1053 escolas e 24.763 professores segundo dados da SEDUC-RS (Ribeiro et al., 2015). Tal política pública visa adotar a “politecnia” como concepção e como modelo para este nível de ensino e contou com diversas críticas oriundas de representantes da comunidade escolar, das entidades de classe dos trabalhadores em educação, bem como de pesquisadores e estudiosos da área da Educação. Identificaram-se 38 estudos (entre artigos, dissertações, Trabalhos de Conclusão de Cursos) que formularam estas

⁷ De acordo com o Documento Base da proposta de reestruturação curricular, a Avaliação Emancipatória se baseia na concepção de que ela é um processo que deve ser construído de forma coletiva e participativa e que tem como finalidade maior o diagnóstico dos processos e resultados e a intervenção sobre os mesmos sempre que necessário. Assim, a avaliação emancipatória propugna uma escola mais flexível, que supera o imobilismo, os padrões estanques, a classificação e a exclusão e passe a considerar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem. (Ribeiro et al., 2015, p. 257)

críticas e que serviram de primeiras hipóteses na pesquisa que este artigo dá conta. As críticas centraram-se, principalmente, em três pontos: na inadequação do conceito de politecnia como base teórica estruturante da proposta; no tempo insuficiente reservado à discussão e formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a execução da mesma e na carência de infraestrutura por parte das escolas para acolher a proposta.

A SEDUC-RS estabeleceu oito metas e indicadores para esta proposta que incluíam a universalização do acesso ao ensino médio politécnico até 2014, aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência, formação continuada para os professores, desenvolvimento de projeto de iniciação científica envolvendo alunos e professores do ensino médio politécnico, porém, sem prever percentuais.

Metas para Ensino Médio Inovador no RS – 2011-2014 (Rio Grande do Sul, 2011)

1. Universalização do acesso ao ensino médio politécnico, com qualidade social, até 2014;
2. Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de ensino médio na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
3. Ressignificação do ensino médio politécnico e ensino médio - curso normal, através da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
4. Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de Regimento Referência para o ensino médio, decorrente da proposta de reestruturação curricular do ensino médio - até dezembro de 2011;
5. Implantação gradativa da reestruturação curricular nas escolas de ensino médio da rede estadual, iniciando em 2012 com o 1º ano;
6. Formação continuada para os professores do ensino médio com vistas à implantação e implementação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
7. Articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e Superintendência da educação profissional, com vista à implantação da educação profissional integrada ao ensino médio nas escolas de ensino médio, de 2012 a 2014;
8. Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de ensino médio, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014.

Convém ressaltar que tais metas se originaram do diagnóstico elaborado pela própria SEDUC-RS para promover a reestruturação curricular no qual se enfatizava enfrentar a defasagem idade/série, a constatação de altos índices de abandono e de reprovação, o elevado número de jovens fora da escola, as precárias condições de infraestrutura das escolas, aliados ao currículo fragmentado, formavam os principais fatores daquele diagnóstico.

Considerando os aspectos já destacados este artigo tem o objetivo de expor as principais conclusões da pesquisa realizada em 2014 pelo grupo de pesquisa Proemi/UFRGS com respeito às metas pretendidas pela reestruturação curricular que deu origem ao ensino médio politécnico e trazer a discussão das resignificações que o mesmo produziu no fazer e na compreensão dos sujeitos das escolas estaduais públicas de ensino médio.

Lugares, Sujeitos, Proposições e Caminhos Percorridos

O referencial teórico analítico do ciclo de políticas públicas conceitua e propõe a análise dos contextos de influência, de produção de textos, da prática dos sujeitos e dos resultados, todos tratados por Bowe, Ball & Gold (1992), Mainardes (2006) e Ferretti (2011). Como advertira Mainardes (2006) “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (p. 19).

Como tal, os referidos autores rejeitaram os variados modelos racionalistas que fragmentam a investigação das políticas públicas, separando as fases de elaboração às de avaliação. Abandonaram e romperam com os modelos lineares de análise de políticas que tratam da agenda, formulação, implementação, avaliação, reformulação, como etapas ou fases da política pública. Estes modelos racionalistas, por sua vez, consideram as manifestações de discordância, de resistência, bem como os conflitos suscitados como erros e ou falhas na aplicação da política e reforçam uma pretensa racionalidade ao seu propositor.

A abordagem que o ciclo de políticas públicas propõe considera que a avaliação da política pública seja feita sem fragmentá-la em fases ou etapas, mas tratando-a como um processo contínuo, não seqüencial, não linear, no qual se encontram inter-relacionados os contextos que fizeram parte da investigação que se apresenta: os contextos da influência, da produção de textos, da prática e dos resultados ou efeitos.

Conforme explanado por Bowe, Ball & Gold (1992) é no contexto da prática da política, quando as ideias passam para o campo da prática, que algumas modificações importantes permitem redefinições do desenho inicial da política. Este entendimento, como se pode apreender, está relacionado à compreensão dos autores de que o contexto da prática de uma política é um campo para a interpretação e recriação da mesma. Supõe que a população que vive ou sofre a política não é um objeto passivo, submisso e subordinado a um poder, seja este partido, governo, legislativo ou mesmos técnicos. Nas palavras de Celso Ferretti (2011) “a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política” (p. 791). Portanto no caso da educação escolar os lugares de embate, as arenas, são: escolas e locais de atuação dos profissionais da educação. Por sua vez, os grupos de interesse⁸ são: professores e demais profissionais que tem papel ativo na aplicação das políticas. Ou seja, a política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que trabalha com ela, o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la⁹. Nesse sentido, política curricular é interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses presentes são diversos.

Ademais, a análise do contexto dos resultados/efeitos, conforme os autores, pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial nesta avaliação do contexto dos resultados é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

Tal abordagem de ciclo de políticas, como se pode apreender, é pós-estruturalista e reforça a crítica aqueles modelos estanques, formais e que dividem os propositores de reformas da população

⁸ A comunidade escolar, estudantes, seus familiares, representantes diversos implicados com a educação escolar não puderam ser analisados em virtude do tempo disposto para esta investigação de um ano.

⁹ Não é à toa que o terceiro objetivo da pesquisa é o de “analisar a ressignificação nas escolas investigadas, do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio.”

que a recebe e que ‘vive’ a política. Esses modelos, além desses pressupostos, dividem a sociedade em ‘esferas’/‘estruturas’ macro e o micro social. Como se enfatiza, os contextos do ciclo de políticas propostos como referenciais se interpenetram e encontram-se imbricados. Desse modo, torna o estudo e a apreciação da política pública em questão um processo relacional de seus contextos.

Da mesma forma a opção de referenciar-se no ciclo de políticas reconhece os destinatários de uma política como sujeitos sociais. Não os confunde e nem lhes trata como objetos expostos à racionalidade do Estado, do governo, dos poderosos, como se eles não fossem nada!

Assim, a presente pesquisa que este artigo sintetiza caracterizou-se por dois momentos específicos: no primeiro, compreendido entre os meses de janeiro a junho de 2014 foram coletados dados secundários entre estes os relativos a 38 textos acadêmicos [entre Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações e monografias, algumas publicadas] selecionados e identificados por tratarem do mesmo tema da pesquisa, compreendendo aqueles produzidos até abril de 2014. Este conjunto de dados permitiram esboçar a análise dos contextos do ciclo de políticas públicas - influência, produção de texto e, parte do contexto da prática, bem como a discussão e construção dos instrumentos de coleta de dados primários a serem utilizados, seleção da amostra de escolas que iriam participar da pesquisa e contato com as mesmas por meio de telefone e carta. No segundo momento, entre os meses de julho e setembro de 2014, foram coletados dados primários por meio da aplicação de um formulário de pesquisa eletrônico junto à amostra de 106 escolas distribuída entre as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do RS. A amostra de escolas respondentes teve a representatividade de todo o estado. Os depoimentos representativos das escolas foram realizados por professores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores... assim representadas:

Tabela 1

Quantidade de escolas com Ensino Médio que retornaram questionário por CRE

CRE	Nome CRE	Número de escolas respondentes da pesquisa <i>online</i>
1	Porto Alegre	7
2	São Leopoldo	8
3	Estrela	6
4	Caxias	6
5	Pelotas	5
6	Santa Cruz do Sul	4
7	Passo Fundo	4
8	Santa Maria	3
9	Cruz Alta	1
10	Uruguaiana	3
11	Osório	5
12	Guaíba	3
13	Bagé	4
14	Santo Ângelo	2
15	Erechim	5
16	Bento Gonçalves	3
17	Santa Rosa	3
18	Rio Grande	1

Tabela 1 (Cont.)

Quantidade de escolas com Ensino Médio que retornaram questionário por CRE

CRE	Nome CRE	Número de escolas respondentes da pesquisa online
19	Santana do Livramento	3
20	Palmeira das Missões	3
21	Três Passos	2
23	Vacaria	1
24	Cachoeira do Sul	3
25	Soledade	4
27	Canoas	3
28	Gravataí	6
32	São Luís Gonzaga	2
35	São Borja	1
36	Ijuí	3
39	Carazinho	2
Total		106 (representa 9,8% das escolas estaduais)

Fonte: Censo Escolar 2013.

Elaboração: Pesquisadores do Projeto EDU/MEC/FNDE 16883/12-ProEMI

Além das escolas respondentes foi constituído e realizado um Grupo Focal a fim de aprofundar a análise do contexto da prática. O grupo focal foi composto por nove professores da rede estadual de ensino do município de Porto Alegre e região metropolitana, sendo cinco destes docentes atuantes no Seminário Integrado, dois professores de outras disciplinas do ensino médio e dois professores da rede pública pesquisadores do ensino médio politécnico. Assim, era integrado por um professor de Sociologia e Seminário Integrado, quatro Paralelamente à captação destes dados também foram sistematizadas e analisadas as taxas de rendimento escolar e as taxas de distorção idade-série fornecidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) a fim de auferir o alcance das metas da política pública do EMP, subsidiando, assim, a discussão do contexto dos resultados da mesma.

Desta forma, e tendo como atenção analítica o contexto da prática e dos resultados, apresenta-se por meio de categorias teórico-metodológicas fundamentais e que se mostraram relevantes para compreender estes contextos investigados com base nas escolas e nos seus sujeitos. As categorias que reúnem positivamente estes aspectos foram, e na sequência este artigo as tratará, a da autonomia, da concepção de politécnica e o trabalho como princípios educativos, da prática e da ação pedagógica, da atenção à finalidade do ensino médio, bem como, às metas e à complexidade da avaliação emancipatória. Tais categorias analíticas revelaram-se consistentes e coerentes para analisar a riqueza dos dados e materiais coletados com maior profundidade no decorrer da pesquisa.

A autonomia das escolas e dos professores: caminhos cruzados

A expressão autonomia esta relacionada à ideia de independência, liberdade e/ou autossuficiência. Pressupõe a elaboração, pelos indivíduos de uma dada comunidade, de suas próprias leis e regras sem interferência de um governo central nas tomadas de decisões. Segundo Salomon (1999) “etimologicamente a palavra se vincula à composição de duas outras: autós (por si

mesmo) e nomia (lei, norma), portanto em sua raiz significada capacidade de autonormação, estendida a autogestão e auto avaliação” (p. 30).

Ao enfrentar este tema Manacorda (2002) nos remete a Marx para enfatizar que suas proposições “[...] representam a recusa total de qualquer interferência político ideológica na escola, seja qual for sua origem [...]” (p.298). É evidente que este debate não é fácil e que não existe educação neutra. No entanto, para a compreensão desta reestruturação a dimensão da autonomia escolar foi objeto de forte discussão. Segundo Gadotti & Romão (2012)

[...] o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria constituição [...] que institui a ‘democracia participativa’ e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder ‘diretamente’ (art.1º). No que se refere à educação a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o ‘pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas’ e a ‘gestão democrática do ensino público’ (art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da escola. (p. 48)

Não obstante, o pluralismo é possível quando se propõe o mesmo projeto para a mesma rede de ensino? A mesma avaliação, os mesmos conceitos? Como conciliar o papel do Estado em orientar as redes de ensino e, ao mesmo tempo, evitar uma ingerência deste no trabalho docente? (Ribeiro et al., 2015). Estas questões se tornaram fundamentais e ao mesmo tempo expressam limites e dificuldades dos governos realizarem reformas nos níveis de ensino democraticamente e respeitando a autonomia escolar.

Segundo o ponto de vista teórico e das manifestações dos depoentes à pesquisa, a autonomia das escolas não foi respeitada, uma vez que as mesmas afirmaram ter de implementar, *ipsis litteris*, a reestruturação curricular proposta pela mantenedora. Os dados apontam para o fato de que não houve diálogo suficiente entre os sujeitos de educação escolar antes da elaboração da proposta, depois da mesma elaborada e nem mesmo durante seu processo de execução. De acordo com dados da SEDUC-RS, a proposta foi construída a partir de uma grande Conferência Estadual a qual teria envolvido representantes de todas as escolas, a partir da eleição de delegados representativos de todos os segmentos da gestão democrática¹⁰. Nos depoimentos abertos do formulário online, por sua vez, um grande número de escolas manifestou desconhecimento da proposta e questionou a forma autoritária utilizada em sua implantação. Nas produções acadêmicas analisadas para o contexto de produção da política, apontam fragilidades na elaboração da proposta e destacam o modo não democrático que a mesma foi construída, bem como chamam a atenção para o curto espaço de tempo entre a elaboração e a implantação da proposta. Já Barros & Fischer (2012) concluem que, dentre outros aspectos, o descontentamento dos sujeitos e a falta de informações sobre a proposta estaria relacionado com a não participação da comunidade escolar na produção e implementação da proposta. Da mesma forma, desse grupo de produções, Kutter (2014) e Cacuri (2012) e Kingesk (2012) em seus estudos corroboram com as fragilidades anteriormente apontadas e a falta de diálogo na produção da política, onde os atores sociais afetados não foram, segundo os estudos, consultados ou escutados. Ainda Burigo (2013) critica a reforma curricular imposta por um

¹⁰ A conferência envolveu, em sua primeira parte, todas as escolas do ensino médio do estado. Na descrição fornecida pela SEDUC-RS, consta que se realizarem encontros de formação nas escolas, quando foi então debatido o texto base proposta e escolhidos os delegados das escolas que participariam da etapa municipal. Foi ressaltado, ainda, que os delegados deveriam representar cada um dos segmentos que compõem a escola (professores, alunos, funcionários e comunidade). Nessa perspectiva, teoricamente, cada escola estaria representada, a par das discussões, tendo destinado no mínimo quatro representantes para participar do encontro municipal.

determinado governo que afeta a vida dos estudantes, não apenas um certo período que compreende o tempo do mandato eletivo.

Da mesma forma manifestaram-se os professores participantes do grupo focal, ao externar metaforicamente ter sido uma reestruturação colocada “goela abaixo”, fazendo alusão a sua total falta de conhecimento do que estava por vir. Do ponto de vista destes depoentes é possível afirmar que os professores tiveram conhecimento e acesso à proposta após a mesma estar pronta, não podendo opinar em relação ao seu conteúdo e modelo. Toda organização pedagógica foi definida em dois documentos oficiais: o documento Base e o Regimento Referência que foi enviado às escolas em 2012 após ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. A reestruturação curricular aconteceu de forma verticalizada, conforme demonstrado na figura 1, como produto dos gestores e não como um processo construído com a comunidade escolar. A proposta ao se apresentar em torno de um regimento padrão constituiu-se, para muitos educadores, como uma camisa-de-força: transbordando informações, procedimentos, prescrições, excesso de atividades, limitando a autonomia das escolas e levando à intensificação e precarização do trabalho docente.

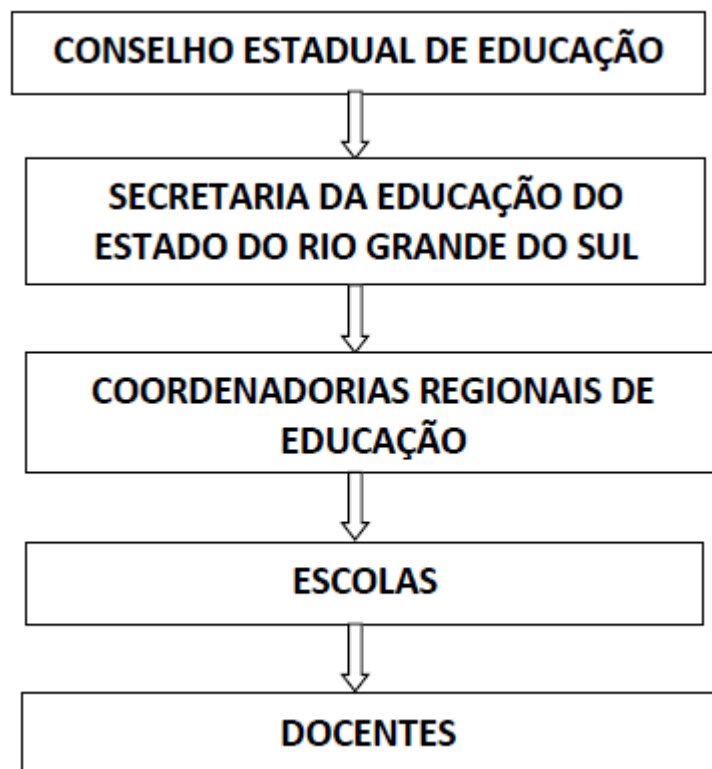


Figura 1. Hierarquia entre instâncias de decisão do Sistema de Educação

As dificuldades e entraves percebidos na efetivação da reestruturação curricular do ensino médio na rede estadual de ensino, derivam de um conjunto de fatores que se estendem para além das concepções, princípios, pressupostos e formas de organização curricular. Elas residem, sobretudo, no processo de construção da proposta, nas condições de sua efetivação e na correlação de forças sociais e (in) habilidade dos gestores em sua operação. Assim, caberia questionar como seria possível provocar a ruptura com o enquadramento clássico da divisão social e técnica do trabalho, onde uns pensam e outros fazem: quem decide são os gestores, quem pensa são os acadêmicos, quem faz são os professores, quem é objeto dela são os alunos. Pode-se considerar, assim, que os docentes foram

“o morto do jogo de bridge”, para usar uma expressão utilizada por Nóvoa (1997) em seu livro intitulado “Profissão Professor”. Todos sabem que não há reforma que funcione sem que os responsáveis por sua implementação sejam, ao menos, escutados. Não obstante, contrabalançando à avaliação da perda de autonomia, a adesão ao cadastramento das escolas gaúchas de ensino médio ao PROEMI, dada a congruência e a proximidade ideológica, demonstrou-se positiva e contribuiu na superação de algumas dificuldades. O vínculo da escola ao PROEMI exigiu a elaboração e apresentação de Projetos de Redesenho Curricular (PRC) por parte da escola e pareceu contribuir para que as mesmas construíssem seus currículos considerando os princípios e pressupostos contidos nos documentos das DCNEM e do próprio ensino médio politécnico, enfatizando os eixos de trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Acresce a esse aspecto positivo o fato das escolas terem participado do processo formativo conduzido pelo Pacto do Fortalecimento do Ensino Médio, o qual conforme relatos e respostas do formulário online e do grupo focal tratou dos mesmos aspectos contidos no ensino médio politécnico - currículo e diretrizes do ensino médio – de uma maneira mais clara e acessível.

Da Concepção de Politecnia e De Trabalho como Princípio Educativo

Tendo como base o documento referência que a SEDUC-RS utilizou para implementar a proposta, argumenta-se que o conceito de politecnia, bem como a concepção pedagógica fundamentada no trabalho como princípio educativo, constituíram-se em elementos centrais da proposta de reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul. Mesmo com toda a centralidade ocupada por tais conceitos, porém, eles ainda pareciam gerar nos ambientes escolares interpretações limitadas e confusas sobre o seu significado. Sublinha-se que a não compreensão do conceito de politecnia implicou no fato de que a concepção pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo também não fosse devidamente apropriada. Pondera-se que tais conceitos possuem longa trajetória de elaboração acadêmica e de experiências concretas. Neste sentido, entende-se que a concepção politécnica da educação pressupõe que o conteúdo, o método e as formas de sua construção sejam coerentes, construídos coletivamente, com protagonismo da comunidade escolar, sem imposições de qualquer ordem nem práticas autoritárias do estado e de governos. Logo, não se tratam de questões simples e de fácil compreensão. Sobre esse aspecto é impossível deixar de referir que os autores do documento base da reestruturação curricular desconsideraram a contribuição da maioria das produções acadêmicas existentes sobre os temas: da politecnia, do currículo e da concepção de conhecimento, deixando o sentimento de que estavam criando algo inédito do ponto de vista teórico.

Além disto, os proponentes da reestruturação não consideraram o desconhecimento dos docentes quanto a estes conceitos centrais referidos. Ainda considerando que os mesmos possuem uma formação inicial de graduação na área e em muitos casos pós-graduação, pode-se afirmar que tais dificuldades não foram dimensionadas. Os conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo apareceram como elementos estranhos para a maior parte das escolas pesquisadas: apenas 7,5% delas afirmaram, por meio do formulário online, que compreendiam plenamente o conceito de politecnia, enquanto o conhecimento pleno do conceito de trabalho como princípio educativo, ainda que mais atual e referido, atingiu tão só 35,8% das escolas. Assim, tais conceitos, mesmo com o transcorrer da implantação da proposta da SEDUC-RS, permaneceram na condição exógena ao ambiente escolar. Situações como essas também foram detectadas em algumas das produções acadêmicas analisadas no ciclo da produção da política, como no artigo de Frigotto (2013) ao criticar a compreensão do conceito de politecnia e a implantação do projeto da forma como foi conduzida. Da mesma forma, Ribeiro (2013) e Silva (2013) em suas produções apontaram para a contradição entre a proposta da SEDUC-RS e a concepção de trabalho como princípio educativo defendido por autores marxistas.

Ainda que esta pesquisa tenha verificado a existência de uma série de atividades de formação continuada no transcorrer da implantação do EMP, as mesmas não foram suficientes para que politecnicidade e trabalho como princípio educativo firmassem raízes nas escolas. Sua insuficiência parece, então, não estar relacionada à quantidade, mas sim à qualidade e à forma de tais formações as quais não parecem ter explorado os significados históricos, incluindo as experiências politécnicas e de trabalho como princípio educativo. Nesta direção, também, esteve o próprio artigo do Secretário de Educação, publicado no livro que organizou (Azevedo & Reis, 2013), o qual não deu nenhum destaque a esses conceitos. Além disso, existem depoimentos oriundos da pesquisa que indicam que mesmo os formadores designados pelas coordenadorias de educação não possuíam clareza quanto aos conceitos referidos. Tudo indica que estes perderam centralidade à medida que a reestruturação curricular avançava no interior das escolas por meio do Seminário Integrado e da nova orientação das avaliações. A reforma foi, então, gradativamente, sendo ressignificada ao serem destacados outros aspectos pedagógicos.

Neste sentido, o ensino médio politécnico teve dificuldades em avançar nas suas propostas formativas para o ensino médio. Vale destacar que a frágil compreensão dos dois conceitos referidos por parte das escolas dificultou a realização de reflexões que vinculassem a reestruturação curricular a um projeto societário. Assim, pode-se afirmar que esses conceitos não foram entendidos como representação de um modelo de sociedade, bem como de uma concepção de ser humano. Nesse sentido, no estudo de caso sobre a implantação do ensino médio politécnico desenvolvido por Cacuri (2012) são elencadas diversas dúvidas por parte dos agentes escolares envolvidos devido a forma de implantação da proposta com orientações confusas e por vezes contraditórias por parte das Cres e em outras situações uma ausência imensa de informações para dar prosseguimento a implantação da proposta.

Sinteticamente, pode-se afirmar que, no contexto da prática da reestruturação curricular o ensino médio politécnico foi ressignificado. Argumenta-se que dada, e justificada, a não compreensão dos conceitos centrais da reforma produziram-se dificuldades para a compreensão da proposta como um todo. Assim, verificou-se que a reestruturação curricular ganhou sentido nos ambientes escolares a partir daquilo que a comunidade escolar mais conhece e compreende: a interdisciplinaridade – 42,5% das escolas declararam a conhecer plenamente. As práticas pedagógicas, então, passaram a representar mais concretamente aquilo que se entende por ensino médio politécnico e neste: o Seminário Integrado, o seminário de estudos, o trabalho de pesquisa como princípio pedagógico.

Das Práticas Pedagógicas e Suas Condições

Conforme Dalben (2004), “por ação pedagógica entende-se a materialidade do trabalho desenvolvido no interior da escola” (p. 217), sendo esta a perspectiva adotada para se analisar os acontecimentos que se sucederam nas escolas no decorrer da implementação da proposta do ensino médio politécnico. Através dos instrumentos propostos para a coleta de dados, foi possível ter uma clara dimensão das percepções das escolas constituintes da amostra localizada em todas as Coordenadorias Regionais de Educação do Estado, bem como de depoimentos e posicionamentos pessoais de professores que foram coletados a partir de depoimento dados no grupo focal realizado. Muitas situações ficaram evidentes, como a formação continuada de professores, a questão do Seminário Integrado, a pesquisa, a interdisciplinaridade e as condições de trabalho sendo que muitas delas foram, de um lado, apontadas como entraves ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e, por outro, incentivadoras de mudanças e de um “desacomodamento” de práticas. Tinha-se por hipótese, agora confirmada, de que a categoria da ação pedagógica sobrevive e perpassa programas e políticas curriculares descontinuadas, dando espaço para a “artesanía” docente presente nestas escolas, onde o professor cria e recria suas práticas.

Essa “artesanaria”, criadora e recriadora de práticas, foi se consolidando e se fazendo presente com o passar do tempo e com a melhor compreensão da proposta. Muitos depoimentos deixaram isso claro, no sentido de que os professores sentiam-se mais seguros em implementar mudanças à medida em que iam conhecendo melhor a operacionalização da proposta. Essa questão passava por uma ressignificação da reestruturação curricular, pois, no contexto da prática da política pública, foi reescrita pelos atores da prática, fato evidenciado por um grande número de depoimentos das escolas que participaram da pesquisa online. Por outro lado, essa reestruturação ocasionou muitos debates no interior das escolas, onde as práticas existentes confrontaram-se com as novas.

Neste sentido, a formação continuada dos professores foi um ponto muito questionado nos depoimentos coletados, pois tanto formadores como escolas não sabiam o que e como fazer, como foi referido no caso do conceito de politécnica. Os depoimentos apontaram para o fato de que, a maioria dos professores teve uma formação inicial (licenciatura) com enfoque diferenciado quanto aos pressupostos pedagógicos da reestruturação curricular, tendo estes sido preparados com foco no desenvolvimento de suas disciplinas e não por áreas de conhecimento ou de forma interdisciplinar. O que por certo os professores esperavam era que as formações continuadas oferecessem oportunidades que proporcionassem fundamentos suficientes para subsidiar a necessária mudança de práticas pedagógicas, fato esse verificado também nos resultados das produções acadêmicas como no caso de Jesus (2013) que critica a contrariedade entre a formação inicial tradicional dos professores e a implantação de uma proposta inovadora sem o acompanhamento de uma sólida formação, o que acabou gerando grandes dificuldades na implantação da proposta na sala de aula.

Os professores das escolas pesquisadas reconheceram, no entanto, que quando se iniciou a formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no início do ano de 2014, as formações por ele oferecidas vinham ao encontro das necessidades de discussão no interior das escolas, tanto no sentido de fundamentos da prática pedagógica quanto das atividades por área e interdisciplinares propostas nos cadernos no Pacto. Cabe advertir aqui, novamente, que os propositores da reestruturação curricular desprezaram o peso da formação inicial, a “artesanaria” elaborada nas escolas no contexto da prática e as diversas referências teóricas que enfatizam que práticas pedagógicas levam tempo para serem modificadas, pois exigem dos professores uma mudança conceitual e dos fundamentos epistemológicos que as sustentam. Somente esta mudança possibilita a construção de novas estratégias e inovações pedagógicas. As escolas, como o palco privilegiado dessa mudança, necessitavam de situações que permitissem aos docentes construir novas estratégias de aprendizagem. Deste modo, o tempo seria muito curto para que a reestruturação curricular em questão gerasse as inovações pedagógicas previstas no período entre 2012/2014.

Da mesma forma, foram elencados, de forma concomitante, variados depoimentos escolares referentes aos temas: Seminário Integrado, pesquisa, trabalho interdisciplinar e condições de trabalho, evidenciando, por sua vez, o entrelaçamento existente entre os mesmos, conforme será destacado na sequência.

Quanto ao Seminário Integrado observou-se que sua realização produziu muitas incertezas nas escolas. Conforme a manifestação das escolas no formulário de pesquisa online, constatou-se que em sua maioria, a designação do docente para a função de Coordenador do seminário ocorreu por opção e menos por sobra de carga horária, sendo que pouco mais de um quarto das escolas, considerou o perfil/competência como um dos critérios para a escolha do docente do Seminário Integrado. Ressalte-se que outros critérios, como os relativos à área de conhecimento e tipo de contrato obtiveram percentuais inexpressivos ou muito pequenos comparativamente aos expostos acima. O Seminário Integrado traduziu, por sua vez, a introdução de uma nova prática pedagógica escolar. A ele esteve relacionado as questões recentemente referidas acima: a pesquisa e o trabalho interdisciplinar que se traduziram em importantes e decisivas bases para a organização da

ressignificação da reestruturação curricular operada nas escolas. Várias das produções acadêmicas analisadas corroboram, em seus resultados, com a insegurança pedagógica gerada pelo Seminário Integrado na escola, porém, por outro lado, defendem e reconhecem a importância do fomento a pesquisa no ensino médio, como no caso do estudo de Schossler (2013) em que constata que professores ressaltam a melhoria na produção escrita dos alunos, na construção de sua autonomia e maior incremento na participação em sala de aula. Neste sentido é ilustrativo desta tese – que reforça o recurso à artesanaria – quando confrontadas, via declarações ao formulário on line, e resultados das produções acadêmicas analisadas no contexto de produção da política, que práticas pedagógicas dessa natureza já ocorriam na escola antes do ensino médio politécnico em paralelo às que passaram a ocorrer após sua introdução. Considerando estes dois momentos - antes e durante a vigência do ensino médio politécnico – observaram-se os seguintes resultados para as práticas pedagógicas consideradas: aumento do percentual de escolas que realizavam o trabalho de pesquisa¹¹ e o seminário de estudos¹² e diminuição no percentual de escolas que realizavam tanto feiras e mostras científicas e tecnológicas¹³, quanto artísticas e culturais.¹⁴

Assim variadas práticas pedagógicas já faziam parte das ações pedagógicas empreendidas pelas escolas antes da ocorrência do ensino médio politécnico. No que diz respeito às práticas interdisciplinares, pode-se afirmar que as mesmas também já faziam parte do cotidiano das escolas no período anterior ao ensino médio politécnico aprofundando-se a partir da implantação do mesmo, destacando-se, nas escolas pesquisadas, uma sensível melhora no trabalho com projetos e o trabalho de pesquisa. Estes aspectos recuperam a compreensão de que o seminário integrado demandou e foi provocador da utilização de novas práticas pedagógicas para atender o desenvolvimento das pesquisas dos alunos. Sobre este aspecto, pouco mais de dois terços das escolas pesquisadas afirmaram recorrer à divulgação interna das pesquisas e atividades realizadas, e mais da metade delas realizavam a orientação coletiva ou individual dos trabalhos dos alunos, saídas a campo, palestras, visitas enquanto que menos da metade das escolas pesquisadas afirmaram ter tido a colaboração de outros professores do ensino médio, configurando, em grande parte num trabalho solitário de orientação para um número elevado de alunos, o que acabou por prejudicar a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Por outro lado esta avaliação do Seminário Integrado e das práticas pedagógicas desenvolvidas associadas a sua implantação observou, conforme formulário online, que tão só pouco mais que a metade das escolas manifestaram que ocorre integração com as demais disciplinas por meio de encontros regulares e de planejamento e que apenas um quarto das escolas afirmou que ofereciam um seminário integrado com supervisão e acompanhamento da coordenação pedagógica. Nas produções acadêmicas analisadas no contexto de produção da política, essas práticas também se confirmaram, como nos trazem Ferreira & Martins (2013) porém chamando a atenção para o fato de que a falta de (in)formação específicas sobre a interdisciplinaridade dificultaram a ação dos professores em sala de aula. Outros trabalhos, como o de Mattei (2013) defendem a reforma curricular, mas acompanhada de uma melhor formação tanto para professores, gestores das escolas quanto aos alunos. Não obstante, nenhuma escola declarou que o Seminário Integrado não tivesse relação com o currículo do ensino médio. As escolas relataram suas dificuldades em levar adiante essas mudanças, justificando que mesmo quando se dispõem de um grupo de professores engajados, as condições de infraestrutura não dão o suporte necessário para a execução dos projetos construídos. Desta maneira é compreensível que com laboratórios mal equipados, bibliotecas sem

¹¹ De 77,4% para 81,1%, respectivamente.

¹² De 37,7% para 68,9%.

¹³ De 67,9% para 40,6%.

¹⁴ De 82,1% para 48,1%.

acervo suficiente, materiais básicos inexistentes, sejam insuficientes e precárias as condições de trabalho escolar.¹⁵

Mesmo estando cadastradas no Proemi e com verbas da autonomia financeira sendo destinadas às escolas, considera-se que estas ainda não tenham conseguido recuperar sua infraestrutura devido ao fato de terem sido deixadas de lado ao longo dos anos por conta dos escassos investimentos destinados à educação pública. Para além das questões de infraestrutura nas escolas, a questão da valorização profissional e a questão salarial revelaram-se um ponto de tensão no desenvolvimento do ensino médio politécnico. Já no lançamento na proposta o Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato) protestou e posicionou-se contra enquanto o piso do magistério não fosse pago pelo governo estadual, questão esta que continua pendente até o momento.

Das Metas e da Avaliação Emancipatória

As taxas de aprovação, reprovação, abandono e de distorção idade/série apontaram para indicadores de melhorias graduais nestes quesitos previstos nas metas eleitas para objetivar a reestruturação curricular com a introdução do ensino médio politécnico. Postula-se que o novo modelo de avaliação introduzido contribuiu na produção destas melhorias.¹⁶

Para compreender os possíveis aspectos que concorreram para a melhoria de resultados na aprovação e na reprovação destaca-se o fato, diretamente relacionado alteração na avaliação de aprendizagem praticada, pois sendo atribuído o conceito de CPA (Construção Parcial de Aprendizagem) para um aluno e em duas áreas de conhecimento, o mesmo tem a possibilidade de realizar mais uma avaliação no início do ano seguinte e, caso aprovado em uma delas, pode ser promovido para a série seguinte. Este funcionamento e deliberação nas escolas se fundamentam originalmente na progressão continuada, que já existia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, até 2011, seu uso era opcional para as escolas.

A partir do ensino médio politécnico a progressão continuada tornou-se obrigatória nas 1ª e 2ª séries de acordo com o regimento padrão. No que se refere ao último indicador, o abandono escolar, comparando os anos de 2011 e 2012, verificou-se que o mesmo aumentou 1,2% para a 1ª série do ensino médio politécnico, passando a representar 15,9%. Nos anos de 2012 e 2013, porém, para a série em questão, este indicador sofreu redução de 2,7%. Relativo à 2ª série a redução foi menor do que a apontada entre 2012 e 2013, 1,5 %, pois para os anos de 2012 e 2013 reduziu-se 0,7 % situando-se em 9,0% o indicador de abandono desta série.

¹⁵ Quando perguntadas no formulário online, sobre incremento ou melhoria da infraestrutura após a introdução do ensino médio politécnico, predominou entre as escolas a resposta negativa cujos percentuais podem ser verificados a seguir: laboratório de informática (51,9%), biblioteca (69,8%), laboratório de ciências (73,6%), cozinha (84,0%) e quadra esportiva (90,6%). Sabe-se que estes problemas possuem uma longa e expressiva história, mas, no entanto, serviram para as escolas apreciarem o tipo e os limites da reforma que estava sendo proposta e, por outra via, ressignificá-la.

¹⁶ No tocante à aprovação ao se contrastar os anos de 2011 e 2013, a taxa de aprovação apresentou um incremento de 9,5% aos aprovados da 1ª série de ensino médio politécnico. E em 2013, para a 2ª série do ensino médio politécnico o aumento na taxa de aprovação foi de apenas 2,8 %, na comparação ao ano de 2012. Por sua vez, a reprovação na 1ª série, na comparação de 2011 – 2012 sofreu redução de 7,4%, indicando uma melhoria no índice, pois 23,7% dos alunos passaram a ser os reprovados. Na comparação desta mesma série em 2013 em relação a 2012, ele apresentou pequena melhoria em 23,1%. Já, quanto a 2ª série, apresentava em 2011 o índice de 18,6% de reprovados. Entre 2012 e 2013, já com o ensino médio politécnico introduzido, conseguiu repetir uma redução de 2,1%, estabelecendo assim em 2013 o percentual de 14,1% de reprovação na 2ª série.

De modo complementar e para acrescentar na avaliação da universalização do acesso ao EM, considerou-se o indicador histórico da distorção idade-série. Esta, em 2011, era de 36,7% para a 1ª série do ensino médio na rede estadual, passando, em 2012, para 37,2%. No entanto, quando comparada ao ano de 2013 verificou-se pequena redução na taxa de distorção tendo esta atingido 35,4%. Quanto ao desempenho observado para a 2ª série em 2013 comparado a 2012 o indicador da taxa de distorção apresentou uma pequena redução, ou seja, um quarto dos estudantes da 2ª série possuía idade superior a de 16 anos.

A partir destes indicadores pode-se afirmar que, embora tenham se observado melhorias gradativas relativas à aprovação, reprovação e abandono, o mesmo não se verificou na universalização do acesso ao ensino médio. Ele ainda possui taxas elevadas de abandono escolar e de defasagem idade-série que contribuem para a incompletude nas taxas de uma completa universalidade no ingresso do ensino médio. Ou seja, a meta 1 não foi ainda atingida, enquanto a meta 2 relativa à taxa de aprovação foi formalmente atingida, mantendo-se a taxa de permanência num quadro de insuficiência. Cabe por fim afirmar, que a mudança desse quadro depende de uma série de aspectos e que em três anos o máximo que se produz são resultados erráticos ou de pequeníssima significação.

As escolas, por sua vez, associaram o desempenho da educação escolar, traduzidas nestes indicadores, com a implantação de uma nova sistemática e um novo registro das avaliações. Como se sabe, ela foi propiciada com a introdução da avaliação emancipatória e foi aplicada por meio do Regimento Referência. A quase totalidade das escolas asseguraram que tiveram acesso a sua proposição e que a trataram especialmente em formações que envolveram a Supervisão ou Coordenação Pedagógica da própria escola ou por meio de reuniões com a área de professores. Pouco mais da metade delas, ainda, confirmaram que contaram com a assessoria da sua CRE.

Ao serem questionadas sobre o conhecimento da avaliação emancipatória, menos de um quinto das escolas afirmaram deter pleno conhecimento sobre a mesma. Destaque-se ainda que mais de dois terços das escolas expressaram discordância com a introdução deste tipo de avaliação. Quando foi esmiuçado o questionamento sobre o sentido deste tipo de avaliação, a maioria das escolas considerou que a mesma estava sendo utilizada para “favorecer a aprovação” ou melhorar estas estatísticas, enquanto que um pouco mais da metade delas defendeu o seu uso por considerá-la mais coletiva e justa e metade das escolas considerou que o seu uso reduziu a importância das disciplinas na medida em que são sobrepostas às áreas. Claramente, como se percebe, as escolas resignificaram a proposta de avaliação projetando-a como elemento para a produção de resultados demonstrativos da melhoria de rendimentos escolares no estado.

Da Finalidade do Ensino Médio

Apesar de todas as dificuldades levantadas, verificou-se conforme manifestações contidas no formulário online que algumas escolas conseguiram extrair o que havia de melhor na proposta do EMP¹⁷, verificando-se benefícios tanto na prática pedagógica dos professores como na aprendizagem dos alunos. Talvez a maior contribuição desta reestruturação curricular sejam os dados relativos a como as escolas compreenderam a contribuição do EMP, os quais podem ser visualizados na tabela abaixo. Nela está ordenada e captada a finalidade do ensino médio, a partir da contribuição do ensino médio politécnico, sendo que as respostas alteraram a ordem histórica presente na sociedade brasileira. Como se sabe, historicamente, o ensino médio foi pensado para possibilitar ingresso em estudos superiores, e, contemporaneamente, nos anos setenta, projetou-se focado no mercado de trabalho, sendo profissionalizante.

Tabela 2
Contribuições do Ensino Médio Politécnico na escola

Contribuições do Ensino Médio Politécnico na escola	Total		Sim		Não		Resposta prejudicada	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Inserção do aluno no mercado de trabalho	106	100,0	51	48,1	42	39,6	13	12,3
Que o aluno prossiga seus estudos (Aprovação no ENEM e/ou Vestibular)	106	100,0	62	58,5	32	30,2	12	11,3
Construção de um aluno pesquisador	106	100,0	91	85,8	12	11,3	3	2,8
Uma formação para o exercício da cidadania	106	100,0	90	84,9	13	12,3	3	2,8
Uma intervenção consciente no mundo do trabalho	106	100,0	76	71,7	27	25,5	3	2,8

Fonte: Dados primários coletados por meio de formulário online enviado a uma amostra de escolas estaduais do RS.

Nota: “Resposta prejudicada” se refere aos dados de escolas onde foi constatado a mesma quantidade de respostas em cada uma das alternativas, invalidando o dado específico.

Elaboração: Pesquisadores do Projeto EDU/MEC/FNDE 16883/12-ProEMI

O ordenamento que é apresentado na tabela 1 destaca uma nova hierarquia social das finalidades do ensino médio composta pela: formação e construção de um aluno pesquisador (85,8% das escolas), além disso, formado para o exercício da cidadania (84,9% das escolas); para a intervenção no mundo do trabalho (71,7% das escolas) e num plano menor para o prosseguimento dos estudos (58,5% das escolas) e para a inserção no mercado de trabalho (48,1% das escolas). Convém destacar que tal manifestação é coerente com as proposições da reestruturação curricular, na medida que se mostram ressignificadas as finalidades do ensino médio (meta 3 da reestruturação).

Considerações Finais

A proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul foi e é, ainda, muito polêmica e controversa tornando o seu êxito uma incógnita. Seja pelos resultados duvidosos das metas atingidas, seja pelas estratégias de implementação, seja pela frágil compreensão de grande parte do magistério atordoado pela sua sobrevivência ou pelo conjunto de ressignificações observadas. A partir das críticas dos sujeitos da pesquisa verificou-se, ainda, que a formação continuada tardou a ocorrer, as condições de trabalho e de infraestrutura das escolas mostraram insuficiências, fatores estes aliados às claras manifestações da perda de autonomia e à discordância da introdução da avaliação emancipatória, que se fizeram acompanhadas, no entanto, por uma valorosa leitura de mudança da hierarquia de finalidades para o ensino médio.

Mas antes de encerrar caberia uma dúvida interpretativa. Está clara e evidente a sinalização de um reordenamento quanto às finalidades do ensino médio impulsionadas pela contribuição do ensino médio politécnico. Mas vistos ao revés poderiam indicar a expressão de uma atenção e um alerta quanto à transformação do ensino médio na educação pública estadual. De forma irônica e

¹⁷ No debate e discussão com o Grupo focal não houve uma manifestação clara sobre este assunto.

crítica as manifestações das escolas em resposta à pergunta no formulário on line estariam diagnosticando as suas limitações escolares (insuficiências) para gerar alunos capazes de competir para a continuidade de seus estudos superiores, assim como por uma colocação no mercado de trabalho, embora afirmando que para a cidadania e para a inserção no mundo do trabalho elas estariam aptas. Mas para termos uma posição mais clara sobre as efetivas finalidades, teríamos que ouvir e avaliar os alunos, sujeito fundamental desse processo formativo. Esta tarefa está ainda em aberto e se faz necessária. Assim, espera-se que este artigo contribua com o conjunto avaliativo apresentado e sirva para a sua impulsão.

Referências

- Azevedo, J. C., & Reis, J. T. (2013). Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In J. C. Azevedo, & J. T. Reis (Orgs.), *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática* (pp. 25-48). São Paulo: Fundação Santillana. Recuperado de <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A823FF41A5E013FF86039142B96>
- Barros, A., & Fischer, M. C. B. (2012). Notas sobre a Reestruturação Curricular no EMP na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. *Políticas Educativas*, 6(1), 1-24. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45646/28782>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Brasil. (2004). Decreto nº 5154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004.../2004/decreto/d5154.htm
- Brasil. (2010). Parecer CNE/CEB nº 07 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado de http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Brasil. (2013). Resolução nº2 que define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Bryan, N. A. P. (1997). Educação, trabalho e tecnologia em Marx. *Educação & Tecnologia*, (1), 41-69.
- Burigo, E. Z. (2013). Ensino médio politécnico: notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. *Universidade e Sociedade*, 22(51), 46-59.
- Cacuri, F. (2012). *A implantação do Ensino Médio Politécnico no RS um estudo de caso* (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/55074>
- Dalben, A. I. L. F. (2004). Série ou ciclo – dilemas na organização da escola. In J. P. Romanowski, P. L. O. Martins, & S. R. A. Junqueira (Orgs.), *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais - aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat.
- Ferreira M., & Martins, E. A. (2013, outubro). Politecnia e interdisciplinaridade como princípios da reforma curricular do Ensino Médio. In *Anais do 22º Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas*. Pelotas, RS. Recuperado de http://cti.ufpel.edu.br/cic/arquivos/2013/CH_01847.pdf
- Ferretti, C. J. (2011). Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP. *Revista Educação e Sociedade*, 32(116), 789-806. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300010>
- Frigotto, G. (2013). Inovação Curricular no Ensino Médio A Politecnia em questão. In *Anais do 1º Ciclo de Estudos em Educação, contemporaneidade e interdisciplinaridade*. Rio Grande do Sul:

- Frederico Westphalen. Recuperado de <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/publicacao/12.pdf>
- Gadotti, M., & Romão, J. (2012). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- Jezus, R. M. (2013). *A concepção de formação do professor na reestruturação do ensino médio – o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul* [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.
- Kingesk, L. F. (2012, julho/agosto). *Ensino Médio Politécnico a experiência do seminário integrado na Escola Augusto Meyer em Esteio- RS*. Seção de Pôster do Grupo de Trabalho Formação de Professores apresentado no 9º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, RS.
- Kutter, A. P. Z. (2014). *Ensino médio politécnico no RS: a cultura docente a partir da etnografia digital* [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.
- Luz, A. S., & Garcia, C. X. (2013, maio). *Análise da política de reestruturação curricular do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul*. Seção de Pôster apresentado no eixo 2 apresentado no 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação Recife, PE.
- Manacorda, M. A. (2002). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. (10a ed.). São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- Mattei, D. O. D. (2013). O Ensino Médio Politécnico as mudanças necessárias à prática [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.
- Mattos, G. G., & Ferreira M. (2013, julho). Ensino Médio Politécnico: análise da implantação da reforma em uma escola pública estadual da cidade de Herval. In *Palestra do 33º Encontro de debates sobre o ensino de química*. Unijuí, RS.
- Meinerz, A. (2014). *Experiências de Seminário Integrado* [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.
- Nosella, P. (2007). Trabalho e perspectiva de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 137-181. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>
- Nóvoa, A. (Org.). (1997). *Profissão Professor*. (2a ed). Portugal: Porto Editora.
- Ramos, M. N. (2005). O Ensino Médio ao longo do século XX: projeto inacabado. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos (Orgs.), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (V. 3, Séc. 20. pp. 229-242). Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, M. (2013). Os seminários integrados no ensino médio politécnico: integradores ou não, eis a questão? [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.
- Ribeiro, J. A. R., Grabowski, G., Simionato, M. F., Marçal, F. A., Zank, C., Cantú, M., ... Sperotto, A. P. Q. (2015, janeiro). Avaliação da implementação de projetos para o Ensino Médio: O caso do Instituto Unibanco em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul e o caso do Ensino Médio Inovador/Politécnico no RS. *Relatório Final da Pesquisa*. Porto Alegre: Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI-MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE – UFRGS.
- Rio Grande do Sul. (2010) *Programa de Governo. Caderno de Propostas*. Coligação Unidade Popular pelo Rio Grande (PSB – PC do B – PT – PR). Recuperado de <http://www.clicrbs.com.br/pdf/8772915.pdf>

- Rio Grande do Sul. (2011) *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)*. Recuperado de www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf
- Salomon, D. V. (1999). Autonomia: concessão ou reconhecimento? *Revista da Associação Profissional dos Docentes da UFMG*, 18, 29-41.
- Saviani, D. (2003). O choque teórico da politécnica. *Trabalho, educação e Saúde*, 1(1), 131-152. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>
- Schossler, D. (2013). *Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Univates, Lajeado, RS. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10737/336>
- Silva, J. F. (2013). *A Concepção de Educação Politécnica e o Trabalho como Princípio Educativo* [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS.

Sobre o Autores

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

jorge.ribeiro@ufrgs.br

Doutor em Sociologia de la Educacion pela Universidad de Salamanca. Atua como pesquisador na área da sociologia da educação e do trabalho, com ênfase nos campos educação e trabalho, inserção profissional e ensino médio e profissional.

Margareth Fadanelli Simionato

Centro Universitário Metodista IPA

margarethfadanelli@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua com ensino e pesquisa na área de trabalho e educação, com ênfase nos campos de formação de professores, gestão educacional, ensino médio e profissional e educação em espaços não escolares.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 116

14 de novembro 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride**, Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**,
Universidad de Granada

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velasco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Sherman Dorn, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University