

NOTAS SOBRE A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

Anália Bescia Martins de Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Maria Clara Bueno Fischer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar hipóteses de trabalho para a produção de análises sobre a atual política educacional para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul/Brasil, particularmente a Reestruturação Curricular do Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul – 2011-2014, especialmente a parte referente ao Ensino Médio Politécnico. Aspectos da experiência de uma escola da Rede e o Documento Base desta reforma são tomados como base empírica para a construção da argumentação. Examinou-se, de forma mais detalhada, dois pressupostos teórico-políticos presentes no documento-base da Reforma: a Politécnica e o trabalho como princípio educativo. Conclusões iniciais indicam, como hipóteses de trabalho, que demandam estudos aprofundados, relações entre as tensões geradas na implementação da proposta e: a) os mecanismos de participação da comunidade escolar e da categoria profissional dos professores, tanto na produção como na efetivação da referida proposta; b) as conclusões produzidas sobre a identidade do Ensino Médio, a partir dos dados de abandono e repetência; c) a concepção de politécnica, as contradições entre capital e trabalho e os lugares da instituição escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino Médio; Politécnica; Trabalho; Reforma educacional.

THE DILEMMA OF / IN REESTRUTURAÇÃO CURRICULUM IN STATE EDUCATION NETWORK OF RIO GRANDE DO SUL

ABSTRACT

This article aims to present working hypotheses to produce consistent analyzes of the current educational policy for the High School in Rio Grande do Sul / Brazil , particularly the Restructuring Curriculum of the State Public High School in Rio Grande do Sul - 2011-2014, especially the part referring to the Polytechnic High School, in process of implementation. Aspects of the experience of a school are considered as well as the Reform Base Document. It was examined, specifically two theoretical and political assumptions present in the document: the polytechnic and work as an educational principle. Initial findings indicate the need to produce in-depth studies regarding the relationship between the stresses generated in the implementation of the proposal and: a) the mechanisms of participation of the school community and the professional category of teachers; b) produced conclusions about the identity Secondary from data dropout and repetition rates and; c) the design of polytechnic, the contradictions between capital and labor and the place of the school.

KEYWORDS

High School; Polytechnic; Work; Educational reform.

1. INTRODUÇÃO¹

As políticas educacionais no Brasil encontram-se em processo de mudanças e adequações desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996², o que faz com que a mesma esteja sempre em debate e provoque muitas controvérsias e inseguranças em relação ao que acontecerá, sempre que um novo governo assume a gestão do Estado (tanto governo federal como estadual). A educação básica, particularmente o Ensino Médio, tem sido objeto de preocupação específica do atual governo federal, considerando-se os índices de abandono e reprovação, especialmente entre indivíduos das classes populares, criando dificuldades para uma efetiva universalização deste nível de ensino. A Reestruturação Curricular do Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil, promovida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), em processo de implementação desde 2012, objeto de reflexão neste artigo, insere-se nesse contexto.

Além de considerar o contexto das políticas educacionais no Brasil, é importante considerar, para fins de análise, alguns aspectos teóricos, bem como a relevância, referentes à temática das reformas educacionais.

Sacristán (1999) afirma:

O estudo das reformas é do maior interesse para aprofundar o conhecimento sobre a educação e suas relações com o meio externo. Em primeiro lugar, as reformas são referentes atraentes para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico no qual surgem. Por outro lado, representam uma oportunidade privilegiada para adquirir experiência política e social sobre como uma sociedade e os grupos no seu interior percebem e valoram os temas educacionais, podendo-se verificar que papel desempenha a educação na trama social. Finalmente, as reformas, se são analisadas e avaliadas rigorosamente, são um meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar. Esses projetos são uma espécie da provocação ao funcionamento “normal” do sistema, os quais fornecem oportunidade de tornar evidente sua realidade e dinâmica. (p.50-1).

¹ Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa em elaboração sobre o Ensino Médio Politécnico no RS. Tem como objetivo principal a socialização da construção de hipóteses de estudo que vem sendo produzidas para a referida pesquisa. Agradecemos as contribuições das professoras Naira Lisboa Franzoi (UFRGS) e Ana Claudia Ferreira Godinho (UEMG) e do colega doutorando Ivan Livindo de Senna Corrêa (UFRGS) ao artigo, ressaltando-se, naturalmente, que o mesmo é de total responsabilidade das autoras.

² Em 1996, o Congresso Nacional aprovou a lei 9.394/96, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Esta nova lei substituiu a lei 5.692/1971 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e vigorava desde os governos militares que iniciaram em 1964, com o golpe civil-militar, e tiveram fim em 1985.

Este autor, ao se perguntar “o que abarcam as reformas?”, chama a atenção para a dificuldade que o conceito de reforma coloca, pois o mesmo abarca significados muito variados. Segundo ele, o uso do termo “é utilizado para propósitos muito diferentes, cobrindo programas de ação de ordens muito variadas e de diversas orientações políticas e pedagógicas” (SACRISTÁN, 1999, p. 50). Destaca que a ideia de reforma está associada à de movimento e gera expectativas na opinião pública e entre os professores. A questão é que nem sempre tal expectativa se materializa em “medidas discretas, mas de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação” (p. 52). Problematisa o sentido que, na linguagem política, assumem as reformas educacionais: “servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional” (p.52). Discute, neste sentido, o uso retórico-político das reformas que, como consequência, não deixam, em geral, efeitos profundos no sistema. O autor problematiza ainda:

em educação sobrevive, em grande medida, uma forma de entender a mudança social que se nutre de um certo messianismo e da mentalidade burocrática tradicional. Isso consiste em atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática de um discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, um discurso cuja realização se troneará realidade pela própria força da evidência de suas virtudes e através de intervenção administrativa. No fundo, trata-se de uma concepção de inovação que é pouco custosa, requer poucos meios (além dos necessários para difundir a reforma) e parece fácil e relativamente rápida. (SACRISTÁN, 1999, p.53)

Nesta linha de raciocínio, o autor salienta que, muitas vezes, o que existe é a falta de um “sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional” (p.54). E, mais adiante, retomando contribuições de Cuban (1990), destaca que “as reformas voltam repetidamente porque fracassam, porque os políticos erram no diagnóstico dos problemas, não extraem lições do passado e não promovem soluções concretas” (p.54).

Como pano de fundo, o autor problematiza que os programas de reforma demandam que seja entendida a complexidade do sistema educacional – dinâmicas, práticas, culturas internas relativamente autônomas – e suas relações com as funções que o mesmo cumpre com relação às funções – família, economia, reprodução dos grupos sociais, etc. – que cumpre com o sistema social externo à escola, assim como as

relações dialéticas entre tais sistemas. Essas duas dimensões – sistema externo e interno – são distinguidas do ponto de vista metodológico de análise, mas não são separadas.

As funções externas e as condições internas são, em certos casos, determinadas e redirigidas pelas disposições legais e administrativas tomadas concretamente, embora, geralmente, estejam determinadas pela dialética cotidiana que se estabelece entre as práticas educacionais e as realidades exteriores e sejam construídas na lenta moldagem de hábitos de comportamento e formas de pensar de pais, professores, alunos, dirigentes, políticos, editores de materiais didáticos, grupos influentes e especialistas diversos. (SACRISTÁN, 1999, p.57)

Pode-se complementar a análise com as observações de Lucília Machado, para quem as reformas educacionais em sociedades capitalistas são tentativas de amortecimento das contradições sociais e lidam com o:

[...] reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e a necessidade da hierarquia ocupacional; controle das frustrações de certos segmentos sociais; busca de legitimidade para governos carentes de representatividade social; contraposição às realizações socialistas, etc. (MACHADO, 1982, p. 30).

Machado (1982, p. 30) afirma ainda que nos processos de reformas “[...] duas forças se contrapõem: de um lado, os que se esforçam pela democratização e diminuição das diferenças sociais e, de outro, os que teimam em manter a escola como instrumento de seleção e hierarquização social [...]”.

Sacristán afirma, ainda, que “para que essas políticas tenham um efeito sobre a cultura [pedagógica] é preciso que sejam formuladas a longo prazo e que seja desdobradas em frentes múltiplas e coordenadas” (SACRISTÁN, 1999, p.58). Destaca ainda que, para que as reformas educacionais tenham efetividade, é necessário que todos os agentes envolvidos participem da elaboração e da execução das mesmas (SACRISTÁN, 2000). Nesse mesmo sentido, Simões (2011) acrescenta que é necessário compreender que “[...] ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado [...]” (SIMÕES, 2011, p. 120-121).

A partir da contribuição destes autores, alguns aspectos podem ser considerados para análise da Reestruturação Curricular do Ensino Médio: a) identificar as relações dialéticas entre as dimensões internas e externas ao sistema educacional, presentes na reforma, buscando compreender onde e como se expressam os atores e forças políticas, econômicas e sociais na reforma proposta; b) analisar os tempos e mecanismos adotados

de participação da comunidade, particularmente a escolar e sua relação com os seus resultados; c) analisar as perspectivas e aspectos presentes nas reformas do Ensino Médio (no Brasil e no Rio Grande do Sul) ao longo da história e sua relação com a referida reforma.

Com base nestes aspectos, desenvolveM-se a seguir argumentos, seguidos de elaboração e hipóteses de estudo a respeito da reforma. Ao final, são tecidas algumas considerações finais, sistematizando-se os argumentos desenvolvidos.

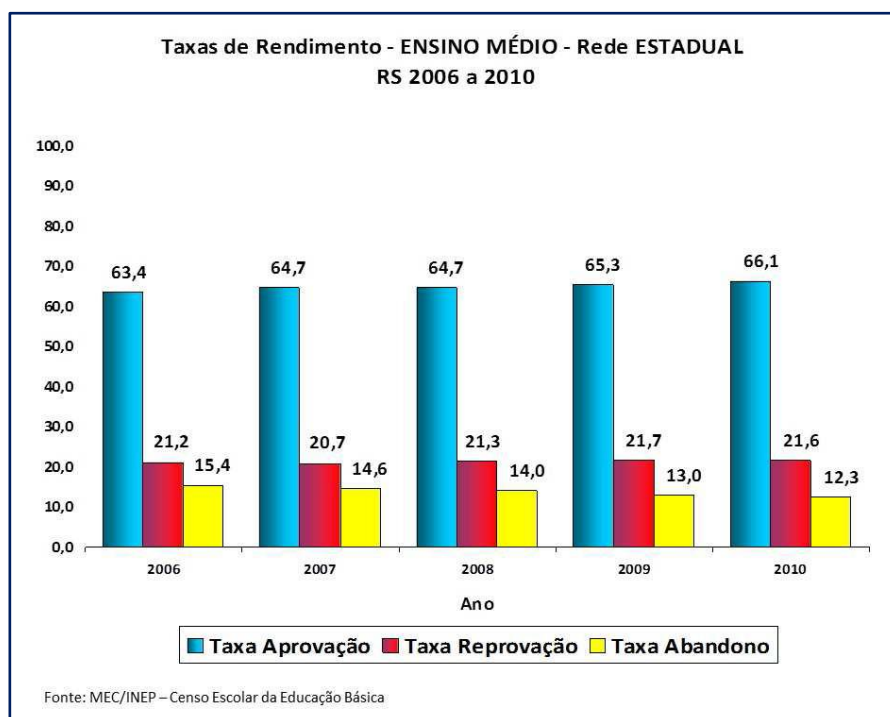
2. O DOCUMENTO BASE DA REFORMA: ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RS E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PROPOSTA

O Documento Base, que serve de orientação do governo para a reforma, está estruturado da seguinte forma: Apresentação; Introdução, onde é feito um diagnóstico do Ensino Médio no Estado; O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, onde é apresentado também o Ensino Médio Politécnico, o Ensino Médio Curso Normal e a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio; O trabalho como princípio educativo, a Politecnia e a concepção de conhecimento e de Currículo; Princípios orientadores: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa; Proposta do Ensino Médio: organização curricular do Ensino Médio Politécnico, organização curricular do Ensino Médio curso Normal, organização curricular da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; Metas: metas do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio curso Normal, metas da educação profissional de nível médio; por fim, referências teóricas e anexos. Não se pretende analisar cada um desses aspectos, mas sim pontuar aqueles que se referem ao diagnóstico da situação do Ensino Médio no estado do RS e a reforma curricular proposta pelo governo do estado.

Na introdução do documento, há uma análise diagnóstica sobre o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, em que se destaca o seguinte: “[...] constatam-se altos índices de abandono (13%), especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 5). Conforme dados do censo demográfico de

2010, de evasão/abandono e reprovação/repetência, principalmente nas primeiras séries, somados, chegam a 34,7%; este pode ser considerado como um percentual preocupante para todos que constroem a educação, particularmente para os que estão trabalhando diretamente na escola.

Segundo dados do censo escolar do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pode-se observar pequena variação nestes índices desde 2006 até 2010, conforme demonstra a tabela a seguir. Nos dados relativos à reprovação, observa-se que em 2006 foi de 21,2%, diminuindo em 2007 para 20,7%, voltando em 2008 a 21,3%, mantendo-se em 2009 em 21,7% e em 2010 chegando a 21,6%, maior índice. Quanto ao abandono, o índice também sofre uma pequena variação entre 2006 e 2010 de 15,45% para 12,3%.



Os índices atualizados de aprovação, abandono e reprovação indicam uma diminuição dos mesmos.

Índices Rio Grande do Sul	Ensino Médio
------------------------------	--------------

Taxa de aprovação (2012)	79,0 %
Taxa de abandono (2012)	2,3 %
Taxa de reprovação (2012)	18,7 %
Taxa de distorção idade-série (2012)	30,4 %

MEC/INEP/DTDIE

Outro dado que esta fonte informa é o número de alunos, entre 15 e 17 anos, que ainda estão no Ensino Fundamental, idade em que se esperaria que estivessem frequentando o Ensino Médio.

[...] A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/MEC– Educacenso –Censo Escolar da Educação Básica 2010). (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 5)

Como resposta a estes problemas, a SEDUC aposta, com a reforma, numa nova proposta pedagógica, visto que, segundo os elaboradores da mesma, o ensino atual se “[...] realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação [...]” (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 6). Ou seja, o problema da exclusão da e na escola parece ser resolvido se a escola e as práticas pedagógicas se alterarem; parece, neste sentido, dar uma centralidade a fatores internos à escola como fonte explicativa e, ao mesmo tempo, propositiva para os fenômenos de evasão e repetência no Ensino Médio.

A partir de uma leitura da realidade sobre este nível de ensino no Brasil, os autores da reforma concluem que “há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica [...] que construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio.” (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 6). Deduz-se, assim, que os autores da proposta veem a identidade do Ensino Médio como algo endógeno à escola, resultando de currículos implantados nas mesmas, conforme se pode observar na afirmação abaixo:

[...] uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.

Considera-se que uma nova identidade para Ensino Médio que efetivamente reverta os processos de exclusão da e na escola e que garantam a inserção social e produtiva com cidadania, implica no enfrentamento da relação contraditória entre capital e trabalho, além ou conjuntamente com as questões propriamente educativas. Evidentemente que, neste caso, assumimos neste texto que a inserção social não seja uma inserção excludente (KUENZER, 2011).

Há disputas de concepção de educação presentes na sociedade brasileira, sendo que, até o momento, o capital tem sido vitorioso, aspecto que faz com que a educação de nível médio continue dual (RAMOS, CIAVATTA, 2011). A dualidade³ se manifesta pela existência de duas redes de Ensino Médio, uma que oferta o Ensino Médio profissionalizante e outra que oferta o Ensino Médio propedêutico. O debate sobre a dualidade tem tomado contornos complexos.

Segundo Kuenzer (2011), existe hoje uma dualidade invertida, visto que a formação geral propedêutica ofertada às classes populares perdeu em qualidade e a formação profissional, principalmente a ofertada pelos Institutos Federais, ganha nova dimensão e realiza uma formação de qualidade que é acessada pelos estudantes que conseguem aprovação em processos seletivos rigorosos. Nesses casos, a formação profissional de nível técnico não é mais destinada apenas aos filhos das classes populares. Estes, em grande número, acessam cursos propedêuticos e qualificações profissionais em escolas privadas que, em muitos casos, são de qualidade inferior às instituições públicas como as que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

É importante pensar, neste sentido, sobre a fragilidade dos destinos sociais que estão sendo forjados para estes jovens pelas políticas socioeducacionais em nosso país e qual o papel da escola nesse processo (SCHNAPPER, 1998). Estamos inseridos em uma sociedade em que a origem de classe influencia, e muito, os destinos sociais das pessoas, muito mais do que a educação. Kuenzer (2011, p. 49) afirma:

³ Segundo Ramos (2011, p.28), “[...] No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. O termo 'dualismo educacional' é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011). Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres”.

[...] as dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de qualidade para o ensino médio, *nas perspectivas dos que vivem do trabalho*, não podem ser resolvidas por soluções pedagógicas, pois a ruptura entre o geral e o profissional, o trabalho intelectual e a atividade prática estão na raiz da constituição do modo de produção capitalista.

As formulações do Documento Base parecem considerar que os problemas fundamentais do/no Ensino Médio são resultado das práticas pedagógicas dos professores, assim propõe como solução para os problemas diagnosticados um “novo” currículo. Deixa de tratar, de forma mais substantiva, tanto a questão da relação entre escola e classe social como questões mais estruturais que dizem respeito ao sistema de educação⁴ ou à falta de investimento financeiro na educação. Segundo o ranking nacional sobre investimentos em educação do período 2005-2010, o Rio Grande do Sul investiu 18,79% da sua receita resultante de impostos em educação, enquanto Santa Catarina investiu 25,43%. No referido mapeamento, o Rio Grande do Sul amarga um último lugar, pois foi o estado da federação que menos investiu em educação no período (SIOP⁵).

Os elementos indicados neste item permitem construir uma segunda hipótese de trabalho: há uma sobrevalorização da reestruturação do Currículo como saída para resolver os dilemas estruturais vividos pelo Ensino Médio no Brasil e, em particular, no Rio Grande do Sul. Esta hipótese indica a necessidade de uma análise teórica sobre o modo como esta reforma concretiza disputas entre os que querem mudar a escola no sentido de garantir inclusão de todos e, do outro lado, aqueles que querem manter o status dominante, excludente, da escola. Neste caso, analisar a relação entre trabalho e educação presente na reforma é crucial.

Um elemento-chave, neste sentido, é a análise do tema da politecnia presente na reforma. O tratamento deste no Documento Base é objeto de reflexão a seguir, após um estudo, ainda que parcial, de como tal tema está explicitado no Documento.

⁴ O termo tem o mesmo sentido de sistema de ensino, compreendendo que “não podemos perder de vista, ainda, que nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública [...]”. Problematicando o conceito, Saviani afirma que o “[...] sistema se refere ao conjunto que articula, num todo coerente, as várias partes que o integram.” (SAVIANI, 2008, p. 18).

⁵ Fonte: Sistema de informações sobre orçamento público em educação e Secretaria Estadual de Educação, 2012.

3. O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS AO CAPITAL E AOS TRABALHADORES.

Tratar do tema da politécnica pressupõe discutir a relação entre trabalho e educação. Sobre esta relação, Lucília Machado afirma:

Ela não se resume a tratar dos interesses, interrogações e do olhar da Educação sobre o Trabalho. Vai mais além: significa saber explicar as especificidades do nosso olhar, o olhar de onde falamos da Educação, sobre a própria Educação e seus processos, quando passamos a incorporar o nosso olhar sobre o Trabalho. Que desafio surge?
O desafio de trabalhar a síntese Trabalho-Educação. Como toda síntese, é preciso proceder ao agrupamento de fatos particulares, de elementos ou noções considerados mais simples para formar um composto, um todo que os abrange e os resume. (MACHADO, 2005, p. 2)

E, ainda,

[...] que Trabalho e Educação não são dois objetos do pensamento que possam ser classificados, a rigor, como elementos ou noções simples. Um já contém o outro antes mesmo de colocados em associação. O Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz a Educação dentro dele e vice-versa: a Educação ao ir ao encontro do Trabalho também já leva o Trabalho dentro de si. No entanto, cada um tem funções sociais específicas, que não se confundem, nem se anulam (MACHADO, 2005, p. 3).

Para Frigotto (2012, p. 272) “um olhar atento sobre a história desde o momento em que o ser humano se reconhece como tal, revela que duas práticas sociais, ainda que diversas, coexistem em todas as formas de sociedade: o trabalho e os processos educativos.” Considerar o trabalho quando se pensa um projeto educacional é, portanto, considerar uma dimensão fundamental da vida em sociedade e não que significa que se está tentando “agradar ao capital” necessariamente, já que é uma atividade vital de todo ser humano. Segundo Frigotto (2012, p. 275),

Marx sinaliza três conceitos relativos à formação que estão intrinsecamente ligados [...]: O trabalho como princípio educativo, ligado ao processo de socialização e de construção do caráter e da personalidade do homem [...]; a formação humana omnilateral [...], ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas [...] e finalmente o de Educação Politécnica ou tecnológica⁶, ligada ao

⁶ Cabe destacar aqui a problematização que Nosella (2007) faz a respeito das diferentes leituras, a partir dos textos de Marx e a da experiência histórica da educação socialista dos termos educação tecnológica e educação politécnica.

desenvolvimento das bases de conhecimento que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho [...].

Frigotto (1988), orientando-se pela abordagem marxiana, compreende que o trabalho é constitutivo do ser humano, tanto do ponto de vista histórico como ontológico, assim como Saviani, que também compreende que “[...] o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente, apenas o ser humano trabalha e educa [...]” (2007, p. 152). Essa é, portanto, uma relação inseparável, e toda proposta educativa deve levá-la em consideração, bem como o desenvolvimento histórico de tal relação.

Considerar o trabalho como princípio educativo significa romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, fortemente presente em nossa sociedade. Para Saviani (2003, p. 138) “[...] Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.”

Frigotto (2009, p. 71), discutindo a educação politécnica, afirma que a “[...] educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo [...] não estão vinculados às dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos [...]”. Considera-se que a educação sozinha não dará conta da formação integral dos sujeitos sociais que frequentam as escolas. Entretanto, é, sim, necessário investir no sentido de possibilitar a construção de uma contra-hegemonia através de uma educação escolar que forme homens integrais ou omnilaterais visto que a “[...] formação humana é produto das relações sociais e de produção e a escola, espaço institucionalizado, onde também existe parte da formação humana, é fruto de tais relações [...]” (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p. 2).

É nesse enfrentamento de concepções de sociedade, incluindo o trabalho e suas relações com a educação, que o debate em torno da politecnia acontece. Destacamos as afirmações de Saviani sobre politecnia e trabalho: “[...] a noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho [...]” (2003, p. 132).

Segundo o mesmo autor:

[...] politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas [...]. Diz respeito [no entanto] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...]. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Essas duas dimensões – as das múltiplas técnicas e o domínio dos fundamentos científicos – do conceito são importantes porque estão diretamente associadas com as dúvidas dos professores que gostariam de compreender como um curso de formação geral pode ser politécnico. Em que medida isso pode contribuir para, segundo os professores, uma boa formação dos estudantes, de fato? Ou, ainda, como um curso que não é profissional e nem integrado pode ser politécnico? Será que, como afirma Saviani (2003, p. 140), “[...] dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência [...]”?

A politecnia, compreendida como “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, como nos indica Saviani, contribui para formar pessoas que sejam capazes de cuidar de seu próprio destino, de questionar o seu lugar no mundo em que vivem e de se preparar para ser classe dirigente. Nesse sentido, o estudante/trabalhador pode se questionar sobre o seu lugar na sociedade, particularmente na escola, ao saber onde se situa no mundo da produção a partir da divisão social e técnica do trabalho, já que:

[...] a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p. 2).

A afirmação acima leva a um questionamento: seria possível nos marcos do capitalismo, em que a divisão técnica e social do trabalho se acentua de forma vertiginosa, qualificar a educação para que a mesma atenda as necessidades do conjunto dos filhos dos trabalhadores e não, ou apenas, as do capital? Como pensar uma educação que supere a inclusão excludente indicada por Kuenzer?

Ferretti (2009, p. 114) compreende que a politecnia é importante e que a mesma tem por objetivo a organicidade da relação teoria e prática, bem como o “[...] acesso das crianças aos conhecimentos científicos e tecnológicos que servem de fundamento à produção fabril [...] contribuindo, desta forma, para a formação multilateral dos trabalhadores”. Por sua vez, Mônica Silva (2012) não discute o conceito de politecnia em si, mas compreende que o mesmo permite dialogar com os estudantes à medida que:

Considera a multidimensionalidade da formação humana e, com isso, permite tomar como esses sujeitos em suas diferenças (de classe, gênero, idade, sexo, cor, etc.); possibilita, ainda, atribuir sentido aos conhecimentos que circulam na escola, seja de natureza científica, artística, ética, estética na medida em que toma a historicidade das práticas de produção da existência humana. (SILVA, 2012, p. 10).

Um aspecto importante dos argumentos de Silva (2012) diz respeito ao destaque que ela dá às questões de gênero, idade, sexo, etnia. Essas são dimensões importantes quando se discutem as relações entre trabalho e educação com a juventude e pode agregar valor à prática pedagógica, além de serem dimensões que até então não foram abordados por nenhum dos estudiosos da politecnia.

Nosella também discute a politecnia, porém com uma problematização entre o sentido original do termo, a partir de Marx, e os sentidos atribuídos à politecnia pelos estudiosos brasileiros do tema, entre eles Frigotto, Saviani e Machado. Para ele, a discordância em relação ao sentido dado à Politecnia por esses autores é “[...] de natureza semântica, histórica e política” (2007, p. 141). No entanto, defende a ideia de Gramsci de uma escola unitária onde o objetivo final seja possibilitar a todos os homens tornarem-se livres.

A seguir, busca-se identificar e analisar como estas questões e teorizações sobre a politecnia aparecem no Documento Base.

4. A POLITECNIA E O TRABALHO NO DOCUMENTO BASE

O Documento Base do novo currículo do Ensino Médio se fundamenta num conjunto importante de categorias teóricas. É importante destacar que o documento possui como público alvo prioritário as equipes diretivas das escolas, particularmente os

coordenadores pedagógicos e professores. É a eles que se está explicando, no documento, o significado de Politecnia.

No início do Documento Base, os autores explicam que a reforma

[...] tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania. [...] (2011, p.10).

Depois, o documento utiliza-se de citações de Gramsci e Saviani para esclarecer o entendimento de Politecnia (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 15 e 16):

[...] A politecnia se traduz por [...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à 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).

E ainda:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Concluindo que:

[...] é a politecnia, assim compreendida, que se constitui no princípio organizador da proposta de Ensino Médio, seja na sua versão geral, o Ensino Médio Politécnico, ou na versão profissional, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 16)

O Documento Base estabelece uma relação entre politecnia e trabalho como princípio educativo:

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e *trabalho enquanto princípio educativo*⁷. (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 4).

No excerto abaixo, extraído do Documento Base (2011, p. 13), a ideia do trabalho como princípio educativo está explicitada:

⁷ Grifos nossos.

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história.

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social.

É possível concluir que existe uma coerência teórica entre o que dizem os autores citados, especialmente as contribuições de Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani, e o documento base, em relação aos conceitos de politecnia e do trabalho como princípio educativo⁸. Uma hipótese a ser aprofundada, no que diz respeito à assunção da concepção de ensino médio *politécnico*, seria a de que a reforma situa-se no marco de uma perspectiva emancipatória de educação e que as principais tensões têm sido geradas em função da falta de infraestrutura, formação de professores, ausência de participação nos processos de elaboração e implementação da proposta. Assim, nesta linha de argumentação, as condições objetivas das escolas e do próprio currículo deveriam ser outras, elemento que não é indicado no Documento. Afinal, afirmar que a “[...] parte diversificada tem por objetivo “[...] articulação das áreas de conhecimento, a partir das experiências e vivências, com o mundo do trabalho” (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 26), não é suficiente para que as escolas o realizem. Seria necessário criar condições objetivas para que a mesma se efetive, tais como: bibliotecas atualizadas e com livros em quantidade suficientes para atender a demanda de professores e estudantes, laboratórios em número suficientes e em funcionamento, recursos financeiros para as saídas de campo, etc. Aqui seria pertinente pensar nas oficinas como espaços de aprendizagens, segundo propõe Saviani (2007), quando afirma que “o ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização

⁸ Observe-se que o documento-base não incorpora a problematização feita por Nosella (2007). Problematização que merece ser analisada como suporte para os aprofundamentos a serem feitos na pesquisa em andamento.

que ocorre no processo produtivo [...]” (p. 161). Então, se fossem dadas as condições adequadas de participação, formação e infraestrutura, o ensino médio politécnico seria bem sucedido.

Por outro lado, considerando-se outros elementos apresentados pela literatura pertinente, que foram abordados neste artigo, poderíamos produzir outras interrogações sobre o que está proposto pela reforma: se é uma mudança pensada com forte acento na dimensão pedagógica e/ou apenas num nível de ensino, como responder efetivamente à crise do Ensino Médio? E, ainda, o que a assunção da politecnica, na perspectiva presente no documento, tem a ver com o que dizem os autores sobre a natureza das reformas “como amortecimento das contradições sociais” ou como disputa entre os que querem mudar a escola no sentido de garantir inclusão de todos e, do outro lado, aqueles que querem manter o caráter excludente da escola? Que aspectos de ordem histórica e de interpretação da herança dos debates sobre educação politécnica e educação tecnológica são relevantes para melhor compreender os tensionamentos vividos nestes momentos iniciais de implementação da reforma do ensino médio?

Respostas que demandam aprofundamento teórico e avanço da própria implementação da reforma. Neste sentido, uma hipótese que pode ser elaborada para orientar análises mais acuradas é: há limites na realização efetiva da politecnica na escola, na perspectiva marxiana, em função das características estruturais da sociedade capitalista. As possibilidades maiores ou menores da qualidade de sua implementação dependem da correlação de forças sociais e políticas presentes na sociedade onde a escola se situa.

5. ELEMENTOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Até o ano de 2011, o Ensino Médio Propedêutico no Rio Grande do Sul obedecia a um modelo curricular seriado e as escolas, em sua maioria, tinham liberdade para definir como seriam as suas avaliações, preponderando a avaliação por notas. O currículo estava estruturado de acordo com a resolução nº 3/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que organizava os currículos em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As

propostas pedagógicas eram orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio.

Na segunda metade de 2011 as escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul/Brasil foram informadas pela SEDUC⁹ de que o ano letivo de 2012 iniciaria com uma reforma curricular do/no Ensino Médio, o que de fato ocorreu. As escolas receberam, por ofício, uma cartilha denominada de Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Esta cartilha, elaborada pela SEDUC, precisava ser socializada pelos gestores das escolas com a comunidade escolar para que a mudança iniciasse. Deveriam, também, iniciar um debate sobre a proposta com a comunidade escolar e eleger delegados para participar das plenárias preparatórias de uma Conferência Estadual¹⁰ que iria homologar a proposta. Tudo isso em um prazo de aproximadamente três meses.

A reforma atingiu todo o Ensino Médio – profissional e propedêutico – mas, neste artigo, vamos abordar apenas a dimensão referente ao Ensino Médio Propedêutico que passou a ser designado Ensino Médio Politécnico. Este alcançou 793 escolas, 22.747 professores e 353.519 mil estudantes¹¹ da Rede Estadual.

Após tomar conhecimento da reforma pela imprensa e através de ofício, as equipes diretivas das escolas foram convocadas a participar de reuniões em que, então, foram comunicadas formalmente sobre a mesma. A partir daí ocorreram algumas reuniões com tais equipes em que as mudanças foram aos poucos apresentadas às mesmas, enquanto os docentes das escolas tinham como tarefa estudar a proposta e planejar a sua operacionalização.

⁹ A Educação Básica no Rio Grande do Sul possui 318.191 alunos, distribuídos em 1.000 estabelecimentos de ensino: quatro escolas federais, 253 estaduais, 96 municipais e 647 particulares. As escolas públicas da Rede Estadual de ensino atendem a todos os níveis e modalidades de ensino. Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul Departamento de Planejamento. Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010. Porto Alegre, 2012, p. 22. Segundo dados do censo demográfico de 2010, no Rio Grande do Sul, 362.648 mil pessoas frequentavam o Ensino Médio na rede pública, 61.131 mil pessoas frequentavam no Ensino Médio em escolas particulares, perfazendo um total de 75.472 mil pessoas.

¹⁰ A Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional se estruturou em cinco etapas: (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional, (5) Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional. Todas as etapas contemplarão a sistematização e eleição de delegados, que aperfeiçoarão o documento. Na etapa da Conferência Estadual (5) participarão as representações das universidades, dos setores produtivos e outras organizações governamentais e não governamentais. Fonte Documento Base da reforma do Ensino Médio, 2011, p. 3.

¹¹ Dados do Documento Base intitulado de Reestruturação Curricular do Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul - 2011-2014 (2011).

A visão dos novos gestores é de que a concepção de currículo vigente nas escolas estaduais antes da reforma é disciplinar e fragmentada e, portanto, favorece o desinteresse, o abandono e a reprovação. Assim propõem o novo currículo que deveria vigorar de 2012 em diante.

No início de 2012 chegou às escolas o regimento padrão e o parecer 156/2012 do Conselho Estadual de Educação que aprovava a proposta da referida reforma e trazia uma matriz curricular para o primeiro ano do Ensino Médio.

Em fevereiro de 2012 as escolas iniciaram o ano letivo sob a égide do novo currículo, que se caracterizava pelos seguintes elementos: ampliação da carga horária semanal de vinte e cinco para trinta horas; organização do currículo em parte diversificada, composta pelas línguas estrangeiras, ensino religioso e o seminário integrado, e em formação geral, constituída das disciplinas História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Física, Química, Biologia, Português, Educação Artística, Educação Física, Matemática. Apesar do documento propor a interdisciplinaridade, não apenas nos projetos do Seminário Integrado, mas também na formação geral, na experiência que se vivenciou, o que se verificou é que as disciplinas permaneceram ministradas de forma monodisciplinar. Por mais contraditório que possa parecer e mesmo que a avaliação deva acontecer, a partir das novas orientações, por área de conhecimento, parecer e mensuração.

A reformulação pedagógica incidiu fortemente na reestruturação da carga horária do Ensino Médio. A carga horária aumentou duzentas horas em cada uma dos três anos. No lugar das oitocentas horas anuais anteriores, passou-se a mil horas em cada série, totalizando um aumento de seiscentas horas, de forma que:

[...] o acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (DOCUMENTO BASE, 2011, p. 23).

Desde a experiência no cotidiano de uma escola, pode-se observar as reações de muitos profissionais da educação opondo-se à reforma. Pode-se fazer a seguinte caracterização em relação ao conteúdo manifesto de tal oposição: alguns consideraram como mais uma proposta de governo que não ia resultar em nada de “substantivo”; alguns professores e equipes diretivas não compreendiam o que estava sendo proposto,

particularmente quando se referiam ao “método de trabalho” (os professores chamavam assim o novo componente curricular, o Seminário Integrado, que tem como pressuposto a pesquisa e a interdisciplinaridade) e a nova proposta de avaliação (por áreas de conhecimento); outros foram professores contrários a qualquer mudança, pois diziam que os problemas não são os métodos de educação, mas sim a realidade dos estudantes e de suas famílias. Havia, no entanto, um grupo que via a necessidade de mudança e tentou contribuir com a implantação da reforma a partir das suas experiências no Ensino Médio.

Durante os debates nas escolas e nos encontros de formação, alguns professores associaram a politécnica a cursos técnicos e/ou profissionalizantes, aspecto que fez com que muitos profissionais não conseguissem pensar em suas práticas – nem as atuais, nem as futuras – a partir desse conceito, pois trabalham há anos com a formação geral.

A reação de resistência dos professores pode ter sido fruto do desconhecimento da proposta. Por exemplo, em matéria publicada recentemente em um jornal de grande circulação no Rio Grande do Sul, um professor destaca que o desconhecimento da proposta estaria dificultando o trabalho, opinião a que o Secretário de Educação respondeu: “[...] Não existe forma de implantar uma mudança em que as pessoas primeiro se preparem para depois enfrentá-la” (Zero Hora, 2013, 1º de Outubro, p. 5).

A proposta tem sofrido também um conjunto de críticas, seja no âmbito público, seja na própria rede estadual de ensino ou no meio acadêmico. Uma é a de estar preparando os jovens para o mercado de trabalho de forma desqualificada e, portanto, contribuindo para a formação de mão-de-obra barata. É o caso, por exemplo, da crítica feita pelo sindicato que organiza a categoria de professores da rede pública estadual de ensino no Rio Grande do Sul, CPERS/Sindicato, conforme se pode ler a seguir:

[...] A prioridade é dada para o currículo, voltado, sobretudo, a contemplar a necessidade de mão de obra. A divisão do currículo em parte geral e parte específica e a destinação de parte da carga horária voltada a projetos e estágios estão condicionadas a formação de mão de obra semiquificada e, portanto, barata [...]. (REVISTA CPERS, 2013, p. 2)

Esta afirmação do sindicato possibilita duas interpretações: a primeira é de que há um desconhecimento sobre o tema da politécnica por parte da direção do sindicato – o

que é pouco provável¹². A segunda possibilidade é de que exista uma divergência substantiva que não fica evidente no material produzido e socializado pelo CPERS.

Outra questão interessante diz respeito à dificuldade das instituições sindicais em discutirem e proporem para a categoria, para o governo do estado e para a sociedade uma proposta pedagógica sob o ponto de vista dos profissionais da educação. Esse pode ser um aspecto relevante a ser analisado em estudos posteriores.¹³

Além disso, outros questionamentos também aparecem, particularmente por parte das equipes diretivas das escolas. O mais evidente é o da falta de diálogo na construção e implantação da proposta. Outro diz respeito ao fato das escolas não possuírem infraestrutura adequada para acolher e fazer acontecer as mudanças.

Os elementos indicados, a partir de exploração de informações de vivências com o processo de implementação da reforma, apontam para a construção de uma hipótese orientadora de futuros estudos: relações entre indicadores de descontentamento, desinformação, desconhecimento, oposição e concepção e mecanismos de participação da comunidade escolar e organização dos trabalhadores da educação na produção da Reforma e sua implementação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análises sobre a implementação da reforma, ainda em andamento, demandam cuidados de ordem acadêmica, política e ética e carregam características de provisoriedade. E, no caso deste artigo, o que se quis foi socializar argumentos que sustentam a construção de hipóteses de trabalho para futuros aprofundamentos.

Com base em argumentos desenvolvidos neste artigo, pode-se afirmar que a execução da reforma tem sido permeada por tensões na sua implementação. Um dos aspectos indicados é que a elaboração e os processos iniciais de sua implementação não envolveram de forma mais profunda e suficiente seus principais interlocutores: a

¹² A direção do CPERS/Sindicato é uma composição de esquerda que envolve diferentes partidos: PSOL – Partido Socialismo e Liberdade, PT – Partidos dos Trabalhadores e o PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados. Tendo essa matriz política, consideramos pouco provável que os diretores do sindicato não tenham conhecimento do debate em torno do trabalho como princípio educativo e da politecnia.

¹³ Visando construir uma proposta de educação sob o ponto de vista da juventude dos trabalhadores em educação, a Sineta do CPERS/Sindicato de novembro de 2013 divulga um calendário de discussão do projeto educacional que vai até abril de 2014.

comunidade escolar e o sindicato dos professores estaduais do Rio Grande do Sul. A hipótese produzida é que os indicadores (provisórios) de descontentamento, desinformação e desconhecimento tenham relação com os mecanismos de participação da comunidade escolar e da organização coletiva dos trabalhadores da educação na produção do texto da Reforma e na sua implementação.

No que diz respeito ao tratamento do tema da politecnia pelo Documento Base, indicou-se, a partir da revisão da literatura de matriz marxiana, que se trata de uma concepção de educação e não uma modalidade ou nível de ensino. Além disso, identificou-se que elementos fundamentais presentes na literatura orientam o Documento Base. Pode-se concluir, então, que existe uma confluência teórica entre o que dizem os autores de orientação marxiana sobre o tema da politecnia e o Documento Base.

A hipótese a ser aprofundada é a de que a reforma situa-se no marco de uma perspectiva emancipatória de educação e que as principais tensões têm sido geradas em função da falta de infraestrutura, formação de professores, participação limitada de atores centrais da comunidade escolar e de organização coletiva dos professores nos processos de elaboração e implementação da proposta. Tais tensões criam dificuldades de mudança na cultura pedagógica já instaurada. No entanto, outros questionamentos se colocam: seriam estas as razões centrais do tensionamento gerado entre as escolas e a proposta de reestruturação curricular? Existiria alguma relação a ser estabelecida entre o eixo da politecnia e o que dizem os autores sobre a natureza das reformas como disputa entre os que querem mudar a escola no sentido de garantir inclusão de todos e, do outro lado, quem quer manter o caráter excludente da escola?

Para continuidade da pesquisa, considerando este questionamento, propõe-se a seguinte hipótese: há limites na realização efetiva da politecnia na escola, na perspectiva marxiana, em função das características estruturais da sociedade capitalista. As possibilidades maiores ou menores da qualidade de sua implementação dependem da correlação de forças sociais e políticas presentes na sociedade onde a escola se situa.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIAVATTA, Maria. LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In.: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n.70, p. 329-352, set/dez, 2006.

FERRETTI, Celso João Ferreti. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.105-128, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2004.

_____. Formação profissional n 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. In.: **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.4, n.4, p. 435-445, out/dez., 1988.

_____. **Inovação Curricular no Ensino Médio: A politécnica em questão**. 2013. Cópia reprográfica.

_____. Formação Profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n.4, p. 435-445, out/dez, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n. 8, p.43-55, jan/jun.2011. Disponível em www.esforce.org.br. Acesso em: 12/01/2014

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2010.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Corte: Autores Associados, 1991.

_____. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 14, p. 127-136, 2005.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. PERBONI, Fábio. MILITÃO, Andréia Nunes. Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. **X Congresso Nacional de Educação – Educere – I Seminário Internacional De Representações Sociais, Sujatividade E Educação – PUC, Paraná, Curitiba, 2011.**

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. A politecnica no Brasil: história e trajetória política. In.: **Educação e Filosofia** – v. 16, n. 32, jul/dez. 2002, p. 117-147.

RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, jan-abr. 2012.

RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

REVISTA CPERS. **Consciência Crítica**. Ed. 002. Porto Alegre, 2013

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Planejamento: **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com Ênfase no Ensino Médio**, 2010. Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Experimental de Oferta de Ensino Médio. Porto Alegre, 2001. Cópia reprográfica.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomas Tadeu e GENTILI, Pablo (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999, p. 50-73.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, jan/abr., 2007.

_____. Desafios na Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro v. 5, n. 2, p. 213-131, jul/out, 2008.

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** 2011-2014.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas Públicas do ensino médio. Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011. Disponível www.esforce.org.br. Acesso em: 12/01/2014.

ANÁLIA BESCIA MARTINS DE BARROS

Mestre em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.
E-mail: analiarmartins8@gmail.com.

MARIA CLARA BUENO FISCHER

Doutora em Educação; professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: clarafiss@cpovo.net.