

Ensino médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul

Polytechnic High School: the Rio Grande do Sul experience

Jose Clovis de Azevedo

Professor e Pesquisador do Centro Universitário Metodista IPA.
Docente no Programa de Mestrado em Reabilitação e Inclusão.
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2011-2014).
clovisazevedo45@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo a discussão da Reforma do ensino médio, implantada no período 2011-2014, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A análise parte do pressuposto que a Reforma integra uma política educacional elaborada a partir do diagnóstico dos resultados negativos do ensino médio ao longo dos últimos anos e dos novos instrumentos legais disponíveis a partir da década passada. O material utilizado para o estudo foram os documentos legais, as normativas e orientações da Secretaria, os dados de reprovação e abandono, e os elementos de duas pesquisas que investigaram a experiência. O referencial teórico da Reforma é expresso nos conceitos de politécnica, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, gestão democrática, trabalho coletivo, pesquisa como princípio pedagógico e avaliação emancipatória. A análise busca identificar os conflitos, as contradições na implantação da política, bem como os avanços alcançados e as potencialidades da Reforma como possibilidades para responder aos desafios do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino médio. Reforma curricular. Politécnica. Trabalho.

Abstract: This article has as object of study the discussion of the high school reform, implanted in the period 2011-2014, in the State Education Network of Rio Grande do Sul. The analysis assumes that the reform integrates an educational policy drawn from a diagnosis of the high school negative results over the past years and of the new legal instruments available from the past decade. The material used for the study were the legal documents, regulations and guidelines of the Education Department, data on failure and dropout and elements of two research who investigated the experience. It is situated the theoretical framework of reform, expressed in the concepts of polytechnic, work as an educational principle, interdisciplinary, democratic management, collective work, research as a pedagogical principle and emancipatory evaluation. The analysis seeks to identify conflicts, contradictions in implementing the policy, as well as the progress made and the potential of reform as possibilities to address the high school challenges.

Keywords: High School. Curriculum Reform. Polytechnic. Work.

Introdução

Neste trabalho vamos localizar as condições em que foi implantada a Reforma Curricular no ensino médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS); situaremos a política educacional da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) na gestão 2011-2014, as mudanças legais ocorridas na década passada, verificando o diagnóstico realizado e analisando os conceitos teóricos orientadores da Reforma. As referências conceituais situam-se em contribuições de pesquisas que investigam a temática educação e trabalho.

Nos dispositivos legais, foram passos importantes a criação do Fundeb e a sua regulamentação (BRASIL, 2007), bem como o Decreto n.º 5.154 (Brasil, 2004), que revogou o Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997), o qual estabelecia formalmente a segregação e o dualismo entre educação profissional e formação geral. O Decreto de 2004 teve seu conteúdo absorvido pela Lei n.º 11.741 (BRASIL, 2008), definindo a possibilidade de integração entre educação profissional e educação geral, aprofundando o debate sobre a necessidade de superar a tradição dual da educação brasileira. Na sequência, foram homologadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), que estabeleceram novos patamares conceituais para a organização desta etapa da educação básica.

O diagnóstico da Seduc-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012) apontava um quadro negativo nos resultados do ensino médio (EM), reproduzindo a situação nacional desse nível de ensino. Ou seja, altos índices de evasão e repetência, desinteresse dos jovens pelos estudos propostos pelos currículos, e um grande número de indivíduos na idade própria do EM fora da escola. Segundo Kuenzer (2009), os resultados quantitativos negativos expressam elementos de contradições qualitativas dos currículos do EM. O desinteresse da juventude é decorrente de uma política educacional e de um modelo curricular descolado da realidade social, que não dialoga com os contextos culturais e as expectativas da juventude contemporânea. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Os currículos convencionais e as práticas pedagógicas que caracterizam a escola tradicional não alcançam a pluralidade da nossa juventude. Tratados como massa homogênea, “[...] sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Frente a esse quadro, a Secretaria estabeleceu como objetivo enfrentar o fracasso escolar apresentado pela Rede há mais de três décadas. Segundo Azevedo e Reis (2014), visto no seu conjunto, ao longo de trinta e cinco anos, os dados são alarmantes. Em 1975, o índice de aprovação foi de 82,21%, tendo uma curva

descendente nas décadas seguintes, ficando quase sempre abaixo de 80%, e tendo chegado a 66,1% em 2010.

Novo desenho curricular

A Reforma Curricular alicerçou-se nos seguintes princípios norteadores: planejamento coletivo, articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza; ciências humanas; linguagens; matemática), trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, avaliação emancipatória e politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A reforma enfatizou ainda a qualidade com permanência e aprendizagem, redução da repetência e do abandono. Como um dos pressupostos para a qualidade houve o aumento do tempo escolar, pois, segundo Costa (2008, p. 85-86), qualidade implica também “[...] aumentar o tempo dedicado ao aprendizado, melhorar a assiduidade e aumentar o número de horas-aula do nível atual de 3-4 horas para 5-6 horas por dia”. A carga horária do EM aumentou de 2.400 para 3.000 horas. O EM foi organizado em três modalidades: o ensino médio politécnico, não profissionalizante; a educação profissional integrada, profissionalizante; e o normal (magistério).

A nova estrutura curricular implantada define-se como interdisciplinar e tem a pesquisa como princípio pedagógico e o Seminário Integrado (SI) como novo espaço. Um de seus principais objetivos é evidenciar os vínculos do currículo com as novas categorias e princípios emanados do CNE (2012). O SI constitui-se como espaço e tempo destinado à articulação interdisciplinar e a socialização dos temas desenvolvidos pelos projetos de pesquisa, elaborados a partir das áreas do conhecimento. É o local, o momento onde educador e educando exercitam o aprendizado da pesquisa, aprendem o método e a operacionalização da investigação, elaboram e comunicam os resultados para seus pares. É o novo espaço curricular onde pesquisa e ensino articulam-se com ações pedagógicas, colocando os conteúdos programáticos em diálogo com a vida, investigada em suas dimensões reais. O educando como protagonista e sujeito na construção do conhecimento pode, pelo exercício da investigação, começar a forjar os contornos de seu projeto de vida: construindo sua autonomia intelectual; localizando-se como cidadão; identificando-se socialmente e com determinados campos do conhecimento; conhecendo o funcionamento de setores da sociedade que lhe despertam interesse; e delineando suas possibilidades profissionais, seja na profissionalização imediata ou em nível superior.

A Reforma foi implantada de forma gradativa. Iniciou com as turmas do primeiro ano em 2012, segundos anos em 2013 e terceiros anos em 2014, alcançando a totalidade do EM. A implantação gradativa teve como objetivo o acúmulo progressivo de novas experiências, onde as práticas de cada ano subsidiaram os anos subsequentes, aprofundando as ações pedagógicas à luz das novas concepções que orientaram as mudanças.

Segundo a Seduc-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011), o objetivo foi partir da realidade dos alunos, abrindo caminhos, construindo trajetórias para a inserção social e profissional da juventude nesta fase de difícil transição para outro patamar do ciclo da vida. “No último degrau da Educação Básica, os dilemas que marcam a transição para outro patamar do ciclo da vida ficam mais evidentes” (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 375). O desafio é responder aos dilemas da juventude ao final da educação básica.

A nova concepção curricular buscou superar o modelo pedagógico, a organização curricular e as bases epistemológicas que orientam as práticas tradicionais. Segundo Barbosa (2009), há concepções e práticas que não dialogam com o universo social e cultural vivido pela juventude e, muito menos, com os avanços científicos e tecnológicos do nosso tempo (KUENZER, 2007). Os fundamentos epistemológicos predominantes como pressupostos das práticas pedagógicas ainda são, em grande parte, condicionados pelos princípios positivistas e mecanicistas, reforçados pela cópia da organização escolar do modelo taylorista-fordista de organização do trabalho (AZEVEDO, 2007). Tais pressupostos legitimam um currículo engessado, fragmentado, com programas de conteúdos sem conexões com o mundo real.

A separação entre educação e trabalho e os desafios da integração

Segundo a Seduc-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) o ensino politécnico visa uma formação que possibilite o domínio intelectual dos fundamentos científicos que sustentam os processos técnicos e produtivos. O conceito de educação politécnica implica em conhecer os nexos e as rupturas entre educação e trabalho. Para Saviani (2007, p. 155), “[...] no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”. A separação entre educação e trabalho consolida-se na Revolução Industrial, a partir do século XVIII, adquirindo a forma contemporânea. A partir daí, a escola separa-se em duas vias: a preparação especí-

fica dos trabalhadores para funções técnicas, a preparação intelectual das classes privilegiadas para formar dirigentes e para produzir a ciência que vai alimentar o aprofundamento do trabalho abstrato. Kuenzer (2007) destaca que a divisão entre trabalho manual e intelectual foi aprofundada e solidificada com a organização científica do trabalho, conforme as concepções taylorista/fordista que hegemonizaram o trabalho fabril no século passado. A divisão do trabalho aprofundou a separação entre educação e trabalho. Operou a cisão entre a atividade intelectual e as atividades humanas laborais (GRAMSCI, 1978). A concepção burguesa de educação separou os homens em dois grandes campos, conforme caracteriza Saviani (2007, p. 159): “[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos”; ou seja, os executores das tarefas específicas determinadas pelo trabalho intelectual. E, de outro lado, a formação para as profissões que movimentam o domínio intelectual do trabalho: “[...] aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria o domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 156). Esta separação consolidou o chamado sistema dual: uma escola para as elites formarem seus dirigentes, baseada nas ciências e humanidades, e uma escola de formação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. Nesta divisão, ficava bem claro que para a educação destinada aos trabalhadores bastava uma formação parcial, especializada, com foco na ocupação, como afirma Kuenzer (2007). A Reforma do EM do RS teve a intenção de construir práticas pedagógicas que possibilitassem aos educandos a apropriação de fundamentos científicos do trabalho produtivo, integrando teoria e prática, pensar e fazer, ciência e tecnologia. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 17), a ideia de integrar “[...] pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”.

Avanços e resistências na implantação da Reforma

Toda mudança gera resistência e o cenário da Reforma do EM no RS foi composto por acolhimentos e conflitos. No plano imediato, o desafio foi a desconexão do trabalho pedagógico da sua cultura inercial, reprodutiva e repetitiva. O trabalho fragmentado e individualizado foi questionado pela proposição

de ações coletivas e interdisciplinares. O ensino baseado no programa rígido de conteúdos, com poucos significados, foi incitado a ceder lugar ao ensino investigativo dos fenômenos reais da vida, por meio da pesquisa associada ao ensino. A avaliação quantitativa, classificatória e seletiva foi questionada em favor de uma avaliação qualitativa, permanente, inerente à atividade de ensinar e aprender, tendo como objetivo principal, não a reprovação ou a aprovação, mas a garantia do direito de todos a aprender. A avaliação entendida não como instrumento de poder e de exclusão, mas como insumo para superação dos problemas de ensino e de aprendizagem, tendo como foco a busca do sucesso do aprendiz (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Esta concepção foi caracterizada na sua proposição como uma avaliação emancipatória. Avaliar para perceber quais as reações pedagógicas necessárias para a garantia da democratização do acesso ao conhecimento.

Essas propostas provocaram uma mudança de paradigma que gerou conflitos com a cultura escolar tradicional, baseada nas referências mecanicistas, tecnicistas e no padrão taylorista-fordista de organização da escola. As reações revelaram as representações e as defesas dos signos e símbolos que sustentam o senso comum da cultura escolar tradicional, expressos principalmente nas práticas de avaliação seletiva e classificatória e no trabalho disciplinar e fragmentado.

A insatisfação de segmentos dos professores foi mais acentuada em relação à avaliação emancipatória. As falas revelavam a força das concepções utilitaristas da formação humana. A reação não apresentava um contraponto teórico à proposta de mudança. A alegação era de que a política do governo tinha como objetivo apenas melhorar os índices de aprovação. A avaliação, entretanto, aparecia como controle, seleção, disciplinamento e classificação dos considerados melhores. Mas estas posições receberam contrapontos importantes durante o processo, perdendo força com a qualificação das discussões, possibilitadas pela intensa política de formação desenvolvida pela Seduc-RS nos quatro anos da gestão. Apesar das dificuldades, houve avanços na identificação da avaliação emancipatória na perspectiva caracterizada por Saul (1998, p. 68): “O compromisso principal desta avaliação é fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam ‘a sua própria história’ e gerem suas próprias alternativas de ação”.

Outra reação importante foi dos dirigentes sindicais dos professores. O sindicato não acompanhou a discussão junto com as escolas, pois se negou a fazê-la, traduzindo sua posição na alegação de que a reforma visava “formar mão de obra barata para os empresários.” A posição do grupo dirigente foi balizada pela disputa partidária com o governo, condicionando o exame de qualquer proposta ao pagamento imediato do Piso Salarial Nacional. A direção sindical, composta

de militantes de partidos da chamada “esquerda radical”, fez a queima simbólica do documento da Seduc na entrada do prédio onde se realizava a Conferência Estadual para deliberar sobre o conteúdo e o processo de implantação da Reforma. Esta linha de atuação acabou isolando o sindicato da base da categoria. Suas posições não dialogaram com as preocupações vividas pelas escolas. As discussões ocorreram nos espaços de formação organizados pela Seduc-RS, em cooperação com as universidades (RIO GRANDE DO SUL, 2012). A ação do sindicato teve inicialmente certa audiência entre os estudantes, em função da ação de secundaristas vinculados às suas correntes políticas. Para enfrentar as reações, a Secretaria abriu uma discussão sistemática com os estudantes, indo diretamente às escolas explicar as mudanças e as possibilidades de avanços para os alunos. Este processo de formação de professores em serviço, e a discussão com estudantes e comunidades realizou-se no interior das práticas das novas experiências, aprofundando a reflexão e o debate, tendo como ponto mais alto o Pacto Nacional pelo Ensino Médio (BRASIL, 2013), programa realizado em cooperação com o Ministério da Educação e todas as universidades públicas do RS.

No debate público e nos espaços de formação, a Secretaria pôde colocar sua posição de forma transparente, apresentar as referências teóricas e as possibilidades práticas da proposta. Ficou claro que não se tratava de ensino voltado para o adestramento e o treinamento de habilidades específicas, mas de um projeto curricular onde o ensino e a pesquisa são articulados em unidade. Um currículo com a pretensão e ousadia de explicitar, através do ensino e da pesquisa, o domínio teórico e prático sobre os modos de articulação dos saberes com o mundo do trabalho. Como diz Saviani (2007, p. 157), “[...] trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. A pesquisa de iniciação científica, que mobilizou estudantes e sensibilizou professores, contribuiu para demonstrar a relação entre ciência e mundo do trabalho (PISTRAK, 1981), com o aprendizado da transformação dos recursos da natureza material e social em meios de produção da existência.

Considerações finais

Na sua fase inicial, a Reforma viveu momentos de conflitos e tensões. Todos os estudos realizados a partir de 2012, porém, revelam avanços. Em 2014, já haviam 38 trabalhos acadêmicos publicados (RIBEIRO, 2016). Uma das marcas da experiência foi o trabalho intenso de formação continuada em serviço oportuni-

zada aos professores, em estreita colaboração com as universidades (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Este passo significativo de cooperação entre REE-RS e as universidades foi facilitado pela política do governo federal, concretizada no Pacto pela Melhoria do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

O quadro contraditório de dificuldades e avanços é detectado pelas pesquisas de Alves (2014) e Ribeiro (2016). Ambos destacam a resistência de parte dos educadores, das adversidades estruturais das escolas, das alegações de falta de discussão e da alegada imposição do projeto por parte do governo. Mas esses estudos também destacam os pontos em que o processo produziu novos comportamentos e práticas que ampliaram o protagonismo da juventude nas ações pedagógicas. Segundo Alves (2014, p. 105), “[...] um dos pressupostos da proposta, a autonomia dos estudantes, foi algo possível de observação, que se efetivou”. O Seminário Integrado tornou-se um espaço importante de diálogo com o interesse de aprendizagem dos estudantes. Embora não superando de todos os marcos do pensamento acrítico, do senso comum e da associação linear da educação com o mercado, desencadeou-se um processo de reflexão e autonomia entre os educandos. O trabalho de iniciação à pesquisa como inerente ao ensino é indicador de um novo paradigma, ainda que incipiente. As pesquisas referenciadas acima ainda destacam a ressignificação dos conteúdos, tornando-os mais próximos e estabelecendo seus vínculos com a realidade vivida pelos estudantes, sujeitos reais das aprendizagens. Este foi um aprendizado de parte dos professores, sobretudo os mais envolvidos com o SI. Ainda que não tivessem o aprendizado da pesquisa em sua formação inicial, muitos professores aceitaram o desafio e se apropriaram das metodologias de pesquisa nas formações continuadas (ALVES, 2014). O protagonismo dos educandos corresponde também a um protagonismo dos educadores, que gradativamente ultrapassam a posição de meros transmissores de informações, ou reprodutores de livros didáticos, tornando-se pesquisadores e orientadores de pesquisa.

Outros elementos importantes foram destacados na pesquisa. Alves conclui que a proposta do ensino médio politécnico implantado no Rio Grande do Sul (2014, p. 116) “[...] está à frente do seu tempo [...]. Por isso causa tantas resistências no contexto da prática [...]”. A escola tradicional tem outros paradigmas, outra cultura. O fazer cotidiano da escola mecanicista e tecnicista tem referências práticas arraigadas e de difícil superação. Mudar implica em construir uma nova identidade epistemológica, refazer seus fundamentos paradigmáticos, pois a escola “[...] não está preparada para romper com os paradigmas tradicionais de seleção dos melhores em detrimento dos mais fracos” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 116).

A investigação aponta como síntese dos pontos positivos que se desenvolveram no contexto das práticas da escola: (1) a introdução da pesquisa de iniciação científica como parte do currículo e integrada ao ensino; (2) o movimento provocado pela intensidade da formação de professores, abrindo espaço para as discussões pedagógicas; e, (3) a omnilateralidade, o aumento da compreensão e da preocupação com a formação integral dos educandos. A Reforma constituiu-se num esforço para dar consequência a uma política de superação da formação unilateral (GRAMSCI, 2001), valorizando os contextos juvenis, com o protagonismo possibilitado pela introdução da pesquisa no currículo e a criação do SI.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2016) localizam as seguintes críticas ao processo: a discussão insuficiente no processo de implantação; a oposição, ou não compreensão do conceito de politecnia; e a resistência à concepção de avaliação emancipatória. Contudo, a pesquisa destaca também importantes avanços. Entre eles, aponta: o caráter social da proposta que procura dialogar com a massa de jovens que frequentam o EM; a mobilização para a formação continuada, e em serviço, dos educadores; a melhoria dos índices de rendimento escolar, com a diminuição do abandono e da reprovação; e, o sucesso do trabalho, em várias escolas, sem a priorização da visão de mercado, mas enfatizando a formação ética, crítica em relação ao mundo do trabalho.

A pesquisa destaca que, entre o segundo semestre de 2013 e 2014, houve um aumento na adesão à proposta. Isto se deu pelo avanço no processo de formação em serviço, nos debates mais intensos e aprofundados, melhorando a compreensão e a percepção da proposta. Segundo Ribeiro (2016), quase a totalidade das mais de mil escolas de EM participaram do Ensino Médio Inovador e aderiram ao Pacto pela Melhoria do Ensino Médio, programas do MEC de apoio ao EM. A pesquisa aponta também dados quantitativos significativos: 81% das escolas utilizam a pesquisa na construção do conhecimento; as práticas interdisciplinares com projetos de pesquisa chegaram a 82% das escolas; 57% das escolas fazem saídas de campo para realizar pesquisas.

Apesar de a política educacional da Seduc-RS questionar as avaliações externas centrada em resultados, prestando-se para os *rankings* e comparações artificiais feitas pela mídia, a REE-RS melhorou seus resultados nestas avaliações (RIO GRANDE DO SUL, 2014). No Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (Ideb), a REE-RS ocupava o 11º lugar em 2011. Em 2013, passou para a 2ª colocação entre as redes públicas do Brasil. Nesta mesma avaliação, os alunos do ensino médio da REE-RS obtiveram o 1º lugar na proficiência de matemática e o 2º lugar na proficiência de língua portuguesa. No Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a REE-RS ficou em 2º lugar na proficiência e 74% das escolas públicas do

RS ficaram acima da média nacional, sendo a melhor posição entre todas as redes. Estes resultados podem ser lidos como expressão das alterações qualitativas operadas na REE-RS. Mas o mais significativo foi a queda crescente do abandono no período (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 26). Significa que a mudança de concepção e o movimento de formação alteraram as práticas, recriaram ações pedagógicas, melhorando a aprendizagem e a permanência dos educandos do EM. A curva de resultados descendentes foi interrompida e tomou um rumo ascendente.

Sem desconhecer seus limites e contradições a Reforma evidencia as possibilidades para mudar o EM, colocando-o em sintonia com a revolução científica e tecnológica do nosso tempo. Os primeiros resultados apontam a existência de um processo de diálogo com a realidade juvenil, buscando o seu protagonismo, respondendo as suas necessidades, contribuindo para seus projetos de vida e deixando de fazer da escola mais um espaço de exclusão pela reprovação e abandono, como tem sido o EM desde os anos de 1970.

A questão que se coloca hoje, na gestão atual da Seduc-RS (2015-2018), é a ausência do Estado na alimentação e no fortalecimento dos avanços conquistados. A descontinuidade de uma política pública coloca em risco novas e ricas experiências vivenciadas pelas escolas.

Referências

ALVES, Aline Aparecida Martini. *A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Santillana, 2014.

BARBOSA, Ericka Fernandes. *Políticas Públicas para o Ensino Médio e a Juventude Brasileira*. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Ensino Médio: Formação de Professores do Ensino Médio*. Documento orientador preliminar. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 2.208, de 14 de abril de 1997*. Brasília, DF, 1997.

_____. Presidência da República. *Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004*. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007*. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008*. Brasília, DF, 2008.

COSTA, Diana Barreto. As Políticas Públicas de Educação e o Ensino Médio Maranhense. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 83-121, jan./jun. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 7-20.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Os intelectuais e o princípio educativo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1.153-1.178, out. 2007.

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

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPED. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. p. 1-41.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Jorge Alberto R. Pesquisa apresentada no Seminário Ensino Médio em Debate. Proemi UFRGS/FACED. Porto Alegre, 8 de abril de 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Planejamento. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional. *Censo Escolar Estadual (1975-2011). Planilha série histórica, 1975-2011, de índices de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Gestão 2011-2014*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2014.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649/8876>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

recebido em 28 abr. 2016 / aprovado em 28 jun. 2016

Para referenciar este texto:

AZEVEDO, J. C. Ensino médio politécnico: a experiência do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, São Paulo, n. 24, p. 69-80, jul./dez. 2016.