



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS DE CHAPECÓ/SC  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NELSO DOS SANTOS**

**IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO  
RIO GRANDE DO SUL:  
CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

**CHAPECÓ  
2017**

**NELSO DOS SANTOS**

**IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO  
RIO GRANDE DO SUL:  
CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Cristofoli.

**CHAPECÓ  
2017**

**PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas**

SANTOS, NELSO DOS  
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO  
GRANDE DO SUL:: CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO/  
NELSO DOS SANTOS. -- 2017.  
152 f.

Orientador: Prof.ª Dr.ª Maria Silvia Cristofoli.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. INTRODUÇÃO 2. DAS CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS  
TEÓRICOS. 3. A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR. 4. A  
POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO  
SUL E SUA CARACTERIZAÇÃO. 5. AS APROXIMAÇÕES DO  
ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.  
6. DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO  
ÂMBITO DE UMA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO. I.  
Cristofoli, Prof.ª Dr.ª Maria Silvia, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**NELSO DOS SANTOS**

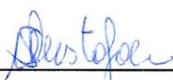
**IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO  
RIO GRANDE DO SUL:  
CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

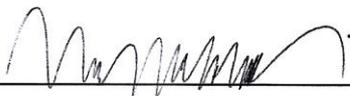
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Silvia Cristofoli

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 26 / 09 / 2017.

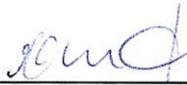
BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria Silvia Cristofoli - UFFS



Profº Dr. Oto João Petry - UFFS



Profª Dra. Edite M. Sudbrack - URI

Dedico este trabalho aos educadores e gestores da educação básica que, mesmo diante de tantas limitações e restrições ao trabalho docente, não desistem, acreditam e lutam pelos seus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Ao concluirmos mais uma etapa do processo formativo educacional que nos move e nos orienta na perspectiva profissional e de ampliação do conhecimento, impossível não discorrer aqui alguns aspectos e fatores que foram determinantes em mais esta conquista. Primeiro, naturalmente, preciso considerar e agradecer o apoio e o incentivo da família. Assim, agradeço a minha esposa Sivonei e meus filhos João Pedro e Ana Luiza, os quais - nestes últimos anos - não só contribuíram com este projeto e processo formativo onde seguramente avançamos e aprendemos juntos, como também em muitos momentos precisaram compreender e aceitar a minha ausência.

Aos colegas educadores e equipe diretiva da escola E. E. Ensino Médio Maria Dulcina de Nonoai, instituição na qual há mais de vinte anos trabalhamos, acreditando na possibilidade efetiva de construção de uma educação pública com qualidade social, humanizadora acima de tudo, agradeço pelo incentivo e pelas palavras de carinho.

A equipe de formação pedagógica da 7ª Coordenadoria Regional de Educação - Gestão (2011/14); à Pofª Ms. Claudia Poglia, em nome de quem agradeço pelo incentivo, pelo cuidado que tiveram com o material e documentos gerados e organizados neste período, tornando-se a posteriori, a base e fonte desta pesquisa.

A Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó, Instituição que vimos nascer e pela qual também lutamos, vibramos, e que vem se tornado uma referência na formação de milhares de jovens do campo e das cidades em nível regional, além da formação de educadores onde orgulhosamente estou incluso. Aos mestres, indistintamente, externo minha profunda gratidão pela imensurável dedicação e profissionalismo com que conduziram suas aulas, pelo entusiasmo com que nos instigavam à construção efetiva de novos conhecimentos a partir desta exitosa experiência acadêmica que tem sido o curso do Mestrado em Educação em suas duas linhas de pesquisa.

Aos colegas de curso com os quais construí múltiplos conhecimentos no campo das políticas educacionais, minha gratidão pela amizade, pela troca de experiências e vivências coletivas que somente um curso deste nível nos permitiria. Foram dois anos de intensos debates e leituras que se prolongavam noite adentro. A

unidade construída na turma também contribuiu na superação e alívio nos momentos de angústias e incertezas, normais nesta travessia. Todavia, foram muitos os momentos de alegrias e confraternizações que a UFFS e o Mestrado nos proporcionaram, sobretudo na afirmação dos nossos sonhos. Uma turma muito especial focada num só objetivo: a aprendizagem. Aprendi muito com cada um individual e coletivamente e sei que também levam um pouco de mim, dos meus sonhos, das minhas vivências na área educacional.

O Mestrado me permitiu ampliar horizontes e confirma de fato, que para todas as coisas da vida, não há maior revolução do que o conhecimento. Por isso, me sinto imensamente feliz e agradecido à Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Silvia Cristofoli, pelo desafio aceito na orientação desta pesquisa. Pela forma sincera, descontraída e competente com que conduziu este processo em todos os momentos, desde a definição e alinhamento da pesquisa, banca de qualificação, desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Também, pelas aulas ministradas durante o curso que nos instigaram a tantas leituras necessárias e interessantes a partir de uma gama de autores no campo das políticas públicas, especialmente na área educacional.

Agradeço também, de modo especial, aos Prof<sup>o</sup> Dr. Oto João Petry, a Prof<sup>a</sup> Dra. Adriana M. Andreis ambos da UFFS e a Prof<sup>a</sup> Edite M. Sudbrack (URI-FW) por terem aceitado nosso convite para integrar a banca de qualificação e defesa, contribuindo imensamente com o nosso processo formativo e com o aprimoramento desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os que sempre me incentivaram e também acreditam na força transformadora da educação em todas as áreas e atividades da vida humana. Agradeço a Deus pelo sabor desta conquista e pelo privilégio de estar aqui e agora ocupando este espaço e contribuindo através da educação, com sua transformação na perspectiva da cidadania, do desenvolvimento sustentável e da felicidade humana.

[...] imaginar a escola como espaço e organização encarregada de transmitir e socializar o saber sistematizado, a ser apropriado pelos alunos, preparando-os para a continuidade dos estudos, o mundo do trabalho e da vida é empobrecê-la e fragilizá-la pela perda de sua autonomia, sentido e razão de ser.(...) o que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria (COELHO, 2009, p.16).

## RESUMO

Este trabalho aborda a reestruturação curricular e a política educacional do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul na Gestão 2011/2014. Objetiva analisar o processo de implementação, as aproximações, inovações e as contribuições desta política na superação das demandas e desafios do ensino médio e os impactos que promoveu na rede pública estadual de ensino. Especificamente, o estudo visa descrever as motivações, concepções e pressupostos teóricos que embasam e caracterizam a política; identificar as aproximações com as políticas educacionais no âmbito federativo; recuperar o movimento realizado quanto a sua implementação, o papel e a contribuição dos atores envolvidos; analisar documentos gerados a partir da nova gestão que possam sugerir a (des) continuidade desta política educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida a partir da análise de dados, registros e documentos da 7ª CRE. Se estrutura em seis capítulos mais as considerações finais: **I** - Aborda o contexto, a justificativa, os objetivos, a problematização e o caminho metodológico; **II** - As concepções, os pressupostos teóricos, aspectos legais que norteiam a expansão do ensino médio no Brasil, a evolução das políticas públicas e do federalismo; **III** – Enfatiza aspectos da gestão educacional e escolar além da literatura já produzida em nível estadual; **IV** - Destaca os eixos estruturantes e a caracterização da nova política; **V** – Trabalha as aproximações do Ensino Médio Politécnico com outras políticas educacionais e o próprio movimento realizado para sua implementação;. **VI**- Apresenta uma análise de resultados dos primeiros três anos de vigência desta política educacional na abrangência da 7ª CRE. Estabelece relações e sintonia com os referenciais teóricos, com a literatura disponível, enfatizando também as próprias percepções do pesquisador. Sua implementação mobilizou toda a rede pública de ensino, foi conflituosa, em certa medida, promovendo intensos debates nos diferentes níveis de gestão. Destaca-se pelo pioneirismo ao provocar alterações profundas no ensino médio regular da escola pública gaúcha. Sua implementação ocorreu de forma gradativa sendo que a própria experiência dos atores envolvidos gerou novas reflexões e correção de rumos. O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul tornou-se um caso emblemático, interessante e diferenciado entre as políticas educacionais no âmbito federativo neste período. Contudo, sua implementação não ocorreu na forma, nem na intensidade desejada pela SE/RS. Muitos ajustes ocorreram face a contribuição e a própria resistência dos atores envolvidos sobretudo gestores e educadores, além dos próprios limites de ordem estrutural da rede pública. Constatamos que os índices educacionais melhoraram sensivelmente neste período e que o Seminário Integrado tornou-se a grande novidade no currículo escolar, ampliando o espaço/tempo para a elaboração de projetos e discussões relevantes na perspectiva da formação integral e da autonomia dos sujeitos, como preconiza a nova política. Entretanto, ela não se constituiu enquanto uma política de Estado e vem sendo reconfigurada pela nova gestão.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio Politécnico. Política Educacional. Gestão. Rede Pública.

## ABSTRACT

This work deals with the curricular restructuring and the educational policy of Ensino Médio Politécnico (Polytechnic High School) in Rio Grande do Sul in Management 2011/2014. It aims to analyze the implementation process, approaches, innovations and the contributions of this policy in overcoming the demands and challenges of high school and the impacts that promoted the state public school. Specifically, the study aims to describe the motivations, conceptions and theoretical presuppositions that underlie and characterize these politics; to identify the assumptions with the educational policies in the federative scope; to recover the movement made regarding its implementation, the role and the contribution of the actors involved; analyze documents generated from the new management that may suggest the (dis) continuity of this educational policy. It is a qualitative research, of bibliographic and documentary character, developed from the analysis of data, records and documents of the 7th CRE. It is structured in six chapters and the final considerations: I - It approaches the context, the justification, the objectives, the problematization and the methodological path; II - The conceptions, theoretical assumptions, legal aspects that guide the expansion of secondary education in Brazil, the evolution of public policies and federalism; III - Emphasizes aspects of educational and school management beyond the literature already produced at the state level; IV - Highlights the structuring and characterization of the new policy; V - Works the approximations of Polytechnic Secondary Education with other educational policies and the movement itself carried out for its implementation. VI- Presents an analysis of the results of the first three years of validity of this educational policy in the scope of the 7th CRE. It establishes relationships and alignment with the theoretical references, with the available literature, also emphasizing the own perceptions of the researcher. Its implementation mobilized the entire public school system, was conflicting to a certain extent, promoting intense debates at the different levels of management. It stands out for the pioneerism when provoking profound alterations in the regular high school of the “gaucha’s” public school network. Its implementation occurred in a gradual way, and the experience of the involved actors generated new reflections and correction of paths. Ensino Médio Politécnico (Polytechnic High School) in Rio Grande do Sul became an emblematic case, interesting and differentiated between educational policies in the federative scope in this time. However, its implementation did not occur in the form, nor in the intensity desired by SE / RS. Many adjustments occurred facing the contribution and the resistance of the actors involved over the teachers and educators, beyond the limits of the structural order of the public network. We found that the educational indexes improved significantly during this period and that the Integrated Seminar became the great innovation in the school curriculum, expanding the space / time for the elaboration of projects and relevant discussions in the perspective of the integral formation and the autonomy of the subjects, as advocated the new policy. However, it has not been constituted as a state policy and has been reconfigured by the new management.

Keywords: Polytechnic High School. Educational politics. Management. Public network.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Índices de aprovação, reprovação e evasão escolar do ensino médio no Rio Grande do Sul, série histórica de 2002/2011.....	22
<b>Gráfico 2</b> - Índices de avaliação escolar na rede pública do Rio Grande do Sul de 2012 a 2015.....	128
<b>Gráfico 3</b> - Índices de avaliação escolar na 7ª CRE período de 2010 a 2014.....	128

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da 7ª CRE.....	27
Figura 2 - Linha de tempo com marcos históricos da Educação Básica no Brasil: 1988/2014.....	37
Figura 3 - A relação dos eixos estruturantes do EMP.....	67
Figura 4 - Matriz curricular inicial do EMP no RS.....	74
Figura 5 - Matriz curricular do 1º Ano do EMP construída em 2012.....	77
Figura 6 - Foto da conferência estadual de reestruturação do ensino médio.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Operacionalização do plano de transformação da avaliação excludente na 7ª CRE.....	107
Quadro 2 – O planejamento coletivo na escola - 2013.....	112
Quadro 3 – A implementação do Seminário Integrado.....	113
Quadro 4 - Avanços e dificuldades sobre o Planejamento e a Gestão em 2014....	117
Quadro 5 - Avanços e dificuldades sobre a pesquisa em 2014.....	120
Quadro 6 - Avanços e dificuldades sobre a interdisciplinaridade em 2014.....	122
Quadro 7 - Avanços e desafios sobre a avaliação emancipatória em 2014.....	123

## LISTA DE ABREVIATURAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988  
CPA – Construção Parcial da Aprendizagem  
CRA – Construção Restrita da Aprendizagem  
CSA- Construção Satisfatória da Aprendizagem  
DF – Distrito Federal  
EC- Emenda Constitucional  
EMP - Ensino Médio Politécnico  
MP - Medida Provisória  
PP - Progressão Parcial  
PPDA - Plano Pedagógico Didático de Apoio  
PRC - Plano de Reestruturação Curricular  
SE/RS - Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul  
SI – Seminário Integrado

## LISTA DE SIGLAS

ANC - Assembleia Nacional Constituinte.  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ASCAN – Associação dos Acadêmicos de Nonoai  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNI - Confederação Nacional da Indústria  
CPERS -Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul  
COM - Círculo de Pais e Mestres  
CRE - Coordenadoria Regional de Educação  
DCNM - Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio  
FAMURS – Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul  
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MEP - Mostra Educação Profissional  
NTE - Núcleo de Tecnologias Educacionais  
ONG – Organização Não Governamental  
ONU - Organizações das Nações Unidas  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEM - Pacto Nacional pelo Ensino Médio

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPC - Processo de Participação Popular e Cidadã  
PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PSP – Programa Província de São Pedro  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
“S” – Sistema S  
SE/RS - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul  
SEAP - Sistema Estadual de Avaliação Participativa  
SECOM - Secretaria de Comunicação-RS  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul  
UNISC – Universidade de Santa Cruz  
UNISSINOS – Universidade do Vale dos Sinos  
UPF - Universidade de Passo Fundo  
URI – Universidade Regional Integrada

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1	JUSTIFICATIVA.....	23
1.2	OBJETIVOS.....	25
<b>1.2.1</b>	<b>Objetivo Geral.....</b>	<b>26</b>
1.2.1.1	Objetivos específicos.....	26
1.3	CAMINHO METODOLOGICO.....	29
<b>2</b>	<b>DAS CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>35</b>
2.1	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS.....	35
2.2	DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	41
2.3	DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	43
2.4	O FEDERALISMO.....	47
2.5	DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....	50
<b>3</b>	<b>A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR.....</b>	<b>53</b>
3.1	DA REVISÃO DA LITERATURA.....	57
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL E SUA CARACTERIZAÇÃO.....</b>	<b>66</b>
4.1	OS EIXOS ESTRUTURANTES DA POLÍTICA: A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO.....	66
4.2	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO ENQUANTO POLÍTICA CURRICULAR.....	72
<b>5</b>	<b>AS APROXIMAÇÕES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COM AS POLÍTICAS ESTADUAIS E NACIONAIS.....</b>	<b>82</b>
5.1	APROXIMAÇÕES COM AS POLÍTICAS ESTADUAIS.....	82
5.2	APROXIMAÇÕES EM NÍVEL DE POLÍTICAS NACIONAIS.....	88
<b>5.2.1</b>	<b>Programa Nacional De Apoio A Alimentação Escolar (Pnae).....</b>	<b>89</b>
<b>5.2.2</b>	<b>O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).....</b>	<b>90</b>
<b>5.2.3</b>	<b>O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).....</b>	<b>92</b>
<b>5.2.4</b>	<b>O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).....</b>	<b>94</b>
<b>5.2.5</b>	<b>O Pacto Nacional pelo Desenvolvimento do Ensino Médio (PNEM).....</b>	<b>95</b>

5.3.	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL.....	96
<b>6</b>	<b>DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO ÂMBITO DE UMA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>101</b>
6.1	A OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO DE TRANSFORMAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXCLUDENTE.....	105
6.2	ACOMPANHAMENTO E GESTÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – 2013 e 2014.....	111
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre a política educacional do Rio Grande do Sul desenvolvida na Gestão (2011/2014) tendo como um dos seus eixos estratégicos a reestruturação curricular e implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas da rede pública Estadual de Ensino. Assim, de um modo geral, nos propusemos mais objetivamente a fazer uma análise deste processo, procurando compreender suas concepções, as interfaces e os impactos desta política em nível de gestão educacional e escolar na perspectiva de superação das lacunas, desafios e gargalos do ensino médio como etapa final da educação básica em nível estadual.

O desenvolvimento desta política, como um todo, gerou neste período, grande expectativa entre os educadores, gestores e na própria sociedade gaúcha. Revelou-se como uma política inovadora face às diferentes concepções de educação e de Estado defendidas pelo Governo em relação às gestões anteriores. Propõe, em certa medida, uma espécie de ruptura, portanto, uma superação do contexto de crise profunda e contradições que permeiam o ensino médio na rede pública de ensino.

Nas últimas décadas, tem-se estabelecido em nível estadual um intenso debate acerca da concepção, das finalidades, abrangência e, acima de tudo, pela questão do seu financiamento. A partir do início da redemocratização do país<sup>1</sup>, a história política rio-grandense tem sido impactada e conhecida mais por um processo de rupturas<sup>2</sup> do que propriamente pela continuidade das políticas sociais, sobretudo, no campo educacional.

Todavia, as conquistas democráticas desta última década, sustentam a necessidade e a exigência de um novo paradigma para o ensino médio na perspectiva da formação integral do educando, que supere o histórico dualismo<sup>3</sup> que permeou a educação secundária ao longo de diferentes períodos da história republicana bem como a forte exclusão que ainda persiste, sobretudo, entre os

---

<sup>1</sup> Período compreendido entre a segunda metade da década de 1970 estendendo-se até a eleição indireta de Tancredo Neves para a presidência da República no Congresso Nacional em 1985. Período marcado pela crise do regime militar, anistia política, volta do pluripartidarismo, forte mobilização e organização social, política e sindical (SAMPAIO, 2008).

<sup>2</sup> O termo aqui diz respeito à descontinuidade dos programas e ou políticas governamentais na área educacional decorrentes da troca da alternância de governo. Desde 1998 quando instituída a reeleição no Poder Executivo em todos os níveis, o RS não reelegeu nenhum governador.

<sup>3</sup> O ensino brasileiro foi marcado até o final da década de 1980 por uma característica dual. Ensino público voltado às elites, propedêutico com perspectiva acadêmica e ensino voltado às classes populares, profissionalizante na perspectiva única do trabalho (CARMO; CORREIA, 2014 p. 18).

segmentos com maior vulnerabilidade social. É preciso superar o pensamento ainda hegemônico na sociedade e na própria escola de que a finalidade do ensino médio se resume à preparação para o trabalho, para o mercado ou ainda para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (MOSNA, 2014).

Essa política, mesmo que de abrangência estadual, se insere também no contexto nacional à medida em que estabelece aproximações com um conjunto de políticas educacionais instituídas e fortalecidas, em grande medida, a partir do segundo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2007. Contudo, faz-se importante destacar que foi a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 (CF/88), resultado do longo processo de redemocratização do país, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9.394/96, que uma série de políticas educacionais e legislações específicas foram estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) em nível nacional. Aspecto que abordaremos adiante. Seguindo a diretriz nacional, a partir de então, considerando a formatação do federalismo brasileiro, as redes dos demais entes federados - estados e municípios - também puderam (e precisaram) reorganizar seus próprios sistemas de ensino<sup>4</sup> em todos os seus níveis e modalidades.

No momento em que se discute a universalização do acesso, assim como o aumento da escolaridade líquida<sup>5</sup> para 85% neste nível de ensino, como preconiza a terceira meta do novo Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor desde 2014, novos e grandes desafios em relação ao acesso, permanência e melhoria da qualidade, precisam ser enfrentados com urgência pelos estados, num esforço coletivo de gestores e educadores responsáveis pelo funcionamento do seu próprio sistema de ensino, especialmente em relação ao ensino médio.

A reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul é resultado, portanto, desse contexto de reformas do ensino público nacional e das novas demandas por um ensino médio que faça sentido e responda aos novos desafios da juventude contemporânea:

---

<sup>4</sup> A LDB/96 estabelece no seu artigo 8º que cada ente federado pode e deve instituir seu próprio sistema de ensino com função deliberativa e normatizadora da educação nos níveis e no âmbito territorial da sua competência (Lei nº 9.394/96).

<sup>5</sup> Refere-se ao percentual da população na faixa etária de 15 a 17 anos que está matriculada no ensino médio, etapa da educação básica equivalente a esta faixa etária (KRAWCZYK, 2014).

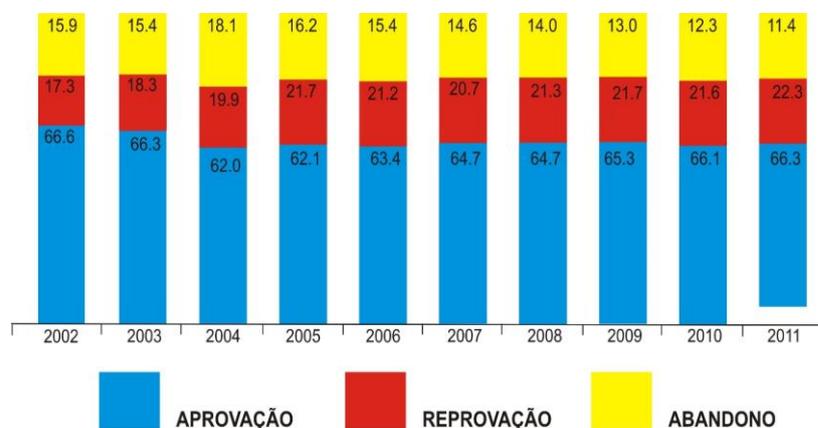
O Ensino Médio no início deste novo século deverá superar a concepção conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Esta mudança é imperativa de sobrevivência em um mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, onde a falta de utopia tem levado os jovens ao individualismo ao hedonismo e à violência, em face da perda de significado da vida individual e coletiva (KUENZER, 2009, p. 42).

Observando os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2010), também elencados na Proposta Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul - SE/RS, constata-se que a escolaridade líquida na faixa etária de 15 a 17 anos é de apenas 53%. A defasagem idade/série na ordem de 30%; o abandono já no primeiro ano atinge 13% e uma reprovação média de 21,7% ao longo do curso de nível médio. Outros 14,7%, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio (PNAD/IBGE-2009), cerca de 80 mil jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. Compunham eles o segmento do 'nem, nem': não estudam, nem trabalham (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A Proposta Pedagógica da SE/RS ainda aponta, que do universo de alunos matriculados naquele ano, 66,6% foram aprovados, 17,3% reprovaram e 15,9% evadiram. Já em 2011, 66,3% foram aprovados, 22,3% reprovados e outros 11,4 evadiram, enquanto a média nacional de aprovação neste mesmo ano foi de 80%. Sobre esta realidade, Sandra Garcia, então coordenadora do ensino médio do Ministério da Educação (MEC), em palestra que ministrou no encerramento do Seminário Internacional de Educação realizado pela SE/RS (Jun/2013) em Porto Alegre/RS, destacou que a realidade do ensino médio no Rio Grande do Sul justificava a reestruturação curricular em curso. Afirmou ainda que em 2011, o Rio Grande do Sul sabia o que acontecia e buscou enfrentar o problema. Pena, diz ela, “que isso não aconteceu em todo o país, pois nós temos uma grande dívida como os jovens brasileiros”, concluiu.

O gráfico abaixo apresenta, dados oficiais sobre a realidade do ensino médio no Rio Grande do Sul, no contexto em análise. Observando estes dados estatísticos, constatamos que o desempenho do ensino médio permaneceu praticamente inalterado ao longo da última década. Este fraco desempenho, se comparado a outros estados da federação e em relação a própria média nacional, tem sido motivo de críticas sobretudo na e pela grande mídia gaúcha nos últimos anos.

Gráfico 1 – Aprovação, reprovação e abandono escolar série histórica: 2002/2011 rede pública do RS.



Fonte: SE/RS

No entendimento da SE/RS, o mau desempenho do ensino médio na rede pública de ensino é uma questão histórica e se mantém como um grande desafio para as políticas educacionais e para a própria rede tendo em vista o grande volume de recursos públicos investidos anualmente na educação e o baixo retorno em termos dos resultados educacionais alcançados. Situação que se reveste de maior complexidade e importância, sobretudo, a partir da extensão do princípio da obrigatoriedade do ensino dos 15 aos 17 anos instituída pela EC 59/2009<sup>6</sup>. Os próprios gestores admitem que estes números e esta realidade haviam sido, a grosso modo, naturalizados pela sociedade. Há de se considerar ainda, na visão da SE/RS, que o ensino médio no Rio Grande do Sul se realiza mediante a um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Este cenário, portanto, justifica a necessidade de mudanças profundas e urgentes nesta etapa de ensino da educação básica da rede pública estadual. Exige, de fato e de direito, uma política educacional que dê conta dos grandes desafios do século XXI: ofertar à juventude uma nova proposta, um novo formato estrutural de ensino médio capaz de superar a mera continuidade do ensino fundamental como

<sup>6</sup> Sancionada em 11 de novembro de 2009, a EC 59/2009 reconhece definitivamente toda a educação básica como um direito e amplia o seu atendimento gratuito e obrigatório dos 04 aos 17 anos na rede pública oficial, inclusive aos que não tiveram acesso na idade certa.

preconiza a própria LDB/96. Pela Proposta Pedagógica, fica subentendido o sentido maior da proposta de reestruturação curricular: garantir que o ensino médio, ao se colocar definitivamente como etapa final da educação básica, se empenhe e oportunize a construção de projetos de vida pessoais e coletivos ao jovem na perspectiva da sua inserção social e produtiva com cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A política de reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul também encontra sintonia no plano de governo para o Rio Grande do Sul, Gestão (2011/14) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2011 homologadas pela Resolução nº 02/2012 do Ministério da educação (MEC). Encontra amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no seu artigo 10, inciso III, preconiza que é incumbência dos estados “elaborar e executar políticas públicas e planos educacionais em consonância com as Diretrizes e Planos Nacionais de Educação, integrando e coordenando as suas ações e a dos seus municípios” (BRASIL, 1996, p. 15).

No entanto, o descompasso entre a função e o caráter do ensino médio frente ao novo contexto socioeconômico, político e cultural do Rio Grande do Sul, exige da parte dos novos gestores uma mudança de rumos neste nível de ensino, que começa a ocorrer a partir do segundo ano da Gestão (2011/14), através da reestruturação curricular e implantação do Ensino Médio Politécnico, centralidade desta pesquisa.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Iniciei minha atuação profissional como professor de escola multisseriada da rede pública municipal ainda em 1982, onde permaneci por dez anos. Neste período, atuei também na área de gestão escolar e coordenação pedagógica.

A conclusão da primeira graduação na década de 1980 na área de Estudos Sociais contribuiu decisivamente com a minha formação educacional, fortalecendo a militância política e social frente aos novos compromissos que assumi com a criação do Centro Cultural de Nonohay, fundação do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e com o Partido dos Trabalhadores-PT. Mesmo na adversidade política e dificuldades de mobilização e organização, este foi um período de muitos avanços e

conquistas sociais que vão se materializar na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a aprovação da nova LDB/96.

Com a Constituinte Escolar (1989/1992), espaço de permanente diálogo, atuamos como gestor escolar na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, um período fértil marcado pela implementação de uma política educacional cujos reflexos e impactos ainda hoje são lembrados nas escolas.

Eleito vice-prefeito de Nonoai, Gestão (2005/08), atuamos prioritariamente na área educacional, implementando uma série de políticas e programas educacionais: adesão ao Plano de Ações Articuladas do Governo Federal (PAR), o que nos permitiu a construção do Sistema Municipal de Ensino, do Conselho Municipal de Educação, do Plano Municipal de Educação, construção de uma política de valorização profissional e da própria reestruturação da carreira do magistério, com novos concursos públicos, Plano de Carreira, implantação do ensino fundamental de nove anos, reorganização da educação infantil, construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), adesão ao Programa Pró-infância e Caminhos da Escola, parceria com a Associação dos Acadêmicos de Nonoai (ASCAN), convênios com universidades em função do processo de formação continuada dos professores, entre outras ações de cunho pedagógico e Administrativo.

Retornando à rede pública, face ao compromisso político e a expectativa criada com a eleição de um novo governo no Rio Grande do Sul, aceitamos o desafio de coordenar o setor pedagógico da 7ª Coordenadoria Regional de Educação de Passo Fundo/RS, no período de 2011/12. Um conjunto de ações de cunho administrativo-pedagógico foram desenvolvidas neste período provocando intensos debates e forte mobilização, especialmente entre os educadores da rede pública estadual, com ênfase à reestruturação curricular do ensino médio.

Acreditando na importância desta temática, em torná-la mais conhecida no meio acadêmico, assim como as inovações produzidas no formato curricular tradicional do ensino médio na rede pública do Rio Grande do Sul, procuramos resgatar alguns dos principais aspectos do movimento realizado neste período e que o constituiu enquanto uma nova política educacional. Dada a complexidade e a abrangência desta reestruturação curricular, acreditamos ser oportuno que este debate seja retomado em nível acadêmico, não só pela sua relevância social, enquanto política educacional, como também na perspectiva do seu

aperfeiçoamento metodológico, da correção de eventuais lacunas e contradições, mas, sobretudo, por se tratar de uma experiência pioneira no Rio Grande do Sul.

Trata-se, ao mesmo tempo, de uma política inovadora, em certo sentido, pelo seu processo de construção, amplitude e a própria repercussão social e política que provocou na sociedade gaúcha, esta temática tornou-se foco de interesse pessoal do pesquisador. Também, porque nas últimas décadas, seja na condição de educador atuando diretamente no ensino médio, gestor ou militante social e político, estivemos pessoalmente envolvidos e empenhados na construção e defesa de políticas educacionais inclusivas e inovadoras em diferentes níveis da gestão pública impactando diretamente na escola pública, onde profissionalmente sempre atuamos.

Esta linha e temática de pesquisa dialoga, encontra sintonia e se vincula com as vivências e a própria trajetória profissional do pesquisador. Nossa motivação, portanto, não decorre de um fato aleatório, isolado, mas do compromisso assumido enquanto também sujeito de um processo histórico e político na área educacional. O que, de certa forma, também justifica as opções, posições e compromissos que vamos individual e ou coletivamente assumindo.

Considerando a realidade do ensino médio no Rio Grande do Sul, partindo dos pressupostos apresentados, entre outros questionamentos, nos indagamos se o Ensino Médio Politécnico, construído a partir da reestruturação curricular desenvolvida neste período, tem respondido às demandas e os desafios desta etapa da educação básica? Se esta nova política implementada tem atingido as expectativas geradas na rede pública estadual de ensino a ponto de atender as novas demandas da juventude? Que aproximações promoveu com os demais programas e políticas educacionais em nível estadual e nacional e que impactos gerou em nível de gestão educacional e escolar? O que muda e o que permanece em relação aos aspectos administrativos e pedagógicos com a alternância de governo que sistematicamente ocorre no Rio Grande do Sul a cada quatro anos?

## 1.2 OBJETIVOS

Diante destes questionamentos e desta problematização inicial, os objetivos que pautamos e definimos para esta pesquisa foram:

### 1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de construção, aproximações e inovações do Ensino Médio Politécnico a fim de verificar a contribuição desta política educacional na superação das lacunas, demandas e desafios deste nível de ensino, bem como os possíveis impactos que promoveu nos diferentes níveis de gestão da rede pública estadual de ensino, tendo como recorte temporal o período de 2011 a 2016.

#### 1.2.1.1 Objetivos específicos

- Descrever as motivações, concepções e pressupostos teóricos que embasam e caracterizam o Ensino Médio Politécnico;
- Identificar aproximações do Ensino Médio Politécnico no conjunto das políticas educacionais desenvolvidas neste período em nível estadual e nacional na perspectiva da consolidação, universalização e qualificação do ensino;
- Verificar possíveis impactos desta política educacional na perspectiva da gestão educacional e escolar enfatizando o papel e a contribuição dos diferentes atores envolvidos;
- Analisar documentos produzidos no governo vigente que podem levar ou sugerir uma reconfiguração da política do Ensino Médio Politécnico implementada na Gestão (2011/14).

Para atingirmos estes objetivos, pautamos a presente pesquisa pelo método qualitativo, pela análise bibliográfica e documental, partindo e/ou tendo como referência a documentação produzida, sistematizada e organizada pela 7ª CRE ao longo da Gestão (2011/14). Incluem-se no rol dos documentos mencionados: a Proposta Pedagógica da SE/RS, Regimento Padrão (referência), o Regimento e base curricular construídos pelas escolas ao longo de 2012 para o ciclo completo do EMP, o Plano Estratégico de Acompanhamento e Gestão da Implementação do EMP em 2013 e 2014 desenvolvido pela CRE e escolas como trabalho formativo, os relatórios do Plano de Transformação da Avaliação Excludente explicitando aspectos positivos, negativos, avanços, dificuldades e desafios em relação a implementação da política, entre outros documentos de cunho administrativo/pedagógico como: ordens de serviço, portarias, decretos, relatórios

financeiros, dados estatísticos e boletins informativos gerados e publicados pela SE/RS além de alguns depoimentos sobre o processo.

A 7ª CRE – Passo Fundo/RS, se destaca como uma das maiores entre as trinta coordenadorias regionais do Rio Grande do Sul. Integrada por trinta e dois municípios e cinquenta e duas escolas de nível médio. A figura abaixo apresenta o mapa desta região escolar, área de abrangência da pesquisa.

Figura – 1 Mapa da 7ª Coordenadoria Regional de Educação.



Fonte: 7ª CRE

O desafio que nos propomos aqui é de fazer um balanço crítico do processo desenvolvido, da experiência vivenciada, investigando sob o olhar e na condição de pesquisador, o sentido e a dimensão da reestruturação curricular, enfatizando alguns avanços, os limites, as contradições verificadas, os conflitos, impactos sobre a gestão e desafios que persistem para além desta política educacional construída na Gestão (2011/2014).

A complexidade deste processo, sua abrangência, a repercussão desta política para o conjunto da sociedade gaúcha, fazem, portanto, desta temática, como já mencionamos, nosso foco de interesse. Freire (1987, p. 78) nos ensina que “não é

no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Estamos, pois, convencidos de que o envolvimento, a militância política, a prática docente e a pesquisa em educação só fazem sentido quando acontecem de forma imbricadas, em sintonia, onde teoria e prática são indissociáveis. Ele também nos ensina que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 1987, p. 70).

A propósito do desenvolvimento desta pesquisa, nos pautamos também pelo entendimento e ensinamento de Gamboa (2012, p. 23) quando diz que:

O pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como “ser político”, como homem de sua época e também como sujeito da história, deve ter consciência clara do interesse que comandam seu fazer investigativo.

Para Gamboa (2012, p. 21) “as concepções de homem, educação, educação e realidade, entre outras, estão presentes de forma implícitas em toda investigação científica”. A partir da trajetória política e profissional desenvolvida na área educacional nas últimas décadas, não há, pois, como ignorar os caminhos que percorremos, as experiências que construímos, assim como as opções políticas que fizemos ao longo deste período.

Acreditamos que a presente pesquisa, a partir da problematização inicial, dos objetivos propostos, nos ajudará também a compreender melhor os embates, as resistências, os conflitos, o grau de envolvimento e participação dos diferentes atores sociais envolvidos neste processo de mudanças; o caráter da gestão, a instituição de possíveis canais ou mecanismos de democratização da gestão e de estímulo a participação popular e cidadã; o que muda e o que permanece diante da eleição e posse de um novo governo - a partir de 2015 - com concepções ideologicamente diferentes. De um modo geral, estas são questões norteadoras deste estudo que tem como área de abrangência a 7ª Coordenadoria Regional de Educação a qual estamos vinculados e que apresenta um recorte temporal que se estende de 2011 a 2016.

### 1.3 CAMINHO METODOLÓGICO

O Ensino Médio Politécnico construído a partir da reestruturação curricular do ensino médio desenvolvida no Rio Grande do Sul na Gestão 2011/14 constitui um dos eixos estratégicos da política educacional deste período e a própria centralidade desta pesquisa. E, tendo em vista a complexidade e abrangência da temática, optamos por desenvolver uma abordagem de cunho qualitativo. A esse respeito, encontramos embasamento teórico em Severino (2012, p. 119) quando afirma que “são várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”. Nesta direção, Minayo (2011, p. 21) aprofundando a especificidade e os próprios fundamentos da pesquisa qualitativa escreve:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com as aspirações, as crenças, os valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humanos se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO. 2011, p. 21).

Partindo da opinião da autora, parece oportuno enfatizar ainda que a diferença entre quantitativo e qualitativo na pesquisa científica, a depender da realidade social, é uma questão mais de ordem de natureza do que propriamente de ordem hierárquica. No seu entendimento, não há incompatibilidade relativa aos eventuais dados procedentes de uma ou de outra (MINAYO, 2011).

Nesta direção, se faz necessário rever as práticas de pesquisa a cada objeto investigado, uma vez que nas ciências sociais não há método único nem procedimentos preestabelecidos de forma definitiva e estática.

Focamos aqui também e concordamos com os apontamentos de Cotanda et al., (apud Guazzeli; Pinto, 2008, p. 63) a respeito da dimensão, do envolvimento e do desprendimento do pesquisador:

A pesquisa envolve método, organização, paciência, trabalho e uma boa dose de sensibilidade. O método deve auxiliar a estabelecer o melhor percurso a ser seguido, de forma a potencializar os recursos que temos entre os quais se destacam: o tempo disponível para a pesquisa; as

oportunidades de acesso as informações, pessoas ou eventos e os recursos materiais e financeiros.

Do ponto de vista da natureza das fontes utilizadas, esta abordagem se caracteriza por uma pesquisa documental que segue dois focos para análise dos documentos, a saber: dados primários e dados secundários. Por primários, compreende-se aqueles documentos e registros que ainda não receberam um tratamento analítico, ainda não foram sistematizados por outros pesquisadores como os relatórios de escolas. Por secundários, todos aqueles dados ou informações já sistematizados, operacionalizados oficialmente através de uma série de documentos oficiais incluindo livros, artigos, leis, memorandos, regimentos, proposta pedagógica, pareceres, ordens de serviço, decretos, portarias, informativos governamentais entre outros (SEVERINO, 2012).

A propósito do documento escrito, enquanto categoria de análise e sua importância para as ciências sociais, nos pautamos também em Cellard (2012) quando destaca e caracteriza como uma fonte preciosa de informações, tornando-se com frequência testemunho único na árdua tarefa de reconstituição da atividade humana. No plano metodológico, afirma o autor, que a

[...] análise documental apresenta também algumas vantagens significativas. Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2012, p. 295).

Há de se considerar, contudo, que o documento escrito sempre apresentará vantagens e desvantagens ao mesmo tempo. O pesquisador não domina, não pode interferir naquilo que está escrito, nem exigir complementações, uma vez que o documento permanece surdo, enfatiza Celard (2012). Quanto aos obstáculos do pesquisador, ele enfatiza a necessidade de se avaliar a credibilidade e a própria representatividade do documento, compreender a sua mensagem e, ao mesmo tempo, aceitar o que tiver em suas mãos.

Ao conceituar de forma genérica o documento, Cellard (2012, p. 197 e 296) escreve que:

Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado documento ou “fonte”, como é mais comum dizer atualmente [...] textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.

Ou seja, pode ser considerado como documento tudo o que de um modo ou de outro for registrado em papel, conclui o autor.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa foca a Gestão (2011/14), incluindo também os primeiros dois anos da Gestão (2015/18) na perspectiva de responder aos objetivos propostos. Se fundamenta no banco de dados SE/RS através da 7ª Coordenadoria Regional de Educação localizada na cidade de Passo Fundo no norte do Rio Grande do Sul.

Esta opção deve-se ao fato da 7ª Coordenadoria de Educação estar geograficamente mais próxima, onde estamos vinculados e atuamos profissionalmente. Analisar a implantação desta política educacional a partir desta coordenadoria regional de educação encontra sentido também na experiência pessoal do pesquisador, uma vez que por dois anos consecutivos nela atuou e contribuiu na condição de gestor. Esta condição possibilitou o acesso e o conhecimento dos documentos gerados neste período que servem de base ou dão suporte a presente pesquisa.

Parte da análise de documentos públicos arquivados, produzidos ao longo da gestão pela rede pública de ensino, no âmbito de uma Coordenadoria Regional, envolvendo trinta municípios e cinquenta escolas que ofertam Ensino Médio Politécnico, além de outros documentos públicos não arquivados, mas que também se incluem nessa categoria, como jornais, revistas, periódicos, circulares, boletins informativos, etc (CELLARD, 2012).

Os documentos a serem analisados foram gerados a partir da atuação e interlocução direta entre gestores e educadores ao longo do processo de reestruturação curricular no período de 2011/14, bem como do próprio processo formativo e de assessoramento desenvolvido pelo setor pedagógico da 7ª CRE em diferentes momentos, envolvendo as escolas em núcleos geograficamente organizados.

Caracterizam-se, portanto, como fontes primárias os documentos produzidos pelos próprios sujeitos do processo. Por fontes secundárias Cellard (2012), enfatiza que são os documentos que provêm de pessoas que não trabalharam diretamente

nele ou com ele, mas a partir dele. Quanto ao papel, a própria postura do pesquisador, afirma que:

A experiência pessoal, a consulta exaustiva a trabalhos de outros pesquisadores que se debruçam sobre objetos de estudo análogos, bem como a iniciativa e a imaginação, também integram adequadamente a constituição deste corpus: os pesquisadores mais aguerridos sabem que os documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos (CELLARD, 2012, p. 298).

Além dos dados em análise, este trabalho leva em consideração - e procura dialogar com - uma série de outras pesquisas acadêmicas realizadas recentemente sobre esta mesma temática na perspectiva de compreender o enfoque que vem sendo dado ao Ensino Médio Politécnico por diferentes pesquisadores em âmbito estadual.

Quanto ao processo de implementação da política de reestruturação curricular do ensino médio e o movimento de mobilização realizado na rede envolvendo diferentes atores, pretende-se recuperar o contexto e identificar nos documentos físicos ou disponibilizados na rede, aspectos que sugerem ou apontam sinais de resistências às mudanças propostas; o próprio envolvimento; a participação; a contribuição dos diferentes atores sociais; os avanços e principais desafios representados pela reestruturação curricular do ensino médio.

Mesmo que esta abordagem tenha como foco e centralidade a reestruturação curricular do ensino médio - o caso do Politécnico - consideramos necessário recuperar, na sua totalidade, a política educacional desenvolvida neste período e suas relações ou aproximações com as políticas nacionais, desdobramentos e eventuais impactos em nível de gestão educacional e escolar, bem como no fortalecimento dos mecanismos de democratização da gestão pública e da própria participação popular durante a gestão em estudo.

Talvez, o que demarca de forma singular este estudo, é o fato de o pesquisador ter participado diretamente, na condição de gestor, da primeira fase do processo de implementação desta política. Portanto, em determinados momentos e situações, impossível será não expressar o sentimento e a experiência vivenciada neste período o que também contribuirá para enriquecer esta abordagem.

Acreditamos que ao fazer a análise dos resultados alcançados pelos estudantes do ensino médio nos primeiros três anos de vigência do novo currículo

na rede pública de ensino, a partir dos dados do censo escolar, algumas das questões suscitadas inicialmente possam também ser respondidas.

Por se tratar de uma questão relevante, que suscitou muitas dúvidas no decorrer do processo, procuramos elencar e analisar por fim, alguns documentos gerados a partir da instalação do novo governo Gestão (2015/18), sejam de ordem político-administrativa e ou ações governamentais, que possam sinalizar a (des) continuidade ou a reconfiguração da política em curso.

A presente pesquisa está estruturada em quatro capítulos mais as considerações finais. A primeira parte da pesquisa propõe apresentar o contexto educacional no Rio Grande do Sul; as justificativas da necessidade de mudança; o problema de pesquisa; os objetivos; a caracterização da pesquisa e o caminho metodológico seguido, bem como a própria vinculação do pesquisador à temática em estudo. O **capítulo II** apresenta as concepções e pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, também conceitua e estabelece relações com a temática em estudo a partir das categorias: o ensino médio no Brasil-aspectos legais; as políticas públicas; a implementação das políticas públicas; o federalismo e as políticas curriculares. O **capítulo III** aborda aspectos básicos da gestão pública enfatizando as relações entre a gestão educacional e escolar na implementação do Ensino Médio Politécnico. Por fim, aborda a temática considerando a literatura produzida no Rio Grande do Sul a partir de diferentes enfoques e sob a ótica de outros pesquisadores. O **capítulo IV** destaca a totalidade da política do Ensino Médio Politécnico, seus princípios ou eixos estruturantes e sua caracterização geral. O **capítulo V** enfatiza as aproximações do Ensino Médio Politécnico com outras políticas educacionais em nível estadual e nacional, assim como o passo a passo do processo da sua implementação na rede pública de ensino. O **capítulo VI** faz uma análise da implementação do Ensino Médio Politécnico no âmbito da 7ª Coordenadoria Regional recuperando o passo a passo da experiência desenvolvida e vivenciada pela equipe de formação pedagógica no processo de reestruturação curricular; os avanços e as dificuldades das escolas e os impactos desta política a partir de categorias como o planejamento escolar e a gestão; o Seminário Integrado; a pesquisa; a interdisciplinaridade e a avaliação escolar. Destaca as relações e sintonia da política com os referenciais teóricos e a literatura existente e, ao fim do capítulo, são apresentados os índices oficiais da rede escolar nos primeiros três anos de vigência da nova política.

Por fim, esta pesquisa apresenta as considerações finais, trazendo no seu texto um retrospecto da reestruturação curricular e da implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul como uma política de governo e da experiência vivenciada e acumulada na rede pública de ensino durante a Gestão (2011/14), enfatizando aspectos peculiares desta política, do contexto e das condições em que ela foi desenvolvida no sistema público estadual, perpassando as dimensões da gestão educacional e escolar e as eventuais mudanças a partir do início da nova Gestão (2015/18). Ainda, na ordem das considerações finais da pesquisa, faz-se relevante abordar alguns aspectos sobre a problemática enfrentada pelo conjunto das políticas, especialmente em relação a questão da descontinuidade, fato relevante no contexto e na vigência de boa parte das políticas educacionais no âmbito federativo nos últimos anos.

## **2 DAS CONCEPÇÕES E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A reestruturação curricular e a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul - ao longo do período de 2012 a 2014 - precisa ser compreendida dentro de um contexto de mudanças, expansão das políticas públicas e educacionais, onde se inclui o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica. Nesta perspectiva, e visando melhor analisar este processo em nível regional, buscamos inicialmente destacar as concepções que perpassam este debate desde a formulação do EMP enquanto uma política educacional até a sua implementação na rede pública estadual de ensino. Para tanto, a partir dos marcos jurídicos nacionais, estabelecemos algumas categorias iniciais de análise e dialogamos com diferentes autores e pensadores na área educacional e das políticas públicas, cujas contribuições teóricas e filosóficas dão sustentação e embasam a política educacional em discussão.

### **2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS**

Embora não seja objetivo desta pesquisa, resgatar a trajetória do ensino médio no Brasil, acreditamos ser relevante recuperar inicialmente alguns aspectos da sua evolução e marcos legais na perspectiva de compreendermos os fatores que contribuíram com o atual cenário do ensino médio da escola pública, especialmente no Rio grande do Sul, razão pela qual a reestruturação curricular e implementação do Ensino Médio Politécnico faz sentido e se torna necessária.

Ao abordar com profundidade esta temática, Romanelli (2013) nos ajuda a compreender o contexto histórico-social em que o ensino médio passa a ser demandado pela sociedade. A transição de um modelo de Estado Oligárquico, Aristocrático, de economia agrária e população majoritariamente rural, para um Estado de cunho Nacionalista, com características urbano/industrial, decorrente da Revolução de 1930, fará com que as demandas por educação em nível médio comecem a pautar o debate político e educacional, especialmente nos centros urbanos mais desenvolvidas como São Paulo e Rio de Janeiro. Neste contexto novo da Nova República, do Estado Novo, que perpassa as décadas de 1930 e 1940 são instituídas as primeiras reformas do ensino e leis orgânicas na perspectiva de organização do então ensino secundário no Brasil.

A autora destaca ainda que o processo acelerado de urbanização e industrialização que ocorre em São Paulo e no Rio de Janeiro, sobretudo, vai estimular, a partir de então, o surgimento de novas demandas por formação de mão-de-obra industrial de uma classe operária em franca organização e ascensão social. No entendimento da autora é a demanda social por educação que faz expandir o sistema de ensino no país. E o sistema precisava dar conta nas necessidades de uma classe média urbana que crescia e de um operariado que também se fortalecia. Enquanto a demanda da elite era por um ensino secundário propedêutico vinculado diretamente ao ensino superior, aos filhos da classe operária a finalidade da escola e da educação voltava-se à formação de mão-de-obra exigida de forma crescente pela expansão do setor industrial. Sobre este aspecto a autora nos revela que:

[...] enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação da mão-de-obra. O outro papel, aliás o mais importante, que é o da formação de pesquisadores e desenvolvimento da pesquisa aplicada, continuará na penumbra, relegado a plano secundário (ROMANELLI, 2013, p. 58).

A partir desta análise compreendemos que enquanto o capitalismo industrial avança no Brasil, o latifúndio continua forte e conserva seus valores aristocráticos. É nessa contradição que a expansão do ensino vai ocorrer, assumindo no Brasil o aspecto de uma luta de classes. Neste período dois projetos distintos de educação secundária vão coexistir: um modelo profissionalizante destinado às massas. Preparação de mão-de-obra para as indústrias e um modelo propedêutico destinado às elites voltada ao ensino superior. Agravando ainda mais este contexto, quem cursava o ensino profissionalizante não podia ingressar no ensino superior. Anomalia que só vai ser superada com a 1ª LDB - lei nº 4024/61.

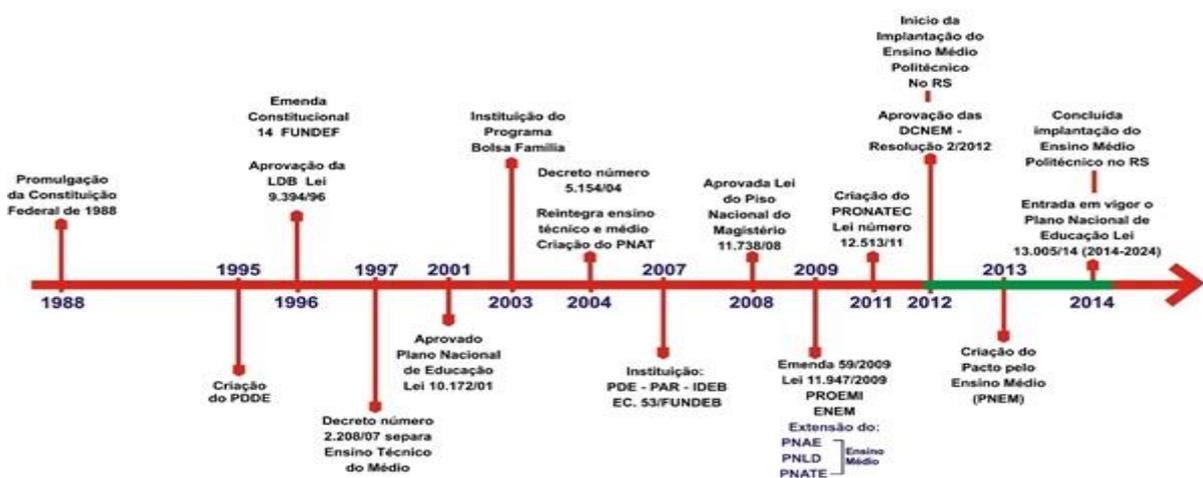
E assim, até o final dos anos 1980, conforme Carmo; Correia (2014), o ensino médio público brasileiro foi marcado pela dualidade entre um ensino diurno de qualidade voltado às elites e um ensino normalmente noturno de baixa qualidade voltado aos jovens filhos da classe trabalhadora. Um com perspectiva de continuidade dos estudos e o outro com a finalidade exclusiva de preparação de mão-de-obra para a indústria sem qualquer perspectiva de continuidade dos estudos.

A década de 1990, segundo o MEC, vai se transformar numa espécie de divisor de águas na história da educação brasileira em relação a expansão do acesso, inclusive do ensino médio. Porém, muitas barreiras foram quebradas neste sentido. Quando se discute o sistema educacional brasileiro é justamente o ensino médio que provoca os maiores debates, seja pela questão da falta de uma identidade ou mesmo pela sua baixa qualidade, entre outras questões. O seu reconhecimento etapa final da educação básica e sua progressiva obrigatoriedade, vem confirmar a importância do mesmo para a sociedade (KRAWCZYK, 2014).

A configuração do ensino médio no Brasil tem sido, portanto, ao longo do tempo, tema de exaustivo debate, sobretudo, em nível acadêmico e governamental. Questões polêmicas como o dualismo, a seletividade, as desigualdades regionais, assim como a própria identidade desta etapa da educação básica, tornaram-se focos de tensões e disputas recorrentes, como destacamos, desde a primeira metade do século XX. Do ponto de vista do acesso à escola houveram grandes avanços nos últimos anos, sobretudo em relação a educação básica.

Na figura abaixo apresentamos em forma de linha do tempo, um panorama geral destacando algumas ações, políticas e legislações (marcos referenciais) no âmbito da educação básica brasileira instituídas a partir da CF/88 e que tem alguma relação, sobretudo com normatização, a oferta, o reconhecimento e a própria ampliação do ensino médio no Brasil. Em destaque focamos o período de início e conclusão da implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011/14).

Figura 2 - Linha do tempo com marcos referenciais da educação básica no Brasil - 1988/2014.



Fonte: Elaborada pelo Autor.

Nos últimos anos, muitos foram os avanços e as conquistas em torno desta etapa da educação básica. Contudo, segundo dados do MEC, o contexto do ensino médio no final de 2011, ano em que começa o debate da reestruturação curricular no Rio Grande do Sul, está longe de ser animador. A população brasileira na faixa etária de 15 a 17 anos era de 10,3 milhões. Destes, apenas 50,9% integravam o contingente de 8,3 milhões de alunos matriculados no ensino médio. Deste universo, 49,1% tinham idade acima de 18 anos. Agravando ainda mais este cenário, 4 milhões de jovens ainda estavam no ensino fundamental, enquanto outros dois milhões estavam fora da escola. Não obstante, o Brasil ostentava naquele ano a mais alta evasão escolar da América latina na faixa de 10% para este nível de ensino (BRASIL, 2011).

Todavia, em relação a expansão e ou a ampliação do acesso ao ensino médio, precisamos considerar que a partir do início da década de 1990 o Brasil desenvolve uma verdadeira revolução, saindo de 4 milhões em 1991 para 9 milhões de matrículas em 2006, incluindo o setor público e privado (KRAWCZYK, 2014).

Em relação a concepção do ensino médio, a LDB em seu artigo 35 preconiza, e o reconhece como a etapa final da educação básica, e estabelece através de seus incisos I, II e III várias finalidades que contemplam a continuidade dos estudos a partir do ensino fundamental, a formação para o trabalho e cidadania, a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos, formação ética e o desenvolvimento da sua autonomia.

Face às dificuldades do contexto atual brasileiro, a meta audaciosa de universalizar o acesso à escola nesta etapa do ensino até o final de 2016, como previa o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, certamente não fora atingida. Acreditamos, contudo, que para além da universalização, a questão da permanência e da qualidade do ensino são questões centrais que permanecem na ordem como os novos desafios para a sociedade. Especialmente, para os gestores estaduais a quem cabe a responsabilidade direta de gerir os seus próprios sistemas de ensino em relação ao ensino médio.

Este reconhecimento, contudo, só vai ocorrer legalmente a partir da EC 59/2009 que acabou se constituindo numa grande conquista da sociedade brasileira. Tanto a gratuidade como a obrigatoriedade da sua oferta na escola pública, contemplando e incluindo a faixa etária dos 15 aos 17 anos, não são acontecimentos

isolados e precisam ser compreendidas, conforme enfatiza Krawczyk (2008), como resultado de um contínuo processo de disputas, embates, pressão e mobilização da sociedade pelo direito a educação pública, gratuita e de qualidade social que antecede, inclusive, a promulgação da própria Constituição Federal (CF/88). Pelo regime de responsabilidade compartilhada em vigor, cabe à União de forma suplementar e aos estados e ao Distrito Federal, de forma direta, prover recursos para a sua plena efetivação. O que, obviamente, não se resume a questão do acesso à escola.

O reconhecimento ao direito à educação básica constitui-se, portanto, como uma grande conquista da sociedade brasileira. Segundo Cury (2002 apud Alves; Alves, 2010, p. 262), “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Nesta direção, procurando detalhar a questão do currículo no ensino médio, seu caráter e suas especificidades, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifesta que:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas: na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2010).

A partir do que preconiza a LDB/96, o ensino médio no Brasil tem por finalidade a preparação para a continuidade dos estudos, a formação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Por sua vez, a Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) em seu Art. 5º, destaca que a sua oferta pública e gratuita para todos é um direito do cidadão e dever do Estado. Ainda, que o ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização aponta para formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos; educação em direitos humanos como princípio nacional norteador. Enfatiza, também, a necessidade de integração entre educação e as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura como base da proposta e desenvolvimento curricular. Dimensões estas que foram - e estão - contemporizadas

na reestruturação curricular e construção do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

Na perspectiva do PNE e do cumprimento das suas metas específicas para esta etapa da educação básica, Brandão (2011, p. 208) manifesta preocupação ao enfatizar que a universalização do acesso dos jovens ao ensino médio, a reversão do atual cenário de estagnação e precariedade deste nível de ensino no Brasil, exige do Estado investimento maciço, de forma ordenada e contínua, que atenda as demandas gerais e imediatas, sejam elas de ordem estrutural ou pedagógica. Afirma ainda, que a melhoria dos espaços físicos, é imprescindível tornar o currículo escolar mais dinâmico e atraente as diferentes juventudes a quem ele se destina e pretende incluir.

A respeito desta demanda e preocupação do autor, encontramos sintonia e o que parece ser, consenso entre alguns autores contemporâneos, sobre a universalização do ensino médio, como preconiza o PNE, de que é preciso também considerar e incluir no processo educacional, na perspectiva de um ensino médio público e de qualidade, três aspectos fundamentais, ou seja: a garantia do acesso, da permanência e da conclusão, além da “observância e o respeito à diversidade, a igualdade e a gestão democrática” (CZERNISZ, 2014, p. 528).

Portanto, a construção efetiva de um ensino médio público e de qualidade social, à luz da nova legislação, como propõe a SE/RS, é o grande desafio que se apresenta para SE/RS, para os educadores, bem como para a sociedade civil. Universalizar o acesso da juventude brasileira ao ensino médio ainda em 2016 e elevar a taxa líquida de matrícula para 85% até 2020, na faixa etária equivalente, é realmente um grande desafio que exigirá compromisso efetivo do Estado na garantia dos recursos materiais, financeiros e humanos, bem como do envolvimento e participação da sociedade no controle e na execução das políticas educacionais.

Para a SE/RS, a reestruturação curricular do ensino médio ainda em 2011 e a implementação do Ensino Médio Politécnico a partir de 2012, caracteriza a retomada de um movimento em diferentes frentes que se articulam na defesa do ensino de qualidade. E o Rio Grande do Sul se destaca, neste sentido, pelo seu pioneirismo ao propor um debate pedagógico acalorado em torno desta política como indutora de um ensino médio que responda as lacunas e as novas demandas de ensino da juventude contemporânea (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

## 2.2 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Embora não se trate aqui de detalhar este conceito, necessário se faz enfatizar e reconhecer que a reestruturação curricular do Rio Grande do Sul e a implementação do Ensino Médio Politécnico, foco da presente pesquisa, constituiu-se como uma política pública educacional em nível estadual. Portanto, consideramos relevante dialogar com este conceito destacando, inicialmente, o que Parada (2007, p. 67) escreve ao enfatizar que a “Política é um conceito amplo relativo ao poder em geral, sendo fundamental sobre o que fazer no que se refere a configuração, ao desenho, gestão e avaliação de políticas”. Nesta mesma linha, Vieira (2007, p. 55) destaca que “não existe política sem políticas”. Portanto, partindo das ideias desta autora, é possível compreender a política mais como um movimento do que propriamente um resultado, uma vez que é próprio da sua natureza a complexidade, as contradições, os conflitos, as lutas e negociações.

Em se tratando de resolver problemas comuns, da comunidade, Souza (2006) manifesta preocupação quanto à inexistência de uma sociedade participativa, o que pode representar um risco para a execução e eficácia de uma política pública. Trabalhando com este conceito, a autora apresenta uma síntese dos seus principais elementos conceituais:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato faz, envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; embora tenha aspectos de curto prazo, é uma política de longo prazo (SOUZA, 2006, p. 7).

Partindo destes conceitos, em outras palavras, podemos compreender a política pública como o estágio ou o momento em que o governante traduz suas intenções, seus propósitos em programas e ações que produzirão os resultados, as mudanças no mundo real.

Nesta direção, encontramos também sintonia com o pensamento de Höfling (2001, p. 31), quando escreve que de um modo geral o governo é quem conduz as políticas, é o governo quem tem a responsabilidade pela governança, independente da esfera ou instância de poder. Política pública é “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da

sociedade”. Mas, as políticas públicas, segundo a autora, transcendem a esfera estatal. Nessa perspectiva, Espinosa (2009, p. 3), destaca que elas “[...] emergem em resposta a demandas de política, ou em resposta àqueles requerimentos feitos por outros atores sociais a representantes e agências de governo”, envolvendo questões de ordem pública.

Nessa perspectiva, como preconiza o artigo 6º da CF/88 em relação a sua natureza, as políticas públicas de caráter social transcendem a função e a própria responsabilidade do Estado. Elas podem ser alteradas, sofrer descontinuidade, rupturas, dependendo da concepção de Estado, da luta de classes ou da correlação de forças presente na sociedade num determinado contexto histórico e político. Também, é preciso enfatizar que uma política pública nasce, muitas vezes, a partir das demandas e da própria mobilização da sociedade, o que pressupõe que toda a política pública tenha um contexto anterior que a motivou e que a justifica.

Uma política pública, no entanto, não pode desconsiderar a política, uma vez que esse assunto, no entendimento de Parada (2006), fragiliza a própria governabilidade. Na sua implementação é preciso levar em conta o custo, o benefício, a clareza de objetivos, a funcionalidade, os indicadores, entre outros aspectos. Ainda, de acordo com Parada (2006), é preciso que fiquemos atentos aos riscos da simplificação e mesmo da ideologização que uma política pública está sujeita. Uma política pública pode ser de responsabilidade de apenas um governo ou de ambos os governos considerando os três entes federados - União, Estados, DF e Municípios. Por fim, enfatiza a importância da Democracia como o sistema ideal que possibilita não só a governabilidade como a própria estabilidade das políticas públicas.

A partir da abordagem de Parada (2006), evidenciamos que a participação e a contribuição de diferentes atores e segmentos sociais, reconhecidamente, são imprescindíveis em todas as fases de uma política pública desde a sua elaboração, incluindo sua implementação, bem como a sua necessária avaliação. O desafio que se apresenta, independente do contexto, é justamente como tornar um programa, uma política de governo, numa política de Estado. Pois, as políticas públicas, como destaca Vieira (2007), Parada (2007) e Souza (2006) entre outros autores, por excelência, pertencem a um campo, uma arena de permanente disputa entre diferentes atores na sociedade.

As contribuições e o cenário aqui apresentado, por diferentes autores, a propósito desta temática, traduz também, em certa medida, o grau de dificuldades para a implementação de uma política pública. Mais ainda, quando envolve diferentes níveis de gestão, múltiplos atores, ideologias e interesses. Em se tratando de uma política pública educacional, de abrangência estadual, este parece ser, também, em grande medida, o contexto e a realidade da implementação do Ensino Médio Politécnico na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul no período de 2011/14.

### 2.3 DA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, como um programa de governo, a exemplo de todos os programas e/ou políticas públicas, passou por um momento inicial de elaboração política e formulação, pelo processo de implantação e, naturalmente, tem sido avaliado pelos resultados ou pelos impactos que gerou na rede pública estadual de ensino. Mesmo sendo um programa gestado e implementado apenas por um nível governamental e concluído numa mesma gestão, dada a sua complexidade e abrangência, são muitos os atores envolvidos, as variáveis e condicionantes a considerar quando nos propomos a analisar a sua implementação ao longo do período de 2011/14. Afinal, que desafios precisam ser enfrentados no processo de implementação de uma política pública, independente da sua abrangência?

Inicialmente, a propósito das etapas de estruturação e implementação de um programa ou uma política pública, Lima; D'Ascenzi (2013, p. 101) escreve que:

A fase da formulação é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativa e tomada de decisão. A implementação refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia. A avaliação consiste na interrogação sobre o impacto da política (LIMA; D'ASCENZI. 2013, p. 101).

O momento da tomada de decisão, da formulação da política e da sua implementação, são naturalmente, na visão dos autores, campos de conflitos e disputas. Quanto a execução propriamente de uma política, escrevem:

O sucesso da implementação decorre da clareza dos objetivos, pois é imprescindível que os implementadores compreendam perfeitamente a política e saibam exatamente o que se espera deles. Estas questões vinculam-se à maior ou menor possibilidade de resistência ao plano. Soma-se a isso a previsão de e disponibilidade de recursos, financeiros principalmente (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 113).

Partilhando das ideias dos autores, compreendemos que vários fatores podem contribuir ou influenciar no êxito da implementação de uma política ou até mesmo modificá-la no percurso. Logo, precisamos considerar a questão do contexto social, econômico e político onde a própria alternância de governo pode ser decisiva (LIMA; D'ASCENZI, 2013). Importante salientar, também, que os próprios atores responsáveis pela implementação mudam com o decorrer do tempo, assim como a própria disponibilidade de recursos humanos e materiais.

Há, portanto, uma infinidade de interesses, diferentes tipos de organizações profissionais que direta, ou indiretamente, influenciam também na sua implementação, ou mesmo a falha na comunicação entre os que pensam, formulam e os que têm a responsabilidade direta pela execução da política. Por fim, é preciso considerar que a execução de um programa - ou uma política - perpassa a questão da organização e do aparato administrativo dos diferentes níveis de governança, neste caso em particular, as Coordenadorias Regionais de Educação, a gestão educacional e escolar como um todo (LIMA; D'ASCENZI, 2013).

Compreendemos que o sucesso de uma política pública não é, portanto, algo dado, mas condicionado a uma série de variáveis. E estas variáveis - em maior ou menor grau - podem estar presentes independentemente do nível de gestão onde ela esteja sendo implementada. Ou seja, uma política de abrangência estadual e mesmo local, também está sujeita há uma série de limitações ou obstáculos para se efetivar.

Aprofundando esta temática, Arretche (2001, p. 45) escreve que:

[...] supor que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução de tais concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores.

Oportuno salientar, na visão da autora, que no curso completo de uma política ou um programa, diferentes atores estão presentes, a saber: os atores que pensam a política, outros que elaboram e os que terão a responsabilidade pela sua implementação. Mesmo atuando sobre a mesma política, são atores que muitas vezes possuem concepções diferentes, como já enfatizamos. A política - ou o programa – passa, então, a ser o resultado desta combinação, desta interação. Para a autora, a execução de uma política ocorre também num processo de constante mutação, de incertezas que, por vezes, independem do desejo dos implementadores. O sucesso, então, dependerá de uma maior aproximação possível na ação entre o que foi planejado e o que está em execução, tarefa que exige, naturalmente, maior envolvimento e compromisso dos atores envolvidos (ARRETCHE, 2001).

A autora também nos alerta sobre o fato de que o contexto, o ambiente onde ocorre a formulação de um programa ou uma política, nunca é um ambiente ideal de plena liberdade, mas sim, um ambiente permeado por processos de negociações e barganha. É preciso, pois, construir acordos, consenso sobre determinados aspectos da política já na sua fase inicial. Outro aspecto relevante a considerar aqui são os incentivos, as vantagens que um programa oferece ao conveniente, um ente federado – estado ou município - ou até mesmo uma Organização Não Governamental (ONG).

Em sua abordagem, a autora faz outra observação importante ao considerar que:

A incongruências de objetivos, interesses, lealdades, e visões de mundo entre agências formuladoras e a gama diversa de implementadores implica que dificilmente um programa atinja plenamente seus objetivos e seja implementado inteiramente de acordo com seu desenho (ARRETCHE, 2001, p. 54).

Em consonância com as ideias da autora, Frey (2000, p. 228) afirma que:

[...] muitas vezes, os resultados e impactos reais de certas políticas não correspondem aos impactos projetados na fase da sua formulação. No que tange à análise dos processos de implementação, podemos discernir as abordagens, cujo objetivo principal é a análise da qualidade material e técnica de projetos e programas, daquela cuja análise é direcionada para as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos. No primeiro caso, tem-se em vista, antes de mais nada, o conteúdo dos programas de planos. Comparando os fins estipulados na formulação dos programas com os resultados alcançados [...] no segundo, o que está em

primeiro plano é o processo de implementação, isto é, a descrição do “como” e da explicação do “porquê”.

Fica clara a preocupação e o destaque do autor nesta fase, a respeito das distorções e desvios que podem ocorrer no processo de implementação de uma política em relação ao que de fato fora planejado ou formulado pelo gestor. O importante aqui, na visão do autor, é ver o que aconteceu, o que diferencia a teoria da prática e as eventuais razões desse distanciamento e ou desta diferenciação.

Nesta direção, Paese; Aguiar (2012, p. 70) colaboram nesta discussão, afirmando que “o próprio processo de implementação, tem imbuído no seu contexto, a tomada de decisões, que se constituirá numa fonte de dados, de informações que irão contribuir para a implementação, e produzir elementos para a avaliação da implementação”.

Os autores destacam que esta é a fase crucial e quando a política não atinge seus propósitos pode-se afirmar que houve lacunas ou problemas na gestão e ou no seu gerenciamento. As políticas públicas nesta perspectiva “resultam da confrontação de interesses divergentes nos diversos mercados políticos que estruturam e no sistema político como um todo” (PAESE; AGUIAR, 2012, p. 70).

Segundo Silva; Melo (2000, p. 9) a implementação das políticas pode também ser compreendida como uma espécie de jogo entre atores e implementadores:

[...] estudos de situações concretas revelam um padrão muito distinto, onde prevalece a troca, a negociação e barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos. Ao invés de controle, autoridade e legitimidade verifica-se ambiguidades de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados e informação escassa. A implementação pode ser melhor representada como um jogo entre implementadores onde papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam, e os recursos entre atores são objetivos de barganha.

A partir das falas dos diferentes autores compreendemos, preliminarmente, que um programa - ou uma política pública - enfrenta, de fato, inúmeras dificuldades para ser implantada e se efetivar. Pode ser exitosa, duradoura ser transformada como uma política de estado, ou até mesmo sofrer descontinuidade, ser extinta. Do seu nascedouro até a outra extremidade, ou o foco dos seus objetivos, há um longo caminho com tempos, inclusive imprevisíveis, permeado pela dúvida e pelas incertezas. Pela abordagem dos autores, compreende-se o porquê da impossibilidade de se implementar uma política pública sem nenhum tipo de

concessão ou negociação em âmbito federal ou mesmo em âmbito estadual, como é o caso da política em estudo.

## 2.4 O FEDERALISMO

A reestruturação curricular e a implementação do Ensino Médio Politécnico desenvolvida no Rio Grande do Sul entre os anos 2011/14, objeto da presente pesquisa, não ocorreu de forma isolada, pois dialoga e estabelece aproximações com várias outras políticas educacionais em nível estadual e nacional. Neste sentido, acreditamos ser relevante recuperar aqui o tema do Federalismo, justamente pela característica peculiar do caso brasileiro e da política educacional em discussão.

A legislação educacional em vigor, amparada no ordenamento jurídico constitucional e na própria LDB/96, estabelece no âmbito federativo as funções e atribuições específicas de cada ente federado a respeito do funcionamento dos seus sistemas de ensino. Partilhando deste debate, Cruz (2009) enfatiza que num regime federativo cada ente federado tem autonomia bem como a responsabilidade em instituir políticas públicas em benefício da população que vive na abrangência do seu próprio território.

Tendo presente o atual ordenamento jurídico educacional do país, Brandão (2004, p. 37) deixa claro em sua abordagem que:

É função dos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais de acordo com as diretrizes e planos nacionais de Educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus respectivos municípios, reforçando a ideia de elaboração efetiva entre Estados e Municípios através da implantação de ações coordenadas na área da educação entre essas esferas do poder público. Por outro lado, as políticas educacionais, explicitadas pelos respectivos Planos Estaduais de Educação (PEEs), dever ser em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) de responsabilidade da União.

Daí porque, também compreendemos a relação e a importância do federalismo brasileiro com o tema desta pesquisa. Todavia, o federalismo brasileiro precisa, pois, ser compreendido, segundo Cruz (2009), como o resultado dos arranjos políticos do final do século XIX que culminam com a sua configuração na 1ª Constituição Republicana de 1891. E, ao longo do período republicano, recebe diferentes formatações dependendo das concepções de Estado que se sucedem ao

longo do tempo. A característica cooperativa que ora vivenciamos no federalismo brasileiro é consequência da correlação de forças que permeou o exaustivo debate da Assembleia Nacional Constituinte (1987/88) e que se consolidou com a promulgação da CF/88. Com a instituição deste novo pacto, os municípios também são reconhecidos como entes federados, a questão tributária continua centralizada.

Ao abordar a questão federativa e a educação escolar, Cury (2010 apud Oliveira; Santana, p.152) trata do tema federalismo escrevendo que:

[...] no regime federal, só há um Estado Soberano cujas unidades federadas subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes e nem unidades somente administrativas. Trata-se, pois de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competência legalmente definidas. A repartição de competências sempre foi um assunto básico para a elucidação da forma federativa de Estado.

Com base nas ideias do autor, podemos compreender que ao longo do período republicano o federalismo brasileiro passou por diferentes formatos: do federalismo centrípeto, centrífugo ao federalismo de cooperação perpassam contextos históricos e políticos distintos. Ou seja, há momentos em que o fortalecimento do poder inclina-se em favor da União, outros em que o fortalecimento do poder inclina-se em favor dos Estados-membros e, ainda, o caso em que ocorre o equilíbrio de poder entre a União e seus Estados-membros. Em momentos de maior fervor democrático ele prevaleceu como em 1934 e 1946, sendo o modelo jurídico adotado também na CF/88 e que permanece em vigor no país. A partir de então, a opção do país foi pelo “federalismo cooperativo sob a denominação de regime articulado de colaboração recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns, concorrentes entre os entes federativos”, Cury (2010 apud Oliveira; Santana, p. 158).

Partindo desta visão, compreendemos que este modelo de federalismo pressupõe a existência de diferentes centros de poder. Na prática, isso significa que todo cidadão tem mais oportunidade de acessar os benefícios de alguma política pública, independente a que ente federado ou território pertença. No entanto, há de se ter cuidado enquanto pesquisador, como afirma Cury (2010 apud Oliveira Santana, p.151), pois “não se pode responsabilizar a União por políticas que cabem aos estados e municípios e vice-versa”.

Em termos educacionais, a CF/88 deixa claro em seu art. 211 que “a União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Contudo, há competências próprias e responsabilidades legais que cabem aos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal. A reestruturação curricular e a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul é apenas um exemplo de política educacional que está sob a responsabilidade do Estado enquanto ente federado.

Todavia, autonomia para gerir, reformar o seu próprio sistema, executar seus programas e políticas educacionais, não pode ser confundido com soberania para fazer da educação básica o que se bem entender, pois cabe à União a “função normativa, redistributiva e supletiva em relação as demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996).

Atualmente, vivenciamos um contexto de maior descentralização das políticas públicas sob a responsabilidade dos estados e municípios e uma visível concentração dos recursos em poder da União. No formato atual do federalismo cooperativo, em vigor no Brasil, a grande maioria das políticas públicas de cunho social, dependem – sobretudo - da participação dos três entes federados, especialmente quanto a sua implementação e avaliação. O grande problema do federalismo brasileiro, segundo Cruz (2009, p. 90), pode ser resumido “nas desigualdades sociais e regionais que resultam em diferenças fundamentais nas condições de vida e de acesso a serviços públicos entre regiões e redes de ensino do país”. Reverter este quadro de desigualdades não será possível apenas com o envolvimento de um setor e/ou de uma autarquia federal. Para Cruz (2009), vencer as desigualdades regionais somente será possível com um projeto de desenvolvimento global para o país. E, não se pode esperar que a educação resolva a questão da desigualdade. Porém, há de ser ter clareza de que qualquer mudança neste cenário passa também e necessariamente pelo currículo escolar. A importância das políticas curriculares, abordaremos a seguir.

## 2.5 DAS POLÍTICAS CURRICULARES

O Ensino Médio Politécnico implementado na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul na Gestão (2011/14) tornou-se um eixo estratégico da política educacional vigente neste período, podendo ser compreendido e analisado como

uma política curricular dada as suas características e especificidades. Esta política foi proposta pela SE/RS no sentido de reestruturar o currículo escolar nesta etapa da educação básica, em todas as escolas da rede pública de ensino que ofertavam o ensino médio regular. A reorganização curricular provocou modificações significativas na perspectiva da ampliação do tempo e da qualificação dos espaços de aprendizagem na escola.

No campo das políticas públicas voltadas especificamente à educação, nos referenciamos inicialmente nas palavras de Vieira (2007, p. 56) que, ao abordar a questão da política educacional afirma que se trata da “concepção, da ciência, campo das ideias, reflexões teóricas, plano da teoria propriamente dita [...] dizem respeito a áreas específicas de intervenção” do Poder Público no sentido de atender demandas pontuais e específicas em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na amplitude e abrangência das políticas educacionais se incluem questões que vão da sala de aula até mesmo aos planos educacionais. Sobre a dimensão das políticas educacionais, Pacheco (2003, p.18) escreve que “a noção de governo, ou de Estado, incluiu todos os aspectos legais da política educativa e que se entendem por territórios delimitados; à noção de poder agregam-se as de controle, autonomia e influência”. Sobre o papel e a própria compreensão de uma política educacional, Pacheco (2003) advoga que ela não pode ser compreendida, sentida apenas pelos atos burocráticos e procedimentos administrativos isolados que permeiam a gestão pública de um modo geral, num maior ou menor grau de complexidade onde se incluem normas e legislações de toda ordem, mas deve ser compreendida, isto sim, mais propriamente como um sistema e uma cultura. Mais especificamente sobre a política curricular. Ainda, o autor entende que:

As políticas curriculares são fruto, por isso, de polêmicas, de decisões contínuas, pois reformar, inovar, mudar a escola não tem sido, ao longo dos dois últimos séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projetos sociais amplamente partilhados[...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo (PACHECO, 2003, p.11 e14).

Nesta perspectiva, também parece oportuno resgatar aqui o papel, a abrangência, a especificidade de uma política educacional que, segundo Paro (2010, p. 32) ela precisa ser:

[...] orientada a oferecer condições tanto materiais (salário compatível, carreira, assistência profissional etc.) quanto didáticas (organização e funcionamento da unidade escolar) que não só permitam, mas também induzam os professores a realizar uma educação de boa qualidade.

O currículo, neste sentido, como aspecto central e, portanto, foco estratégico de uma política educacional, suscita diferentes entendimentos, abordagens e concepções. Recuperamos aqui, a partir das ideias de Libâneo; Oliveria; Toschi (2015, p. 489), que ele pode ser caracterizado pelo:

[...] Conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem ser proporcionadas aos estudantes, princípios norteadores da prática, seleção e organização da cultura [...] modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola.

No entendimento dos autores, o conceito de 'instâncias educativas' extrapola os limites físicos de uma sala de aula. Nele, se incluem vários ambientes e momentos de interação entre os estudantes com os funcionários, professores e equipe diretiva perpassando os espaços de recreação, alimentação, laboratórios, prática esportiva, cultural, pesquisa entre outras.

Encontramos sintonia também, neste aspecto, com as palavras de Paro (2010, p. 64) ao afirmar que “a prática escolar não se reduz à sala de aula. A situação de ensino em que se envolvem professor e aluno é apenas um dos momentos da educação escolar”.

Nesta mesma direção, a reestruturação curricular do ensino médio do Rio Grande do Sul, e a implementação do Ensino Médio Politécnico ao se constituir como uma política educacional, conforme Proposta Pedagógica (2011, p. 15), concebe o currículo como “[...] o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas” (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A partir do entendimento de Pacheco (2003), Paro (2010) entre outros autores, podemos entender que a política educacional tem a ver diretamente com as

questões de ordem material, didáticas e pedagógicas, à medida em que abrange o currículo como um todo, perpassando a gestão educacional e escolar. Ela extrapola a questão dos marcos legais e atos administrativos, incluindo também as concepções e dimensões do próprio currículo. Ela transcende e envolve aprendizagens diferenciadas muito além daquelas consideradas básicas ou essenciais no processo formal de escolarização, na perspectiva de ressignificação do papel e sentido da escola como prevê, inicialmente, a Proposta Pedagógica (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

### 3 A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

A reestruturação curricular e a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul se apresenta como uma política educacional, proposta e coordenada pela SE/RS no período de 2011/14, constituída na perspectiva de reverter a realidade do ensino médio da rede pública. Partindo deste pressuposto, acreditamos ser importante trabalhar com o conceito de gestão de um modo geral, gestão educacional e escolar de modo específico, pois, a implementação desta política educacional perpassa toda a rede pública de ensino, põe em movimento simultâneo, requer sintonia e interação entre estes diferentes níveis ou esferas da gestão pública.

Nesta direção, encontramos nas afirmações de Luck (2014, p. 35) alguns elementos e pressupostos na tentativa de conceituar ou mesmo compreender o conceito e os próprios meandros de uma gestão.

[...] O conceito de gestão tem como pressupostos o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações e que sua atuação, para ser efetiva, necessita superar as tendências ao imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, à mecanização e formalismo burocratizantes, ao comodismo e omissão, entre outros aspectos o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões.

Didaticamente - e de uma forma mais abrangente - a gestão também pode ser compreendida e conceituada como a:

[...] atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos- administrativos. [...] por meio da direção, princípio e atributo da gestão, é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2015, p. 438).

Detalhando este conceito de maneira clara e objetiva, Vieira (2009, p. 25) escreve sobre a gestão afirmando que ela se encontra “[...] na esfera daquilo que tem que ser feito, o que nem sempre agrada a todos. As mudanças por menores que sejam, atingem pessoas. Por isso mesmo, mudar nunca é simples”. Para a autora, gestão se faz no diálogo e na interação com as pessoas e que mudar estruturas e

concepções nunca foi fácil, uma vez que esta é uma tarefa eminentemente política e, portanto, campo do diálogo permanente, da busca do consenso, da superação, do conflito. Por isso, também requer do gestor humildade, equilíbrio, liderança e estabelecimento de prioridades. Do contrário, as melhores ideias também podem ser inviabilizadas.

Mais especificamente trabalhando a conceituação de gestão educacional e escolar, Vieira (2009, p. 26) escreve sobre estas duas dimensões de forma imbricada, facilitando a compreensão uma vez que, na prática, elas se complementam:

A gestão diz respeito a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes estâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e trata de atribuição sob sua esfera de abrangência. A gestão educacional situa-se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera micro. Ambas se articulam mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. [...] a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por outro lado, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio da sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases.

Partindo destes conceitos, parece oportuno salientar o que preconiza a CF/88 de que no âmbito do Poder Público a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. A responsabilidade sobre a gestão e o financiamento do ensino médio, como etapa final da educação básica, recai sobre os Estados e o Distrito Federal. Outro aspecto também relevante que perpassam a implementação da gestão educacional diz respeito às questões de ordem financeira, os recursos humanos, além das questões materiais e imateriais. Ao mesmo tempo, precisamos reconhecer que estes espaços são próprios da negociação e, inevitavelmente, do conflito. Entre a gestão educacional e escolar ocorre uma 'intercomplementaridade', ou seja, uma existe em função da outra ou não existe sem a outra. A gestão educacional envolve, perpassa todo o sistema de ensino, sua estrutura organizacional.

No caso em questão, poderíamos destacar a própria SE/RS, suas diretorias, o próprio Conselho Estadual de Educação, as Coordenadorias Regionais de Educação, mais de duas mil escolas da educação básica, como parte desta grande

estrutura que, naturalmente, precisa de uma direção, da mobilização de meios, recursos, como expõe Libânio; Oliveria; Toschi (2015), de pessoas para que funcione na perspectiva de resolver problemas, de avançar na conquista e manutenção de direitos no campo educacional, que atinja os objetivos traçados, no caso a melhoria da qualidade do ensino. Pela legislação em vigor cabe, portanto, ao Estado gerir o seu próprio sistema, regulamentar e manter suas estruturas. Aprofundando o conceito de Gestão Escolar os autores destacam que:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensões pedagógica, pois tem a ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2015, p. 447).

No 'chão da escola' (grifo do autor), na ponta do sistema, cabe a gestão escolar dar conta do cumprimento desta tarefa que é a operacionalização direta e imediata da política educacional com quem e para quem ela se destina: os estudantes. A gestão escolar ocorre no campo do micro, como destaca Vieira (2009), precisa mobilizar os meios disponíveis no sistema visando garantir os direitos constitucionais do acesso, da permanência e da qualidade da educação que, em última análise, deve ser a centralidade da gestão e função primeira da escola.

Todavia, nem sempre, como afirma Vieira (2007), as ideias dos que pensam, fazem a política e a gestão da educação; convergem. Daí o antigo dilema de conciliar a teoria com a prática. Por esta razão, não é possível concordar com o pensamento daqueles que acham que tanto a prática quanto a teoria, isoladamente, produzam avanços num contexto de complexidades que vivenciamos na educação pública. O foco da política e da gestão na educação básica, sobretudo, precisa ser a tarefa do bem ensinar e do bem aprender. Há de se considerar, ainda, neste aspecto, as contingências históricas que muitas vezes, mesmo que independam da vontade do gestor, podem colocar em risco ou mesmo impedir o sucesso de uma gestão (VIEIRA, 2007).

Nesta perspectiva e no entendimento de Agudelo (2011) talvez um dos grandes desafios ao sucesso de uma gestão educacional e/ou mesmo escolar esteja na necessidade de se constituir um corpo técnico competente, uma burocracia dinâmica, forte e eficiente que dê conta dos novos e grandes desafios que se impõe

a uma gestão que se pretende verdadeiramente democrática e participativa. Um Estado efetivo pressupõe também que tenha e priorize recursos para investir e uma sociedade atuante com capacidade de decidir.

A propósito da afirmação do autor, há de considerar no curto prazo, a experiência de gestão pública desenvolvida no Rio Grande do Sul no período em estudo, no sentido de instituir mecanismos de democratização da própria gestão conhecido como Sistema de Participação Popular e Cidadã (PPC)<sup>7</sup>. Este mecanismo democrático, coordenado pela Secretaria de Comunicação do Rio Grande do Sul (SECOM) que vem sendo aperfeiçoado ao longo das últimas gestões, não só estimula a participação da cidadania nas decisões e definições de prioridades entre as políticas e programas de governo, como também possibilita a contribuição direta e no formato digital sobre as decisões que diz respeito ao orçamento público (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Outra iniciativa também importante desenvolvida pela própria SE/RS, foi a instituição do Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP). Trata-se de um sistema de abrangência regional, em linhas gerais, que permite anualmente analisar, sob diferentes olhares, os problemas gerais da educação pública incluindo questões de ordem administrativa, estrutural e ou pedagógica, visando um diagnóstico mais preciso da realidade e um planejamento estratégico em nível de gestão educacional. Este planejamento é fundamental na perspectiva de uma intervenção mais qualificada e efetiva sobre os dos problemas da educação pública em geral.

A partir da contribuição dos autores, há de se considerar, ainda, que para além dos projetos e das boas intenções do gestor, que o êxito de uma gestão passa também pelo somatório de condições materiais e políticas, nem sempre favoráveis. Trata-se de um campo e uma tarefa, de fato, cheia de meandros e limites estabelecidos pela própria legislação, cuja observância é indiscutível. Chama atenção e nos é significativa, por fim, a observação feita por Luck (2014), de que é preciso superar em nível de gestão, a tendência ao imediatismo e resultados superficiais, a própria fragmentação, o reducionismo e a burocratização, o

---

<sup>7</sup> Instituído pela Gestão (2011/14), tornou-se reconhecido pela ONU como um dos mais completos mecanismos de democratização da gestão do Estado. Ele permite presença física e digital da cidadania nas decisões sobre o orçamento público. Houve uma inovação em relação ao tradicional "Orçamento Participativo" (SECOM/RS, 2014).

comodismo, fatores presentes e que interferem em grande medida em qualquer nível de gestão.

De fato, em se tratando da implementação de uma política educacional desta dimensão e complexidade, não seria prudente esperar, no curto prazo, uma inversão completa da realidade do ensino médio da rede pública estadual sob a responsabilidade da SE/RS.

### 3.1 DA REVISÃO DA LITERATURA

A partir de 2012, vários estudos já foram realizados em nível acadêmico incluindo artigos e dissertações de pesquisadores vinculados a várias Instituições públicas e privadas de ensino; o que demonstra, inicialmente, o interesse público despertado no meio acadêmico pela temática da reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul e a implementação específica do Ensino Médio Politécnico. Na busca que fizemos, incluindo artigos científicos e dissertações de mestrado, priorizamos e investigamos trabalhos que abordam esta temática, sob diferentes olhares e a partir de diferentes contextos e perspectivas. Nosso propósito, neste estudo de revisão, é no sentido de observar, lançar luzes sobre o que já se produziu, o que já se escreveu a respeito desta temática e política educacional em outras regiões do Estado, em diferentes contextos, procurando estabelecer diálogos, sintonia ou mesmo divergências entre as percepções e olhares de outros pesquisadores em relação aos objetivos da nossa pesquisa.

Relatamos aqui, portanto, para efeito de análise, algumas dessas experiências desenvolvidas em nível acadêmico por pesquisadores vinculados a diferentes áreas do conhecimento e universidades do Rio Grande do Sul. Ressaltamos que, como critério de análise, nos valem do resumo de cada trabalho, em alguns casos também das conclusões dos autores no sentido de coletar dados e informações gerais e desdobramentos sobre a temática em estudo, como ocorreu o próprio processo de implementação da política e os impactos da sua implementação em toda a rede pública de ensino.

Entre os artigos científicos estudamos o trabalho de Rosangela Fritsch da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), sob o título “Uma política Educacional em Contestação: o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul”. Este artigo, do ano de 2013, levanta questionamentos sobre os avanços, as contradições da

proposta, a intencionalidade do gestor em se antecipar à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Foca a questão da autonomia das unidades escolares e alguns desafios identificados na implementação desta política. Apresenta uma visão oficial destacando alguns referenciais sobre o Ensino Médio Politécnico, uma visão da realidade com alguns aspectos da implementação da nova política e uma visão crítica delineando as contradições, lacunas e conflitos verificados. Em suas considerações, afirma que a comunidade escolar foi impactada negativamente com a proposta, que ela se caracteriza por uma política de governo, enfrentou muitas resistências e por isso começa a perder força. Porém, as escolas foram se adaptando, se apropriando e vencendo os obstáculos.

O trabalho de Aline Bernard e Eva Teresinha de Oliveira Boff da UNIJUI com o título “O Ensino Médio Politécnico: novos paradigmas, novas práticas” foi elaborado em 2014, a partir de entrevista com professores e estudantes de 1º e 2º anos de uma escola da rede pública estadual no município de Ijuí-RS. Este trabalho acompanha a implementação da reestruturação curricular e identifica contribuições à formação docente. Enfatiza que ela vem ocorrendo de forma contextualizada e interdisciplinar, o que propicia maior produção de sentidos e significados ao conteúdo. Possibilita, na escola, o resgate e a valorização das boas práticas docentes. Potencializa a formação de um professor reflexivo e pesquisador do seu próprio fazer cotidiano.

O trabalho de Sueli Menezes Pereira (UFMS, 2012) sob o título “a Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: Possibilidades de Viabilização”, procura verificar as condições de organização administrativo-pedagógica da escola e o preparo dos professores para esta nova realidade. A proposta do governo se constitui por meio de um Ensino Médio Politécnico articulado entre as áreas do conhecimento e as dimensões da cultura, do trabalho, da tecnologia e da ciência. Entre os resultados imediatos constatados, observam-se fatores intervenientes ao sucesso da proposta, tanto pela setorização, como pela centralização de poder e pouco envolvimento da gestão escolar e dos professores em atividade, faltando, portanto, subsídios para a implementação das mudanças no curto prazo.

O texto enfatiza o pouco conhecimento docente sobre as políticas educacionais e o próprio desinteresse dos educadores em se atualizar na perspectiva de mudanças mais significativas. Também, o texto informa que houve

centralismo das decisões por parte das equipes diretivas, oportunizando poucos espaços de participação dos professores. Aponta, ainda, para uma situação de desconforto, no andar do processo, tendo em vista uma contradição marcante que foi a negativa do governo no cumprimento do piso nacional e, ao mesmo tempo, a exigência dos educadores face o aumento de responsabilidades em relação a nova proposta. Outro aspecto relevante apontado é em relação ao descompromisso dos professores e da própria escola com os estudos coletivos de formação continuada.

Coloca como desafio final, a necessidade de superação do centralismo de poder, da divisão do trabalho na perspectiva de uma educação politécnica, onde a escola não pode se eximir do seu papel social diante das grandes transformações em curso no mundo do trabalho.

Estes primeiros três trabalhos de Fritsch (2013), Bernard; Boff (2014) e Pereira (2012) apresentam elementos interessantes a respeito da reestruturação do ensino médio em âmbito estadual, envolvendo aspectos políticos, de gestão e do currículo escolar. O impacto negativo da proposta, mencionado por Fritsch (2013), pode ser relacionado com a forma como esta política foi implementada, o método verticalizado, utilizado pela SE/RS, que Pereira (2012), ao destacar alguns aspectos intervenientes ao sucesso da política, chama de “centralismo de poder”, além de outros, como a falta de formação sobre a proposta, o pouco envolvimento dos gestores escolares e educadores, além dos poucos espaços para discussões. O trabalho de Fritsch (2013) destaca ainda a questão do caráter da política identificando que se trata de uma política de governo e não de Estado, o que nos remete a reflexão sobre as políticas públicas, como elas são caracterizadas, além dos diferenciados aspectos envolvidos que interferem na sua implementação e que podem - ou não - garantir a sua continuidade. Aborda as resistências à política como um elemento que, embora não seja novo, pode ser ou estar relacionado com a decisão do Rio Grande do Sul em se antecipar a aprovação das DCNEM – homologadas em janeiro de 2012, para iniciar o movimento de debates e implementação da reestruturação curricular na rede pública estadual. Destaca, também, a questão da adaptação dos ajustes da política ao longo do processo, que pode ser entendido como resultado dos embates, da resistência dos atores envolvidos e das negociações em nível de gestão educacional e escolar.

Enquanto Bernard; Boff (2014) enfatizam aspectos positivos da política em relação ao currículo no que diz respeito a formação docente, a resignificação dos

conteúdos e o próprio resgate das boas práticas pedagógicas na escola, Pereira (2012) aponta o não cumprimento do piso salarial nacional dos professores como um fator interveniente na implementação da política. Destaca, contudo, que mesmo na adversidade a escola não pode abrir mão e precisa assumir o seu papel social diante das transformações em curso que envolvem o mundo do trabalho.

Em relação as dissertações de mestrado analisadas, destacamos a pesquisa de Angelita Tatiana Silva dos Santos Perin, de 2015 - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - intitulada “A Função Social da Escola do Campo: Um olhar no Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico”. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da experiência vivenciada em uma escola de ensino médio localizada em assentamento da reforma agrária no município de Joia/RS. O estudo enfatiza a importância da reorganização da escola a partir vigência do Seminário Integrado que possibilita não só a interação, mas que procura contemporizar no currículo da escola as experiências vividas pelos jovens do campo na perspectiva da formação de um educando também sujeito do ensino e da sua própria aprendizagem. Menciona o PNE, nas metas específicas que enfatizam a universalização do ensino médio, a valorização das diferenças e das necessidades educacionais.

Também analisamos a pesquisa de Josiane Machado Alexandre, de 2015, na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo como título “A Reestruturação Curricular do ensino médio estudo de casos múltiplos sobre a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul”. Este trabalho foi realizado a partir da experiência de várias escolas localizadas em diferentes municípios da grande Porto Alegre/RS, definidas a partir de critérios geográficos e níveis socioeconômicos diferenciados. Elenca e trabalha também a partir de uma série de outras experiências e manifestações via internet sobre a construção do Ensino Médio Politécnico.

Em linhas gerais, a pesquisa recupera conceitos e concepções, faz um breve histórico do ensino médio e uma abordagem das reformas educacionais no Brasil, estabelecendo relações com a reestruturação curricular do Rio Grande do Sul. Procura situar neste contexto as relações entre educação e trabalho, o sentido da Politecnia, as percepções dos professores e educadores, as perspectivas da reforma e como o Seminário Integrado se configurou nas escolas.

Por sua vez a pesquisa de Miria Maria de Souza Roos, defendida em 2016 na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), tendo como título “O Ensino Médio

Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas da rede estadual de São Leopoldo”, analisa a execução da proposta nas escolas estaduais do município e identifica respectivos impactos no sentido da melhoria educacional. É uma pesquisa de cunho qualitativo que utiliza fontes documentais. Aborda problemas de comunicação e da falta de entendimento da proposta por gestores, professores, alunos e pais. Constata a falta de qualificação dos próprios gestores, que a proposta não veio acompanhada de suporte financeiro para qualificação dos espaços e instalações. Conclui que ela tem suas limitações, não atingindo os objetivos de qualidade cidadã que se propôs. Serviu, contudo, para que as escolas repensassem suas práticas especialmente quanto a avaliação e o Seminário Integrado.

A pesquisa de Ione dos Santos Canabarro Araújo, de 2014, pela PUC-RS tendo por título “A implantação do Ensino Médio Politécnico na rede pública do Rio Grande do Sul e a Pesquisa na Escola”, consiste num estudo de caso através de uma pesquisa qualitativa realizada nas escolas estaduais de Porto Alegre. Destaca o pioneirismo da proposta no Brasil - a Politecnia. Os dados foram coletados a partir de entrevista com gestores, coordenadores, professores e alunos e analisados por meio de uma análise textual discursiva (ATD). Constata a falta de formação dos professores e da falta de autonomia dos alunos. Porém, houve mudança de ensino na rede pública, destacando o Seminário Integrado como novidade.

Nesta direção se encaminha a pesquisa de Vanderlei Gulart Farias, defendida em 2015 com o título “O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno”, pela Universidade Regional Integrada (URI) de Frederico Westphalen-RS. O trabalho foi realizado na região de abrangência das escolas de ensino médio da rede pública de Frederico Westphalen-RS, a partir de uma investigação empírica focado na análise dos princípios da proposta curricular. Destaca a aceitação da proposta de reestruturação curricular, mesmo com as resistências iniciais. O resultado da pesquisa acena para uma política curricular que não se distancia da vida concreta dos estudantes, que possibilita a ressignificação dos saberes. Acena com a construção de uma nova cultura da aprendizagem escolar, bem como da própria avaliação emancipatória na perspectiva de uma educação integral e emancipatória.

A pesquisa de Graciane Copeti Fracaro tendo como título “O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa

como princípio pedagógico”, defendida em 2015 pela UNIJUI/RS, aborda um estudo de caso da Escola Técnica Estadual 25 de julho. O estudo destaca as experiências e vivências da pesquisadora através de uma pesquisa bibliográfica e documental. Enfatiza que a nova proposta contribui com a pesquisa por meio do Seminário Integrado. O objetivo da pesquisa é compreender como o Seminário Integrado se estabeleceu na escola. Considera que a reforma modificou radicalmente a estrutura curricular da escola pela integração das disciplinas com as áreas do conhecimento. A pesquisa também procura identificar as principais mudanças na prática pedagógica e estrutural que ocorreram na escola a partir da implantação da proposta, assim como o papel do Seminário Integrado como articulador do currículo. Por fim, contempla no texto o olhar da escola, aprofunda a discussão sobre o Seminário Integrado que, além de articulador do currículo, desafia a própria construção de uma nova prática interdisciplinar.

A pesquisa de Suelen Marchetto tendo como título “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011/14): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática em escolas de Farroupilha/RS”. Trabalho defendido em 2016 pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISSINOS). O campo empírico da pesquisa são duas escolas com realidades socioeconômicas diferentes. Parte da análise documental e de conteúdo onde resgata, inicialmente, a Politecnicidade como princípio da política educacional do Rio Grande do Sul. Na prática, enfatiza que alguns elementos foram ressignificados e que as ressignificações havidas ocorreram pelas falhas do processo de formação, pela resistência coletiva dos profissionais envolvidos e pelas dificuldades quanto à estrutura física e humana nas escolas. A avaliação emancipatória prevista não rompeu com processo excludente e o Seminário Integrado se tornou uma disciplina de metodologia de pesquisa, não cumprindo, a rigor, o papel fundamental de promover a interdisciplinaridade. A contradição gerada também foi significativa. Algumas ações, mesmo que isoladas, aconteceram. A escola está sendo obrigada a pensar a avaliação e sobre algumas práticas que buscam melhor compreender o processo.

A Pesquisa de Rafael de Brito Vianna defendida em 2015 pela (UNISC), tendo como título “Educação Politécnica: As experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul-RS”. O trabalho foi desenvolvido na área de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Além de discutir como ocorreu o processo de implementação da educação

politécnica, em diferentes escolas daquele município, propõe uma discussão sobre o atual panorama das políticas públicas voltadas a esta etapa da educação básica. Procura problematizar, no atual contexto neoliberal, a relação educação e trabalho e como tais reformas contribuem, ou não, com uma educação emancipatória. Trata-se de um estudo de caso que visa refletir sobre as práticas docentes. O texto enfatiza que apesar das resistências iniciais, a proposta vai ao encontro dos principais pressupostos das políticas educacionais a partir da LDB/1996.

O Politécnico mostrou-se um caminho adequado e sua implementação ocorreu mudando a realidade das escolas que se ajustaram às suas próprias realidades. Contudo, não se pode anunciar que há de fato uma educação politécnica no Rio Grande do Sul. Destaca que o Seminário Integrado é trabalhado com perspectivas diferentes em cada escola. O processo de avaliação mostrou-se frágil, não conseguindo romper com os mecanismos tradicionais onde ainda prevalecem critérios de mérito e competitividade. Mesmo assim, existem aproximações e sinais positivos à consolidação de uma educação politécnica na rede pública. Embora tenha provocado desacomodações nas escolas, a pesquisa destaca um conjunto de obstáculos ao sucesso desta política que perpassam a própria falta de diálogo, a formação insuficiente, o pouco tempo para os debates e as dificuldades enfrentadas pela própria carreira docente.

Em linhas gerais, percebemos que tanto nos artigos científicos como nas dissertações de mestrado, os pesquisadores procuram destacar alguns avanços, desafios, limitações, contradições e impactos sobretudo a respeito da implementação do EMP na rede pública estadual de ensino. Estas pesquisas, em nível de dissertação, foram realizadas num contexto em que o ciclo de três anos de implementação do EMP já estava praticamente concluído. Embora apresentem diferentes enfoques e perspectivas, no conjunto traduzem o grau de dificuldades presente na implementação desta política educacional. Mais ainda; por se tratar de uma política complexa, implementada num contexto político marcado pelo conflito e pela constante descontinuidade das políticas públicas.

Mais especificamente, a dissertação de Perin (2014), vincula a importância da reestruturação curricular no Rio Grande do Sul com o compromisso e a necessidade da universalização do acesso ao ensino médio como preconiza o PNE. Destaca, de modo especial, a importância do SI como espaço de socialização das experiências dos jovens do campo e da necessidade de construção da autonomia dos

estudantes. Importância também destacada por Araújo (2014), ao afirmar que o SI foi a grande novidade do EMP. Outras pesquisas também vão abordar diferenciados aspectos do SI, enfatizando que ele não se configurou da mesma forma de escola para escola. Em outros casos, como escreve Marcheto (2016), tornou-se uma disciplina de projetos quando deveria ser um espaço e o eixo problematizador de todo o currículo facilitando a interdisciplinaridade.

A pesquisadora foca o contexto em que a reestruturação curricular acontece e que as ressignificações da política são resultados das resistências dos atores, de um processo formativo falho e pelas próprias fragilidades ou problemas de ordem estrutural da rede pública de ensino. Nesta direção, a pesquisa de Roos (2016) também destaca a falta de comunicação e de entendimento dos educadores sobre a proposta. Menciona - ainda - a falta de qualificação dos próprios gestores, da ausência de suporte financeiro, além das dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas. Viana (2016) ao falar da desacomodação como aspecto ou desdobramento positivo da implementação da proposta, menciona também a falta de diálogo, a formação frágil e o não atendimento a questões da carreira como obstáculos ao sucesso do EMP.

Outro aspecto relevante mencionado por Marcheto (2016), diz respeito a avaliação emancipatória que não conseguiu romper com o processo excludente predominante nas escolas, visão partilhada ainda por Viana (2015), ao falar da sua fragilidade em relação ao formato tradicional de avaliação nas escolas.

Outros princípios do EMP como a “ressignificação dos saberes” e a “pesquisa” são mencionados respectivamente nas dissertações de Farias (2015) e Fracaro (2015), quando abordam a aceitação da política e sua aproximação com a vida real, do surgimento de uma cultura de pesquisa na escola a partir da modificação do currículo em função do papel desenvolvido pelo SI, melhorando também a interdisciplinaridade.

No entendimento de Alexandre (2015), o EMP vai de encontro com as reformas educacionais do país e faz aproximações na perspectiva da politécnica. Para Viana (2015), trata-se de uma política que está em sintonia com os pressupostos da LDB/96 e DCNEM. Mesmo que não tenha atingido seus objetivos, conforme afirma Roos (2016), Viana (2015), escreve que embora não se possa afirmar que há uma educação politécnica na rede pública de ensino, o EMP mostrou-se como um caminho adequado a seguir.

Constatamos a priori que, longe de haver uma uniformidade de entendimento sobre a implementação desta política, o que se evidencia na prática, a partir destes trabalhos, é a constante preocupação dos autores em demonstrar a realidade, o contexto da mudança, os desdobramentos, algumas experiências vivenciadas nas escolas e mesmo em nível de gestão educacional e escolar. Independente se positivos ou negativos, vários aspectos recuperados e trabalhados pelos autores nos ajudarão a compreender e analisar os impactos e os resultados desta política em nível de 7ª região escolar.

## **4 A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL E SUA CARACTERIZAÇÃO**

Procuramos, inicialmente, compreender como esta política foi pensada; como foi planejada a sua implementação na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul; que princípios ou eixos norteadores estão presentes e como eles se relacionam; as aproximações do Ensino Médio Politécnico com outras políticas e programas em nível estadual e federal; o que a diferencia das demais políticas curriculares implementadas no ensino médio; o passo a passo da sua implementação; as estratégias; os embates que se sucederam a partir do segundo semestre de 2011 em nível estadual e mesmo em nível de Coordenadoria Regional.

Para a SE/RS, o novo currículo do EMP - embora não vise a profissionalização - ele sinaliza para uma espécie de enraizamento no mundo do trabalho e nas relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade.

A nova política preconiza que o estudante, na prática, além das aulas dos componentes curriculares, deva ter mais tempo e oportunidade para o desenvolvimento de projetos com atividades práticas relacionadas com suas próprias vivências e com o mundo do trabalho. O novo currículo traz, portanto, em sua concepção, a necessidade de construção de um processo educativo unitário, que permeado pelo diálogo na interlocução dos sujeitos e o contexto social, possa contribuir na construção de projetos de vida individuais e ou coletivos que garanta aos jovens, entre outras conquistas, a sua própria inserção do mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

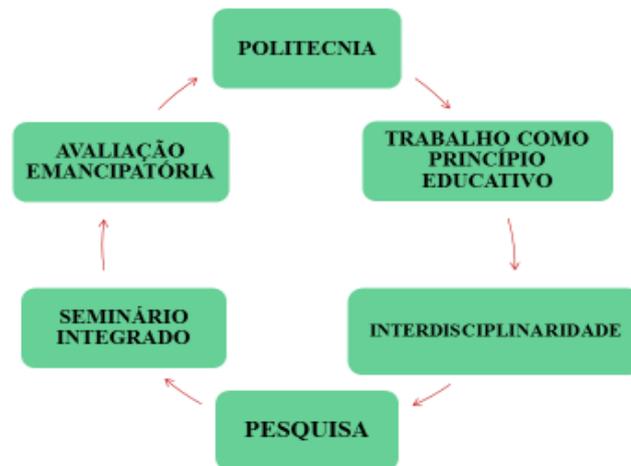
### **4.1 OS EIXOS ESTRUTURANTES DA POLÍTICA: A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO**

O Ensino Médio Politécnico, enquanto política educacional, foi estruturado a partir dos seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo, a relação parte-totalidade, o reconhecimento de saberes, a relação teoria e prática, a Interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e a pesquisa. Perpassando todos estes princípios, a Proposta Pedagógica traz como novidade o conceito de Politecnia

que vai se tornar uma característica desta política. Conceito que estará presente em toda a sua discussão e implementação. Ela é considerada o conceito ou eixo inovador e estruturante do pensar e do fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Na ilustração a seguir destacamos a Politecnia entre os demais eixos ou princípios da política do EMP.

Figura 3 - Os Eixos Estruturantes do Ensino Médio Politécnico.



Fonte: Desenho do autor.

Considerando os princípios estabelecidos ou eixos estruturantes, o Ensino Médio Politécnico propõe novas formas de organização e seleção dos conteúdos a partir da prática social e do diálogo entre as quatro áreas do conhecimento. Defende a articulação e a integração dos diferentes atores que trabalham na escola, na perspectiva da construção do conhecimento. Possibilita uma melhor formação ética, desenvolve a autonomia e o pensamento crítico pela participação e pelo compromisso do estudante com o conhecimento que não pode mais ser concebido simplesmente como algo pronto, mas que precisa ser construído e ou resinificado através de novas e diferentes mediações estabelecidas no contexto escolar entre os atores envolvidos no processo educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Como princípio educativo do trabalho, a Politecnia está presente no currículo do novo ensino médio. Ela propõe uma nova forma de selecionar e organizar os conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento e a qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do

estudante sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica ou tradicional.

No entendimento da SE/RS, a construção deste currículo integrado, que propõe a quebra ou a substituição de paradigma, só vai ocorrer de fato pelo trabalho coletivo entre os diferentes atores dentro da escola, nas instituições que trabalham a formação dos professores e nos órgãos de gestão.

A discussão sobre a questão da Politecnia não é nova, como escreve Silva (apud Azevedo; Reis, 2013), uma vez que ela faz parte do próprio movimento e do esforço de construção de uma identidade para o ensino médio como etapa final da educação básica no Brasil. Este debate esteve presente na formulação e instituição da LDB/96, porém, não avançou diante do cenário político que se estabeleceu naquele período. A crítica que se fazia a respeito da elitização, apontava para a necessidade de se constituir uma identidade para o ensino médio cuja referência fosse o mundo do trabalho com a Politecnia o seu conceito básico estruturante.

Nesta perspectiva, a retomada deste debate encontra sentido uma vez que a Politecnia vai se constituir como um dos eixos norteadores da política de reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul, face a própria necessidade de se constituir um ensino globalizado nesta etapa da educação básica, que permita estabelecer novas relações, vínculos e sintonia entre a educação e o processo produtivo moderno. Categorias estas historicamente separadas e trabalhadas de forma dissociada no currículo escolar como legado da luta de classe que permeou o processo histórico e produtivo da sociedade (SAVIANI, 2007).

Em Gramsci (1978, apud SE/RS, 2011, p.14) encontramos o que basicamente traduz o sentido e o próprio conceito de politecnia, uma vez que ela pode ser compreendida 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.

Trabalhando sobre o princípio educativo do trabalho e sua relação com a educação, Saviani (2007) afirma que o homem, por não nascer pronto, precisa, pois, aprender através do trabalho e da educação a produzir, simultaneamente, a sua existência e a sua própria condição humana. A noção de Politecnia, assim

compreendida, caracteriza-se por um novo ensino médio que propicie aos jovens o domínio teórico dos fundamentos científicos das diferentes tecnologias utilizadas no meio produtivo. O que é diferente de simplesmente preparar mão de obra para o mercado. O fundamental, na visão do autor, é a formação geral como base das relações entre trabalho e educação independente da opção profissional que o jovem venha fazer. O mais importante é que ele possa compreender como se processa e se articula a construção do conhecimento com os processos científicos/tecnológicos e produtivos.

Sobre o conceito de mundo do trabalho, na perspectiva do ensino médio, Azevedo; Reis (2014) nos ajudam a entender que nele estão contemporizadas a complexidade das vivências e experiências humanas tanto materiais como simbólicas. O mundo do trabalho se diferencia, portanto, do que convencionamos chamar de mercado de trabalho; uma vez que este se resume ao mero compromisso com a produção de bens, mercadorias ou serviços no universo das atividades econômicas desenvolvidas pela sociedade na perspectiva do lucro e do consumo.

A relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática, para Saviani (2007), deve ser tratada de forma explícita e direta sendo que o papel da escola de nível médio é recuperar esta relação entre o conhecimento produzido ou trabalhado na escola e a dimensão do trabalho humano, prático, desenvolvido no cotidiano social. Já não basta dominar os conceitos básicos pertinentes ao processo produtivo, mas necessário se faz explicitar “como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. [...] como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 160). O horizonte, pois, que deve orientar a reestruturação do currículo no ensino médio, a grosso modo, é garantir aos estudantes o domínio sobre os fundamentos científicos das diferentes tecnologias e não o seu manuseio. Nesta perspectiva, a Politecnicia:

[...] implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, a formação geral (SAVIANI, 2007, p.161).

Numa perspectiva marxista, o autor enfatiza que ela diz respeito a compreensão da forma como o conhecimento se articula e se relaciona com o processo produtivo e suas bases científicas, estabelecendo conexão entre

conhecimento técnico-científico e conhecimento humanista. Em outras palavras, significa trabalhar o currículo escolar na perspectiva de uma aproximação entre escola e trabalho ou entre formação intelectual e trabalho produtivo (SAVIANI, 2007).

Nesta mesma direção, aprofundando o estudo e a própria dimensão da Politecnicidade no currículo escolar, é possível afirmar que ela nos permite:

[...] dialogar com os sujeitos, jovens (adultos) do ensino médio, na medida em que considera a multidimensionalidade da formação humana e, com isso, permite tomar como referência 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, a cultura, em suas bases material e imaterial, sobretudo em um momento em que a ciência e a tecnologia impulsionam para a fusão dos clássicos campos das ciências de referência que compõem os currículos até o presente momento (SILVA, 2011, p. 10).

Em sintonia com estes autores sobre o sentido e a própria abrangência deste princípio, Azevedo; Reis (2014), destacam ainda que ela possui caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois possibilita a aproximação e a integração entre as experiências do contexto vivido pelos estudantes e os conteúdos trabalhados no currículo escolar através de uma relação dialógica, uma integração difícil de ocorrer numa perspectiva positivista de currículo, afirmam os autores.

Partindo desta visão, compreendemos que a Politecnicidade, como princípio filosófico, cumpre função estratégica no processo de reestruturação curricular do ensino médio em curso no Rio Grande do Sul. Ela se constitui através da relação teoria e prática, no estudo sobre os princípios das diferentes tecnologias que ocorre a partir da construção de novos conhecimentos de forma interdisciplinar e pela possibilidade de uma melhor compreensão e apropriação da realidade pelos próprios estudantes na interação direta com o contexto em que vivem e trabalham. Mais do que nunca, a educação precisa dialogar com as diferentes juventudes, com diferentes realidades regionais e precisa, pois, estar articulada e vinculada ao desenvolvimento local (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A inserção da Politecnicidade como eixo estruturante do Ensino Médio Politécnico e dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento faz sentido pois, ela diz respeito e propicia a constituição de sujeitos autônomos e intelectualmente preparados, não só para ler, mas para melhor compreender a complexidade das

relações humanas que permeiam o contexto social em que vivem; que possam, acima de tudo, estar preparados para intervir e nele se inserir. Considerando os princípios estabelecidos ou eixos estruturantes, o Ensino Médio Politécnico propõe novas formas de organização e seleção dos conteúdos a partir da prática social e do diálogo entre as quatro áreas do conhecimento. Defende a articulação e a integração dos diferentes atores que trabalham na escola na perspectiva da construção do conhecimento. Possibilita uma melhor formação ética, desenvolve a autonomia e o pensamento crítico pela participação e pelo compromisso do estudante com o conhecimento que não pode mais ser concebido simplesmente como algo dado, pronto, mas que precisa ser construído e ou resinificado através de novas e diferentes mediações estabelecidas no contexto escolar entre os atores envolvidos no processo educativo.

A formação politécnica permite ao jovem, portanto, uma compreensão mais profunda da complexidade que envolve o desenvolvimento científico-tecnológico em curso no mundo do trabalho. E, não é possível ignorar que o trabalho continua sendo a centralidade da vida humana, conforme descreve Frigotto (2011) em sua fala no seminário de formação promovido pela SE/RS em novembro de dois mil e onze. Enfatiza que o sentido e as polêmicas que envolvem a Politecnia são discutidas no Brasil deste a década de 1980, um debate que precisa, segundo o autor, ser aprofundado no chão da escola:

[...] não há vida sem comida, não comida sem produção, não há produção sem trabalho. [...] para formar um homem novo, a educação não pode se restringir à formação intelectual. É preciso que os conceitos relacionados à cultura, ao trabalho, produtivo, ao corpo estejam presentes no currículo [...] A Politecnia fornece as bases da ciência para o sujeito produzir a vida de forma não alienada, ela não é monstro, é prática (FRIGOTTO, 2011).

Considerando os princípios estabelecidos ou eixos estruturantes, o Ensino Médio Politécnico propõe novas formas de organização e seleção dos conteúdos a partir da prática social e do diálogo entre as quatro áreas do conhecimento. Defende a articulação e a integração dos diferentes atores que trabalham na escola, na perspectiva da construção do conhecimento. Possibilita uma melhor formação ética, desenvolve a autonomia e o pensamento crítico pela participação e pelo compromisso do estudante com o conhecimento que não pode mais ser concebido simplesmente como algo dado, pronto, mas que precisa ser construído e/ou

resinificado através de novas e diferentes mediações estabelecidas no contexto escolar entre os atores envolvidos no processo educativo.

#### 4.2 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO ENQUANTO POLÍTICA CURRICULAR

O Ensino Médio Politécnico assume esta característica à medida em que é resultado de um processo de reestruturação curricular proposto e implementado na Gestão (2011/14), provocando mudanças estruturais no currículo escolar em todas as escolas públicas do sistema estadual de ensino. Sua implementação ocorreu de forma progressiva a partir de 2012. Embora não esteja na sua perspectiva a profissionalização, a Proposta Pedagógica traz, contudo, na sua concepção, a dimensão da Politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias com os eixos da cultura, ciência, tecnologia e o trabalho enquanto princípio educativo. Propõe, na sua essência, que o:

[...] ensino das áreas do conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere o imobilismo da gradeação curricular, a seletividade, a exclusão e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o ensino médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6).

A conquista desta identidade, porém, na visão da SE/RS, só será possível à medida que o ensino médio se empenhe e oportunize aos jovens a construção de projetos de vida pessoal e coletivos que apontem para a inserção social e produtiva com cidadania.

O currículo do Ensino Médio Politécnico traz características específicas e promove significativas mudanças que o diferencia do formato tradicional em vários aspectos. A carga horária passa de 800 para 1000 horas anuais, incluindo a formação geral e parte diversificada. São mais duzentas horas anuais destinadas, sobretudo, aos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes a partir das aulas do Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador de todo o currículo.

Nesta perspectiva, o Seminário Integrado (SI) foi concebido para o ensino médio como um espaço de produção de conhecimento por meio de uma ação investigativa como forma de apropriação da realidade e socialização de projetos e resultado de pesquisas. É a novidade da parte diversificada do novo currículo e

pode, também, ser compreendido e trabalhado como espaço de comunicação, socialização das experiências, planejamento dos professores e alunos e da própria avaliação do conjunto das vivências e práticas desenvolvidas no curso.

Possibilita enfim, a intervenção sobre a realidade, estimulando o exercício da interdisciplinaridade entre os demais componentes curriculares consolidando assim as relações teoria/prática e parte/totalidade. Aproxima e familiariza professores e alunos com o desenvolvimento de projetos de pesquisa, podendo ser sintetizado como:

[...] espaço destinado a reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção da aprendizagem significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 32).

A rigor, o SI acabou se tornando um novo componente curricular e responsável pela articulação entre as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Na prática, um espaço privilegiado da pesquisa onde os estudantes, sob a orientação de um educador, podem interagir com o mundo da vida, com o mundo do Trabalho. O projeto de pesquisa desenvolvido pelo estudante, sob a mediação do professor, é concebido, normalmente, a partir do interesse, da curiosidade, da sua relevância ou mesmo a partir de uma situação problema contextualizada no mundo e nas vivências pessoais do estudante.

Visando nortear o trabalho e mesmo orientar o debate nas conferências e nas escolas quanto ao formato do novo currículo, a SE/RS propôs, inicialmente, de forma genérica e referencial, uma matriz curricular estabelecendo alguns parâmetros e tempos mínimos em cada área do conhecimento a serem distribuídos entre os seus componentes curriculares da formação geral e da parte diversificada, conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 4 – Matriz curricular inicial do Ensino Médio politécnico.

<b>FORMAÇÃO GERAL</b>			
	<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>
	<b>CH/SEM</b>	<b>CH/SEM</b>	<b>CH/SEM</b>
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>13</b>
<b>LINGUAGENS:</b> Língua Portuguesa Literatura, Artes, Educação Física	8	6	5
<b>MATEMÁTICA</b>	4	2	1
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b> Física, Química, Biologia	6	6	3
<b>CIÊNCIAS HUMANAS:</b> Geografia, História, Filosofia, Sociologia	6	4	4
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>17</b>
Língua Estrangeira Moderna Espanhol / a definir Ensino Religioso	4	5	6
Linguagens - Tecnologias Aplicadas Matemática - Tecnologias Aplicadas Ciências da Natureza - Tecnologias Aplicadas Ciências Humanas - Tecnologias Aplicadas SEMINÁRIOS INTEGRADOS E PROJETOS	2	7	11
<b>TOTAL</b>	<b>30h/sem</b>	<b>30h/sem</b>	<b>30h/sem</b>

Fonte: Rio Grande do Sul, 2011.

A partir dela, caberia às Coordenadorias Regionais, gestões escolares e educadores, construir de forma progressiva, um novo modelo de matriz curricular abrangendo os três anos do ensino médio para suas respectivas unidades escolares. Trabalho que precisou ser realizado logo no início de 2012, no sentido da institucionalização da mudança, começando pelo 1º ano do ensino médio.

Na sequência, a homologação desta matriz coube às Coordenadoria Regional de Educação. Importante destacar a flexibilidade que prevaleceu no debate quanto ao espaço/tempo destinado aos componentes curriculares de cada área do conhecimento garantindo, em certa medida, a autonomia da escola. A orientação da SE/RS foi no sentido de que houvesse a maior equidade possível quando da fixação dos tempos. Portanto, de uma escola para outra houveram variações neste sentido, mas a essência da proposta prevaleceu.

A partir dela, caberia às coordenadorias, gestões escolares e educadores, construir de forma progressiva um novo modelo de matriz curricular para os três anos do ensino médio, em suas respectivas unidades escolares, sendo depois homologadas pela CRE.

Importante destacar a flexibilidade que prevaleceu no debate quanto ao espaço/tempo destinado aos componentes curriculares de cada área do conhecimento. Neste aspecto, revendo os documentos, constatamos que não houve uma uniformidade de procedimentos a não ser em relação a carga horária do

Seminário Integrado, padronizada para todas as escolas. A orientação da CRE é de que houvesse uma maior equidade possível quando da fixação dos tempos dos componentes curriculares. Portanto, de uma escola para outra houveram variações neste sentido, mas a essência da proposta pelo que se denota, prevaleceu. Conforme observamos nesta matriz referencial proposta pela SE/RS, o espaço destinado no currículo escolar ao Seminário Integrado, em sua concepção inicial, seria ampliado gradativamente a partir do 1º ano, incluindo o 2º e o 3º ano respectivamente, na sequência.

Do ponto de vista da sua operacionalização nas escolas, a orientação da CRE é de que um mesmo professor, independente da sua área e atuação, assumisse não mais de três seminários, justamente para que mais professores pudessem também dialogar e interagir com seus pares e estudantes na perspectiva de estabelecer e constituir um ambiente propício à interdisciplinaridade e a pesquisa na escola. Face o aumento da carga horária e a dinâmica de funcionamento do novo currículo em cada escola, as aulas do Seminário Integrado podem ocorrer tanto no turno normal, onde estão concentrados a maioria dos componentes curriculares, ou mesmo no turno inverso, semanalmente.

Observando a documentação oficial, também constatamos que as escolas que ofertam Ensino Médio Politécnico seguem um regime trimestral e, normalmente, as gestões escolares e professores procuram socializar com a comunidade escolar, ao final deste período, os projetos de pesquisa, os avanços alcançados, as experiências, são desenvolvidos pelos estudantes pesquisadores sob a mediação de um professor orientador. Contudo, há de se considerar, também, que existem diferentes dinâmicas de organização e funcionamento do Seminário Integrado de escola para escola, mesmo em uma mesma Coordenadoria Regional. Portanto, cada escola dentro da sua autonomia, vai construindo diferentes formatos e ou metodologias para socializar suas experiências; em alguns casos de forma semestral, em outros, anualmente.

Nos documentos da CRE encontramos registros de algumas experiências e trabalhos desenvolvidos e selecionados nas escolas com Ensino Médio Politécnico, nos últimos anos, por meio de pesquisas oriundas do Seminário Integrado. Muitos deles serão apresentados na Mostra da Educação Profissional (MEP) que acontece, anualmente, desde 2004 em sete polos regionais organizados entre as trinta coordenadorias regionais de educação.

Sob a orientação e coordenação da SE/RS e suas respectivas CREs, a MEP tem o propósito de incentivar os trabalhos de iniciação à pesquisa científica e tecnológica, as experiências gestadas nas escolas pelos estudantes e seus professores. Constitui-se, portanto, como um espaço de referência e incentivo aos trabalhos de iniciação à pesquisa científica e tecnológica nas escolas, tendo como objetivo dar visibilidade a esses trabalhos, além de estimular a produção e a integração das comunidades escolares, valorizando a escola pública como espaço da descoberta. Na 9ª edição da MEP, em 2012, realizada na cidade de Passo Fundo, cerca de 250 estudantes e professores, representando as Coordenadorias regionais de Passo Fundo, Carazinho, Erechim, Vacaria e Soledade, puderam mostrar suas experiências ao longo dos três dias de duração do evento (7ª CRE).

As aulas do Seminário Integrado devem ser desenvolvidas sempre em complexidade crescente do 1º para o 3º ano, estimulando múltiplas aprendizagens em torno e para além dos próprios projetos de pesquisa. Há escolas que no primeiro ano desenvolvem uma espécie de familiarização dos estudantes com o novo curso. Outras, iniciam trabalhando didaticamente a formatação de um projeto de pesquisa, aprofundando e exercitando este conhecimento ao longo do ano letivo. Daí a expectativa de que estas aulas possam provocar múltiplas interações e aprendizagens significativas no currículo escolar (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

A expectativa é de que, a partir deste aprendizado, o estudante demonstre mais capacidade ao diálogo, motivação, postura amorosa e ética, desejo de aprender, curiosidade científica, seja reflexivo, amplie sua visão de mundo e da realidade social, melhore o seu convívio com o grupo, demonstre capacidade de liderar, contextualizar, elaborar e que acima de tudo possa ser protagonista dos seus próprios sonhos e projetos de vida.

Ainda quanto aos aspectos formais e legais do novo currículo, é importante destacar que no seu primeiro ano de vigência, o Ensino Médio Politécnico foi amparado juridicamente pelo Regimento Referência/Padrão proposto pela SE/RS e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme Parecer nº 310 de 04/04/2012 (anexo 1). Ao longo do ano letivo de 2012, as escolas foram desafiadas a construir, sob a orientação das Coordenadorias Regionais, o novo regimento que, aprovado e homologado pelo CEE/RS, passou então a normatizar todo o Ensino Médio Politécnico a partir de 2013.

Outro aspecto de relevância que destacamos é que as escolas de ensino médio conviveram, simultaneamente, durante os dois primeiros anos da reestruturação curricular com duas bases e dois regimentos distintos. Uma base nova e um regimento específico para o 1º ano do Ensino Médio Politécnico, além da base e regimento antigo amparando e resguardando o 2º e o 3º ano, respectivamente, do ensino médio regular, cujo formato curricular extinguir-se-ia no final de 2013. Esta excepcionalidade transitória, portanto, marcou todas as escolas de ensino médio no Rio Grande do Sul. Ao final de 2014, o ciclo de implementação do novo currículo de três anos e com três mil horas estava concluído. Um dos maiores desafios iniciais, no entanto, foi a construção e homologação da 1ª base ou matriz curricular para o 1º ano, visando garantir e organizar o início do ano letivo de 2012. A figura abaixo traz um exemplo de matriz representando a construção de uma escola da 7ª CRE neste processo de discussão entre as gestões escolares e a Coordenadoria Regional de Educação.

Figura 5 - Matriz Curricular do 1º Ano Ensino Médio Politécnico 2012.

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º	2ª	3ª
Linguagem em Codigos e Suas Tecnologias	Arte	2	1	1
	Educação Física	1	1	1
	Língua Portuguesa	4	4	3
	Literatura	1	1	1
Matemática em Codigos e Suas Tecnologias	Matemática	4	4	4
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Biologia	2	2	2
	Física	2	2	2
	Química	2	2	2
Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	2	2	2
	Geografia	2	2	1
	Filosofia	1	1	1
	Sociologia	1	1	1
Parte Diversificada	Ensino Religioso	1	1	1
	Língua Inglesa	1	1	1
	Língua Espanhola	1	-	2
	Seminários Integrados e Projetos	3	-	-
Número de Períodos		30	25	25
Carga Horária Anual		1000h	800h	800h

Fonte: 7ª CRE.

A mudança curricular vai ocorrer de forma gradativa, como enfatizado anteriormente, começando pelo 1º ano em 2012, com matriz curricular construída no debate entre as escolas e a CRE, com Regimento Referência e, sucessivamente, até fechar o ciclo com o 2º e 3º ano em 2013 e 2014, respectivamente. Ao longo de 2012 e 2013, todas as escolas conviveram com dois regimentos e duas bases curriculares concomitantes. Um ordenamento jurídico específico, dando suporte ao

primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, além do regimento e base curricular antiga, amparando o 2º e 3º ano, respectivamente e em extinção. Esta situação só foi normalizada em 2014, quando fechou o primeiro ciclo dos três anos do Ensino Médio Politécnico com mil horas como preconiza a nova política educacional.

Em função do aumento da carga horária, de 25 para 30 períodos semanais, o estudante retorna ou permanece na escola para as aulas ofertadas no contra turno, conforme a dinâmica de funcionamento e organização escolar. Em função de uma série de circunstâncias e dificuldades de caráter estrutural, as escolas não conseguem administrar integralmente a oferta desta nova demanda de carga horária aos estudantes em apenas um turno de atividades. Precisam, então, reorganizar seus espaços físicos e, sobretudo, rever o planejamento, a sua própria gestão na perspectiva de atendê-la. Esta mudança estrutural, naturalmente, gerou novas demandas que serão especificadas ao longo desta pesquisa.

Pelo fato de haver mais espaço no currículo escolar destinado à pesquisa, é possível prever o fortalecimento de todos os componentes curriculares face o necessário e ao diálogo interdisciplinar. A pesquisa, nesta perspectiva, pode ser definida como um “[...] processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 20). Nesta mesma direção, Freire (1999, p. 32) nos ensina que: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

Pela Proposta Pedagógica vigente, constatamos que a pesquisa é apresentada como princípio pedagógico e educativo simultaneamente. No currículo escolar, na relação do diálogo professor/estudante, ela possibilita uma melhor compreensão do passo a passo metodológico de como organizar o processo visando a construção de novos conhecimentos. O estudante enquanto pesquisador fará novas descobertas que podem ampliar o conhecimento sobre questões gerais envolvendo o seu cotidiano, assim como o seu próprio horizonte em termos de visão de mundo e da realidade.

Considerando que nenhum componente curricular isoladamente consegue explicar ou dar conta da totalidade de qualquer objeto, realidade ou fenômeno, a interdisciplinaridade vai se tornar, também, um princípio estratégico de grande

importância do EMP. Ela pode ser compreendida como um meio de articulação entre o estudo da realidade e a produção de novos conhecimentos. Numa visão dialética, busca integrar todas as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, visando superar a prática de um currículo fragmentado, dissociado da realidade, pouco atraente e distante da vida dos estudantes (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

O currículo estruturado neste novo formato busca contribuir com uma formação que faça sentido, desperte interesse, dialogue e forneça elementos novos para o enfrentamento das adversidades e situações inevitáveis impostas pelo mundo vivido. Em outras palavras, para todas as 'coisas da vida'. Superando, portanto, a ideia da formação para 'isto ou para aquilo', para uma espécie de 'afunilamento' (grifos nossos) ainda presente e enraizado no chão da escola. Acima de tudo, o EMP possibilita a abertura de novas janelas para o diálogo com as diferentes juventudes e realidades presentes no contexto social e cultural que a escola pública atual se encontra mergulhada (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Constitui-se, pois, numa proposta curricular inovadora ao trazer também entre seus eixos ou princípios estruturantes a questão da avaliação emancipatória. Ela reafirma, acima de tudo, a opção por novas práticas democráticas de avaliação que supere a classificação e os processos autoritários e excludentes de uma significativa parcela dos estudantes. Pela nova proposta, a avaliação classificatória expressa em notas a partir da compreensão individual do professor em cada disciplina, perde o sentido. Resta saber se os educadores foram ou estão sendo suficientemente preparados para desenvolver esta nova sistemática de avaliação escolar e se estão convencidos da necessidade de uma mudança tão significativa como esta.

Com o novo currículo, a avaliação passa a ser expressa por conceitos e respectivos pareceres descritivos. Os novos conceitos são representados por: CRA- Construção Restrita da Aprendizagem; CPA - Construção Parcial da Aprendizagem e CSA-Construção Satisfatória da Aprendizagem. A partir da construção e apontamentos de cada professor em sua disciplina, reunidos em Conselho de Classe no final de cada trimestre, como preconiza o regimento escolar, o coletivo dos professores por área do conhecimento estabelece o conceito e elabora o parecer descritivo. O parecer contempla os avanços e as principais aprendizagens do estudante, assim como as dificuldades a serem superadas em sintonia e ou justificando o próprio conceito que recebeu em cada área, se CRA, CPA ou CSA. A responsabilidade, portanto, com a avaliação do estudante a cada trimestre, deixa de

ser uma prerrogativa individual e exclusiva do professor em cada disciplina para se tornar um compromisso do coletivo dos professores em cada área do conhecimento.

Nesta direção, outro aspecto relevante foi a instituição do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) aplicado aos estudantes com dificuldades de aprendizagens ao longo dos trimestres e ao final do ano letivo. A partir das orientações iniciais da SE/RS e, posteriormente seguindo o regimento em vigor, o PPDA constitui-se como um conjunto de atividades pedagógicas planejadas, acompanhadas e executadas pelos professores no processo de ensino, tendo por objetivo a superação das dificuldades ou lacunas constatadas e registradas no parecer descritivo.

Pelo Regimento em vigor, a avaliação precisa ser entendida como um processo progressivo, emancipatório e transformador. As dificuldades de aprendizagem precisam ser superadas ao longo do ano letivo. Todavia, se ainda assim isso não for plenamente possível, o regimento escolar do EMP prevê, em casos excepcionais, a Progressão Parcial (PP) do estudante a partir da realização de um novo Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA), que deve ser desenvolvido entre os períodos, ou seja: entre o final e o início do novo ano letivo.

No entanto, o estudante nesse caso precisa, simultaneamente e pelo tempo que se fizer necessário, superar as lacunas constatadas anteriormente nos respectivos componentes curriculares e área do conhecimento, sem que isso represente ou signifique prejuízo à sua formação integral no ano seguinte, ao qual foi promovido com PP e está matriculado. Pela legislação em vigor, como vimos, caberá ao estudante se ajustar ao currículo e a escola organizar-se administrativa e pedagogicamente para dar conta desta nova demanda.

A propósito da avaliação emancipatória, que precisa ser compreendida mais como processo do que um produto, que prima pela emancipação do sujeito, acreditamos ser oportuno recuperar aqui recortes da fala de Azevedo (2012), que na condição de Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, ao interagir por videoconferência com todas as trinta Coordenadorias Regionais de Educação que integram a rede pública estadual de ensino, destaca que:

[...] vivemos em uma sociedade da informação e não podemos confundir informação com conhecimento. Todo o conhecimento novo, não é linear e representa ruptura, superação, todos são capazes de aprender e é no desequilíbrio que aprendemos. Todo fenômeno é constituído por partes e estudando as partes podemos conhecer o todo. Nenhuma disciplina

consegue isoladamente explicar a totalidade de qualquer fenômeno. Precisamos, pois, ter presente que sua origem remonta ao século XVIII e XIX, período da Revolução Industrial. O saber equivale a sabor, gosto, aquilo que tem significado. E só se aprende aquilo que de fato passar pelo coração. Por isso não se pode imaginar o estudo da história, por exemplo, resumido ao um rosário de nomes e datas. Daí a importância de nos atermos a temas de interesse dos estudantes e, a partir deles mergulhar nos conteúdos. A inteligência humana não é simplesmente um atributo individual, ela é também social acima de tudo. A Escola, por fim, não pode ser uma preparação de vida para o futuro, pois ela não pode sonegar o presente. A ideia de que não posso aprender algo agora porque deveria ter aprendido outras coisas antes, não procede. É preciso, pois, rompermos com um modelo de educação e de avaliação que reduz os homens a mera condição de mercantilização (AZEVEDO, 2012).

Ao recuperar, nesta abordagem, os princípios estruturantes que norteiam e fundamentam a reestruturação curricular e implementação do EMP expressos na Proposta Pedagógica SE/RS, compreendemos que a escola é o espaço privilegiado do diálogo das diferentes juventudes, dos diferentes saberes, sejam eles de cunho popular e/ou científico. Esta interação é fundamental na superação do senso comum, bem como na construção de novos significados ao conhecimento científico, que faça sentido e motive a sua apropriação pelos jovens no cotidiano da vida e na perspectiva da transformação social.

## **5 AS APROXIMAÇÕES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COM AS POLÍTICAS ESTADUAIS E NACIONAIS**

A reestruturação curricular do ensino médio implementada na rede pública do Rio Grande do Sul durante a Gestão (2011/14) não ocorreu de forma isolada e precisa ser compreendida ou analisada considerando um conjunto de programas e políticas educacionais desenvolvidos neste período tanto em nível nacional como estadual e que dialogam diretamente com as demandas do ensino médio de modo geral. Trata-se de um período fértil de afirmação das políticas educacionais voltadas, sobretudo, a garantia e ampliação do acesso, da permanência e da qualidade do ensino nesta etapa da educação básica na escola pública. Período onde ocorre, também, uma maior sintonia e aproximação entre o Estado do Rio Grande do Sul e o Governo da União no que se refere a implementação das políticas educacionais.

Para compreendermos melhor algumas aproximações do EMP no conjunto das políticas educacionais e que foram decisivas, ao nosso ver, na sua implementação, elencamos na sequência alguns exemplos mais significativos desta experiência em nível estadual e nacional.

### **5.1 APROXIMAÇÕES COM AS POLÍTICAS ESTADUAIS**

A reestruturação curricular do ensino médio mexeu com o universo das 1.053 escolas de ensino médio distribuídas entre todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sendo 52 delas na abrangência da 7ª CRE- Passo Fundo, incluindo o Ensino Regular, o Curso Normal e o Profissionalizante. Ela constituía um dos quatro eixos estratégicos das mudanças educacionais defendidas pelo novo governo. Os quatro eixos referidos são: recuperação física da rede escolar e modernização tecnológica; reestruturação curricular de ensino médio e formação continuada; qualificação e democratização da gestão; valorização e qualificação da carreira.

Com base dos dados e documentos de arquivos da CRE, constatamos que várias ações governamentais foram desenvolvidas de forma simultânea e progressiva neste período envolvendo os diferentes eixos da gestão, visando dar suporte à reestruturação curricular e a implementação do EMP.

Recuperamos e destacamos algumas dessas ações que, em certa medida, contribuem com o desenvolvimento da reestruturação curricular do ensino médio sem as quais, acreditamos, esse processo não teria sido possível: realização de dois concursos públicos para o magistério com a nomeação de doze mil novos professores; promoção de trinta e dois mil profissionais no plano de carreira, processo este que havia sido interrompido ainda em 2001; reajuste salarial de 76% ao longo dos quatro anos da gestão; mais de duas mil obras de recuperação física das escolas sucateadas ao longo dos anos onde até mesmo contêineres metálicos foram usados como espaço para salas de aula; mudanças na lei de gestão democrática do ensino público estadual incorporando e ampliando a responsabilidade sobre a gestão não mais na figura do diretor, mas na equipe diretiva, entre outras alterações que vinham sendo reivindicadas pelos educadores e pela comunidade escolar.

Pelos relatórios de gestão, constatamos também a importância que teve a formação continuada dos educadores com investimentos de R\$50 milhões ao longo da gestão disponibilizados e repassados diretamente a todas às escolas da rede pública estadual de ensino. E, na perspectiva de atender a demanda de formação docente, a formação em serviço como ficou caracterizada, a SE/RS repassou para a 7ª CRE no ano de 2013, para exemplificar, o valor de R\$ 290.000,00 contemplando as 122 escolas desta região, dentre as quais 52 que ofertam ensino médio. O recurso, conforme os registros, é repassado anualmente e diretamente às escolas via programa da Autonomia Financeira. Ficando sob a responsabilidade dos seus gestores a respectiva prestação de contas que, neste caso, ocorre de forma quadrimestral.

As escolas, seguindo a orientação da Coordenadoria Regional de Educação, organizaram-se em onze polos geograficamente próximos facilitando, com isso, a locomoção dos educadores e mesmo o deslocamento dos assessores da Coordenadoria e da própria logística necessária à realização dos cursos de formação.

Os eventos de formação eram desenvolvidos através de encontros sequenciais, previamente definidos no calendário escolar ao longo do ano letivo, sempre em sintonia e aprovado pela comunidade escolar e homologado pela mantenedora.

Relendo os relatórios, evidenciamos a experiência da 7ª Coordenadoria Regional ao constituir, em parceria com os gestores escolares, um processo formativo consistente que se inicia em junho de 2011 estendendo-se até o final de 2014. Um processo formativo abrangente, envolvendo todas as modalidades e etapas de ensino da educação básica, onde os educadores inscritos recebem certificação emitida pela própria Coordenadoria ao comprovar a participação nos cursos de formação realizados.

Os maiores eventos de formação dos educadores eram centralizados em nível de coordenadoria, na cidade de Passo Fundo, cabendo diretamente aos gestores das 52 escolas. No caso do ensino médio, a responsabilidade pela prévia organização e logística de deslocamento dos seus educadores sob a orientação da Coordenadoria Regional. O processo formativo, contudo, foi mais abrangente e visava a atender regionalmente toda a rede de ensino integrando a totalidade das suas 122 escolas, 3.569 professores, 866 funcionários, uma rede onde havia 42.179 estudantes matriculados em 2012.

Convênios foram estabelecidos com universidades comunitárias da região, a fim de que pudessem contribuir com as escolas neste processo formativo. Para além da equipe gestora, vários profissionais e setores da própria Coordenadoria Regional tiveram participação ativa neste processo. Alguns ministrando cursos, outros assessorando tecnicamente ou mesmo sistematizando a memória, o conjunto das discussões pedagógicas e demandas novas que surgiam quando da realização dos cursos. No caso do Ensino Médio Politécnico, as temáticas trabalhadas eram socializadas previamente com os gestores de escola objetivando responder às novas demandas surgidas com a reestruturação curricular.

A presença constante dos gestores regionais acompanhando os cursos de formação nas 'escolas polos', o debate realizado, o compromisso com a sistematização das propostas, sugestões e relatos, assim como a própria troca de experiência entre as escolas, ficam implícitas nos relatórios que analisamos. Relevante aqui é mencionar - também - a importância que teve os cursos de formação e/ou eventos de caráter e abrangência estadual realizados diretamente em Porto Alegre – RS, sob a coordenação da SE/RS. As Coordenadorias Regionais e as escolas de ensino médio, nestes casos, são convocadas a enviar educadores com o papel de multiplicadores em suas próprias escolas, posteriormente.

Neste sentido, encontramos registros de eventos organizados pela SE/RS em Porto Alegre, portanto, em nível estadual, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2011 e início de 2012, onde as questões de fundo, os princípios ou os eixos estruturantes do Ensino Médio Politécnico, foram abordados por palestrantes como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Mônica Ribeiro da Silva, entre outros. Estes eventos faziam parte da estratégia da SE/RS em preparação prévia, especialmente na formação dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos vinculados ao ensino médio. No Seminário de 07/02/2012, realizado no IPA/POA, a Prof<sup>a</sup> Dra. Mônica Ribeiro da Silva em sua palestra destaca a importância da reestruturação curricular do ensino médio em desenvolvimento no Rio Grande do Sul, enfatizando que:

[...] a proposta que acompanhamos ser implementada aqui não surgiu do nada: ela nasce das pesquisas que vem sendo feitas no país há mais de 30 anos por diferentes pesquisadores e traz para o cotidiano escolar o acúmulo desses estudos. Esta proposta contribui para a efetivar um dos grandes desafios que envolve a educação brasileira no momento que é a ressignificação da escola pública (SILVA, 2012).

Ao longo do processo, já em eventos de grande impacto como Seminários Internacionais e, na expectativa de atingir o maior público possível, a SE/RS inovou tecnologicamente trabalhando com o sistema de teleconferência. Este sistema possibilitou a reprodução simultânea das discussões nas regionais e/ou mesmo em cidades-polo reunindo grande número de educadores de escolas próximas geograficamente. Essa experiência contemporizada dentro do eixo estratégico da modernização tecnológica das escolas da rede pública estadual, permitiu, por exemplo, que os seminários de cunho internacional de 2013 e 2014 realizados em Porto Alegre, pudessem ser acompanhados simultaneamente por mais de 20 mil professores em diversos polos organizados no interior do estado.

Relevante destacar, também, a experiência da 7<sup>a</sup> CRE neste sentido ao organizar e manter ao longo da gestão um grupo de estudo e trabalho específico com a função de responder as questões gerais pertinente ao ensino médio, orientando as equipes diretivas das escolas, prestando assessoria, fazendo formação e interagindo com o Pacto Nacional Pelo Ensino Médio (PNEM) a partir de 2014, entre outras políticas relacionadas e que dialogam diretamente com a reestruturação do ensino médio.

Constatamos que a política de formação desenvolvida pelos gestores neste período teve grande importância no desenvolvimento e consolidação do Ensino Médio Politécnico. Em 2014, ocorre a adesão do Rio Grande do Sul ao PNEM, fato que vai estimular, sob vários aspectos, a consolidação do Ensino Médio Politécnico. Além do aporte técnico e pedagógico, o MEC passa a subsidiar financeiramente os educadores em atividade docente em todas as escolas através dos seus interlocutores, universidades e formadores. A dinâmica de funcionamento do PNEM será abordada posteriormente.

Nesta mesma linha de abordagem, recuperamos aqui a política do Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP), já mencionado anteriormente, trazendo elementos novos que permitem avaliar todo o processo educativo e não apenas o resultado final. Lançado pela SE/RS em setembro de 2012, o SEAP tem como objetivo fazer anualmente um diagnóstico completo envolvendo a amplitude do sistema de ensino em todas as suas instâncias, permitindo com isso, diferentes olhares sobre os problemas, avanços da rede, desafios, sobre o planejamento e o desenvolvimento de políticas públicas, projetos e ações governamentais. Ele também se articula a trajetória da avaliação dos estudantes e dos próprios professores.

Para os gestores, a decisão de avaliar todo o percurso da aprendizagem e da prática pedagógica seja na escola, na coordenadoria regional ou na própria secretaria (e não apenas o produto final) tende a provocar e possibilitar uma profunda transformação na base da educação pública estadual.

Este sistema se organiza e se articula a partir de seis dimensões de análise: gestão institucional, espaço físico, organização e ambiente de trabalho, condições de acesso, permanência e sucesso na escola, formação dos profissionais da educação, práticas pedagógicas e de avaliação incluindo 50 indicadores e seus respectivos descritores. No final de 2012 e nos anos seguintes, todas as escolas da 7ª CRE receberam as orientações e realizaram este processo envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar no final do segundo semestre. Trata-se de um instrumento, uma ferramenta institucional estratégica, visando um planejamento consistente de ações prioritárias voltadas à melhoria da qualidade do ensino público estadual.

Logo no início da gestão, entre as primeiras ações governamentais na área educacional, ocorreu a liberação do ponto dos educadores e servidores em geral, a

fim de que pudessem participar livremente dos eventos de formação profissional e/ou culturais como a Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo<sup>8</sup>, entre outros eventos como palestras, seminários, congressos, etc. Uma série de outras ações não menos importantes ocorreram neste período como o aumento no repasse de recursos ao transporte escolar em convênio com os municípios; do aumento dos recursos da Autonomia Financeira às escolas; repasse direto de equipamentos às escolas, incluindo mobiliários e computadores, além de recursos para subsidiar a alimentação escolar no caso do Ensino Médio Politécnico.

Conforme dados do Núcleo de Tecnologias Educacionais de Passo Fundo (NTE), responsável pela formação dos professores, entre 2014 e 2015, 49 escolas de ensino médio da 7ª CRE já havia recebido laboratórios móveis de informática equipados com laptops e notebooks dentro do Programa Província de São Pedro (PSP). Este programa desenvolvido visa proporcionar a formação em serviço aos professores da rede pública estadual bem como estimular a interação de alunos e professores com a linguagem digital, sendo o principal instrumento de modernização tecnológica da rede estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A reestruturação curricular do ensino médio, foco desta pesquisa, não ocorreu, portanto, de forma isolada. Ela integra um conjunto de outras políticas e/ou ações governamentais que, no conjunto, constituem a política educacional deste período que mencionamos anteriormente. Lançar luzes sobre o todo desta política, acreditamos ser imprescindível para efeito de melhor compreender e elucidar aspectos que estão relacionados, imbricados, que impactam e dialogam diretamente com a temática em estudo. Todavia, mesmo com um conjunto de mudanças e avanços consideráveis alcançados na rede pública de ensino nesta gestão, a reestruturação curricular e a questão do piso nacional salarial foram os eixos mais polêmicos, fonte dos maiores conflitos, divergência e debates, sobretudo com o Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul, Cpers.

---

<sup>8</sup> Teve origem em 1981 na cidade de Passo Fundo sob a coordenação da Universidade de Passo Fundo e Prefeitura Municipal. O evento ocorria a cada dois anos e pela sua dimensão, Passo Fundo/RS tornou-se a capital brasileira da literatura. Está intimamente ligado a história da leitura no Brasil num processo de redemocratização política e de valorização da cultura, como elemento fundamental à formação crítica e cidadã dos indivíduos e, de modo geral, da própria sociedade. Interrompido em 2015, o evento passa por ajustes (Informativo Jornadas Literárias 1981/2011 - 14ª edição).

Na expectativa de atender a faixa salarial mais baixa entre os educadores, o governo do Rio Grande do Sul lança mão de um “completivo salarial” polêmico, uma espécie de abono salarial, ainda em 2012, para que nenhum educador tivesse vencimentos inferior ao Piso Nacional fixado anualmente pelo Governo Federal considerando o regime de 40 horas semanais de trabalho. Mais de 31,8 mil professores incluem-se nesta medida, segundo o próprio Sindicato. No entanto, como básico aplicado ao plano de carreira do magistério gaúcho<sup>9</sup>, ele não se efetivou integralmente como reivindicava o Sindicato. Considerando a defasagem salarial acumulada nos últimos oito anos, segundo dados do Cpers, seriam necessários mais de 150% de reajuste salarial, em apenas uma gestão, no sentido de atender esta demanda. Considerando as metas para a educação e as ações governamentais desenvolvidas nesta área no período em estudo, vivenciamos neste período uma concepção em certa medida inovadora e estratégica onde o processo de desenvolvimento com justiça social está intrinsecamente ligado a necessidade de oferta de uma educação básica de qualidade social, capaz de contribuir de fato com a emancipação plena do sujeito.

## 5.2 APROXIMAÇÕES EM NÍVEL DE POLÍTICAS NACIONAIS

Em nível nacional, este período é precedido de uma série de mudanças e avanços significativos nas áreas sociais, sobretudo, na educação básica onde o ensino médio estava a exigir, não só investimentos, mas uma redefinição, como vimos, da sua própria finalidade. Nesta direção, uma série de políticas educacionais foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC), de forma mais articuladas e consistente, a partir do segundo governo do Presidente Lula, iniciado em 2007.

Destacamos aqui este recorte temporal porque entendemos ser oportuno identificar algumas aproximações entre as políticas nacionais e a política educacional implementada no Rio Grande do Sul na Gestão (2011/14), incluindo diferentes eixos estratégicos, com ênfase para a reestruturação curricular do ensino

---

<sup>9</sup> Instituído pela Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974 e atualizada até a Lei nº 14.166, de 27 de dezembro de 2012. Esta Lei disciplina o regime jurídico do Magistério Público Estadual em nível de educação básica, regula o provimento e vacância dos seus cargos, estabelece seus direitos e vantagens, define os respectivos deveres e responsabilidades e cria e estrutura a respectiva carreira, nos termos da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Está estruturada em seis níveis (1 ao 6) conforme a formação profissional, tendo a Pós-Graduação como teto e seis classes da letra (A a F) cuja promoção se dá por antiguidade e ou merecimento (SE/RS).

médio. Este recorte também procura recuperar a forma como se relacionam e interagem os entes federados na implementação de uma política pública a partir do regime de colaboração e partilha de responsabilidades em vigor no país.

Evidenciamos, na prática, que este período pode ser caracterizado pela maior aproximação e sintonia entre os entes federados, podendo ser compreendido também como um sinal positivo ao desenvolvimento das políticas públicas em nível estadual. Mas, esta possibilidade, contudo, só pode ser compreendida no contexto e à luz do federalismo brasileiro. A legislação educacional em vigor, amparada no ordenamento jurídico constitucional e na própria LDB/96, estabelece no âmbito federativo, as funções e atribuições específicas de cada ente federado a respeito do funcionamento dos seus próprios sistemas de ensino. Neste sentido, Cruz (2009) nos ajuda a compreender que num regime federativo cada ente federado tem autonomia bem como a responsabilidade em instituir políticas públicas em benefício da população que vive na abrangência do seu próprio território. Visão também partilhada por Brandão (2004), de que é função dos Estados, como entes federados, tanto a elaboração como a execução de políticas e planos educacionais a partir dos seus próprios sistemas de ensino. Políticas que precisam, naturalmente, estar em sintonia com as diretrizes nacionais.

Face a este contexto demarcado por um regime de colaboração e partilha de responsabilidade entre os entes federados em vigor no país, procuramos recuperar ou estabelecer algumas aproximações possíveis e de maior impacto entre as políticas e programas educacionais de responsabilidade da União que se aproximam e interagem com a política de reestruturação curricular e implementação do EMP no Rio Grande do Sul. Neste sentido, reconhecemos aproximações com o EMP nos seguintes programas federais:

### **5.2.1 Programa Nacional de Apoio a Alimentação Escolar (PNAE)**

Trata-se de um programa de grande impacto educacional e social que perpassa e envolve todos os sistemas de ensino dos diferentes entes federados. Os recursos do PNAE repassados mensalmente pela União, na forma da lei, são complementados pelos entes federados, dentro da parcela de responsabilidade de cada um. Mais recentemente, a Lei nº 11.947/2009, estabelece que no mínimo 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) ao programa, devem ser investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar na perspectiva de se oferecer, na escola pública, uma alimentação escolar mais saudável aos estudantes.

No caso do Rio Grande do Sul, em função do EMP, o Estado repassa mensalmente uma complementação de R\$ 0,60 sobre os estudantes matriculados visando atender aqueles que permanecem e precisam almoçar na escola um dia por semana para as aulas do contra turno. Trata-se de um complemento ao PNAE, seguindo a mesma dinâmica de funcionamento e prestação de contas semestral, sob a responsabilidade da gestão escolar.

A descentralização e a adesão aos programas federais são, portanto, aspectos importantes a considerar, sobretudo, na implementação de uma política educacional onde vários atores se envolvem e têm responsabilidade coletivas sobre ela. Mesmo que muitas vezes os atores envolvidos possuam visões ou até concepções diferenciadas sobre a política, enfatizamos e compartilhamos da visão de Arretche (2001), a respeito de que os resultados de uma política decorrem, muitas vezes, de processos de negociações, acordos e combinações entre os atores envolvidos.

Constatamos, ao longo desta pesquisa, que entre os 32 municípios de abrangência da 7ª CRE, apenas em um deles o processo para a aquisição de alimentos às escolas da rede estadual é realizado de forma municipalizada. Ou seja, em todos os outros, a responsabilidade é das próprias escolas, de forma escolarizada, sob a orientação da mantenedora. Por fim, nos parece importante destacar sobre a colaboração, da responsabilidade partilhada entre os entes federados quanto ao desenvolvimento do PNAE como política pública na perspectiva de atender um público específico em âmbito federativo.

### **5.2.2 O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)**

Com base no trabalho de Vieira (2010), destacamos outro exemplo significativo que foi a lei 11.738/2008, também conhecida como a Lei do Piso, sancionada pelo Presidente da República em 16 de julho de 2008, tendo como objetivo estabelecer um piso salarial mínimo aos profissionais do magistério público da educação básica, referencial para todos os entes federados, considerando o regime de trabalho de 40h/s (horas semanais). Ela prevê que 2/3 desta caga horária

seja destinada às atividades docentes de interação com os educandos. O que significa dizer que a nova lei prevê e exige que o tempo restante de 1/3 desta carga horária deve ser utilizado ou preenchido pelo professor como hora atividade de planejamento e formação continuada em serviço. Sendo de responsabilidade da Gestão Escolar, com base na autonomia da escolar, dinamizar e coordenar este processo em sintonia com a Gestão Educacional.

Em que pese a obrigatoriedade do cumprimento integral na escola da jornada de trabalho, como preconiza a legislação, em nível de 7ª CRE, houve o entendimento e as escolas foram orientadas de que seriam 13 horas atividade em sala de aula, quatro horas em atividade de formação do professor e outras três horas de inteira responsabilidade do professor para efeito do seu próprio planejamento. Fechando as vinte horas semanais, no caso de um regime de 20 horas, para exemplificar.

A Lei do Piso na sua centralidade, aponta ainda para a importância e a necessidade de correção das disparidades salariais regionais, entre os diferentes sistemas de ensino, defendendo maiores investimentos na carreira profissional por parte dos entes federados visando a melhoria, não só da qualidade de vida dos educadores, das suas condições de trabalho, mas também, e sobretudo, da qualidade da educação, função e centralidade das políticas educacionais. Sobre o conceito de piso, Vieira (2010, p. 63) nos traz um importante esclarecimento de que:

Piso é um valor abaixo do qual não poderão ser estabelecidos vencimentos iniciais de carreira. É, portanto, um referencial de reconhecimento profissional. A todos aqueles que quiserem ser educadores, a sociedade brasileira, por meio das esferas de governo, deverá dizer que isso é possível, não importando se o educador vive numa grande metrópole, numa vila, no sertão. [...]. Portanto, a questão de mérito é exatamente esta: o Piso implica reconhecimento da profissão.

Segundo a autora, esta lei é resultado da luta e uma reivindicação histórica das entidades de classe dos educadores em todo o país pela instituição, independente do sistema, de um patamar mínimo de valorização dos educadores enquanto carreira profissional a exemplo de outros tantos profissionais, cuja carreira já foi reconhecida há muito mais tempo. Aqui, um detalhe interessante também é a compreensão, a partir do censo comum de que piso não é teto, ou seja: na forma da lei, todas as vantagens acumuladas pelo trabalhador em decorrência do seu plano

de carreira, por exemplo, devem se sobrepor ou serem acrescidas ao valor do Piso Nacional, definido anualmente (VIEIRA, 2010).

Esta será, durante todo o tempo, uma questão polêmica, conflituosa e de difícil encaminhamento no âmbito da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. O debate a respeito do cumprimento da lei do piso em nível estadual foi relevante e esteve presente ao longo de todo o processo de implementação do EMP. Questão que retomaremos ao longo da pesquisa. Mesmo que o EMP esteja vinculado também a política de recuperação da carreira com um dos eixos da política educacional deste período, para além das questões curriculares, dos aspectos burocráticos e administrativos, concordamos com o que Paro (2010) escreve, de que ela também precisa - e deve - se voltar às questões de ordem material, ou seja: a questão da carreira dos educadores é essencial.

### **5.2.3 O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)**

Acreditamos ser de grande valia destacar a instituição do Ensino Médio Inovador (PROEMI), através da Portaria nº 971/2009, como mais uma ferramenta para auxiliar as redes estaduais na reestruturação curricular do ensino médio em seus respectivos sistemas estaduais de ensino. Este programa destina apoio técnico e financeiro na elaboração de um currículo mais dinâmico e interdisciplinar nas escolas públicas dos sistemas estaduais de ensino (SE/RS). O PROEMI tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadores no ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola de 2400 horas para 3000 mil horas a serem implantadas de forma gradativa. Prevê ainda 200 horas anuais para o desenvolvimento de ações e projetos interdisciplinares. Busca garantir uma formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico além de atender as expectativas dos estudantes do ensino médio e as demandas da sociedade contemporânea.

Em 2011, segundo os relatórios analisados, houve a adesão do Rio Grande do Sul ao PROEMI e, ao longo do ano seguinte (em 2012), 232 escolas da rede pública gaúcha fizeram suas adesões, construindo e cadastrando, junto ao MEC, seus respectivos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC). Nos relatórios de gestão da 7ª CRE consta que em 2012 o PROEMI recebeu a adesão de 15 escolas,

em 2013 outras 12 e mais 23 em 2014, incluindo assim a totalidade das 50 escolas que ofertavam, no momento, o EMP nesta região escolar.

Os recursos destinados à execução do PROEMI são repassados pelo MEC/FNDE diretamente às Unidades Executoras representadas pelo CPM- Círculo de Pais e Mestres, no caso do Rio Grande do Sul, variando de R\$ 20.000,00 a R\$ 100.000,00, conforme o número de alunos matriculados. Ao longo do período em estudo (2011/2014) as 50 escolas vinculadas ao programa na abrangência da 7ª CRE receberam do MEC/FNDE e operacionalizaram o valor aproximado de R\$ 1,2 milhões, incluindo receitas para o desenvolvimento de ações e projetos de cunho pedagógico e administrativo, incluindo área de custeio e capital. O número de adesões de escolas do EMP ao PROEMI mostra que a aproximação destas políticas foi exitosa e teve grande repercussão neste período nesta região escolar (7ªCRE).

O PROEMI, portanto, foi indutor e estimulou o desenvolvimento da reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, tornou-se estratégico do ponto de vista da gestão educacional e escolar, dada a perspectiva do financiamento e do assessoramento pedagógico à construção e consolidação do Ensino Médio Politécnico, dinamizando e fortalecendo o novo currículo, já em construção junto às escolas. As ações dentro do PROEMI precisavam seguir os oito macros campos pré-definidos: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, cultura corporal, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil, leitura e letramento. Todavia, apenas dois deles eram de adesão obrigatória. O programa previa a liberação, por parte do gestor, de um professor de 20 horas semanais para acompanhar as ações e projetos desenvolvidos em cada unidade escolar.

Considerando a identidade e a interação das mesmas, tratam-se de políticas semelhantes, onde muitos projetos de pesquisa desenvolvidos nas escolas pelos estudantes do EMP foram subsidiados financeiramente pelo PROEMI. Ele proporcionou, ainda, uma série de inovações nas escolas e a aquisição de equipamentos de cunho pedagógico e administrativo além de uma infinidade de itens na área de manutenção e desenvolvimento do ensino. As próprias escolas, portanto, poderiam desenvolver projetos globais de melhorias nas suas condições materiais e pedagógicas e fazer diretamente junto ao MEC a sua adesão (BRASIL, 2009).

#### **5.2.4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)**

Este programa foi criado através da Lei nº 12.513/2011, já no governo da Presidenta Dilma Rousseff, como uma política de inclusão social e educacional, caracterizando-se como um programa de livre adesão pelos entes federados. A adesão, contudo, implica em uma série de responsabilidades dos gestores e entidades conveniadas. Em contrapartida, os entes conveniados recebem recursos financeiros consideráveis, além de assessoramento técnico e pedagógico visando dinamizar sua implementação.

No caso específico dos estados em relação ao ensino médio, o PRONATEC em particular, cumpriu importante papel ao promover e estimular a formação profissional do jovem em cursos de curta duração oferecidos no contra turno, ou turno inverso do ensino Politécnico através de parcerias entre o Estado e outras instituições públicas ou privadas conveniadas. É o caso dos Institutos Federais de Educação que oferecem cursos variados de alcance dos jovens em nível regional e de outras entidades de cunho privado do Sistema “S”, mais especialmente o Senai e o Senac, normalmente localizados em cidades de maior porte.

O Sistema “S”, como se sabe, trata-se de um sistema paralelo à rede oficial de ensino criado pelo governo federal através da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Visava promover formação profissional em larga escala diante da expansão industrial do país, ainda no início da década de 1940. Resultado também da própria incapacidade do Estado brasileiro, em promover integralmente esta demanda crescente de formação dos jovens brasileiros.

Em nível de 7ª CRE, o PRONATEC proporcionou uma experiência interessante neste período onde dezenas de estudantes matriculados nas escolas de ensino médio da cidade de Passo Fundo, para exemplificar, deslocavam-se para o Instituto Federal de Sertão, cidade vizinha, onde no turno inverso frequentavam, em alguns dias da semana, cursos técnicos de livre opção em regime de curta duração. As despesas de transporte e almoço eram subsidiadas pelo próprio Programa. Pela Ordem de Serviço nº 01/2012, a SE/RS facilita o diálogo entre o currículo formal desenvolvido na e pela escola e a parte diversificada que poderia ser ofertada através de um curso técnico noutra instituição, sem prejuízo, ao

estudante quanto ao cumprimento integral da sua carga horária semanal. Na prática, o documento permite o aproveitamento de estudo através da frequência do estudante em curso técnico desenvolvido no contra turno em outra instituição de ensino. Assim, o trabalho desenvolvido pelos estudantes nos cursos técnicos será aproveitado como parte do processo pedagógico definido pelo Seminário Integrado dentro do currículo formal do EMP na escola de origem do estudante.

### **5.2.5 O Pacto Nacional pelo Desenvolvimento do Ensino Médio (PNEM)**

Em sintonia e em andamento na rede oficial gaúcha até meados de 2015, o PNEM tornou-se uma ação governamental de significativa importância, ao nosso ver, nesta interação entre as políticas educacionais entre diferentes entes federais. Foi instituído pela Portaria nº 1.140/2013, publicada pelo Diário Oficial da União de 09 de dezembro de 2013. Ele cumpriu papel decisivo, tanto na articulação como na coordenação de ações estratégicas de governança entre a União, governos estaduais, DF e as universidades conveniadas. Trata-se de um programa voltado à formação continuada dos educadores, na perspectiva da elevação do padrão de qualidade do ensino na escola pública de nível médio.

Mesmo educadores em atividades ou funções administrativas puderam participar do programa, sem receberem o subsídio mensal previsto de R\$ 200,00. Como ação integrada entre Governo Federal e Estadual, o PNEM conseguiu mobilizar todo o sistema estadual de ensino, a gestão educacional e escolar no suporte e provimento das condições materiais e políticas, minimamente indispensáveis ao processo de formação continuada dos educadores, orientado na perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

Em termos de capilaridade e abrangência, os números do PNEM desenvolvido na abrangência e sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para destacar um exemplo, onde se inclui a 7ª CRE são significativos. Em recente artigo publicado por Ramos; Tomazetti (2016, p. 17), constatamos que:

A Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, atendeu diretamente 4574 professores cursistas, que receberam uma bolsa de estudo, mensal, no valor de 200 reais, e 91 professores cursistas sem bolsa, perfazendo um total de 4665 professores. Os professores cursistas foram aqueles que participaram do PNEM, em atividades como reuniões de leitura, estudo,

discussões e outras. Foram 141 coordenadores pedagógicos, 263 orientadores de estudo, 232 escolas participantes, sendo que destas, 201 grupos contavam com apenas um Orientador de Estudo e 31 escolas, cada uma contava com dois Orientadores de Estudo. As duas Etapas do curso de formação continuada de professores, promovido pelo PNEM, aconteceram na cidade de Santa Maria, RS no ano de 2014 e 2015.

Como é possível constatar, o curso foi multiplicado e desenvolvido em etapas distintas e sequenciais ao longo de 2014 e início do 2015 nas 52 escolas de ensino médio da 7ª CRE como formação continuada em serviço. Estava sob a coordenação de um Professor Orientador e multiplicador trabalhando em sintonia e sob a mediação pedagógica direta da Coordenadoria Regional de Educação.

Estrategicamente, o PNEM vem de encontro ao que preconiza a Resolução nº 02/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, contemporizando, também, a meta 3 e 15 do Plano Nacional de Educação, PNE (2014-2024), com ênfase na universalização e formação continuada dos profissionais da educação. Sinaliza, por fim, à construção de novos caminhos e possibilidades para o ensino médio, que além de ampliar a oferta, sinalizem para um novo paradigma que dialogue com os anseios da juventude, na perspectiva da inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL, 2016).

Ao longo deste resgate, constatamos que o Ensino Médio Politécnico, enquanto política estratégica de reestruturação curricular implementada pela SE/RS em todas as escolas da rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, precisa ser de fato, compreendida e analisada no contexto e na vigência de outras políticas educacionais no âmbito do federalismo brasileiro, como vimos, competindo a cada ente federado responsabilidades específicas e outras, onde a colaboração prevalece.

### 5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

Relatórios da SE/RS apontam que o movimento de reestruturação curricular do ensino médio realizado em nível estadual no sentido de mobilizar e debater com a comunidade escolar - aqui compreendida pelo segmento professores, funcionários de escola, pais e estudantes - mobilizou cerca de trinta e nove mil pessoas, 1053 escolas de nível médio distribuídas entre as trinta Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que compõe a rede pública estadual de ensino.

O trabalho teve início com a realização das conferências para apresentação e conhecimento da Proposta Pedagógica da SE/RS em diferentes níveis: nas escolas, nos municípios integrando mais de uma escola, em nível regional incluindo todos os municípios e escolas de uma mesma coordenadoria e inter-regional envolvendo coordenadorias de educação próximas geograficamente. Do movimento realizado em todo o Estado, ao longo do segundo semestre de 2011, foram indicados 576 delegados representando todos os segmentos da comunidade escolar para a conferência estadual realizada em Porto Alegre/RS, entre os dias 09 e 10 de dezembro de 2011.

Pautada por intenso debate, reflexões e manifestações, como mostra a foto abaixo, a conferência estadual contou também com a participação de dirigentes, gestores, palestrantes, pensadores, mediadores e convidados. Aclamada ao final do evento, a proposta de reestruturação curricular do ensino médio começa a se consolidar no ano seguinte de 2012.

Figura 6 - Foto da Conferência Estadual da Reestruturação Curricular do Ensino Médio – Porto Alegre/RS.



Fonte: SE/RS 2011.

Embora não tivesse cunho deliberativo, mais de uma centena de propostas e sugestões levantadas nos grupos de estudo ao longo dos debates em todos os

níveis das conferências, foram acolhidas como indicadores pela SE/RS ao final do evento estadual no sentido de melhorar e mesmo ajustar a proposta inicial. Questões voltadas ao currículo, metodologia, infraestrutura, formação e recursos humanos prevaleceram ao longo dos dois dias de debates como os principais eixos de discussão e polêmicas. Ao final do evento, uma série de nove atos administrativos, como consta nos relatórios, foram assinados, pautando e orientando a construção da proposta ao longo do ano seguinte.

Dentre eles, destacamos o decreto que disciplina as horas atividades a serem cumpridas nas escolas em conformidade com a lei do Piso; que determina a não interrupção dos contratos de trabalho dos coordenadores pedagógicos das escolas; que prevê a organização do quadro de professores face a reestruturação curricular; que amplia o repasse de valores financeiros às escolas via Autonomia Financeira; que instituiu o processo inicial de formação; que determina o encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação da proposta de Regimento Referência para garantir o início das atividades; que instituiu o auxílio mensal no valor de R\$ 200,00 aos professores inscritos em cursos vinculados à Plataforma Freire a partir de 2012, além da garantia de repasse de recursos às escolas visando garantir ações governamentais de acompanhamento e desenvolvimento da reestruturação curricular.

A aprovação do Regimento Referência do EMP pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Parecer 210/2012 (anexo 1), foi outro passo e ato decisivo na legalização, institucionalização e materialização da mudança iniciada em 2012. Logo, no início de 2012, gestores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino médio que atuam nas diferentes áreas do conhecimento nas escolas, com o papel de multiplicadores, foram convocados para cursos de formação em Porto Alegre, organizados e promovidos pela SE/RS. Diferentes eventos foram organizados neste sentido visando orientar, capacitar professores e gestores visando garantir e dinamizar a implantação da nova proposta em todas as escolas.

Explicitando o sentimento de quem detinha a responsabilidade de coordenar o processo de reestruturação curricular, na condição de gestor, Azevedo; Reis (2014, p. 41) escreve sobre o contexto vivido pelo ensino médio no Rio Grande do Sul como:

Um processo de mudanças, com suas virtudes e defeitos, suas controvérsias, seus medos, conflitos, desconfortos, dúvidas operacionais, críticas, muitas determinadas por divergências ideológicas mais ou menos explícitas, outras por um tecnicismo estéril dos que podem falar sem o compromisso da prática e sem compromisso em dar respostas concretas à massa de jovens excluídos anualmente pelas formas tradicionais hegemônicas nas escolas públicas.

Pelas palavras da SE/RS, constatamos que a reestruturação curricular do ensino médio desenvolvida na rede pública oficial do Rio Grande do Sul foi conflituosa, enfrentou resistências, contrariou interesses individuais e coletivos ao propor rupturas com um modelo de escola, e de educação, tradicional, bancária<sup>10</sup>, onde o baixo rendimento escolar havia sido naturalizado pela sociedade e, mais preocupante ainda, pelos próprios educadores, sujeitos e responsáveis pelo processo educativo.

A resistência do Cpers em relação à proposta de reestruturação curricular do ensino médio, ao longo deste processo, foi sistemática como revelam alguns documentos. A alegação era de que a nova proposta servia à preparação de mão-de-obra barata para mercado de trabalho. A negação do processo sem que houvesse uma proposição diferenciada por parte da entidade classista, culminou em ato público realizado em Porto Alegre, paralelo à abertura da conferência. Diante dos embates, das dúvidas e críticas lançadas pela entidade contra a proposta de reestruturação curricular, em meados de novembro é lançado um documento intitulado “Perguntas e respostas sobre a proposta de reestruturação do Ensino Médio” (anexo 2), procurando elucidar os questionamentos que eram deliberadamente feitos em nível de Coordenadorias Regionais de Educação em todo o interior do estado.

Pelos registros e alguns documentos deste período, constatamos que na região de abrangência da 7ª CRE, a resistência do Cpers contra a reestruturação curricular foi muito forte. Esta reestruturação curricular, a implementação do EMP no Rio Grande do Sul precisa, pois, ser compreendida como um processo em construção, visto que as condições materiais para a sua implantação não estavam dadas. Tarefa esta que nos propusemos a analisar ao longo desta pesquisa. O

---

<sup>10</sup> Educação Bancária: Definida assim por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 59) para designar o modelo de educação tradicional vigente no país onde o professor sabe, detém o poder da fala, decide, ensina, diz, disciplina, atua, opta, educa sempre numa relação vertical em relação ao aluno. O aluno é o sujeito passivo, quem é ensinado.

desafio, portanto, se torna ainda maior à medida em que buscamos, a partir do movimento realizado, observar os resultados da nova política educacional ao deste período. Tarefa que nos dedicamos no próximo capítulo.

## **6 DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO ÂMBITO DE UMA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

Para a análise de resultados desta pesquisa, partiremos das informações e contribuições das escolas e sistematizadas pela equipe pedagógica da 7ª CRE - Passo Fundo/RS - constituindo o conjunto de documentos definidos e mencionados anteriormente, quando estabelecemos o caminho metodológico desta pesquisa, e que, a rigor, sustenta este trabalho.

Tendo em vista que se trata de uma política construída entre os anos de 2012 e 2014, primeiramente trabalhamos com os resultados relativos ao primeiro ano de implantação considerando o trabalho de formação pedagógica desenvolvido nas escolas de ensino médio da rede estadual ao longo do ano letivo de 2012 e retomado já no início de 2013.

Constatamos que a formação continuada dos professores em 2013 seguiu a mesma dinâmica de 2012, organizada em núcleos de escola geograficamente próximos ou com maior afinidade. A ênfase dada pelos gestores neste momento, terá dois focos distintos: o primeiro; tem relação direta com a necessidade imediata de retomada do processo de avaliação escolar desenvolvido nas escolas no final de 2012 na perspectiva da avaliação emancipatória e do cumprimento do próprio regimento escolar. Questões que não foram suficientemente compreendidas e trabalhadas neste primeiro ano de construção. O segundo; está vinculado à retomada do processo global de construção do 1º ano do EMP destacando os avanços, as dificuldades, as sugestões das escolas a partir das seguintes categorias: planejamento coletivo, a reestruturação curricular, a formação continuada, avaliação emancipatória e o seminário integrado. Ao mesmo tempo, a retomada da formação com as 50 escolas de ensino médio na abrangência desta Coordenadoria, integrada por 32 municípios, permitiu que as gestões escolares, coordenadores pedagógicos e professores explicitassem publicamente a realidade das suas escolas e as experiências vivenciadas desde o início deste processo.

Recuperamos algumas destas falas que nos parecem mais contundentes e significativas, as impressões e conclusões da própria equipe de formação da 7ª CRE sobre o andamento da nova política logo no início de 2013. Procuramos enfatizar o contexto novo e diferenciado marcado pela alternância de gestão na maioria das escolas em função do processo eleitoral realizado em novembro de 2012. De forma

sequencial, também, focamos os relatórios gerados em 2014 e na mesma perspectiva, destacando as conclusões das escolas, dos gestores, da equipe de formação da coordenadoria em sintonia com os autores que, no conjunto, dão suporte metodológico, teórico e filosófico à presente pesquisa.

Superar a avaliação excludente nas escolas, acompanhar os alunos em progressão parcial, prevista no regimento escolar, promover os ajustes tecnológicos que implementou uma nova dinâmica de funcionamento da rede pública de ensino, são alguns dos desafios para o início de 2013 explicitados pelos gestores nos documentos em análise.

Os relatórios e registros de avaliação da CRE, sistematizados a partir das experiências da construção do primeiro ano do EMP em 2012, desenvolvido junto as escolas, evidenciam o grau de dificuldade enfrentada pelos educadores e gestores de escola em relação à compreensão e condução desta nova política. Neste sentido, transcrevemos algumas destas manifestações para efeito de análise organizada em três categorias que consideramos as mais significativas neste sentido.

#### **Seminário Integrado:**

- *“não concordamos com a carga horária do seminário integrado pelo fato de ter, por vezes, de suprimir o horário das disciplinas que são essenciais para os alunos na realização do ENEN, gerando por muitas vezes queixas dos mesmos”*. Esta manifestação, a rigor, explicita o foco, o direcionamento do currículo no ensino médio ainda muito presente na rede pública e que o Seminário Integrado proposto pela SE/RS através da Proposta Pedagógica se propõe a mudar abrindo espaços para a problematização e construção de uma nova prática educativa.

#### **Planejamento e Gestão:**

- *“precisamos de um coordenador para que o trabalho do Politécnico seja bem feito. Politécnico sem coordenador é igual a escola sem diretor”*.

- *“...reflexões e as propostas para a solução dos problemas sempre a cargo do professor como se ele tivesse uma varinha mágica e tudo se resolve, na realidade sabemos que a problemática é mais complexa e não depende única e exclusivamente do professor”*.

- *“...para os próximos cursos, poderiam ser trazidos planejamento para que nós pudessemos seguir e nos basear”*.

- *“...há falta de professores, coordenadores, orientadores nas Escolas, além do grande número de professores contratados, que atuam em mais de uma escola e não tem horário disponível para as reuniões de planejamento e formação”.*

Percebemos inicialmente, além da angústia, a falta de clareza dos educadores quanto a política em curso, especialmente no que diz respeito ao papel da gestão escolar, da gestão educacional, como enfatiza Vieira (2009), uma vez que elas se complementam na tarefa da implementação da política. São questões pontuais que podem também ser compreendidas e trabalhadas a partir das funções de uma política curricular que, no entendimento de Paro (2010), são elas que precisam garantir as questões mínimas do ponto de vista dos recursos materiais, humanos e financeiros para que as práticas educativas na escola possam se efetivar.

#### **Avaliação:**

- *“...cada vez os alunos demonstram mais desinteresse e irresponsabilidade, falta de compromisso familiar para apoiar a escola e melhorar a situação. O Governo quer que avalie qualidade inexistente, mas as avaliações do governo exigem conteúdo (SAERS, IDEB...), é contraditório. A escola quer aprovar quem tem qualidade e isso é visto também em rendimento, participação e aprendizagem, mas o governo cada vez mais usa artifícios para alunos que não participam, evadidos”.*

- *“...vivemos em uma sociedade que cobra por quantidade, por números, e o Ensino Médio Politécnico traz uma forma de avaliação dialógica, qualitativa, focada no sujeito, na construção coletiva, e isso leva tempo para mudar, para as pessoas entenderem”.*

- *“...com a implantação do novo processo de avaliação emancipatória, o professor precisa rever seus métodos de avaliação e adequar-se à realidade dos educandos, levando em conta as especificidades de cada um. Isso exige uma nova postura dos educadores, um educador mais humanizado, que acredite que a transformação é possível (CRE, 2012)”.*

No seu conjunto, estas falas contidas nos relatórios da CRE explicitadas através dos encontros de formação iniciados em 2012, primeiro ano de implantação do EMP, expressam e revelam ao mesmo tempo um cenário complexo, de grandes dificuldades onde podemos extrair algumas conclusões. Em primeiro lugar é preciso considerar que o EMP se constitui como uma política de governo, uma política

pública. Neste sentido, nos valem das afirmações de Vieira (2007), pois, segundo a autora, é preciso compreender a política mais como um movimento do que propriamente um resultado, uma vez que é próprio da sua natureza a complexidade, as contradições, os conflitos, as lutas e negociações.

Como já destacamos anteriormente, a Avaliação Emancipatória, enquanto um dos princípios do EMP, gerou desde o início da reestruturação curricular, intenso debate por se tratar de uma mudança de paradigma em relação ao formato tradicional operacionalizado historicamente e enraizado em toda rede pública de ensino. A mudança de nota para conceito e parecer descritivo, trabalhado nas áreas do conhecimento como prevê o novo regimento, foi trabalhado com mais clareza e rigor apenas no final de 2012.

A partir dessas questões, é possível compreender a resistência maior por parte das escolas e, especialmente, dos seus professores. As gestões escolares precisaram rever, portanto, no início de 2013, o processo de avaliação desenvolvido no primeiro ano da reestruturação, na perspectiva de reverter os altos índices de reprovação, sobretudo, constatados e que prevaleciam ao final do ano letivo de 2012.

Tentando compreender as dificuldades de implementação inicial desta política, explicitadas nos relatórios da CRE, encontramos algumas pistas em Arretche (2001), quando afirma que a execução de uma política ocorre num processo de instabilidades e incertezas que muitas vezes impedem que o desejo dos implementadores seja materializado. O sucesso, portanto, da política dependerá então de uma maior aproximação possível na ação, entre o que foi planejado e o que está em execução, tarefa que exige, naturalmente, maior envolvimento e compromisso dos atores envolvidos.

A CRE fala em retomada da formação nos polos ou grupos de escola, uma vez que este processo vem sendo organizado e trabalhado de forma contínua desde 2011 e, que a rigor, se constituiu numa prática interessante e que vem dando sustentação à implantação de toda a reestruturação curricular do ensino médio. Trabalho cuja importância já destacamos em capítulo anterior desta pesquisa.

Contudo, as falas que destacamos, traduzem também a angústia, sobretudo, de quem é desafiado a ser protagonista da mudança no chão da escola- gestores escolares e educadores - a superar velhos conceitos e paradigmas, problemas e limitações que parecem comuns a todas as escolas: a ideia de que o mais

importante é a quantidade de conteúdos repassados mecanicamente tendo em vista o ENEM ou vestibulares; as carências e dificuldades estruturais que sobrecarregam e precarizam as condições de trabalho do professor; o apego a métodos ultrapassados e a resistência as mudanças; a falta ou as dificuldades da gestão quanto a garantia de espaço de formação e reflexão crítica na escola; a necessidade de um modelo pronto e acabado tendo em vista as dificuldades ou a falta de planejamento; os alunos não estão desinteressados, entre outras questões explicitadas nos relatórios.

Algumas das dificuldades relatadas podem também ser compreendidas por problemas tanto da gestão escolar como do próprio sistema de ensino, visão partilhada e defendida por Luck (2014), ao considerar que são as pessoas que operam as transformações e estão sujeitas a uma série de influências e precisam superar, ao longo do processo, especialmente as tendências que dizem respeito ao imediatismo, a fragmentação ou mesmo o próprio comodismo. Estes são riscos que precisam ser evitados, que os gestores e educadores precisam considerar, mais ainda quando se trata de uma política com estas características. A alternância de gestores escolares, ainda no final do primeiro ano de implementação da política, e a própria dificuldade de compreensão do processo, tornou o cenário ainda mais difícil e nebuloso ao final de 2012. A mudança no sistema de avaliação escolar aumentará as tensões, sobretudo nas escolas que pouco se envolveram no processo.

## 6.1 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO DE TRANSFORMAÇÃO DA AVALIAÇÃO EXCLUDENTE

No início de 2013, as escolas desenvolveram, sob a orientação da Coordenadoria, o Plano Estratégico de Transformação da Avaliação Excludente, visando superar as dificuldades dos alunos do ano anterior, sendo que uma nova rodada de formação e reflexão a respeito fora realizada em meados de março, momento em que as escolas deveriam relatar como este processo foi desenvolvido, os pontos positivos e negativos constatados.

Inicialmente, é possível observar nos relatórios que não houve uma unidade de procedimento nem de entendimento sobre a proposta desenvolvida em cada escola. Percebemos que há um certo rigor metodológico implícito e compromisso manifesto na maioria dos casos e, no outro extremo, encontramos casos de total

negação e/ou descompromisso da gestão e educadores em relação a este procedimento prevendo a revisão do processo avaliativo dos alunos do 1º ano do EMP, iniciado em de 2012. A partir dos relatórios, sintetizamos na sequência quatro situações, revelando entendimentos e encaminhamentos diferenciados entre as escolas quanto a forma de conduzir e realizar a mesma tarefa proposta pela CRE.

**Situação A:** "...a escola apresentou o diagnóstico das reprovações de 2012 por área. Os dados foram analisados, e em cima disto, foi realizado o planejamento. O plano construído apresenta: reunião com professores, construção do plano, esclarecimento aos alunos, entrega dos planos de estudo para os alunos acompanhados pelos responsáveis. Plantões de para tirar dúvidas. Ficou claro para todos que o aluno nesta nova oportunidade deve ser protagonista do seu conhecimento. Aplicação dos instrumentos de avaliação e conselho de classe".

**Situação B:** "...após o final do ano letivo de 2012, ao receberem os resultados finais, foi disponibilizado aos alunos uma lista de conteúdo de cada componente curricular em que o aluno reprovou com a finalidade de aproveitarem as férias escolares para retomarem o conteúdo e se prepararem para a realização das provas agendadas previamente para o início de fevereiro. Posteriormente as provas, foi feito o 1º Conselho de Classe para discutir os resultados até então alcançados e planejar as ações didático-pedagógicas para os que ainda não alcançaram os resultados desejados. Após estas atividades, será realizado novo conselho de classe para definição do conceito final e elaboração dos pareceres. Cada professor determina a melhor forma de avaliação conforme as atividades encaminhadas. Também será considerada a auto avaliação.

**Situação C:** "...apresentação do plano para os professores; reunião de professores por área de conhecimento para planejamento das ações; reunião com alunos para apresentação/informação sobre a nova oportunidade de recuperação da aprendizagem; reunião com os pais para ciência que seus filhos teriam nova chance para retomar os conteúdos da série e dos objetivos não alcançados para a promoção. Realização do Seminário para avaliação conjunta das áreas, verificando as apropriações mobilizadas pelo trabalho desenvolvido; Conselho de Classe para avaliação final, observando o crescimento do aluno para a sua aprovação".

**Situação D:** "...a escola, por decisão dos professores, não colocará em prática o Plano Estratégico e os motivos foram lavrados em ata que será entregue na Coordenadoria".

Em linhas gerais, esta primeira experiência de 2013, envolvendo todas as escolas de ensino médio da rede pública, sob a orientação da CRE, com base nos relatórios existentes, constatou-se a existência de diferentes níveis de compreensão quanto aos aspectos de organização, planejamento e mesmo na implementação da proposta. Mesmo diante de um cenário de dificuldades, há um grupo de escolas que se organiza para a realização desta atividade da melhor forma possível, enquanto no outro extremo, encontramos escola onde a resistência predomina e a ação pedagógica literalmente não acontece, fato registrado em ata conforme consta nos documentos.

Esta situação nos remete a uma reflexão sobre a forma de encaminhamento desta questão, do contexto em que ela é executada onde possivelmente, como escrevem Silva e Melo (2000), os objetivos da ação proposta pela CRE, visando a revisão do processo de avaliação escolar, não tenham sido bem definidos e/ou esclarecidos aos educadores, nas suas respectivas escolas, a quem cabia diretamente a implementação desta ação pedagógica. Esta ação, em primeiro plano, nos remete às ambiguidades e contradições da política, aos problemas de comunicação, de coordenação e a própria dificuldade de gestão. Parece haver, nesse caso, uma espécie de confusão quanto a compreensão do conceito de autonomia, que não significa plena liberdade para que cada unidade escolar faça, ou não, ou faça como achar melhor ou melhor lhe convier. Confusão que pode também ser compreendida pelo método equivocado na condução do processo, facilitando a dispersão das ações ou mesmo o não fortalecimento da unidade entre as escolas, os educadores e o próprio compromisso com a política. Nesta direção, a partir da execução deste trabalho e dos dados sistematizados pela CRE, destacamos alguns resultados positivos e negativos do processo sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Operacionalização do Plano de Transformação da Avaliação Excludente.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns avanços como a maior união entre as áreas e professores;</li> <li>• O planejamento e reuniões realizados em turno inverso;</li> <li>• O interesse dos alunos e a responsabilidade dos professores;</li> <li>• O repensar do trabalho docente com a retomada e revisão dos conteúdos;</li> <li>• A nova oportunidade para a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Governo está preocupado com o índice de aprovação e não com a qualidade da educação.</li> <li>• Falta de recursos humanos para que se possa colocar em prática o plano.</li> <li>• Não valorização da autoridade do professor.</li> <li>• Refazer o planejamento que já foi feito, sobrecarregando o professor em período</li> </ul>

<p>avaliação; as mudanças de estratégias;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade para melhor conhecer o aluno;</li> <li>• O envolvimento da família, compreender a avaliação como um processo;</li> <li>• A reflexão sobre o próprio desempenho do professor;</li> <li>• A ressignificação dos conteúdos trabalhados com a recuperação daquilo que o aluno não compreendeu;</li> <li>• Planejamento coletivo e o estímulo a interdisciplinaridade, melhora da autoestima e do rendimento com grupos menores de estudo;</li> <li>• Revisão de métodos e mudança de mentalidade de que se aprende para a vida e não apenas para ser aprovado ou reprovado.</li> </ul>	<p>normal de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformação de notas em conceitos ao término do ano letivo, sobrecarregou a todos.</li> <li>• Percebemos que o “grande objetivo” do Ensino Médio politécnico não foi alcançado, pois o abandono e o desinteresse por parte dos alunos não diminuíram, pelo contrário, aumentou. Os professores ainda apresentam resistência pela imposição da mudança.</li> <li>• Os professores foram surpreendidos com a nova forma de avaliar;</li> <li>• Este processo deveria ser desenvolvido apenas em escolas com alto índice de reprovação (a nossa teve 8% de reprovação).</li> <li>• Este plano deveria ter sido apresentado durante o ano de 2012 e não no início de 2013.</li> </ul>
--	---

Fonte: O autor.

Como base nos relatos das escolas e documentos organizados em nível de Coordenadoria Regional, acreditamos ser oportuno recuperar, inicialmente, o que a própria equipe de formação da CRE escreve a respeito desta experiência, reconhecendo que algumas escolas necessitam de uma assessoria individualizada, pois os problemas detectados vão além dos já relatados. Há a constatação de que mesmo as escolas que faziam uma boa caminhada, com a alternância das equipes diretivas realizadas no final de 2012, em muitos casos, tiveram seu trabalho desconstituído em muitos aspectos. Ao mesmo tempo, reconhecem que ainda há muita resistência política à proposta em algumas escolas. Neste grupo de escolas as reuniões por área, a rigor, não estão acontecendo. Há dificuldades de compreensão da proposta, do papel do Seminário Integrado e da própria Avaliação Emancipatória.

Porém, há outro grupo de escolas onde se constata avanços significativos em todos os sentidos do fazer pedagógico, justamente pelo envolvimento e compromisso dos seus gestores e do corpo docente. Mas, a maioria das escolas ainda apresenta dificuldades estruturais em relação ao espaço físico, falta de RH, falta de orientador, dificuldades em organizar o próprio horário de formação face o número de professores contratados e que atuam em diferentes escolas. Dificuldades de operacionalização do Seminário Integrado e, principalmente, da Avaliação Emancipatória, identificada também como o ponto mais polêmico, no entendimento da CRE. Há também um problema sério em relação a falta de compreensão de todo

o processo que se agrava a partir da eleição dos próprios gestores em muitas escolas.

A partir do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) proposto pela CRE e desenvolvido pelas escolas no início do ano letivo de 2013 visando rever o processo de avaliação no 1º Ano, constatamos, como demonstra o quadro 1, que a ação proposta aflorou as contradições, as limitações e, acima de tudo as dificuldades de consolidação de uma política educacional no âmbito escolar. Ao mesmo tempo, parece oportuno destacar que a implementação de uma política, como também destaca Arretche (2001), é um processo de constante mutação, de incertezas que independem muitas vezes do desejo dos seus próprios implementadores. Atores que mesmo atuando sobre a mesma política podem não ter as mesmas concepções e interesses.

Parece importante considerar que no início de 2013 a reestruturação curricular do ensino médio entrava no seu ano decisivo e a alternância dos gestores, na maioria das escolas, ocorrido no final de 2012, como evidenciamos nos relatórios, tornou o processo, de fato, ainda mais desafiador à Equipe de Formação da CRE. Desafiador porque diante do resultado não satisfatório do primeiro ano de implantação, no que se refere a avaliação, sobretudo, era necessário recomeçar, recuperar com os novos gestores escolares o passo a passo da política, todo o processo de implementação desde a primeira fase, retomando a questão dos princípios e a própria concepção da proposta. Este contexto de contradições e dificuldades enfrentado pelos gestores escolares e educadores no desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas no chão da escola em relação à nova política, decorre do grau de clareza e compromisso dos implementadores, que eles saibam exatamente o que se espera deles, qual o seu papel nesta fase do processo. Esta visão, também partilhada por Lima; D'Ascenzi (2013) nos ajuda a entender que uma série de fatores interferem na implementação de uma política, independente da sua abrangência, contribuindo ou não com a sua consolidação. Ela nunca será algo dado. Da sua concepção, formulação à sua execução há um longo caminho.

Certamente, a demora para a definição e encaminhamento das orientações sobre o formato, o detalhamento de como a Avaliação Emancipatória deveria ou poderia ser desenvolvida e processada nas escolas ao longo de 2012, gerou muita angústia, dúvidas e ampliou, de fato, o trabalho nas escolas no final e início do novo ano letivo de 2013. Todavia, a questão central e origem dos maiores embates que

constatamos não decorre apenas de uma mera mudança de notas para conceito e ou parecer descritivo no currículo escolar. O que a Proposta Pedagógica da SE/RS propõe, em certo sentido, é uma mudança de paradigma no caso da Avaliação Emancipatória, visando romper e superar o formato historicamente consolidado nas escolas, pautado na classificação e exclusão de grande parcela dos alunos nesta etapa de ensino, como fica evidente ao analisarmos especialmente o gráfico nº 1, p. 22. Portanto, estamos tratando aqui de uma questão decisiva e estratégica na implantação da nova política (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Ao propor e exigir a revisão do processo de avaliação desenvolvido nas escolas através de uma nova dinâmica e noutra perspectiva, a SE/RS busca além de melhorar os resultados, promover e consolidar, na prática, a mudança apresentada formal e politicamente através da Proposta Pedagógica que norteou toda a reestruturação curricular. Proposta que fora juridicamente regulamentada a partir da aprovação do Regimento Referência do EMP pelo Conselho Estadual de Educação, como vimos em capítulo anterior, pela emissão do parecer 210/2012.

De forma mais abrangente, os pontos positivos elencados simbolizam e sinalizam, ao mesmo tempo, sob a nossa visão, de que uma mudança de mentalidade começa a surgir em muitas escolas a partir da nova política educacional estadual, que procura inovar em muitas questões, exigindo também uma nova postura, uma nova prática docente também dos gestores escolares e educadores. No entanto, a maioria das questões levantadas têm a ver com o não envolvimento, com o não comprometimento dos gestores e educadores com a proposta em curso, pela falta, inclusive, de leitura e entendimento da própria proposta nas escolas, apresentada e debatida anteriormente nas diferentes fases das conferências. As falas explicitam a resistência a toda e qualquer mudança revelando a dureza e o apego aos métodos tradicionais que se perpetuam na escola, a 'autoridade' (grifo nosso) do professor em relação a forma de avaliar e de ensinar, de conduzir o processo pedagógico.

Os relatos também apontam para a ausência de planejamento, em nível de gestão escolar, que minimamente responda e dê conta, em muitas situações, de demandas que são inerentes à responsabilidade da gestão escolar na condução do processo pedagógico e administrativo em nível escolar. Fica evidente que faltou diálogo, melhor comunicação e clareza por parte da gestão educacional, haja vista a demora na tomada de decisões ao longo do ano letivo, gerando muitos transtornos

no encaminhamento de questões cruciais em relação ao planejamento e execução do novo método da avaliação escolar.

A gestão, portanto, se faz no diálogo e na interação com as pessoas, como enfatiza Vieira (2009), e mudar estruturas, concepções, nunca foi fácil considerando que esta é uma tarefa eminentemente política e, portanto, é também o campo do diálogo permanente, da busca do consenso, da superação, do conflito. Por isso, também requer do gestor humildade, equilíbrio, liderança e estabelecimento de prioridades. Caso contrário, as melhores ideias também podem ser inviabilizadas.

## 6.2 ACOMPANHAMENTO E GESTÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – 2013 e 2014.

Observando os documentos e relatórios disponíveis, o passo a passo da implementação do EMP, evidenciamos que se trata de uma política em construção, portanto, sujeita a um debate contínuo, novos ajustes e influências. Sendo que a opção da SE/RS foi por implementá-la ao longo de três anos, começando, como vimos, em 2012. Em função disso, as novas demandas e conflitos envolvendo os diferentes atores envolvidos, precisavam ser resolvidos e ou superados no andamento do próprio processo ao longo do caminho. Daí a angústia dos gestores escolares e educadores em relação às demandas que demandavam tempo e condições materiais para serem encaminhadas, o que nem sempre acontecia.

Ainda, a propósito dos relatórios sobre o trabalho da CRE desenvolvido junto às escolas no início e mesmo ao longo de 2013, percebemos que algumas categorias se destacam no processo formativo que perpassa a gestão educacional e escolar e encontram sintonia com os objetivos desta pesquisa. O destaque que fazemos diz respeito, sobretudo, aos avanços, dificuldades e desafios em relação ao Planejamento Coletivo e ao Seminário Integrado conforme constatamos nos relatórios da CRE.

Quadro 2 – O Planejamento Coletivo na escola – 2013.

<b>PLANEJAMENTO COLETIVO</b>		
<b>Avanços</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Propostas/Sugestões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• É realizado e proporciona uma maior integração dos educadores;</li> <li>• Amplia o compromisso dos educadores;</li> <li>• Permite uma visão mais ampla da escola e um envolvimento maior com a proposta pedagógica;</li> <li>• Há propostas diferentes de escola para escola;</li> <li>• Em alguns casos os professores dispõem de horas para planejamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demora da CRE em resolver as demandas de recursos humanos para as escolas;</li> <li>• Cumprimento da carga horária em mais de uma escola;</li> <li>• Falta de assessoramento profissional especializado;</li> <li>• Resistência de muitos professores com as mudanças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que os professores possam cumprir a totalidade da sua carga horária em uma única escola;</li> <li>• Que os encontros de planejamento sejam realizados separadamente entre escolas grandes, pequenas cidades e interior;</li> </ul>

Fonte: O autor

Considerando estes apontamentos, cujas falas estão explicitadas nos relatórios da CRE, parece não haver dúvidas quanto a importância do planejamento coletivo na escola e o que ele representa em relação a efetivação da proposta pedagógica na escola, no que se refere a integração, compromisso e envolvimento dos professores com o aprendizado dos alunos. A dificuldade a superar é que muitos professores trabalham em mais de uma escola, têm resistência à política ou não foram preparados para trabalhar de forma interdisciplinar, além da própria falta dos profissionais nas escolas visando assessorar este planejamento. Estas questões se agravam muitas vezes em decorrência dos procedimentos administrativos, burocráticos que perpassam a esfera da gestão do sistema onde a tomada de decisões e resoluções não acontecem no tempo e na urgência da escola.

O grande desafio que nos parece comum é a luta para que o professor trabalhe apenas em uma escola e que os encontros sejam realizados separadamente entre grandes e pequenas cidades. A rigor, o que se percebe é que o planejamento foi deficitário em nível de gestão escolar e mesmo educacional dada a alternância das equipes diretivas e o grau de maior ou menor de comprometimento dos mesmos com a proposta. Aqui é possível que haja falta de uma maior afinidade ou aproximação entre a gestão educacional e escolar concordando com Vieira (2009), de que elas se complementam, uma depende da outra e uma só faz sentido com a existência da outra. Outro aspecto relevante que ganha destaque é a percepção do Seminário Integrado e sua instituição no novo currículo escolar.

Quadro 3 – A implementação do Seminário Integrado.

<b>SEMINÁRIO INTEGRADO</b>		
<b>Avanços</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Propostas/Sugestões</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço que proporciona o diálogo dos saberes com as áreas do conhecimento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professores diferentes trabalhando o Seminário Integrado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que este espaço seja reduzido;</li> <li>• Que tenha espaço próprio de planejamento;</li> <li>• Que seja um único professor para atender o Seminário Integrado na Escola;</li> </ul>

Fonte: O autor

Inicialmente, como se verifica nos relatórios, o SI embora seja reconhecido como o espaço que proporciona o diálogo dos diferentes saberes entre as áreas do conhecimento, parece não ter relevância no currículo escolar neste momento. A implementação da política em 2013 entrava no segundo ano como previsto e o que os relatórios demonstram é que ainda faltava clareza aos gestores e professores sobre a função do SI e por que ele foi concebido na Proposta Pedagógica da SE/RS. O fato de haver professores diferentes trabalhando com ele é visto pelas escolas como um problema, uma dificuldade a superar. Sugerem que haja apenas um educador para trabalhar de forma específica este novo componente curricular e que o seu espaço/tempo, inclusive, seja reduzido.

A consideração de que a redução do tempo do SI no currículo escolar se faz necessária, segundo os educadores, como mencionado nos relatórios da CRE, é justificada sob a alegação de evitar prejuízo aos componentes curriculares tradicionais específicos do ensino médio e os conteúdos formais que são reproduzidos por meio deles na escola. O que demonstra, de fato, a falta de entendimento ou a não compreensão da proposta como um todo e o papel específico atribuído ao SI a partir da implementação do EMP.

Neste aspecto, encontramos significativas contradições entre o que inicialmente vem sendo pensado e implementado em nível de CRE e o que fora pensado na formulação da proposta pela SE/RS de que o SI deveria ser no currículo escolar um espaço de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas pedagógicas do curso. Uma espécie de eixo problematizador de todo o currículo escolar, daí a importância que mais professores estejam nele

atuando, envolvidos e trabalhando para torná-lo mais dinâmico. O entendimento é que um mesmo professor assumisse, independente da sua área e disciplina, no máximo três Seminários. Como preconiza a proposta, toda a escola, sua gestão e professores precisam estar envolvidos, comprometidos com os princípios da nova política.

Portanto, trabalhar de forma interdisciplinar, desenvolver um planejamento coletivo por área do conhecimento, promover a avaliação emancipatória, a pesquisa, que também são princípios da proposta, não pode ser um compromisso exclusivo ou restrito ao professor do SI. Neste processo, em construção como evidenciamos, são muitas as concessões por parte do gestor e mudanças feitas no formato da política ao longo do período.

Faz sentido, nessa óptica, a afirmação de Frey (2000), com a qual concordamos de que muitas vezes os resultados e impactos reais de uma política pública, no caso educacional, não correspondem ao que foi planejado, projetado na sua formulação. O grande desafio parece ser, portanto, a partir desta visão, a necessidade de se diminuir a distância e as contradições entre os fins que foram estipulados pelos formuladores para determinada política e os resultados reais que foram ou são alcançados na sua implementação.

O tempo do Seminário, por exemplo, acabou sendo fixado em três horas permanecendo estável e sem alterações do 1º para o 3º ano do curso. De acordo com os relatórios, em muitas escolas poucos professores, de fato, se envolveram com a sua execução. A mudança ocorrida quanto a distribuição do tempo do Seminário Integrado na matriz curricular é resultado da negociação, dos embates e discussões entre os gestores escolares, educadores, e a gestão educacional como um todo.

Sobre as concessões e mudanças na implementação desta política, concordamos com Arretche (2001), quando afirma que não é possível esperar que um programa ou uma política pública possa de fato ser implementada sem alterações, sem concessões, do jeito que foi formulada, idealizada. Nesta discussão, é preciso considerar ainda outros elementos do contexto, os acordos por vezes inevitáveis, a construção dos consensos sobre determinados aspectos, pois a execução de uma política pública ocorre num processo de constantes mutações e incertezas, como vimos. Seria, portanto, uma visão ingênua e superficial acreditar

que com a reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul, dada a sua característica e especificidades, seria diferente.

Em relação a esse distanciamento dos objetivos iniciais da política, a realidade e o contexto que destacamos, são questões que se repetem, como enfatiza Fritsch (2013), em maior ou menor intensidade e também se fazem presente em outras coordenadorias regionais de educação. Quando a autora enfatiza na sua pesquisa aspectos importantes como o caráter da política, o impacto negativo que ela teve inicialmente na comunidade escolar e que esta mesma comunidade depois vai se ajustando e vencendo os obstáculos em relação a nova política, podemos imaginar realmente que os problemas, as dificuldades se repetem também em outras regiões escolares.

A expressão negativamente aqui, em nosso entendimento, reflete o grau preocupante inicial de rejeição à proposta como também a acomodação educacional das escolas na rede pública estadual de ensino, daí a resistência ao novo, às mudanças propostas pela SE/RS. De fato, para se tornar uma política pública consistente e duradoura, primeiro é preciso que a proposta seja instituída legalmente, independentemente do nível de gestão. Depois, há de ser defendida, consolidada e avaliada com o acompanhamento e apoio da sociedade, dos setores a quem especificamente ela se destina e com quem diretamente dialoga.

Não podemos afirmar que as resistências a política ocorreram de forma generalizada. Porém, não se trata de um fato isolado verificado apenas em uma ou outra coordenadoria. Em que pese as resistências, o que constatamos a partir dos documentos e relatórios da CRE é que as escolas foram se adaptando, se apropriando e vencendo os obstáculos, como sugerem Fritsch (2013), Viana (2015) e Marcheto (2016). Esta, contudo, parece ter sido, a dinâmica geral que norteou a implementação do Ensino Médio Politécnico na CRE estudada, marcada por avanços, recuos, adaptações, socialização das novas experiências e superação.

Dizer, entretanto, em 2012 que o EMP não atingiu seus objetivos sendo que a política no primeiro ano de implementação, parece ser um exagero e demonstra que a proposta, como vimos, não estava clara nas escolas quanto aos seus objetivos. A revisão do processo de avaliação desenvolvido pelas escolas no início de 2013, sob a orientação da CRE, visava sim a reversão dos altos índices de reprovação e evasão escolar verificados no 1º ano no EMP e que permaneciam inalterados no final de 2012 em relação aos anos anteriores. E, se voltarmos às justificativas iniciais

da política, encontraremos justamente a necessidade de reversão desta realidade, dos altos índices de reprovação e evasão escolar.

No entendimento da SE/RS, os altos índices de reprovação e evasão escolar, que haviam sido de certa forma naturalizados pela sociedade gaúcha e pelas próprias escolas ao longo desta última década, como vimos, revelam, sobretudo, a não realização da essência do próprio objeto de trabalho da escola e do professor, que é a aprendizagem. Afirmar que não era necessário rever o processo de avaliação porquê o índice de reprovação foi de apenas 8%, pressupõe que havia uma cultura consolidada na rede escolar onde a reprovação é um fenômeno aceitável e naturalizado pelos gestores e educadores.

Nesta direção, ainda sobre a mudança em curso iniciada em 2012 na escola pública em nível regional, a Equipe de Formação da CRE em estudo afirma em seus relatórios que “para cada instância há um tempo e percebemos que o tempo da escola é diverso ao tempo da economia, da política, dos avanços tecnológicos, etc. [...] vivemos uma mudança de atitude e para tanto necessitamos de muito estudo, leitura, reflexão, discussão e é apenas o início de uma caminhada” (CRE).

Em 2014, o trabalho desta Equipe de Formação da CRE teve sequência, focando a continuidade dos estudos propostos e sua consequente aplicação a realidade concreta de cada escola, envolvendo professores e gestores a partir da revisão dos princípios do EMP trabalhados nos anos anteriores. Com a adesão e apoio do Estado ao PNEM, todas as escolas de nível médio desta CRE vivenciaram, neste ano letivo, diferenciados e ricos momentos de estudo, reflexões e socialização de práticas pedagógicas desenvolvidas até então no cotidiano escolar, como nos revelam os documentos.

O assessoramento técnico e pedagógico desenvolvido em conjunto com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), responsável pela coordenação do PNEM nesta região escolar, além do suporte financeiro do Ministério da Educação ao programa, foram decisivos no sentido de envolver e comprometer as gestões escolares e educadores. Estes foram fatores determinantes e essenciais no sentido de impulsionar e consolidar o EMP nesta região escolar.

O PNEM, cujos objetivos e organicidade já detalhamos em capítulo anterior quando tratamos das aproximações desta política, possibilitou a retomada e o próprio aprofundamento dos princípios que nortearam a reestruturação curricular na rede pública estadual de ensino. Ao mesmo tempo, contribuiu para reavivar o

sentido da proposta e a necessidade de uma mudança estrutural sobre a realidade do ensino médio.

Os documentos disponíveis sobre o trabalho desenvolvido pela CRE ao longo de 2014, traduzem no conjunto os sentimentos, angústias e perspectivas dos gestores e educadores frente a continuidade e conclusão da implementação desta política educacional como previsto na proposta pedagógica. Muitos são os avanços que pudemos constatar e, ao mesmo tempo, muitas são as dificuldades que permanecem ao final do ciclo de três anos de construção e vigência do Ensino Médio Politécnico nas escolas da rede pública de ensino.

O esforço que empreendemos aqui, portanto, é no sentido de proceder uma análise a partir dos relatos, das falas mais significativas contidas nos documentos e relatórios produzidos pela Coordenadoria no processo formativo de 2014 nas escolas de ensino médio da sua abrangência através de quatro categorias de análise: **Planejamento e Gestão; Pesquisa; Interdisciplinaridade e Avaliação**. Elas são importantes e se destacam, pois, se relacionam e dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa e com o nosso problema de pesquisa. Procuramos observar, também, alguns resultados que o trabalho formativo desenvolvido pela Coordenadoria junto as escolas produziu ao longo deste ano, e em que medida as escolas responderam ao chamado e estão contribuindo para com a consolidação desta política educacional.

Quadro 4 - Avanços e dificuldades sobre o Planejamento e a Gestão em 2014.

<b>PLANEJAMENTO E GESTÃO</b>	
<b>AVANÇOS</b>	<b>DIFICULDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os professores estão tendo oportunidade de discutir e planejar, trocar experiências;</li> <li>● Maior organização e mudança de atitude dos professores;</li> <li>● Maior entrosamento e diálogo entre as áreas;</li> <li>● Mais tempo para planejar, “Isso é uma conquista que queremos garantir sempre”. A ideia, basicamente, é construir um Ensino Médio Politécnico que tenha por fundamento a articulação das áreas do conhecimento com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e o trabalho como princípio educativo, o que demanda a uma formação interdisciplinar;</li> <li>● As leituras do PACTO, rompeu o comodismo, dando um novo impulso para aperfeiçoar o planejamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reunir professor do Seminário Integrado com os demais;</li> <li>● Falta tempo e unidade dos professores.</li> <li>● Resistência as mudanças;</li> <li>● Falta de apoio pedagógico;</li> <li>● Professores trabalham em mais de uma escola;</li> <li>● Romper com os métodos tradicionais e com as ‘caixinhas;’</li> <li>● Falta de domínio sobre as novas tecnologias;</li> <li>● Não conhecimento da proposta;</li> <li>● Muitas demandas ao mesmo tempo/burocracia;</li> <li>● Decisões que precisam ser tomadas em grupo;</li> <li>● Espaço físico reduzido, falta de estrutura;</li> </ul>

Fonte: O autor.

A partir desta 1ª categoria, constatamos que existem avanços significativos promovidos pelo EMP nas escolas em relação ao planejamento e a gestão escolar. Percebemos que do 1º para o 3º ano do curso, de vigência da nova política, há um acúmulo de experiência manifesto de que os educadores já estão planejando em conjunto, lendo mais e participando das discussões no processo formativo. A troca de experiências, o desenvolvimento de projetos e o diálogo entre as áreas são avanços importantes que estão se consolidando na escola entre os educadores. O espaço e a oportunidade que o EMP possibilitou na escola para novas leituras e reflexões sobre o processo pedagógico, sobretudo, com o advento do PNEM, é caracterizado pelos educadores como uma grande conquista.

Parece não haver dúvida que estudantes e educadores estão se articulando e dialogando mais na perspectiva de construir novos conhecimentos para além do livro didático. Os estudantes estão conseguindo demonstrar, pelas novas práticas educativas, novas habilidades e competências na condução de projetos e no desenvolvimento de suas pesquisas que perpassam todo o currículo escolar, tornando-se em muitos casos o acesso com o ensino superior.

Com maior ou menor intensidade, de escola para escola, a política em estudo, de um modo geral, estimula o debate e a desacomodação, a começar pela própria gestão escolar que, mais do que nunca, precisa garantir e prover as condições mínimas, sejam elas de cunho administrativo ou pedagógico, para que os educadores se envolvam, participem do debate e a reflexão aconteça. O processo formativo desenvolvido - até então - e a própria necessidade de se planejar e avaliar por área do conhecimento, como fica demonstrado em algumas falas, resulta numa maior aproximação dos docentes, principalmente nas escolas de médio e grande porte, onde muitos deles pouco se encontram e muito pouco se conhecem.

O grande diferencial que constatamos em 2014 consiste nos avanços proporcionados pela sintonia entre o EMP e PNEM, enquanto política de formação continuada dos educadores, visando assessorar os sistemas estaduais de ensino neste sentido. Uma experiência exitosa que permitiu o aprofundamento dos princípios do EMP em toda a rede pública estadual de ensino e, de modo especial, na CRE estudada. Um exemplo de política bem-sucedida no âmbito federativo, onde os entes se agregam e se complementam na perspectiva de atender e resolver em conjunto uma demanda crucial para a educação que é a formação dos educadores.

No entendimento de algumas escolas e da própria equipe de formação da CRE, o PNEM 'salvou' o EMP. (grifo nosso) Esta sintonia, contudo, a adesão do Rio Grande do Sul ao PNEM, só foi possível face o formato do federalismo brasileiro, como enfatiza Cury (2010), ao falar sobre as características e a importância do modelo cooperativo em vigor no país, no que diz respeito a possibilidade de implementação conjunta de políticas públicas no âmbito federativo.

Todavia, mesmo estando já no terceiro ano de vigência do EMP, nos relatos das escolas expressos nos documentos, ainda encontramos falas de que a proposta é difícil, que não há tempo suficiente para planejar, falta formação mais específica, que existe uma falta de entendimento da proposta e resistência à mudança por parte dos educadores. Demandas que perpassam o cotidiano da escola e necessitam realmente de uma maior qualificação e comprometimento a gestão, bem como precisa ser o foco de uma política educacional.

Esta situação nos faz refletir sobre o que Pacheco (2003) escreve a respeito, de que uma política educacional precisa ser compreendida mais como um sistema, uma cultura do que propriamente como atos burocráticos e procedimentos administrativos isolados que permeiam a gestão pública de um modo geral, num maior ou menor grau de complexidade onde se incluem normas e legislações de toda ordem. Neste aspecto, o autor nos faz pensar, em relação as políticas curriculares, que muitas vezes ao longo do tempo, elas têm sido consequência, mais de arranjos ou de decisões políticas conjunturais do que propriamente de processos participativos que envolvem os próprios implementadores desde a sua formulação.

Parece não haver dúvida que a precarização do trabalho docente, que faz com que um educador trabalhe em duas ou até três escolas para fechar sua jornada semanal, seja de 20 ou 40 horas, tem-se constituído um problema real a ser resolvido em nível de gestão educacional e escolar uma vez que este problema amplia as dificuldades de se fazer um planejamento consistente e coerente nas escolas, especialmente no ensino médio. Daí o desafio para a gestão escolar em sintonia com a gestão educacional em dar conta de demandas específicas, como esta, que perpassam a questão do currículo no cotidiano da escola pública e interferem no desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Neste sentido, concordamos com Libânio; Oliveira; Toschi (2015), de que é preciso que haja a mobilização de pessoas, instrumentos e recursos necessários para que a estrutura escolar funcione, tenha condições de resolver os problemas e

de contribuir na manutenção e conquista de novos direitos no campo educacional. Em outras palavras, que possa responder aos objetivos traçados tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino. Pela legislação em vigor cabe, portanto, ao Estado gerir como vimos, o seu próprio sistema, regulamentar e manter suas estruturas educacionais em pleno funcionamento.

Nesse viés, parece oportuno que enfatizemos os meandros da gestão, concordando com Vieira (2007), de que parte dela ou da dimensão da gestão, independente do seu nível, diz respeito ao fato dela pertencer a esfera daquilo que não pode ser adiado, daquilo que precisa ser resolvido, que exige posição e isso naturalmente não agrada a todos. No dia a dia, por menor que seja a mudança, ela contraria interesses e por isso a gestão se reveste da maior importância e exige do maior competência, equilíbrio, paciência e liderança do gestor.

Quadro 5 - Avanços e dificuldades sobre a Pesquisa em 2014.

<b>PESQUISA</b>	
<b>AVANÇOS</b>	<b>DIFICULDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começou a ser incorporada e trabalhada como um dos princípios da proposta;</li> <li>• Passou a fazer parte do cotidiano da escola;</li> <li>• Os alunos trazem para a sala de aula muitos questionamentos e curiosidades;</li> <li>• A partir dela, professor e aluno conseguem construir novos conhecimentos e desenvolver uma postura crítica e reflexiva;</li> <li>• Possibilitou o desenvolvimento de várias competências, como interpretar, criticar e principalmente buscar soluções;</li> <li>• Está se criando uma cultura de pesquisa na escola;</li> <li>• Melhoria do acervo das bibliotecas, estimulando a pesquisa.</li> <li>• Melhoria em relação a aquisição e ampliação do acesso as mídias na escola.</li> <li>• Criou novos espaços de reflexão e aprendizagens;</li> <li>• Os alunos do 2º ano já vêm com uma boa “bagagem” sobre a experiência desenvolvida nas aulas de seminário do 1º ano. Já sabem, em sua maioria, como se faz o planejamento e com se estrutura uma pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ela exige mais leitura. Melhor orienta quem melhor conhece, quem melhor está informado.</li> <li>• Há necessidade de melhor socializar os avanços alcançados na pesquisa.</li> <li>• É preciso que a pesquisa também esteja perpassando o ensino fundamental.</li> <li>• As juventudes apresentam muitas dificuldades de compreender o que é pesquisado.</li> <li>• O professor tem dificuldade de ser pesquisador;</li> <li>• Como mobilizar os educandos para “pensar”,</li> <li>• Redigir e colocar no papel o que estão aprendendo;</li> <li>• As vezes os temas são complexos e necessitam que todas as áreas do conhecimento participem.</li> <li>• Alguns colegas não querem participar e ajudar na transposição didática que adentram no mundo das áreas do conhecimento.</li> <li>• Nos primeiros anos do ensino médio, verificou-se falta de interesse dos alunos em realizar a pesquisa, buscar materiais de consulta”.</li> </ul>

Fonte: O autor.

A partir das principais falas contidas nos relatórios da CRE sobre a questão da pesquisa enquanto princípio ou eixo estruturante do EMP, percebemos avanços significativos que perpassam todas as dimensões do currículo escolar, não se restringindo apenas ao ensino médio. A instituição do SI permitiu um acúmulo de experiências entre educadores e estudantes a qual vai se agregando novos valores, especialmente em relação à pesquisa e a partir da pesquisa.

Talvez um dos maiores méritos desta política educacional parece ser, realmente, o estímulo a criação de uma cultura de pesquisa no currículo escolar com potencial para contagiar toda a educação básica. Nesta nova cultura, inclui-se o incentivo à leitura a partir da melhoria dos acervos bibliográficos e do próprio acesso as novas tecnologias no currículo escolar. E isto tem a ver com a construção da autonomia do estudante a medida em que ele passa a ser sujeito, visto e avaliado, noutra perspectiva pelo conjunto dos educadores.

A pesquisa, como preconiza a Proposta Pedagógica (2011) tem, portanto, este potencial de integrar a realidade ao cotidiano da escola, garantindo espaço e a possibilidade de novas intervenções sob a mediação e protagonismo dos educadores e estudantes. E a orientação da CRE parece clara neste sentido de que os projetos de pesquisa na escola poderiam partir sempre de uma realidade concreta ou de algum foco de interesse dos próprios estudantes, desde que contextualizado ou vinculado a sua realidade social. A questão do ensino e da pesquisa são inseparáveis e também contribuem no processo formativo, como escreve Freire (1999), não havendo possibilidade de separação do papel do professor educador e pesquisador. As falas, os relatos nos revelam justamente a grandeza e as possibilidades da pesquisa no currículo escolar a partir da implementação do EMP na escola. As dificuldades explicitadas no quadro, nos remete a reflexão e ao entendimento de que é necessário fortalecer ainda mais 'a cultura' da pesquisa no currículo escolar que favoreça a leitura e a curiosidade científica no ambiente escolar. Constatamos também que as mudanças vão ou estão se consolidando a partir de ações pedagógicas coletivas desenvolvidas no interior da escola.

Quadro 6 - Avanços e dificuldades sobre a Interdisciplinaridade em 2014.

<b>INTERDISCIPLINARIDADE</b>	
<b>AVANÇOS</b>	<b>DIFICULDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação através do Pacto possibilitou a troca de ideias e a construção e projetos interdisciplinares;</li> <li>• Estamos empenhados e conscientes de que este é o caminho;</li> <li>• Temos feito o possível para avançar apesar do formato compartimentalizado da escola;</li> <li>• A reunião do Pacto tem ajudado muito e amenizado nossas angústias;</li> <li>• Algumas das atividades, principalmente com os professores que participam dos projetos do PIBID, estão sendo pensadas e desenvolvidas de forma interdisciplinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para os alunos o professor passa a ser o mediador e não o detentor de todo conhecimento;</li> <li>• A estrutura disciplinar ainda é muito forte;</li> <li>• Há uma dificuldade em reconhecer que o processo seminário/pesquisa é de todos;</li> <li>• A responsabilidade sobre as pesquisas tem recaído sobre o professor do seminário integrado;</li> <li>• Os professores estão muito apegados ao conteúdo das suas disciplinas;</li> <li>• Alguns ainda acreditam e defendem que sua disciplina é mais importante que as outras;</li> <li>• Falta formação para o trabalho avançar;</li> <li>• Falta clareza sobre a interdisciplinaridade;</li> </ul>

Fonte: O autor.

Partindo destas observações, em 2014, entre as principais dificuldades, constatamos que os professores ainda estão muito apegados ao método tradicional, característico de uma educação bancária, tão combatida em Freire (1987), mais preocupados com os seus conteúdos e acreditando de fato que sua disciplina é mais importante que as outras. A estrutura da escola continua muito fragmentada e há uma compreensão equivocada entre os professores de que os projetos, a pesquisa e a própria interdisciplinaridade são temas de exclusiva responsabilidade de quem conduz o SI. O estudante tem dificuldade de compreender este conceito novo, onde o professor passa a ser o mediador, estimulando com isso suas iniciativas, curiosidades e descobertas. Em sintonia e à luz da Proposta Pedagógica (2011) é possível afirmar e concordamos com a concepção de que qualquer fenômeno é constituído por partes, e estudando estas partes, podemos conhecer o seu todo. Nenhum componente curricular, nesta perspectiva e de forma isolada, consegue explicar, portando, a sua totalidade.

Numa perspectiva dialética, retomando também o princípio da Politecnicia, este debate nos remete a importância da integração entre as áreas do conhecimento com o mundo do trabalho que encontra sentido nas afirmações de Frigoto (2011), quando fala da necessidade de se unir a teoria com a prática pois ela fornece as bases da ciência para que possamos superar a alienação. Em outras palavras, podemos compreender que ela contribuiu com o fortalecimento do pensamento crítico,

reflexivo e com a própria autonomia do sujeito a partir das práticas educativas desenvolvidas no currículo escolar. Reflexão que também é feita por Fracaro (2015) ao reconhecer que o EMP provocou uma mudança profunda na estrutura curricular da escola pública gaúcha, seja em relação ao papel desempenhado pelo SI ou mesmo pelo diálogo e aproximação das disciplinas na escola.

No quadro abaixo sintetizamos elementos sobre o princípio da Avaliação Emancipatória, que no processo de implementação do EMP, gerou muitas dúvidas, debate e resistências.

Quadro 7 –Avanços e desafios sobre a Avaliação Emancipatória em 2014.

<b>AVALIAÇÃO</b>	
<b>AVANÇOS</b>	<b>DIFICULDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma avaliação mais próxima da realidade;</li> <li>• Acredita-se que a avaliação se tornou mais ampla, valorizando aspectos que antes não eram relevantes ou ficavam esquecidos;</li> <li>• Os educandos têm mais oportunidade de mostrar suas potencialidades e aprendizagens;</li> <li>• Ultrapassa o modelo meramente classificatório;</li> <li>• Possibilita um olhar diferenciado sobre o educando;</li> <li>• O aluno vai se tornando sujeito de sua própria aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A maioria dos professores não consegue avaliar o aluno na sua totalidade;</li> <li>• A dificuldade é como construir parecer descritivo com o elevado número de alunos;</li> <li>• Precisaria mais tempo para desconstruir o conceito classificatório existente nas escolas.</li> <li>• A avaliação por conceito “desmotiva o aluno e tira a autonomia do professor”.</li> <li>• As avaliações ficam “mais fáceis e os alunos acabam não estudando”.</li> <li>• Gasta-se muito tempo na elaboração de pareceres e conselhos de classe;</li> <li>• Muita burocracia no preenchimento de papéis;</li> <li>• A melhora dos índices de aprovação não corresponde a melhora da qualidade;</li> <li>• Os alunos não levam a sério porque tem muitas oportunidades;</li> </ul>

Fonte: O autor.

Dentre as categorias analisadas, a avaliação, dada a sua complexidade e concepção política, é a que concentra as maiores dificuldades de operacionalização nas escolas com evidenciam os relatos. Há o reconhecimento de que mesmo com dificuldades as escolas estão operacionalizando. A avaliação emancipatória, segundo os relatórios, amplia a possibilidade de uma avaliação mais próxima da realidade dos estudantes considerando e valorizando suas vivências e potencialidades. Ela requer um novo olhar sobre os processos pedagógicos e pressupõe de fato, uma mudança de paradigma na escola pública como preconiza a

Proposta Pedagógica (2011/14). Os dados indicam que as escolas estão caminhando nesta direção.

Todavia, algumas falas contidas nos relatórios da CRE, também denunciam as contradições e o grau de dificuldade dos educadores em conduzir a avaliação nesta perspectiva, uma vez que não foram formados para isto. Além do que, se trata de um processo trabalhoso, burocrático e os pareceres descritivos, além de difíceis, exigem muito tempo de reuniões. Há também o entendimento de que os alunos não levam muito a sério este formato de avaliação escolar.

Na literatura existente a respeito, a partir das pesquisas que analisamos, encontramos registros e ou relatos interessantes demarcando os avanços verificados, alguns dando conta de que as escolas, no geral, foram se ajustando à nova proposta. Uma questão relevante em comum é que a formação de professores foi potencializada neste período. Que o Ensino Médio Politécnico tem sido reconhecido pelo seu pioneirismo, pelo Seminário Integrado como a grande novidade na matriz curricular e pelo estabelecimento de novas relações e aproximações com outras políticas educacionais em diferentes níveis de gestão. Pela oportunidade da reflexão que possibilitou e pela produção de novos sentidos ao conhecimento a partir da constituição de um ambiente de debate e de pesquisa na escola. O próprio debate em torno da desmistificação da Politecnia, como princípio norteador do novo currículo, é um exemplo disso e contribui na sua caracterização.

Entre os entraves, problemas e dificuldades, Pereira (2012), destaca em sua pesquisa como entraves da política, a questão do centralismo político na condução da proposta por parte do Gestor Educacional. Ao mesmo tempo, acrescenta a falta de sintonia, o não entendimento e o descompromisso por parte de muitos gestores escolares e educadores em relação à política. O não atendimento integral e imediato por parte do gestor de demandas pontuais da categoria e de grande impacto social e educacional, como o Piso Salarial Nacional, foi potencialmente negativo e serviu de pretexto, em muitos momentos, para justificar o não envolvimento e descompromisso de muitos educadores.

Em nível de 7ª CRE, região de abrangência e estudo desta pesquisa, mesmo com o empenho da equipe de formação no sentido de assessorar permanentemente as escolas neste período, como demonstram os relatórios, o processo formativo revelou-se deficitário e incapaz de romper em definitivo com muitas práticas pedagógicas conservadoras, como é o caso da avaliação escolar e com própria

fragmentação curricular que impera e se perpetua na grande maioria das escolas. Uma série de outras dificuldades e limites de ordem estrutural continuam postas e revelam os motivos pelos quais os resultados da política talvez não tenham sido ainda melhores.

Embora não estejamos seguros para anunciar e afirmar, como escreve Vianna (2015), que a educação politécnica foi implementada na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, somos também do entendimento de que o EMP se apresenta como uma proposta interessante, como um caminho adequado que encontra sentido e coerência com os pressupostos das políticas educacionais do país para esta etapa da educação básica. Políticas que foram sendo constituídas e implementadas a partir da década de 1990, demarcada pelo advento da nova LDB/1996 e uma série de outras políticas educacionais instituídas a partir de então na perspectiva da ampliação do acesso e permanência na educação básica.

Nesta direção, Marcheto (2016), reconhece em sua pesquisa que algumas boas ações, mesmo que isoladamente, aconteceram nas escolas neste período. No entanto, a avaliação emancipatória, como previa a SE/RS, não rompeu com processo excludente nas escolas e que o Seminário Integrado se tornou uma disciplina de metodologia de pesquisa, não cumprindo a rigor, portanto, o papel fundamental de promover a interdisciplinaridade como se imaginava possível. Se a avaliação emancipatória não conseguiu avançar em nível de CRE, na perspectiva da emancipação do sujeito e emperrou no emaranhado burocrático oficial, apontado em alguns relatórios, o fato é que a escola como um todo está sendo obrigada a repensar o processo avaliativo, e isso é positivo. E, mesmo que o Seminário Integrado tenha se constituído uma disciplina isolada no currículo escolar, constatamos, a partir dos relatórios que este espaço/tempo fez a diferença e possibilitou avanços consideráveis em termos de leitura, comunicação, projetos de pesquisa e socialização de uma infinidade de experiências e novas ações pedagógicas nas escolas.

Nos relatórios e documentos da CRE de 2013 e 2014, gerados a partir deste movimento que envolveu no conjunto, as cinquenta e duas escolas de nível médio desta região escolar, ao longo do período, o contraditório fica explícito em diversas manifestações. Em que pese a legitimidade e a necessidade justificada em propor e fazer a mudança, a proposta sofreu, inicialmente, forte resistência especialmente entre os gestores escolares e educadores sob a alegação de que a mudança não

seria possível no momento porque não haviam as condições estruturais necessárias para tanto. Dificuldades que foram, de certo modo, potencializadas face a resistência articulada pelo Cpers – entidade classista – que se coloca contra esta política educacional.

Nos relatos dos encontros de formação e avaliação dos gestores escolares e educadores, nos deparamos com uma série de alegações de que havia muito pouco tempo para o debate; que os espaços físicos nas escolas seriam insuficientes frente a ampliação da carga horária do novo currículo em mais 200 horas (de 800 para 1000h); haveria, também, muito prejuízo em relação aos ‘conteúdos formais’; (grifo nosso), faltariam professores para dar conta da ampliação da carga horária; não seria possível ampliar a oferta do transporte escolar aos estudantes do meio rural no contra turno porque o município, que é o gestor deste programa, não teria como assumir mais esse custo; seria impossível conciliar as aulas com a inserção dos estudantes no mercado de trabalho; faltariam funcionários para atender os estudantes que no período intermediário permaneceriam na escola aguardando as aulas do contra turno. As ponderações continuam destacando que não haveria como oferecer almoço aos estudantes com os poucos recursos repassados pelo PNAE, cujos valores permaneciam congelados em R\$ 0,30 per capita/dia na educação básica, desde 2010 e que a grande maioria das escolas precisa de reformas e ou restaurações urgentes.

Encontramos e também testemunhamos falas entre os educadores afirmando que não suportam mais tanta pressão, desrespeito e descaso visto que os salários estão defasados; que trabalham em duas ou até três escolas diferentes para dar conta de completar sua carga horária semanal. Ao participar de algumas reuniões, e circulando por algumas escolas no período, com frequência também ouvimos indagações como estas: por que o Rio Grande do Sul tem que fazer esta mudança agora se outros estados não estão fazendo? “Esta proposta vai aumentar o trabalho dos professores e gestores”, “...não estão respeitando a autonomia da escola”, “...é uma política de governo e será extinta como o novo governador”, “...é muito difícil, complexa, e deveria iniciar em apenas algumas escolas, como experiência ou plano piloto”, entre outras.

A iniciativa do Rio Grande do Sul em implementar esta mudança, chegou a ser considerado como “a mais audaciosa” por dirigentes do próprio MEC, Garcia (2011), no momento em que se iniciam os debates, as DCNEM, que deviam

estabelecer os parâmetros e as diretrizes gerais quanto as reformas no ensino médio nos Estados, sequer haviam sido homologadas. Fato que só vai ocorrer pela Resolução nº 02/2012 de 30 de janeiro de 2012, momento em que o processo já estava andando. A opção do Rio Grande do Sul ao se antecipar às DCNEM, para desencadear o processo, embora legítima face a configuração do Federalismo Brasileiro, no que se refere a autonomia dos Estados a esse respeito, conforme escrevem Brandão (2004), Cruz (2009) e Cury (2010), não foi compreendida por uma parcela significativa dos educadores.

Problemas, desabafos, falas como estas que surgiam nas reuniões de trabalho e ou mesmo contidas em inúmeros relatórios e avaliações produzidas, logo no início do processo, sintetizam o contexto e, ao mesmo tempo, expressam o grau de dificuldades em que se iniciou a construção da reestruturação curricular e implementação do EMP no Rio Grande do Sul e em nível de CRE.

Essas barreiras pareciam insuperáveis no início do processo. A mudança desencadeada ocorreu mais a partir do compromisso político da Gestão (2011/14), da SE/RS enquanto mantenedora da rede pública de ensino, do que pelo desejo das gestões escolares e educadores. Sua implementação vai ocorrer, como vimos, em três anos, de forma verticalizada, perpassando os níveis de gestão. O processo tornou-se dialético o tempo todo face os conflitos entre os atores envolvidos que foram surgindo na rede, pelos embates que provocou nas conferências, encontro de formação e pelas conquistas que proporcionou nestes primeiros anos da sua vigência.

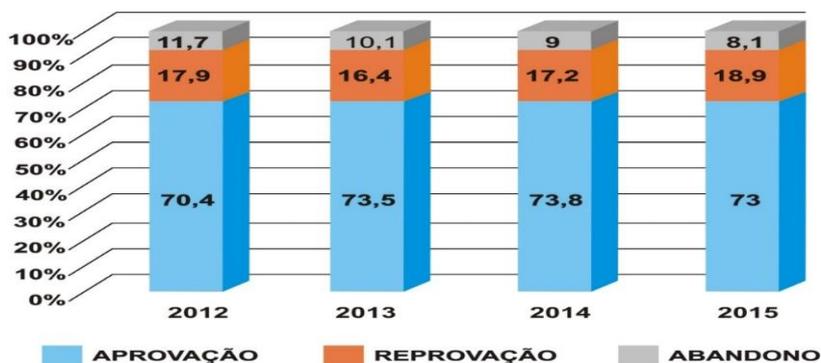
Pelos relatos, acreditamos que tiveram significativa importância na implementação da política em nível de coordenadoria regional os demais eixos da política educacional da Gestão (2011/14), onde uma série de outros programas e ações governamentais foram desenvolvidas simultaneamente, como vimos em capítulo anterior onde se incluem as aproximações do EMP com outras políticas e programas estaduais e nacionais.

A propósito do que escreve Krawczyk (2014), acreditamos que, de fato, o ensino médio é a etapa de ensino que no atual cenário educacional brasileiro é justamente a que mais apresenta disparidades regionais, demandas acumuladas, incoerências e por isso é também a etapa que mais concentra os debates, seja pela questão da garantia do acesso, da permanência e conclusão, visão também

partilhada por Brandão (2011) e Czernisz (2014). Questões centrais como a identidade do ensino médio ainda continua em aberto.

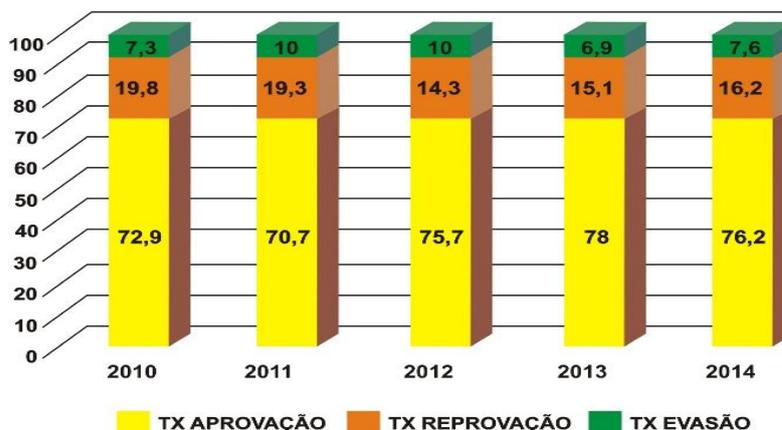
Pelos resultados alcançados nestes primeiros três anos de implementação e vigência do EMP é possível concluirmos que muitos desafios já foram superados nesta direção. Os gráficos 2 e 3, na sequência, foram elaborados a partir dos dados da SE/RS, do INEP e censo escolar, visando mostrar os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar na rede estadual e também em nível de CRE, nos três primeiros anos do EMP, incluindo dados de 2012 a 2015 sobre a rede estadual e de 2010 a 2014 em nível regional.

Gráfico 2 - Gráfico dos índices de avaliação escolar na rede estadual do RS (2012/15).



Fonte: SE/RS, INEP e Censo Escolar.

Gráfico 3 - Gráfico dos índices de avaliação das escolas da 7ª CRE – 2010/2014.



Fonte: SE/RS, censo escolar, INEP.

Conforme ilustra o gráfico 02, podemos constatar um avanço significativo em relação a redução do índice de reprovação na rede estadual que, de 22,3% em 2011

caiu para 17,9%, enquanto o índice de aprovação avançou de 66,3 para 70,4% em 2012. As taxas de 2013 também melhoraram significativamente em relação ao ano anterior em termos de aprovação e se estabilizam nos anos seguintes. As taxas de reprovação permaneceram estáveis nos anos a partir de 2012, havendo uma pequena redução na evasão escolar. O maior avanço em termos de aprovação ocorre em 2013 em relação a 2012 e de 2015 em relação a 2012 no índice de evasão escolar.

No âmbito da CRE em estudo, conforme aponta o gráfico 3, a realidade que constatamos é relativamente semelhante. Os números explicitados apontam para a melhoria dos índices de aprovação, passando de 70,7% em 2011 para 75,7% em 2012, 78% em 2013, indicando uma sensível queda para 76% em 2014. Já o índice de reprovação também teve redução significativa de 19,3% em 2011 para 14,3% em 2012, voltando a subir nos anos seguintes. Quanto ao índice de evasão escolar a variação positiva e mais significativa vai ocorrer de 2012, 10% para 6,9% em 2013.

Os dados, de um modo geral, sugerem que mesmo com as limitações e dificuldades de compreensão e implementação da política, houve avanços significativos neste período, incluindo dados de 2015, quando se inclui a totalidade da rede estadual conforme o gráfico nº 2. Pelos números explicitados em ambos os gráficos é possível deduzir, sobretudo, que uma mudança positiva ocorreu também em relação a própria compreensão, à postura e a prática pedagógica na escola pública gaúcha.

O movimento de reestruturação curricular que possibilitou a implementação do EMP é um movimento que não se repete de escola para escola, que não é homogêneo, como também constatou Silva (2013). Porém é um movimento complexo e rico e que se diferencia de lugar para lugar em função das contribuições de múltiplos atores que estão envolvidos e interagindo inclusive com diferentes visões e proposições sobre a mesma política. Concordamos com as ideias de autores como Silva (2013), Kuenzer (2009) e Figotto (2011) de que aquilo que se apresenta como novo em termos de mudança na escola pública do Rio Grande do Sul é, na verdade, resultado de pesquisas sobre o ensino médio que vem sendo feitas no Brasil há mais de trinta anos por diversos pesquisadores preocupados com a ressignificação da escola pública.

Com base em toda a documentação produzida e organizada pela 7ª CRE que analisamos, não há dúvidas de que a reestruturação curricular e implementação do

Ensino Médio Politécnico desenvolvida neste período mexeu de fato com as escolas, promovendo também intensos debates em nível de gestão educacional e escolar, sobretudo na abrangência desta região escolar.

Acreditamos que o EMP pode sim ser considerado uma política audaciosa e pioneira como também se referiu Garcia (2011), a medida em que propôs e provocou a partir da sua implementação, alterações profundas no formato curricular do ensino médio nas escolas da rede pública de ensino. A expectativa criada é que ele pudesse responder, em grande medida, aos novos e grandes desafios da juventude contemporânea. Que possibilitasse o diálogo com seus anseios e projetos de vida na perspectiva da inclusão, da formação integral e da construção de novos e significativos conhecimentos. Que pudesse romper com esta visão e concepção bancária e conteudista, visão defendida e partilhada por Freire (1987) e Kuenzer (2009) de que a nova política pudesse, ao superar esta visão propedêutica, trabalhar na perspectiva da inclusão, da construção de novos e significativos conhecimentos a partir das vivências, sonhos e desejos das diferentes juventudes como também propõe a Proposta Pedagógica em vigor. Nesta direção, os dados e documentos deste período que analisados, nos permitem afirmar que o EMP produziu, enquanto política educacional, resultados positivos e significativos em toda a rede estadual. Partilhamos da ideia de que ele ampliou e abriu novos espaços no currículo escolar para a discussão e elaboração de projetos de pesquisas entre os estudantes, como destaca Aguiar (2016), onde múltiplos temas de relevante interesse dos estudantes puderam ser discutidos e trabalhados através do Seminário Integrado, que se tornou uma das boas novidades desta política.

A construção e efetivação do Ensino Médio Politécnico na rede pública de ensino, produziu mudanças e avanços significativos nas escolas e mesmo em nível de gestão educacional e escolar. Do ponto de vista da Gestão Escolar, o Ensino Médio Politécnico também provocou e possibilitou amplo debate envolvendo não só as questões administrativas do chão da escola. No conjunto das inovações e desdobramentos da política deste período, a própria lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei Estadual Nº 10.576/95, também sofreu alterações incorporando novas demandas, inclusive dos próprios educadores.

Embora não seja novo, o processo eleitoral para indicação dos gestores escolares, agora em nova perspectiva, vai ocorrer de forma simultânea a implementação do EMP, no caso das Escolas com ensino médio. O segundo

semestre de 2012, neste sentido, foi notadamente um período de intenso debate tanto por se tratar do primeiro ano da reestruturação curricular, quanto pela mudança nas regras do processo eleitoral aprovadas pela Assembleia Legislativa Gaúcha e que vai inevitavelmente impactar também toda a rede pública de ensino.

No caso específico de escolas com ensino médio, o fato relevante a destacar é que muitos educadores, já comprometidos com a reestruturação curricular em curso pelo processo eleitoral, tornaram-se os novos gestores escolares no ano seguinte em 2013. Portanto, não só deram sequência ao trabalho desenvolvido no ano anterior, como também puderam contribuir com a formação continuada desenvolvida, pela Coordenadoria Regional em conjunto com as escolas.

Aqui, cabe salientar o formato, a metodologia dos cursos de formação continuada organizada pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação, através de parcerias com as universidades regionais, subsidiada naturalmente, com recursos financeiros repassados pela mantenedora diretamente às escolas, através da Autonomia Financeira<sup>11</sup>. Quanto ao aspecto formativo dos educadores, acreditamos tenha ficado suficientemente esclarecido em capítulo anterior.

Todavia, houve muitos casos em que educadores que não haviam participado ou mesmo boicotaram o processo de mudanças desenvolvido pela SE/RS, por orientação dos seus próprios coletivos, pela inoperância da gestão escolar ou mesmo pelos métodos utilizados pela gestão educacional, ao disputar democraticamente o processo eleitoral, tornaram-se os novos gestores em escolas, período de 2013/15.

Logo, é possível concluir e afirmar, a partir desta constatação, à luz também dos documentos analisados, que em função disso houve uma descontinuidade do trabalho e justifica também porque a implementação do Ensino Médio Politécnico não teve o mesmo nível de compreensão e desempenho em todas as escolas e ou mesmo em todas as Coordenadorias Regionais de Educação como evidenciam as pesquisas analisadas. Portanto, tratamos aqui de uma política cujo processo de

---

<sup>11</sup> Autonomia Financeira: A autonomia que destacamos aqui diz respeito a um aspecto importante do que fora definido e regulamentado pela Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, lei Estadual nº 10.576/95 e suas alterações posteriores. Esta lei normatizou a gestão escolar estabelecendo parâmetros para a definição das questões administrativas, pedagógicas e financeiras além de instituir e normatizar o funcionamento do Conselho Escolar. A partir dela o repasse de recursos para a manutenção escolar também foi institucionalizado. Mas esta autonomia de que estamos falando aqui é uma autonomia relativa. Pelo formato e regramento atual, a escola não é, portanto, soberana nas suas decisões. Está vinculada e segue o regramento básico e decisões maiores da mantenedora. (Assembleia Legislativa do RS).

implementação se construiu num contexto de grande adversidade. Não havendo, pois, uma uniformidade regional no encaminhamento das decisões como demonstram seus resultados.

Acreditamos ser relevante destacar, quanto a sucessão dos gestores escolares, o fato de que entre as 2.569 escolas existentes no Rio Grande do Sul, no recente pleito de 2015, em 23% delas, pelos dados da Revista Mestres (2016), não houveram chapas disputando a eleição, o que levou a própria SE/RS a indicar os diretores, mesmo sem a participação da comunidade escolar. Um alto índice de indicações para um Estado com longa tradição de eleições diretas para os gestores de escola no seu sistema de ensino. Embora não seja o foco da nossa abordagem, trata-se de um fenômeno que precisa ser melhor estudado.

Neste sentido, ao longo dos três anos da implantação do novo currículo, o trabalho da equipe de assessoramento pedagógico da 7ª Coordenadoria Regional de Educação, já explicitado anteriormente, fora intenso e exaustivo. Embora tenha sido um processo contínuo, a cada momento, a cada novo problema suscitado, o debate formativo precisava ser retomado com as escolas e com os novos gestores.

O desenvolvimento desta política, naturalmente, perpassa em todos os seus sentidos e momentos, a dimensão da gestão educacional e escolar. Acreditamos que a eficácia e o sucesso de uma política educacional, desta em particular, tem muito a ver com o modelo, o formato, a desenvoltura e, com os métodos utilizados e, acima de tudo com o comprometimento da gestão escolar, responsável diretamente pela sua execução no 'chão da escola' (grifo nosso). A gestão, em outras palavras, conforme menciona Vieira (2007), precisa e pode ser vista como o lugar onde as intenções políticas do poder público podem ser concretizadas. Entre a gestão educacional e escolar, contudo, concordando com a afirmação da autora, ocorre uma ação de "Intercomplementaridade", ou seja, elas coexistem e se complementam quanto a responsabilidade de condução das políticas.

Podemos, por fim, falar da implementação desta política, considerando os dados e documentos analisados, que as mudanças educacionais desenvolvidas neste período, em nível de Coordenadoria Regional, foram significativas e impactaram de forma geral em todas as escolas, especialmente de ensino médio. Mesmo que os resultados concretos alcançados até então não correspondam ao que fora projetado pelos seus formuladores, como afirma Frey (2000), ao tratar das dificuldades na implementação das políticas, o fato é que ela perpassou a questão

do currículo, da carreira do magistério, do financiamento, da Gestão Educacional e Escolar. Acreditamos não ser possível mensurar apenas no curto prazo as mudanças que provocou. Mesmo considerando positivos os resultados, ainda é longo o caminho a ser percorrido e muitos são os desafios a serem superados na perspectiva da universalização do acesso, da permanência na escola e da qualidade da educação ofertada pela rede pública de ensino à juventude gaúcha, como prevê a legislação em vigor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso:  
Para que eu não deixe de caminhar”.  
(GALEANO, 2000).

Inicialmente, acredita-se ser importante e necessário mencionar - e reafirmar - que a reestruturação curricular do ensino médio na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, não ocorreu integralmente, mas em diferentes níveis e intensidade. Ou seja, ela começou como previsto em 2012 pelo primeiro ano e, gradativamente, avançou até atingir o terceiro ano em 2014. A implementação do Ensino Médio Politécnico, foco desta pesquisa, portanto, não ocorreu da forma e tampouco na intensidade desejada pela SE/RS. Constatamos que muitos ajustes ocorreram ao longo do processo, face a contribuição ativa e propositiva dos diferentes atores envolvidos e da conjunção de diversos fatores de ordem administrativa, financeira e pedagógica.

A reestruturação curricular do ensino médio, a implementação do Ensino Médio Politécnico de modo especial, provocou desconfortos nas escolas, como enfatizou Vianna (2015), tirando da zona de conforto milhares de educadores, assim como os próprios gestores ao propor um novo horizonte e outra perspectiva, como enfatizou Saviani (2009), a este nível de ensino na escola pública do Rio Grande do Sul.

Analisando o conjunto dos relatórios e documentos disponíveis, constatamos que a opção política da SE/RS, condutora da proposta, foi por não esperar as condições ideais, mas construí-las no decorrer do processo. O trabalho começou e as condições estruturantes foram sendo construídas com o aumento dos investimentos na rede escolar, envolvendo o assessoramento técnico e político das trinta Coordenadorias Regionais de Educação. Muitas parcerias também foram estabelecidas, como vimos no texto desta pesquisa, com diferentes Universidades,

através do diálogo permanente com os gestores escolares e com os próprios gestores municipais em questões específicas e cruciais como o transporte escolar. Uma série de outras ações governamentais e programas desenvolvidos na área educacional, ao longo da Gestão (2011/14), contribuíram e foram decisivas, portanto, na construção e sustentação do Ensino Médio Politécnico.

De uma proposta ou programa de governo a uma política de Estado há, naturalmente, um longo caminho como procuramos demonstrar através do referencial teórico desta pesquisa a propósito da construção e consolidação das políticas públicas. O desafio é como efetivar, tornar duradoura esta política educacional num contexto marcado pela adversidade e pela alternância de governo. A política precisa ser compreendida mais como um movimento, um processo do que propriamente um produto, nos ensina Vieira (2007), enfatizando, também, que é próprio da sua natureza a complexidade, as contradições, os conflitos, as lutas e as negociações. Todos estes elementos perpassam, pois, a construção do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

Há de se considerar, contudo, que apesar da alternância de governo, ao longo de 2015, não houve uma orientação distinta da nova Gestão (2015/18), uma nova proposta político/pedagógica alternativa à reestruturação curricular construída no último período, exceto questões pontuais, embora preocupantes e que merecem ser destacadas.

Ao analisar os relatórios da CRE, constatamos que a política educacional desenvolvida na Gestão (2011/14) provocou rupturas no formato tradicional de organização do ensino médio e, simultaneamente, gerou muitos conflitos. Ela renovou também a esperança do setor educacional, assim como do serviço público em geral, dada a perspectiva de ampliação dos avanços e conquistas deste período, especialmente em relação a carreira dos educadores e demais servidores públicos do Rio Grande do Sul.

No entanto, como nos ensina Höfling (2001), a consolidação e o êxito de uma política pública, no caso educacional, não depende exclusivamente da ação governamental, mas também, e em grande medida, do compromisso direto das próprias escolas, dos seus gestores e educadores, além de outros sujeitos e atores envolvidos na sua execução. Elas podem ser alteradas, interrompidas ou continuadas, dependendo da concepção de Estado, da luta de classes ou da

correlação de forças presentes na sociedade num determinado contexto histórico e político.

A reflexão proposta pela autora nos remete - e nos faz refletir - sobre a mudança de cenário político no Rio Grande do Sul quando assume, a partir de 2015, um novo governo com concepções políticas notadamente diferentes em relação ao antecessor, cuja política educacional estudamos. E a questão relevante que suscitamos aqui é se o Ensino Médio Politécnico, já implementado, terá continuidade ou será reconfigurado a partir da instalação desta nova Gestão (2015/18).

Neste sentido, quando iniciamos a pesquisa em meados de 2015, constatamos que, de fato, algumas mudanças de cunho administrativo-pedagógico já estavam ocorrendo no Ensino Médio Politécnico em decorrência das novas orientações da SE/RS através desta Coordenadoria Regional de Educação. Inicialmente, a orientação da mantenedora às escolas é que fosse suprimido da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar, o termo 'Politécnico' no caso do ensino médio. Por orientação dos novos gestores, também deveria ser suprimida da matriz curricular a segunda língua estrangeira, no caso, o espanhol, e o tempo do Seminário Integrado, definido e regimentado em três horas ou período semanais desde o primeiro ano, deveria ser reduzido para apenas dois períodos/horas semanais, a partir de 2016<sup>12</sup>.

Com base dos documentos oficiais, de forma globalizada, os projetos e/ou medidas administrativas em curso no primeiro ano da Gestão (2015/18), seguindo o recorte temporal que estabelecemos nesta pesquisa, é possível constatar que está em curso uma nova política educacional no Rio Grande do Sul, embora não tenha sido, previamente, explicitada e apresentada para a sociedade gaúcha como de costume. De um modo geral, os indícios apontam para uma nova reconfiguração do currículo no ensino médio e pela precarização da própria carreira do magistério.

---

<sup>12</sup> Ao concluirmos esta dissertação, em setembro de 2017, verificamos que o EMP implementado na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul na Gestão (2011/14), praticamente não existe mais. O que restou da estruturação desta política educacional e da experiência desenvolvida em nível de Coordenadoria Regional, na prática, foi a continuidade de um ensino médio de 1000 horas anuais, sem rosto e sem forma. O regimento das escolas e a matriz curricular foram modificados, a avaliação voltou aos parâmetros anteriores com critérios classificatórios, o Seminário Integrado foi extinto e não se vislumbra nenhuma política de planejamento e formação de professores sob a orientação da mantenedora. O magistério encontra-se em greve há mais de trinta dias face o constante ataque aos direitos da categoria, o pagamento dos salários em atraso ou parcelado há mais de vinte dois meses.

Em função da lei de Responsabilidade Fiscal Estadual, instituída logo no início desta nova gestão, os salários dos educadores foram congelados e vem sendo pagos parceladamente desde agosto de 2015.

A nova política em curso sinaliza claramente para as terceirizações e privatizações, atingindo e abarcando inclusive a área educacional. Ela promove o fechamento e a enturmação nas escolas, o aumento da carga horária dos professores, reduzindo o espaço para a formação continuada em serviço nas escolas.

Estas medidas, ao nosso ver, apontam, inclusive, para uma reconfiguração do próprio Estado, numa perspectiva neoliberal, impactando diretamente a área educacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Um grande impacto destas mudanças, segundo o próprio Cpers, é a constatação real de que seis mil professores abandonaram a carreira do magistério ao longo de 2015, sem perspectiva de novos concursos públicos, promoções na carreira, nem reposição salarial.

Estes fatos novos nos permitem afirmar que a política educacional desenvolvida na Gestão (2011/14) vem sendo reconfigurada pelos novos gestores. Ela trabalha noutra perspectiva e concepção, tanto de educação quanto de Estado. Contudo, não podemos atribuir ou afirmar que a descontinuidade das ações, dos programas educacionais em nível estadual, são meros resultados da alternância de governo que vem ocorrendo de forma sistemática no Rio Grande do Sul há muito tempo. Mais do que isto, resultam, a nosso ver, do antagonismo de projetos políticos que se alternam no governo do Estado a cada quatro anos. Logo, não se trata aqui de questionar ou mesmo apontar para a alternância de governo como a causa principal desta interrupção ou da descontinuidade dos programas e políticas educacionais. Sobre esta questão, caberia talvez uma análise mais específica e aprofundada sobre as concepções que permeiam estes projetos que, historicamente, disputam o poder e a hegemonia política no Rio Grande do Sul.

Dialogando com nossos referenciais, encontramos algumas pistas que nos ajudam a compreender minimamente este fenômeno. A propósito da configuração federativa brasileira em vigor, Cruz (2009) enfatiza que os estados têm autonomia, bem como a responsabilidade de instituir políticas públicas em benefício da população no âmbito do seu próprio território. Em relação a educação básica o Estado tem, portanto, autonomia e a responsabilidade de gerir seu próprio sistema

de ensino, propor mudanças e regulamentá-las, desde que respeitadas as diretrizes nacionais para cada nível e ou modalidade de ensino, tarefa sob a responsabilidade da União.

Não seria prudente, portanto, questionar aqui a legitimidade do novo gestor quando propõe mudanças na política em curso no ensino médio, mesmo que implementada recentemente. Nesta mesma direção, Vieira (2007, p. 55) também nos ensina que a “inexistência de uma sociedade participativa” pode representar um risco, não só em relação a continuidade como também à própria vitalidade e eficácia de uma determinada política pública. Em certa medida, a ausência deste protagonismo por parte da sociedade, enfatizado pela autora, tem a ver com o contexto novo da política educacional do Rio Grande do Sul e também justifica, de certo modo, a naturalidade, ou mesmo a indiferença, de uma parcela significativa da própria categoria do magistério frente as alterações em curso na política educacional sob vários aspectos.

Entretanto, mesmo com eventuais alterações em curso, acreditamos ser relevante considerar e reconhecer, como enfatizou Silva (2011), que a implementação do Ensino Médio Politécnico na rede pública do Rio Grande do Sul é resultado e desdobramento de um longo e amplo processo de reformas desencadeadas em nível nacional a partir da instituição da nova LDB. A mudança de rumo da educação básica brasileira no início deste milênio possibilitou, também, aprofundar regionalmente o debate sobre os principais nós, gargalos, entraves e o próprio caráter do ensino médio no âmbito federativo. Foi neste contexto novo que a preocupação como a ampliação do acesso e a qualidade do ensino médio na rede pública do Rio Grande do Sul, ganhou destaque na academia e nos diferentes níveis da gestão pública de ensino. Envolveu as comunidades, a imprensa, as Universidades, tornou-se pauta obrigatória nos cursos de formação continuada em serviço em todas as escolas, sobretudo da rede pública.

Era preciso superar, como fala Kuenzer (2009), a concepção conteudista, do ensino médio promovendo novas e significativas mediações entre os jovens e o conhecimento científico, articulando novos e diferentes saberes. Nesta perspectiva, pelos documentos analisados, fica clara a intencionalidade da SE/RS ao propor e implementar a reestruturação curricular e a implementação do Ensino Médio Politécnico, reconhecendo a necessidade de superar este caráter “dual e

conteudista” ainda muito presente no ensino médio gaúcho, como descreve a autora.

A preocupação da (SE/RS), explicitada na Proposta Pedagógica, foi no sentido de que o ensino médio deve preparar os jovens não para um ou outro foco específico, mas para todas as coisas da vida. Ou seja; para uma educação integral que dialogue com o mundo da vida, com as experiências e vivências dos jovens no seu cotidiano.

Aspecto não menos relevante a destacar, diz respeito a coerência implícita no processo de reconstrução curricular desenvolvido, onde se inclui a construção do Ensino Médio Politécnico, à medida em que ele foi previamente anunciado através de um Plano de Governo aprovado ainda em primeiro turno pela maioria da sociedade gaúcha, e sua construção iniciou e foi concluída durante o período da própria Gestão (2011/14).

Há de se considerar ainda o firme propósito da SE/RS em mexer com uma estrutura gigantesca e conservadora, a nosso ver, mesmo em condições financeiras, materiais e humanas desfavoráveis, se considerados os grandes desafios que precisavam ser superados na rede, particularmente nesta etapa de ensino. Como já explicitamos no texto, a implementação desta política ocorreu de forma gradativa onde a própria experiência dos atores envolvidos possibilitava uma nova reflexão, a correção de rumos e a continuidade do processo. E, é justamente este processo que torna o EMP no Rio Grande do Sul, um caso emblemático, interessante e diferenciado entre as políticas educacionais na educação básica brasileira desenvolvidas nesta última década.

Como nos propusemos a trabalhar e demonstrar ao longo da pesquisa, esta construção não aconteceu de forma isolada, uma vez que ela constitui apenas um dos eixos da política educacional desenvolvida pela Gestão (2011/14). Além da reestruturação do currículo em nível médio e a formação continuada, precisamos enfatizar a importância que tiveram os demais eixos da política como a recuperação física e a modernização tecnológica das escolas, a qualificação e democratização da gestão e, não menos significativa, a valorização e a qualificação da carreira.

Acreditamos que o êxito da nova política nestes primeiros anos em nível estadual e, mais especificamente em nível de 7ª CRE, conforme sugerem os gráficos do capítulo IV, não teria sido possível se não fosse um conjunto de outras ações e programas governamentais desenvolvidos simultaneamente e de forma

articulada na área educacional envolvendo toda a rede pública de ensino: as aproximações da política, como demonstramos no capítulo 3.

Esta política educacional também pode ser caracterizada pela sintonia que estabeleceu entre as políticas e os programas desenvolvidos em âmbito federal. Alguns programas como o PROEMI e o PRONATEC, abordados no texto, tornaram-se referências positivas e contribuíram significativamente com a construção do Ensino Médio Politécnico de modo particular.

Acreditamos que esta sintonia seja reflexo e resultado da afinidade de concepções políticas e de projetos educacionais em nível federal e estadual, como vimos, onde o diálogo e a colaboração entre os gestores vai ocorrer com mais eficácia e transparência neste período. Trata-se, em certa medida, de um alinhamento político e programático entre os entes federados que, neste caso, contribuiu com a implementação das políticas educacionais em nível estadual neste período.

Houve, no entanto, um momento decisivo neste processo e um programa em particular que se tornou estratégico e fez a maior diferença, como procuramos demonstrar no texto: o PNEM lançado pelo MEC em 2014. Nesse ano, a construção do Politécnico, como ficou popularmente conhecido na rede estadual, estava sendo concluída. E, a formação dos educadores e dos próprios gestores escolares era crucial neste sentido. Pelo que constatamos e relatamos no texto, na abrangência desta coordenadoria, não resta dúvida de que o PNEM, enquanto política de formação, veio na hora certa. Pelo seu formato metodológico e sua dinâmica de execução, contribuiu positivamente e foi decisivo na consolidação do Ensino Médio Politécnico, fechando assim o ciclo de três anos de construção como fora previsto.

A reestruturação curricular e a construção do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, como vimos, trouxe entre seus princípios norteadores a Politecnicia. Trata-se realmente de um conceito inovador e estruturante do pensar e do fazer. Que busca aproximar, segundo Saviani (2007), a educação e o trabalho, categorias inseparáveis quando se propõe discutir um ensino médio globalizado e em sintonia com o processo produtivo moderno. O Ensino Médio Politécnico não foi proposto e nunca teve como objetivo tornar profissionalizante o currículo do ensino médio regular, como muito se ouvia no início e mesmo ao longo do processo.

Embora a Proposta Pedagógica da SE/RS fosse clara neste sentido, as polêmicas se estenderam durante todo o processo de implementação da nova

política com vimos. Não há dúvida, entretanto, que o tema da Politecnia gerou muito debate e polêmica neste período. Contudo, fez toda a diferença à medida em que possibilitou aprofundar a reflexão sobre o papel, a função, a própria identidade e finalidade deste nível de ensino como etapa final da educação básica. Uma temática antiga, mas que nunca perdeu sua importância no currículo escolar, sendo contemporizada de forma revigorada no EMP.

O saber escolar e o processo produtivo moderno, a atribuição de novos sentidos aos conhecimentos produzidos e que circulam na escola, a aproximação entre teoria e prática, incorporando as experiências e vivências dos estudantes no currículo escolar, foram temas e questionamentos que permearam toda essa construção.

Podemos concluir que o EMP se constituiu num marco histórico na política educacional do Rio Grande do Sul nos últimos tempos, indo de encontro ao que preconiza a legislação nacional. Dentro da dinâmica federativa, o Rio Grande do Sul ousou desencadear esta mudança. Se não é possível dizer que temos uma educação politécnica no Rio Grande do Sul, o EMP, como escreve Vianna (2015), mostrou-se um caminho adequado ao ensino médio.

O nosso desafio, na condição de pesquisador, foi o de resgatar este processo e investigar em nível de uma CRE as mudanças e os avanços no ensino médio, a partir da implementação desta nova política educacional no Estado do Rio Grande do Sul. Quando analisarmos os resultados, considerando os índices oficiais e de uma série de outras políticas e programas implementados neste período, há muito por comemorar.

O contexto e a problemática do ensino médio no Rio Grande do Sul neste último período, também tem sido objeto de muitas investigações e pesquisas no campo educacional desenvolvidas sob diferentes olhares e percepções. Além de enriquecer a literatura existente, elas também nos ajudam a entender como o processo de implementação ocorreu em outras coordenadorias regionais de educação.

Acreditamos, por fim, que os objetivos propostos para esta pesquisa tenham sido em grande medida alcançados. A reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul que implementou o EMP foi de fato uma proposta, uma política governamental complexa que mexeu com todas as escolas públicas de nível médio em âmbito estadual. Mexeu, também, com a gestão em ambos os níveis, com o

currículo de modo especial, com os educadores e estudantes. No entanto, mesmo se tratando de um caso peculiar, como vimos, diferenciando-se entre as políticas educacionais dos últimos tempos, o EMP não se constituiu enquanto uma política de Estado como se desejava.

Sua interrupção ou descontinuidade, todavia, também não é fato novo e isolado na área educacional. Pois, esta é uma realidade que ocorre com frequência e acompanha, em grande medida, a alternância de governo em todos os entes federados. Fato que pode ser compreendido e explicado em função do formato e características do federalismo brasileiro em vigor que garante autonomia aos Estados para gerir seus próprios sistemas de ensino.

Neste sentido, sobretudo nos últimos anos, também em nível federal, observamos que uma série de exemplos de programas e políticas educacionais implementadas nos últimos anos, estão sendo reconfiguradas noutras perspectivas e/ou simplesmente interrompidas como resultado e desdobramento das mudanças no cenário político e econômico do país partir de 2015, com forte impacto ao erário e à cidadania. Os maiores exemplos na área educacional é a reforma do ensino médio aprovada pelo Congresso Nacional através da MP nº 746/16, transformada na lei nº 13.415/17 e da própria EC nº 95/2016 sancionada em 15/12/16 que congela os investimentos nas áreas sociais pelos próximos vinte anos.

Todavia, há muitos anos não se verificava na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul e em nível de CRE, especificamente, um movimento tão complexo e rico como este. Rico, sobretudo, pelos embates que promoveu, pelo envolvimento de diferentes atores e pela contribuição teórica e filosófica de grandes pensadores brasileiros acerca das especificidades e necessidades de mudanças nesta etapa da educação básica. Mesmo que em muitos aspectos o currículo do Ensino Médio Politécnico venha ser, ou já esteja sendo, reconfigurado pela Gestão (2015/18), como vimos, o fato é que ele inovou e instigou gestores e educadores a uma profunda reflexão e mudança de postura frente a realidade do ensino médio no Rio Grande do Sul.

## REFERÊNCIAS

- AGUDELO, Germán Darío Valencia. Contribuciones de las políticas públicas al estudio del estado. **Semestre Económico**. Medellín, v 14, nº 30, jul/dic, 2011, p. 87-104. Disponível em: <>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- AGUIAR, H. A escola precisa evoluir. **Mestres**, Porto Alegre, n. 06, p. 34, Junho 2016.
- ALEXANDRE, Josiane Machado. **Reestruturação Curricular: Estudo de casos múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 172 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- ALVES, Miriam Fábria; ALVES, Edson Ferreira. **Gestão democrática na educação básica Políticas e formas de participação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 259-270, jul./dez. 2010. Disponível em: <>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- ARAÚJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do Ensino Médio Politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2014. 151 p.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC.
- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**. 1ª. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. 255 p.
- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. 1º. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. 237 p.
- BENETTI, Cláudia Cisiane. Et al., (Org.). **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiência**. 1ª ed. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. 214 p.
- BERNARD, Aline; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. O Ensino Politécnico: novos paradigmas, novas práticas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/692-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/692-0.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e funcionamento do ensino**. 1ª ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. 105.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 31, n. 84, p.195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <.> Acesso 12 mai. 2016.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 100 p.

\_\_\_\_\_. CNE. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. CNE. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica. Disponível em: <>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 12 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <>. Acesso em: 12.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação**. Disponível em: <>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Lycinia Maria. **O ensino médio no Brasil: Desafios e perspectivas**. Cadernos Temáticos: Juventude brasileira e ensino médio. 1ª. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 46 p.

CEED. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer nº 310 de 2012. Aprova o regimento escolar padrão para o ensino médio “politécnico”. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_regim\\_padrao\\_em\\_Politec\\_I.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et al., (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 316 p.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria – análise – didática. São Paulo: Moderna, 2009.

CPERS. **Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://cpers.com.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e Financiamento da Educação: A Política do FNDE em Debate. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, SANTANA, Wagner. (Org.). **Educação e Federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir as diversidades**. Brasília: UNESCO, 2010. 300 p.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Plano Nacional da Educação: Os desafios para o ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 519-532, jul./dez. 2014.

D'ASCENZI, Luciano; LIMA, Luciana Leite. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Rev. Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

ESPINOSA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.17, n.8, Chile, abril 2009.

FARIAS, Vanderlei Gularte. **O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Wetphalen, RS: 2015. 145 p.

FRACARO, Graciane Copetti. **O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul: O Trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, RS: 2015. 88 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165 p.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

FRITSCH, Rosângela. **Uma política educacional em contestação: o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) Brasil. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/RosangelaFritsch\\_GT01\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RosangelaFritsch_GT01_integral.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2016.

GALEANO, Eduardo. Utopia. Frases e Pensamentos. Disponível em: <http://kdfrases.com/frase/123521>. Acesso em: 01/Ago/2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª Ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Gestão 2011/14**. Disponível em: <[http://www.rs.gov.br/busca/termo=educa%C3%A7%C3%A3o;2011-01-20;2014-01-20;\\*;T;19](http://www.rs.gov.br/busca/termo=educa%C3%A7%C3%A3o;2011-01-20;2014-01-20;*;T;19)> Acesso em: 20 abr. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GUAZZELLI, Cezar Augusto Barcellos; PINTO, Céli Regina Jardim. **Ciências humanas: Pesquisa e método**. 1ª Ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2008. 152 p.

GRAMSCI, Antônio. Obras escolhidas. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978. GRAMSCI, Antonio. Obras escolhidas. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

JORNADAS LITERÁRIAS. 14ª Jornada Nacional de Literatura. **Leitura entre nós: redes, linguagens, mídias**. Passo Fundo/RS, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Xamã, 2008. 143 p.

\_\_\_\_\_. **A Escola Média: Um espaço sem consenso**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 169-202, novembro/ 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015. 543 p.

LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Série Cadernos de Gestão, Vol. VIII. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014. 173 p.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011/14)**: fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática em escolas de Farroupilha/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo: 2016. 173 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 108 p.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade e no financiamento do ensino fundamental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95670/000918526.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30/Mai/2017.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAESE, Cláudia Regina; AGUIAR, Anne Adelle Gonçalves de. **Revisitando os conceitos de formulação, implementação e avaliação de políticas e programas sociais no brasil**. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/217/165>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y políticas públicas. In: SARAIVA, Henrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Política Públicas**, Brasília: ENAP, 2007. p. 67-95.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: Crítica ao senso comum em educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 103 p.

PEREIRA, Sueli Menezes. Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: possibilidades de viabilização. **IV ANPED SUL**: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3018/171>> Acesso em: 15 ago. 2016.

PERIN, Angelita Tatiane Silva dos Santos. Função Social da Escola do campo: um olhar no seminário integrado do Ensino Médio Politécnico. IV Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Caderno de programação e resumos**. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Chapecó/SC. Biblioteca ANPAE – Série Cadernos ANPAE. ISSN 1677.3802 / Vol 25-2016. 107 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 279 p.

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico**: uma política pública no contexto da prática em Escolas Estaduais de São Leopoldo/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo: 2016. 118 p.

SAMPAIO, Plínio de Arruda. Para além da ambigüidade - uma reflexão histórica sobre constituição de 1988. **XXI Encontro Regional de Estudantes de Direito e Encontro Regional de Assessoria Jurídica Universitária**. Disponível em: <[http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/Convidados/Plinio\\_SAMPAIO.pdf](http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/Convidados/Plinio_SAMPAIO.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SEDUC. Secretaria de Educação – RS. Conferência Estadual do Ensino Médio e Profissional. Disponível em: [http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=701&ID=8070](http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=701&ID=8070). Acesso em: 23 Mai. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2012. 279 p.

SILVA, Monica Ribeiro da Silva. **Jovens, Ensino Médio e politecnia: POSSIBILIDADES DIANTE DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**. Apresentado no VI Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia, Universidade Federal de Goiás, abril de 2012. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/JOVENS-ENSINO-M-%C2%A6%C3%89DIO-E-POLITECNIA.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: Características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper46.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

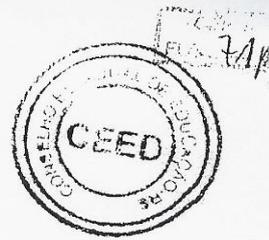
SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 05 jun. 2016.

VIANNA, Rafael de Brito. **Educação Politécnica**: as experiências docentes e a reestruturação do Ensino Médio em duas Escolas de Santa Cruz do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul: 2015. 118 p.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica**: política e gestão da escola. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

\_\_\_\_\_. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

## **ANEXOS**



COMISSÃO DE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Parecer nº 310/2012

Processo SE nº 2.936/19.00/12.9

*Aprova o Regimento Escolar Padrão para o ensino médio "politécnico" a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o funcionamento desse curso a partir do ano letivo de 2012.*

RELATÓRIO

A Secretaria da Educação encaminha a este Conselho proposta de Regimento Escolar Padrão para o ensino médio "politécnico" a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o funcionamento desse curso a partir do ano letivo de 2012.

2 – A proposta de Regimento Escolar está instruída de acordo com a Resolução CEED nº236, de 21 de janeiro de 1998.

ANÁLISE DA MATÉRIA

3 – A proposta de Regimento Escolar Padrão encontra-se em condições de aprovação, ressalvadas possíveis incorreções de linguagem.

4 – O Regimento Escolar Padrão será adotado enquanto a comunidade escolar não elaborar sua proposta de Regimento Escolar, que de forma individualizada, expresse a realidade da escola e traduza seu Projeto Político-Pedagógico.

CONCLUSÃO

Face ao exposto, a Comissão de Ensino Médio e Educação Superior conclui por aprovar o Regimento Escolar Padrão para o ensino médio "politécnico" a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o funcionamento desse curso a partir do ano letivo de 2012.

Em 03 de abril de 2012.

*Indiara Souza - relatora*

*Ruben Werner Goldmeyer*

*Augusto Deon*

*Sônia Maria Nogueira Balzano*

*Viviane Braz Trogildo*

Aprovado, por maioria, em sessão plenária de 04 de abril de 2012, com voto contrário dos Conselheiros Neiva Matos Moreno, Marco Antônio Sozo e Dulce Miriam Delan

*Raul Gomes de Oliveira Filho*  
2º Vice-Presidente no exercício da Presidência



## Perguntas e respostas sobre a proposta de reestruturação do Ensino Médio

**1. Por que e para que reestruturar o Ensino Médio?** Com currículo fragmentado e dissociado da realidade do aluno, apresenta altos índices de reprovação e repetência (34,7%). Do total de jovens entre 15 e 17 anos, 84 mil (14,7%) estão fora da escola.

**2. Todos os cursos serão profissionalizantes?** Não. Haverá três alternativas de Ensino Médio: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

**3. O que é Ensino Médio Politécnico?** É o Ensino Médio que vinculado a realidade social e ao desenvolvimento científico-tecnológico, integra as áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Na prática, o estudante terá, além das aulas dos componentes curriculares do Ensino Médio, o desenvolvimento de projetos com atividades práticas e vivências relacionadas com a vida, com o mundo e com o mundo do trabalho. Contudo, isso não implicará na extinção das disciplinas, que serão fortalecidas no diálogo interdisciplinar.

**4. O que é Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio?** É um curso profissionalizante, previsto na LDB desde 2008. Será ofertado nas escolas técnicas. Na prática, é a integração dos cursos médio politécnico e técnico, gerando a integração da educação geral e técnica, do pensar e fazer, da teoria e da prática. Ao final, o estudante terá um certificado de curso técnico de nível médio.

**5. Como se organizam as bases curriculares das escolas?** No Ensino Médio Politécnico as bases curriculares serão organizadas contemplando os componentes curriculares do EM, distribuídas nos 200 dias letivos, contabilizando um total de 1000h por ano, totalizando uma carga horária de 3000h, entre formação geral e diversificada nos três anos. Os horários reservados para o Seminário Integrado e Projetos (200h anuais) serão definidos pelas escolas, de acordo com suas especificidades e realidade local, o que não significará ampliação da jornada de trabalho. Na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, as bases curriculares contemplam os componentes curriculares da formação geral do Médio Politécnico, integradas às disciplinas técnicas do curso correspondente. Serão distribuídas nos 200 dias letivos, contabilizando no mínimo 3240h, variando conforme a carga horária dos cursos indicados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC.

**6. Como se organizarão os horários dos professores com a reestruturação?** A carga horária dos professores será mantida. A distribuição da carga horária se dará a partir do planejamento coletivo e interdisciplinar de cada escola. Este possibilitará a cada docente prever o tempo necessário para trabalhar os conteúdos em sala de aula e o tempo necessário para utilizá-los como ferramenta para desenvolver os projetos no Seminário Integrado.

**7. A implantação será de uma só vez, em todos os anos do Ensino Médio?** Não. A implantação será gradativa: o 1º ano em 2012; o 2º ano em 2013; e o 3º ano em 2014, podendo durante o processo haver avaliação e aperfeiçoamento do projeto.

**8. O que são os eixos temáticos e de onde surgem?** Os eixos temáticos transversais são definidos, escolhidos pelo coletivo da escola, pelo grau de identificação que tem com sua realidade. São questões amplas que incluem conhecimentos de várias disciplinas. Darão o eixo para elaboração dos projetos nos Seminários Integrados.

**9. A Conferência Estadual encerra o ciclo de debates sobre a reestruturação do EM?** Não. Ao longo de 2012, cada escola fará o debate e as adequações necessárias à proposta e a sua realidade.

**10. O Estado vai garantir a formação para os professores?** Sim. Está prevista formação inicial e continuada para os docentes desde o início do ano letivo de 2012. Cada escola vai organizar a sua formação, a partir do apoio da Seduc com interface das Universidades parceiras.

**11. Vai diminuir a carga horária de disciplinas como português e matemática no Ensino Médio Politécnico e consequentemente a diminuição dos seus proventos?** Não. A carga horária das áreas será mantida. Contudo, será distribuída em proporções diferenciadas ao longo dos três anos, seja na formação geral, seja na diversificada. O regime de trabalho e a remuneração dos professores são garantidos pela Constituição e pelo Plano de Carreira, que não sofre alteração alguma.

**12. O que muda na formação dos alunos?** A articulação entre a formação geral e diversificada e o planejamento interdisciplinar vai garantir a aproximação entre o conhecimento e o contexto social em que o aluno está inserido. Tanto o aluno que frequentar o Ensino Médio Politécnico quanto o estudante da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio terão uma formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo. No caso do Politécnico, a formação permitirá ao jovem ter uma compreensão mais aprofundada da complexidade do desenvolvimento científico-tecnológico. Já o estudante que optar pela Educação Profissional agrega à formação geral a preparação para o mundo do trabalho. Ambas as propostas se aproximam de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

**13. Haverá necessidade de ampliação de espaço físico nas escolas?** Não necessariamente. A reorganização dos espaços escolares, no entanto, pode ser demandada, conforme o planejamento de cada escola.

**14. A proposta visa preparar mão de obra “barata” para o mercado de trabalho?** Não. A proposta visa garantir aos alunos da rede estadual uma educação de qualidade com cidadania, com formação integral e vinculada às necessidades do mundo contemporâneo.

**15. Como fica a carga horária para o aluno que trabalha durante o dia?** Hoje o Ensino Médio está estruturado com 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos anuais. A proposta de reestruturação mantém essas 800 horas. As 200 adicionais podem ser desenvolvidas em diversas situações, inclusive no seu local de trabalho.

**16. Se não é uma proposta autoritária, por que as etapas das conferências não são deliberativas?** Não é autoritário porque a proposta não está pronta. Ela será formatada, discutida e aperfeiçoada na prática de cada escola durante o ano de 2012. As etapas não têm caráter deliberativo e não há encaminhamento de votações, pois todas as contribuições e sugestões serão acolhidas, sistematizadas e discutidas na etapa estadual prevista para dezembro de 2011, possibilitando assim que as contribuições resultem na construção de um documento que expresse o protagonismo da comunidade escolar. As etapas da conferência são espaços de caráter propositivo para contribuições e aprofundamentos, coerentes com o Documento-Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB. Tudo está para ser feito. O ano de 2012 será um rico período e, nossas escolas, um privilegiado espaço para, coletivamente, construirmos esta caminhada, com tensionamentos, dúvidas, problematizações, debates e muitos, muitos avanços que garantam a universalização do ensino médio agora, também, um direito básico da cidadania.

Novembro de 2011