



Educação Unisinos

ISSN: 2177-6210

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Fritsch, Rosangela; Heijmans, Rosemary Dore  
O “novo paradigma da politecnia” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul  
Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 194-203  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.09>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UNISINOS  
[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## O “novo paradigma da politecnia” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul

### The “new paradigm of polytechnics” in the experience of Polytechnic High School in Rio Grande do Sul, Brazil

Rosangela Fritsch<sup>1</sup>

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
rosangelaf@unisinos.br

Rosemary Dore Heijmans<sup>2</sup>

Universidade Federal de Minas Gerais  
rosydore@yahoo.com.br

---

**Resumo:** Este artigo aborda a experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, tendo como objetivo debater o “novo paradigma da politecnia” como fundamento e princípio orientador da política educacional do Governo Tarso Genro (2011-2014). Metodologicamente, apoia-se em pesquisa bibliográfica, revisão de literatura e entrevista em profundidade submetida a análise de conteúdo. Como resultados, afirmamos que as propostas da “escola nova” influenciaram os intelectuais socialistas e suas ideias pedagógicas chegaram à Rússia, onde foram muito difundidas, antes mesmo da revolução soviética. Ali, tais ideias sofreram algumas restrições, sendo tomadas pelas forças progressistas como parâmetro do debate sobre a renovação da escola em uma sociedade que lutava para construir o socialismo e desenvolver a indústria. Na implementação da política educacional no RS e na atuação das escolas, reproduzem-se dissonâncias e incompreensões sobre a dimensão conceitual da educação politécnica.

**Palavras-chave:** política educacional, ensino médio politécnico, politecnia.

**Abstract:** This text addresses the experience of the Polytechnic Secondary School in the state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil, aiming at discussing the “new paradigm” that has the Polytechnic as the foundation and guiding principle of the educational policy of the Governor Tarso Genro (2011-2014). Methodologically, this study is supported by bibliographical research, literature review and in-depth interview submitted to content analysis. As results, we affirm that the proposals of the “new school” influenced the socialist intellectuals. His pedagogical ideas came to Russia, where they were widespread, even before the Soviet revolution. There, although such ideas suffered some restrictions, the progressive forces took them as a parameter for the debate about the renewal of the school in a society that struggled to be socialist and industrially developed. In the implementation of the educational policy in RS and in the performance of schools, dissonances and misunderstandings about the conceptual dimension of polytechnic education are reproduced.

**Keywords:** educational policy, polytechnic high school, polytechnic.

---

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, 93022-750, São Leopoldo, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil.

## Introdução

Aborda-se, aqui, a experiência do Ensino Médio Politécnico (EMP), debatendo o “novo paradigma da politecnia” como fundamento e princípio orientador da política educacional formulada e implementada, entre 2012 e 2014, nas escolas estaduais de Ensino Médio no Rio Grande do Sul (RS), no Governo Tarso Genro (Partido dos Trabalhadores, 2011-2014): “O ensino médio politécnico e a educação profissional integrada ao ensino médio”.

Na referida política educacional, a etapa final da educação básica constituiu-se pelo Ensino Médio Politécnico (EMP), Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. O EMP se propunha a enfrentar a dualidade da escola média no País para dar-lhe identidade, o que não ocorreria apenas revertendo “o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social”. Seria preciso ofertar “à juventude e ao mundo um novo paradigma” que possibilitasse ao Ensino Médio se constituir “como etapa final da educação básica” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 4).

Em menos de uma década, as escolas estaduais do RS passaram por diferentes diretrizes educacionais que se cruzam com outras inúmeras políticas, no contexto nacional. As descontinuidades de políticas educacionais oficiais e compulsórias, circunscritas a um período de gestão governamental, produziram graves e negativas consequências (Vitelli, 2017).

Aqui, é focalizado o chamado “novo paradigma da politecnia”, ressaltando suas orientações teóricas, metodológicas e políticas contraditórias. A metodologia adotada fundamentou-se em excertos de entrevista em profundidade submetida a análise de conteúdo (Bardin, 2011) com um dos formuladores da mencionada política<sup>3</sup>, bem como revisão bibliográfica de produções acadêmicas, teses e dissertações<sup>4</sup>, que abordaram o tema da politecnia.

## O “novo paradigma” escolar do Rio Grande do Sul: o ensino médio politécnico

O contexto após a Constituição de 1988 e a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impulsionou o debate sobre a educação politécnica

no Brasil. Registram-se produções de Saviani (1989), Machado (1991), resultados do “Seminário Choque Teórico”, ocorrido no Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, em dezembro de 1987 e do “Seminário Propostas para o Ensino Médio na nova LDB”, organizado pela Secretaria de Ensino de 2º Grau e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), realizado em Brasília, em maio de 1989.

Desse debate, foram excluídas análises de experiências educacionais do socialismo real. Este vinha evidenciando uma profunda crise e se apresentava como modelo que inviabilizava a constituição de uma sociedade civil atuante, capaz de compatibilizar socialismo e democracia. O socialismo real foi duramente criticado por setores da esquerda, que não viam naquela experiência paradigmas mais elevados para questionar as complexas democracias do Ocidente. Consequentemente, a organização da escola no socialismo real também não poderia ser considerada parâmetro para análise e crítica da escola capitalista. Grande parte dos intelectuais de esquerda, envolvidos com a questão escolar, buscou elementos para fundamentar a reflexão sobre o conceito socialista de educação em autores clássicos, tais como Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Deste modo, o debate no Brasil a respeito da ideia socialista de escola, na década de 1980, inspirou-se no socialismo como “filosofia” política e não como prática concreta.

Mais recentemente, ampliaram-se as publicações sobre a experiência educacional da primeira fase da Revolução Soviética, de 1917 até o período anterior à consolidação do stalinismo (1927-1953). Contudo, se elas dão prioridade à reflexão de educadores daquele período (Pistrak, 2000, 2009, 2015; Shulgin, 2013; Krupskaya, 2017, por exemplo), especialmente sobre a politecnia, o contexto de fragilidade em que elas se realizaram e seus vínculos com a escola nova são menos focalizados.

As propostas da escola nova influenciaram os intelectuais socialistas (Garreta, 2005; Warner, 1987; Fitzpatrick, 1979; Pallares, 1931; Joshua, 2017). Suas ideias pedagógicas chegaram à Rússia antes mesmo da Revolução Soviética. Embora passassem por algumas restrições, foram tomadas pelos educadores como parâmetro do debate sobre a renovação da escola numa sociedade que lutava pelo socialismo e pelo desenvolvimento industrial. Segundo Fitzpatrick (1979, p. 7), historiadora australiana, não obstante os educadores

<sup>3</sup> Entrevista realizada em setembro de 2017 com um dos integrantes da equipe gestora da SEDUC, protagonista na formulação e implementação da política que especificaremos no texto pelas iniciais FP.

<sup>4</sup> Pesquisa no Sistema de Pesquisa Integrada da Biblioteca Unisinos (EBSCO Discovery Service – EDS), na Base de Dados Portal de Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), usando o período 2012-2017 como filtro para seleção das produções acadêmicas e os descritores “Ensino Médio Politécnico” e “Politécnico”, separadamente, e “Ensino Médio” e “Politécnico”, relacionados entre si.

soviéticos atribuísem o princípio politécnico a Marx “sua exposição muitas vezes parecia dever menos a Marx do que ao teórico da educação americana da ‘escola ativa’, John Dewey”.

A instrução geral e politécnica foi introduzida na Rússia em 1917, pouco antes da Revolução Soviética, quando Lênin apresentou um projeto para modificar o programa do partido quanto à instrução pública<sup>5</sup>, o qual assinalava aspectos diretamente vinculados à escola, elaborados por sua companheira, Nadiezhda Krupskaya. Na ocasião, a ideia de “ensino geral e politécnico” substituiu a de “ensino geral e profissional” do programa de 1903. A mudança, segundo Krupskaya, fundamentava-se em reflexões de Karl Marx sobre a ruptura da grande indústria com a produção artesanal, liquidando a especialização profissional e dando lugar à universalização das capacidades técnicas. Enquanto o conceito de ensino profissional vinculava-se à produção artesanal e ao trabalho mais especializado, o ensino politécnico referia-se à diversidade de trabalhos da produção industrial moderna. É preciso dizer instrução politécnica, assinala Krupskaya, porque a finalidade da escola é formar homens capazes de qualquer trabalho e não limitados especialistas, como sugere a instrução profissional.

Assim, a escola politécnica na Rússia surgiu no contexto de grandes transformações da base técnica do capitalismo, quando teve início um verdadeiro desmonte dos resíduos artesanais sobre os quais a produção ainda se sustentava. Ao serem simplificadas, as tarefas técnicas se tornaram acessíveis à grande massa de trabalhadores, destruindo-se, assim, a didática desenvolvida pelos artesãos, cujo lócus era o próprio ambiente de trabalho. Deste modo, o ensino do trabalho se desloca da oficina para a instituição escolar. Os filantropos ingleses organizaram escolas politécnicas visando a preparar trabalhadores para as bruscas mudanças da revolução tecnológica.

Marx não propôs uma perspectiva universal de formação dos trabalhadores como educação politécnica. Considerando-se a precariedade e a escassez de informações sobre o termo instrução politécnica<sup>6</sup>, a pesquisa sobre o assunto deve se voltar para o contexto em que Marx se pronunciou sobre a formação dos trabalhadores. Precisa levar em conta também dois outros aspectos: (1) a instrução tecnológica é uma das três dimensões apresentadas por Marx para a educação dos trabalhadores;

as outras abrangem a formação intelectual e a educação física; (2) sobre a instrução politécnica, Marx se referia ao tipo de escola dos filantropos ingleses para a classe trabalhadora, particularmente em *O capital* (2002), chamando os fundamentos científicos gerais da produção de *instrução tecnológica*.

Marx destacou nas escolas politécnicas e agrônomicas da filantropia burguesa não um princípio, mas uma nova *metodologia de ensino* que, segundo ele, trazia em si os “germes da educação do futuro” (Marx, 2002, p. 548). O método era a combinação do ensino ao trabalho produtivo adotado por aquelas escolas, que procuravam responder ao desafio de encontrar uma nova didática que substituísse o sistema de aprendizagem artesanal. Ao conquistar o poder político, a classe trabalhadora adotaria o “ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores” (Marx, 2002, p. 553).

A interpretação de Krupskaya sobre a escola politécnica se distancia do pensamento de Marx ao nutrir-se de proposições da escola nova, especialmente das de Dewey. Trata-se de uma orientação presente não apenas na organização de “comunidades de trabalho” e nas experiências de auto-governo dos alunos (o termo russo de *samoupravlenie* é derivado da expressão e do conceito americano de *self-government*). Também aparece nos métodos mais comuns adotados na escola politécnica: o “plano Dalton” (formulado por Helen Parkhurst, que afirmou sua relação com Dewey e Maria Montessori) ou “método dos laboratórios”; o “método dos projetos”, que se relaciona a Dewey, mesmo tendo sido formalizado nos Estados Unidos por um dos seus discípulos, William Kilpatrick, e o “método dos complexos” que foi, na Rússia, igualmente atribuído a Dewey, mesmo sendo adaptado à realidade local. O plano Dalton permitia teoricamente combinar o trabalho coletivo e individual e teve um enorme sucesso na Rússia (Garreta, 2005; Warner, 1987; Fitzpatrick, 1979; Pallares, 1931; Joshua, 2017).

O movimento da escola nova exerceu grande influência não apenas sobre a Rússia, mas sobre o pensamento Ocidental. Suas principais ideias no campo metodológico são percebidas até hoje, século XXI. Emergiu num contexto em que foram redefinidas estratégias e táticas de domínio do Estado capitalista. Importantes conquistas populares, como o sufrágio universal, alargavam a esfera de participação popular na política. Para controlar

<sup>5</sup> Tal fato ocorreu na VII Conferência do Partido Operário Socialdemocrata Russo, realizada entre 28 de abril e 11 de maio de 1917, a qual decidiu rever o programa de 1903.

<sup>6</sup> Os manuscritos originais de Marx, em que ele aborda a questão, desapareceram. Restaram, então, duas publicações do teor da “Instrução aos Delegados”, proferida por Marx no Congresso da Associação dos Trabalhadores, em Genebra (1866). Uma delas, segundo Formizzi (1973, p. 82-83, nota 35), foi a revista alemã *Der Vorbote* (outubro de 1966), cujo diretor era amigo de Marx, que apresenta o termo como “instrução politécnica”. A outra foi o jornal *The working man*, de abril de 1867, apresentando o termo como “instrução tecnológica”. Com esse sentido, foi difundido em alemão por Karl Kautsky (1854-1938), para quem Marx havia redigido as “Instruções” em inglês.

o processo de ampliação da democracia, a classe dominante procurou estabelecer diretrizes políticas que não se assentassem apenas na repressão, mas na “educação”. E, para garantir-se como classe dirigente, a classe dominante tomou a iniciativa de estruturar um projeto educacional que considerasse as demandas populares, tais como a democratização do acesso ao saber e o vínculo do ensino geral ao trabalho produtivo. A “concessão” a demandas sociais ocorreu justamente para manter a dominação burguesa como força diretiva sobre a sociedade.

A filosofia da escola nova destacou a preparação para a cidadania como uma das mais importantes metas educacionais. Para tanto, propôs transformar a escola numa espécie de sociedade em miniatura, onde as crianças aprenderiam a viver em comunidade, conhecendo e exercitando as leis que governam a democracia representativa burguesa. Tratava-se do “autogoverno” das crianças, ideia que fundou a crítica ao caráter disciplinar da escola tradicional, supostamente baseada na passividade do aluno. Partia do princípio de que a obediência às leis civis e estatais do capitalismo não surgiria espontaneamente e, portanto, deveria ser educada pela escola. A obtenção do conformismo ao *status quo* teria como referência pedagógica a concepção do trabalho como atividade (Dore Soares, 2000).

Entretanto, a escola nova não conseguiu superar o dualismo do sistema educacional que criticou, esbarrando nos problemas da divisão da sociedade em classes, intrínseco às contradições do Estado capitalista. Tais problemas impediam a efetivação da “escola única” e favoreciam o crescimento de escolas profissionalizantes, cujo crescimento aprofundava a dualidade da organização escolar.

Examinando aspectos contraditórios da escola nova, Gramsci desenvolveu a proposta da escola unitária, considerando-a “trincheira” da sociedade civil, espaço de luta pela hegemonia. Gramsci afirmou que a escola é, ao mesmo tempo, o centro difusor do conteúdo ético do Estado e o eixo de organização cultural da classe trabalhadora (Gramsci, 1975).

Como a disputa hegemônica se trava na sociedade civil, os elementos ligados ao grupo social dominante procuram obter o consentimento ativo das massas ao *status quo*, difundindo ideologias, concepções do mundo e ciência. Para se libertar das ideologias falazes e parciais, surgidas da divisão classista da sociedade humana, as classes subalternas reivindicam uma reforma cultural. Para Gramsci, a resposta a essa demanda é a escola unitária, não sendo mencionada “escola politécnica” em suas obras.

O paradigma da “escola politécnica”, portanto, se traduziu na adoção de um suposto politecnismo equivo-

cadamente derivado de Marx e na apropriação de ideias e metodologias da “escola nova”, não se registrando aprofundamentos teóricos e críticos dos seus pressupostos por parte de seus defensores. Diferentemente, Gramsci analisou o contexto de surgimento da escola nova, expôs suas contradições e apropriou-se criticamente do princípio pedagógico da atividade. Ressaltou na relação cordial entre professor e aluno a existência de um vínculo entre *pedagogia e hegemonia* que se estende por toda a sociedade, ganhando amplitude internacional: “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 1975, p. 1331).

O “novo paradigma da politécnica” da Proposta do governo do RS, tal como expresso em seu documento oficial, não é novo e contém dissonâncias de natureza conceitual, sendo examinadas na análise da experiência.

## A experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul sob o paradigma da politécnica

A implementação da política do EMP ocorreu no fim de 2011, quando a Secretaria de Educação (SEDUC) realizou assembleias com representantes de professores, pais, alunos e funcionários, divulgando a proposta para as escolas estaduais. Em janeiro de 2012, os grupos gestores receberam orientações da citada proposta, visando à sua implementação. O ano letivo se iniciou com a nova proposta do EMP em todo Estado e a sua “natureza progressiva” compensaria os riscos e os entraves ocasionados pelo seu processo de implantação.

[...] é uma proposta progressista avançada e, na prática, mesmo com curto tempo, mesmo com os problemas que teve, percebe-se que é possível [...] avançar. Se é possível [...] a reprodução, com essas limitações materiais, é porque é possível fazer outra com ambição transformadora. [...]. A realidade histórica é essa, você não coloca burocraticamente uma proposta avançada para uma sociedade do tipo que temos, com contradições reais, objetivas. As teorias mais avançadas, as teorias críticas ao capitalismo, as teorias que propõem uma sociedade igualitária, mais justa, precisam de mediações com a prática. Se nós não [...] nos confrontamos com [...] a realidade, na busca de mediações possíveis historicamente [...] nunca vamos criar situações reais, propícias à implantação dessas propostas (Entrevista FP).

Na formulação da proposta, a necessidade de uma política pública de resposta universal venceu a estraté-



gia de uma experiência piloto e a preocupação com o desgaste do conceito de politécnica.

Alguns eram reticentes, diziam que essa não era uma proposta para ser implementada num sistema, pois poderia enfraquecer/desgastar o conceito de politécnica; tinha também a posição de que deveríamos fazer uma experiência piloto. Bom, na época, rechaçamos essa posição porque [...] é boa quando a academia quer fazer um estudo [...], mas para a política pública não serve! Política pública tem que procurar uma resposta universal. [...]. Mas existiu outra [questão] mais complicada: a visão de que o projeto era apressado, que ia desgastar o conceito de politécnica, como se esse conceito fosse alguma coisa que você lapida [...] e guarda em algum lugar para não ser machucada (Entrevista FP).

Embora a equipe gestora tenha considerado possíveis consequências e limites de criação de uma política pública, tendo como referência a politécnica, decidiu implementá-la de modo a efetivar o currículo num ciclo completo formativo do Ensino Médio, diante do risco de não haver continuidade num próximo governo.

[...] tomada a decisão e com a consciência de que nada aconteceria no plano ideal, mas que poderíamos avançar muito no processo, criar uma nova cultura em relação ao ensino e à pesquisa. Uma cultura diferente em relação à função da escola, ao trabalho, ao mundo real. Então, como nós poderíamos contribuir, de fato, para romper o cerco do muro que impede que a escola trabalhe com a vida, com o real? Supere o trabalho pedagógico abstrato, desvinculado da vida real? (Entrevista FP).

A decisão tomada gerou incompreensões e resistências da comunidade escolar (diretores, professores, pais e alunos), considerando-a prematura e conduzida de maneira impositiva pelo poder público, sem participação coletiva e com a comunicação truncada (Alves, 2014; Alexandre, 2015; Vian, 2015; Barbieri, 2016; Souza, 2016; Paloma, 2016).

No tocante à implementação da proposta, o movimento foi tenso, conturbado e sem acompanhamento, faltando momentos e espaços para realizar reuniões e debates para o planejamento (Alves, 2014; Alexandre, 2015; Maia, 2015; Pontes, 2015; Ramos, 2015; Zambon, 2015; Pires, 2016). Houve resistência de professores à mudança por causa de seu pensamento político e ideológico (Zambon, 2015; Marchetto, 2016; Souza, 2016). A situação foi agravada devido ao despreparo e às dificuldades dos docentes, somados à inexistência de apoio pedagógico e de política de formação apropriada específica, além de fragilidades da formação inicial e continuada (Alexandre, 2015; Maia, 2015; Pontes, 2015;

Souza, 2015; Vian, 2015; Zambon, 2015; Pires, 2016; Souza, 2016; Marchetto, 2016; Paloma, 2016).

As condições de trabalho dos professores eram precárias, havendo diminuição da carga horária das disciplinas, intensificação do trabalho docente com a avaliação emancipatória qualitativa, sobrecarga de trabalho individual, estrutura precária da carreira, falta de tempo para estudo e planejamento das aulas, individualismo reinante no desenvolvimento do trabalho, salário baixo e professores que atendem a mais de uma escola (Alves, 2014; Maia, 2015; Pontes, 2015; Zambon, 2015; Paloma, 2016). Também era precária e inadequada a situação da infraestrutura (Alves, 2014; Maia, 2015; Souza, 2015; Vian, 2015; Zambon, 2015; Souza, 2016; Paloma, 2016). Apenas uma das pesquisas aponta uma consequência positiva, que é a possibilidade de maior autonomia no direcionamento da gestão escolar (Alves, 2014).

A introdução da politécnica no RS foi precedida de uma experiência anterior, ocorrida no Ensino Fundamental da Prefeitura de Porto Alegre, que evidenciou, para os formuladores da proposta, a existência de identidades teóricas e políticas no campo pedagógico e partidário:

[...] enfim o campo da esquerda. Os nossos parceiros da academia mantiveram esse campo conceitual aceso, contribuindo para a construção da nossa proposta [...] com suas pesquisas, esses nomes, que a gente sempre cita, embora existam outros que não aparecem tanto, mas que são importantes também (Entrevista FP).

A identidade teórica e política ocorria no campo marxista, sobretudo em relação à experiência da educação soviética na primeira fase da Revolução Bolchevique, com base em autores como Krupskaya e Pistrak:

O que nos despertou interesse na época, início dos anos 1980, é que alguns de nós já tínhamos realizado a leitura de Marx e, nesta época, conhecemos alguns textos da Krupskaya e de outros educadores da época da Revolução Russa. Pistrak, nós discutimos muito também, mas mais para o Ensino Fundamental. A proposta de pesquisa socioantropológica que nós desenvolvemos no ensino por ciclos foi com base em Pistrak, que é, digamos, um dos principais nomes do Comitê Científico que coordenou a educação no processo da Revolução Russa. Então, a gente tinha essa relação com a literatura clássica e socialista, embora o tema da politécnica tenha ficado um pouco parado durante os anos 1990 (Entrevista FP).

A discussão sobre politécnica, no fim da década de 1980, foi determinante na identificação de teóricos que poderiam assessorar a equipe. Se o debate sobre a politécnica tinha sido intenso naquela década, ele refluíu na década de 1990, devido às políticas educativas do governo de Fernando Henrique Cardoso:

[...] algumas pessoas, entre elas, eu, tínhamos feito a discussão da politécnica no início dos anos 1980. Empolgados com essa discussão, quando saíram os primeiros textos da Lucília Machado, do Frigotto e do Miguel Arroyo, que escreveu sobre politécnica, depois se afastou desse campo de estudo. [...]. Também, o Nosella. [...] O que aconteceu também é que, quando a gente estava na Secretaria Municipal de Porto Alegre, a discussão em nível acadêmico refluíu. Eram os anos 1990. Ela refluíu e quem não estava na academia não via mais a discussão. [...] com o decreto do Fernando Henrique, que consolidou a separação entre formação profissional e formação geral, resultado de um processo de construção de uma hegemonia na visão do MEC e que, acho, causou um refluxo muito grande nos pesquisadores da área. [...] vamos reestruturar, e vamos discutir e [...] fazer um seminário interno sobre politécnica, vamos chamar pessoas para discutir conosco. Foi quando veio Saviani e Acácia e nós discutimos nos reportando aos clássicos e aos textos atuais, como Marise Ramos, Chiavatta, Mônica Ribeiro, Celso Ferreti [...] Chiavatta, Frigotto (Entrevista FP).

A proposta pedagógica encaminhada pelo governo do Rio Grande do Sul (2011) destaca a preocupação com os índices de escolaridade líquida, com a defasagem idade-série, o abandono escolar, a reprovação e o acesso à educação (matrículas). Salienta, também, aspectos problemáticos relacionados às escolas, aos professores, à infraestrutura e ao currículo. Sobre o currículo, critica sua estrutura fragmentada, desvinculada da realidade sócio histórica do País. Para mudar esse quadro, propõe dar prioridade ao ensino médio, reformando-o. Então, é apresentado o “novo paradigma”: o ensino politécnico, formulado com base num arranjo intelectualmente equivocado, principalmente por não ser novo e atribuir diretamente a Gramsci a tradução do que seria a politécnica, citando-se o trecho abaixo, que não existe nos trabalhos referidos e também pouco na obra de Gramsci.

[...] pensar políticas públicas voltadas à educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (Gramsci, 1978 in Rio Grande do Sul, 2011, p. 15).

Ao ser solicitado a esclarecer essa questão, o entrevistado assume que houve equívoco no documento. Registra a “falta de um elo” entre a proposta da politécnica e Gramsci. A menção a Gramsci é justificada como uma estratégia política para aplinar o impacto da proposta de politécnica, supostamente de Marx, já que Gramsci seria um marxista menos contestado.

[...] se nós caracterizássemos a proposta [...] como a proposta marxista, certamente ela não andaria dois meses, porque nós teríamos a RBS fazendo denúncias. [...]. Enfim, setores do Ministério Público. Então, claro, amenizamos a expressão dos pressupostos, mas não os abandonamos. [...] essas mediações, a gente tem que fazer mesmo! É uma estratégia (Entrevista FP).

A referência a Gramsci como estratégia para mediar o impacto de uma proposta que é atribuída a Marx elucida a fragilidade da apropriação teórica do paradigma da politécnica. Ao mesmo tempo, o entrevistado manifesta a superficialidade do conhecimento da equipe sobre a pedagogia soviética, aludindo indiretamente ao debate sobre a própria designação “educação politécnica”. Saviani (2003, p. 140), por exemplo, explica que o significado de politécnica é o de “múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politécnica como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. Mas o problema não é apenas este. Ele reconhece que o termo “ensino tecnológico” está mais próximo do pensamento de Marx do que “ensino politécnico”. No entanto, afirma preferir utilizar a noção de politécnica porque o termo educação tecnológica “remete imediatamente à concepção burguesa”. E complementa: “De fato, quem, ao ouvir alguém se posicionar em defesa de uma educação de caráter tecnológico, concluiria tratar-se de uma posição socialista?” (Saviani, 2003, p. 146). No entanto, apenas alguns estudos sobre a proposta do RS (Alexandre, 2015; Vian, 2015; Zambon, 2015) apontam para a discussão semântica do termo “politécnica”, feita por Nosella (2007, 2011), que se contrapõe à interpretação de Saviani, alegando que sua leitura do termo é confusa. E o entrevistado chama a atenção para o problema do termo “politécnica” quando fala da carência de “apropriação teórica [...] tão fina”, quando o desafio maior era o trabalho de gestão:

[...] talvez nenhum de nós tivesse apropriação teórica [...] tão fina para estar atentos a essas polêmicas internas; aquela polêmica da politécnica, da educação tecnológica, politécnica. Na época, o desafio era o trabalho de gestão. Isto é, muito [...] diferente daquilo que a gente faz na academia [...]. Na gestão tem que dar respostas hoje, seja qual for [...], na academia não (Entrevista FP).

A construção teórica da proposta do governo Tarso Genro se reproduz nas investigações acadêmicas sobre a experiência do Rio Grande do Sul. Nenhuma das pesquisas identifica ou questiona o equívoco de atribuir a definição de politécnica a Gramsci e, assim, confere legitimidade às definições de Saviani e demais autores do

Grupo de Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Félix, 2013; Pontes, 2015; Homem, 2015; Zambon, 2015; Barbieri, 2016; Paloma, 2016).

Entre os autores referidos nas pesquisas para sustentar o paradigma da politécnica, destacam-se Saviani (1989, 2007), Kuenzer (1997, 2011), Azevedo e Reis (2013, 2014), Frigotto *et al.* (2005), Nosella (2007, 2011) e Machado (1989, 1991). A referência mais citada, na definição de politécnica e na afirmação de que ela se baseia na Escola Unitária de Gramsci, é o livro de Saviani (1989), seguido da obra de Azevedo e Reis (2013), e das pesquisas de Félix (2013); Alves (2014); Pontes (2015); Maia (2015); Ramos (2015); Souza (2015); Vian (2015); Barbieri (2016); Pires (2016); Souza (2016); Marchetto (2016) e Paloma (2016). O livro de Rodrigues (1998) foi utilizado para confirmar a origem da politécnica nas obras de Marx (Alves, 2014; Pontes, 2015; Alexandre, 2015; Ramos, 2015; Vian, 2015).

Diversos estudos se referem a Gramsci (1978, 2001) para confirmar que o conceito de politécnica se relaciona ao de Escola Unitária, sendo ponto de partida para explicitar o trabalho como princípio educativo (Félix, 2013; Alves, 2014; Alexandre, 2015; Maia, 2015; Ramos, 2015; Souza, 2015; Vian, 2015; Zambon, 2015; Pires, 2016; Souza, 2016; Marchetto, 2016).

Maia (2015) e Ramos (2015) fazem referência à Escola Unitária de Gramsci e à educação politécnica em Marx, relacionando seus trabalhos à politécnica. Ramos (2015); Souza (2015) e Marchetto (2016) mencionam Dore (2014) para afirmar que, nos *Cadernos do cárcere*, não aparecem conceitos de escola politécnica ou de homem omnilateral e sim de escola unitária e homem coletivo, desenvolvido em todas as direções. Embora façam essas observações, não discutem explicitamente qualquer conflito conceitual entre a proposta de Gramsci e a de politécnica.

As pesquisas sobre a experiência do ensino médio politécnico do RS são distintas, ora focalizando o contexto macro do projeto de sociedade capitalista e neoliberal, ora o micro, abordando o currículo e a gestão escolar. No que se refere ao contexto macro, os estudos destacam que a proposta do RS encerra uma concepção Pedagógica de Formação Humana que rompe com o paradigma tradicional de formação economicista (Alexandre, 2015; Pires, 2016; Souza, 2016); representa um enfrentamento da governabilidade neoliberal (Félix, 2013); consiste numa alternativa progressista para a formação dos jovens das camadas populares (Alves, 2014); abrange elementos científicos e técnicos do trabalho, mediante uma pedagogia e uma práxis em que estes não são estranhos aos trabalhadores (Ramos, 2015); preparam para o mundo

do trabalho, promovendo formação científica, tecnológica, sócio-histórica e cultural em detrimento do Ensino Profissionalizante (Souza, 2015; Maia, 2015). Quanto ao contexto micro, ao currículo e à gestão escolar, a proposta do RS, com a ideia de politécnica, promove: outro tratamento para o conhecimento, superando modelos e metodologias construídas historicamente (Pontes, 2015); a articulação das diferentes áreas do conhecimento e suas tecnologias com os eixos estruturantes da cultura, ciência, tecnologia e trabalho, como princípio educativo (Homem, 2015; Paloma, 2016); a articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento, na relação entre teoria e prática, parte e todo; a avaliação emancipatória; o reconhecimento dos saberes; o pensar e fazer, a interdisciplinaridade (Barbieri, 2016; Paloma, 2016); e a cultura do trabalho coletivo (Barbieri, 2016; Souza, 2016).

Nas pesquisas realizadas sobre a proposta governamental do RS, é frequente, por parte dos professores e dos gestores escolares, mencionar o desconhecimento e as dificuldades de compreensão e tradução do paradigma da politécnica e de suas implicações, especialmente nos Seminários Integrados e na Avaliação Emancipatória. Consideram que foi implantado um currículo híbrido, associando a formação profissional ao paradigma da “escola tradicional” (Félix, 2013; Alves, 2014; Pontes, 2015; Paloma, 2015; Vian, 2015; Souza, 2015; Alexandre, 2015; Ramos, 2015; Zambon, 2015; Marchetto, 2016; Souza, 2016).

Nas pesquisas de Maia (2015) e Souza (2016), evidenciam-se sinais otimistas da Proposta do RS, considerando-a um êxito por tentar desconstruir verdades consideradas absolutas e produzir discussões que resultaram em novas sínteses e possibilidades de avanço na formação no Ensino Médio. Nesse sentido, as mencionadas pesquisas destacam: o trabalho coletivo; a interdisciplinaridade; a pesquisa em sala de aula e a avaliação emancipatória, promovendo espaços de estudo e discussões em que as contradições inerentes à sociedade do capital puderam ser evidenciadas. Os aspectos ressaltados confirmam a expectativa da equipe gestora em contribuir para o desenvolvimento de uma nova cultura escolar.

Foi introduzida a pesquisa no Ensino Médio. Isso significa retirar aquilo que é a única coisa que muitos professores sabem fazer, que é repetir um livro didático. Propor que ele construa o conhecimento com os alunos sobre a realidade, em cima da investigação, da cultura da curiosidade, da cultura da crítica, [que] é muito pobre na escola. Praticamente não existe. Então, pensávamos em criar esse fermento, essa discussão, a qual pudesse começar a desenvolver uma cultura escolar nova (Entrevista FP).



Os avanços da Proposta do RS aparecem nos Seminários Integrados, na formação dos estudantes e na criação de uma cultura de pesquisa na escola. Esta qualificou o olhar dos alunos para as ciências, bem como conduziu a uma prática que favoreceu: construções mais autônomas dentro da escola; maior protagonismo dos indivíduos; interesse nos assuntos tratados; envolvimento com a escola; melhorias na expressão oral e maior capacidade crítica e reflexiva na aprendizagem; construção de conhecimento do cotidiano e do mundo do trabalho; espaços de diálogo interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento; reflexão dos professores sobre os objetivos do Ensino Médio; identificação da melhor forma de adaptar-se à ideia da politécnica (Alves, 2014; Alexandre, 2015; Souza, 2015; Vian, 2015; Zambon, 2015; Souza, 2016; Marchetto, 2016).

Os Seminários Integrados acabaram se tornando uma disciplina de Metodologia de Pesquisa, levando ao abandono de conteúdos implantados precariamente na maioria das escolas, com práticas pedagógicas distantes da ideia da pesquisa como princípio pedagógico e metodológico e com alunos resistindo à autonomia (Alexandre, 2015; Maia, 2015; Souza, 2015; Vian, 2015; Marchetto, 2016).

A avaliação emancipatória, por sua vez, foi considerada negativa, pois, ao ser realizada por áreas do conhecimento, provocou ira e resistência por parte dos professores; mudou a forma de expressão dos resultados, mas não a sua lógica; continuou a ser um instrumento de poder do professor em relação aos estudantes, sem prepará-los para as exigências de exames de admissão ao Ensino Superior. Consideram que o modelo de avaliação numérico é mais claro em relação à situação de aprendizagem do aluno. A avaliação emancipatória, de natureza qualitativa, contribuiu para mudar as relações sociais nas escolas, no entanto gerou mais conflitos e um aumento expressivo de trabalho para docentes e gestores (Alexandre, 2015; Alves, 2014). Contudo a avaliação emancipatória provocou mais reflexões sobre o significado da avaliação das aprendizagens dos estudantes, para além da nota da prova, pois cada profissional ressignificou sua prática docente, conforme concepções individuais e combinados coletivos (Alves, 2014).

Quando assumiu o governo sucessor, que extinguiu os Seminários Integrados e a Avaliação Emancipatória compulsória, houve um sentimento de frustração por parte de quem protagonizou a formulação da Proposta do governo do RS.

Ah, o sentimento é de muita frustração, mas eu já estava preparado para isso, porque a gente sempre se apaixona pelo projeto e tal, e aí sofre muito [...]. Nós perdemos a

eleição, agora vão desmontar tudo e o que tiver enraizado [...] alguma coisa fica. Então eu não esperava outra coisa, porque o compromisso republicano não existe, e isso passa por todos os projetos políticos, a não continuidade é normal. Isso dificulta muito a relação da gestão com os professores, porque os professores não acreditam mais em propostas, porque não tem continuidade, depois vem outro governo e zera tudo. Aqueles que são contra, se alojam nisso: “Não, deixa para lá, vamos boicotar aqui, porque eles vão embora e vai passar”. Isso é muito complicado e é muito difícil um projeto educacional se consolidar em quatro anos - é preciso oito, doze. [...] (Entrevista FP).

O otimismo na avaliação da experiência, segundo o entrevistado, é que ela possa ter envolvido de fato a escola, pois é isso o que permanece: “É, então, na realidade, o que fica é aquilo que a escola assumiu. Aquele pouquinho que a escola assumiu, aquele pouquinho que, de fato, repercutiu dentro da escola, é o que fica” (Entrevista FP).

## Considerações finais

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 no Rio Grande do Sul não teve continuidade, sendo executada por apenas três anos. Seu objetivo foi o de se constituir num projeto progressista de esquerda, inspirado na experiência socialista do primeiro período da Revolução Soviética. Contou com a assessoria e o embasamento teórico de pesquisadores de tradição marxista, que indicam a educação politécnica como alternativa para superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica e construir um projeto de educação unitária e universal. Eles foram (e continuam sendo) o esteio do “novo paradigma” da politécnica. Entre a formulação e a execução da mencionada Proposta, sobressai a ausência de produções acadêmicas que a analisem profunda e radicalmente, do ponto de vista de sua concepção, considerando os contextos e as dinâmicas sociais e políticas, nacionais e internacionais, locais e regionais.

Para ganhar legitimidade numa sociedade capitalista, a mencionada Proposta foi formulada a partir de um arranjo teórico que coloca na zona de sombra a influência da Escola Nova sobre a ideia de politécnica. A política, além de apresentar dissonâncias e equívocos, especialmente nas apropriações do pensamento de Marx e Gramsci, vem sendo reproduzida *ad infinitum* em pesquisas acadêmicas. Por sua vez, as fundamentações teóricas e desdobramentos metodológicos não são compreendidos nas comunidades escolares.

Ressaltamos ser importante para a produção acadêmica uma investigação ampla, especialmente uma

imersão nos clássicos, uma busca constante, em âmbito nacional e internacional, de fontes diretas de informação e esclarecimento para superar dogmas introduzidos na academia como se fossem ciência.

## Referências

- ALEXANDRE, J.M. 2015. *Reestruturação curricular: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 172 p.
- ALVES, A.A.M. 2014. *A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática*. São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 140 p.
- AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. (orgs.). 2014. *O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo, Fundação Santillana, Moderna, 237 p.
- AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. (orgs.). 2013. *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo, Fundação Santillana, 255 p.
- BARBIERI, D.Z. 2016. *Políticas públicas para o ensino médio do Estado do Rio Grande do Sul no início do século XXI: o ensino de matemática*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 161 p.
- BARDIN, L. 2011. *Análise de Conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 279 p.
- DORE SOARES, R. 2000. *A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a Escola*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 488 p.
- DORE, R. 2014. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? *Cadernos CEDES*, 34(94):297-316. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>
- FÉLIX, A.M. 2013. *Práticas curriculares no RS: As (poli)técnicas de governo*. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 90 p.
- FITZPATRICK, S. 1979. *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*. London, Cambridge University Press, 368 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511523595>
- FORMIZZI, G. 1973. *La pedagogia di Karl Marx*. Brescia, La Scuola, 149 p.
- FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. 2005. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo, Cortez, 176 p.
- GARRETA, G. 2005. L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique. In: D. KAMBOUCHNER; F. JACQUET-FRANCILLON (eds.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris, PUF, p. 141-158.
- GRAMSCI, A. 1978. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 354 p.
- GRAMSCI, A. 2001. *Cadernos do cárcere*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 2, 332 p. (Os intelectuais. O princípio educativo).
- GRAMSCI, A. 1975. *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci*. Torino, Giulio Einaudi, 4 vols.
- HOMEM, C.F. 2015. *A reforma da educação e a dimensão da politécnica aplicada no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti - São Leopoldo/RS*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 69 p.
- JOSHUA, S. 2017. "Ils ont osé!" L'expérience de l'école soviétique des années 1920. *Contretemps. Revue de Critique Communiste*. Disponível em: <https://www.contretemps.eu/ils-ont-ose-ecole-sovietique-1920/> Acesso em: 12/09/2017.
- KRUPSKAYA, N.K. 2017. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo, Expressão Popular, 360 p.
- KUENZER, A. 1997. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, 28(100):1153-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>
- KUENZER, A. 2011. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, 5(8):43-55.
- MACHADO, L. 1989. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 224 p.
- MACHADO, L. 1991. Politecnia no ensino de segundo grau. In: W. GARCIA; C. CUNHA (coords.), *Politecnia no ensino médio*. MEC/SENEB, São Paulo, Cortez, p. 51-64. (Cadernos SENEb, n. 5).
- MAIA, A.M. 2015. *Ensino Médio Politécnico no RS: desafios e possibilidades*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 128 p.
- MARCHETTO, S. 2016. *Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS*. São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 171 p.
- MARX, K. 2002. *O capital: crítica da economia política. Livro I, vol. I*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 966 p.
- NOSELLA, P. 2007. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34):137-151. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>
- NOSELLA, P. 2011. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, 32(117):1051-1066. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400009>
- PALLARES, E. 1931. La educación marxista. *Revista de la Universidad de Mexico*, II(9):109-180.
- PALOMA, R.R. 2016. *O ensino médio politécnico noturno e os jovens estudantes de uma escola da região oeste de Santa Maria/RS: um estudo de caso*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 201 p.
- PIRES, I.G. 2016. *O ensino médio politécnico no RS: regulação institucional e o posicionamento docente*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 177 p.
- PISTRAK, M. 2000. *Fundamentos da escola do trabalho*. 2ª ed., São Paulo, Expressão Popular, 224 p.
- PISTRAK, M. 2009. *A Escola-Comuna*. São Paulo, Expressão Popular, 472 p.
- PISTRAK, M. 2015. *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. São Paulo, Expressão Popular, 256 p.
- PONTES, M.F.P. 2015. *O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 150 p.
- RAMOS, F.K. 2015. *Proposta pedagógica para o ensino médio do estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 - e sua relação com a educação física e o mundo do trabalho*. Santa Maria, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 143 p.
- RIO GRANDE DO SUL, 2011. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino*

- Médio – 2011-2014. Porto Alegre, Secretaria da Educação (SEDUC/RS), 36 p. Disponível em: [http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf). Acesso em: 09/2017.
- RODRIGUES, J. 1998. *A educação politécnica no Brasil*. Niterói, Editora Federal Fluminense, 60 p.
- SAVIANI, D. 1989. *Sobre a concepção da politécnica*. Rio de Janeiro, Fiocruz/Politécnico de Saúde Joaquim Valêncio, 51 p.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- SAVIANI, D. 2007. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, **12**(34):152-180.  
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>
- SAVIANI, D. 2003. O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, **1**(1):131-152.
- SHULGIN, V.N. 2013. *Rumo ao politecnismo (artigos e conferências)*. São Paulo, Expressão Popular, 240 p.
- SOUZA, M.M.L. 2015. *Percepções de estudantes do Ensino Médio Politécnico sobre atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Seminário Integrado no Âmbito das Ciências da Natureza*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 70 p.
- SOUZA, O.M.M. 2016. *O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: politécnica ou polivalência?* São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 113 p.
- VIAN, V. 2015. *Ensino médio politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador*. Lajeado, RS. Dissertação de Mestrado em Ensino. Universidade do Vale do Taquari, 151 p.
- VITELLI, R. F. 2017. *Políticas Públicas Estaduais e os indicadores de qualidade do ensino médio: correlações e consequências*. São Leopoldo, RS. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 202 p.
- WARNER, P.K. 1987. *The impact of the revolutionary era on the Russian educational system*. Lubbock, USA. Dissertação de Mestrado. Texas Tech University, 156 p.
- ZAMBON, L.B. 2015. *Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da SEDUC/RS*. Santa Maria, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 359 p.

Submetido: 08/10/2017

Aceito: 08/01/2018