

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rafael de Brito Vianna

EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A
REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DE SANTA CRUZ
DO SUL

Santa Cruz do Sul
2015

Rafael de Brito Vianna

**EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A
REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DE SANTA CRUZ
DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul

2015

V617e

Vianna, Rafael de Brito

Educação politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul / Rafael de Brito Vianna. – 2015.

119 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Educação para o trabalho. 2. Ensino médio. 3. Politecnia. I. Viegas, Moacir Fernando. II. Título.

Rafael de Brito Vianna

**EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A
REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DE SANTA CRUZ
DO SUL**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Moacir Fernando Viegas

Professor Orientador – UNISC

Dr. Éder da Silva Silveira

Professor Examinador – UNISC

Dra. Janes Teresinha Fraga Siqueira

Professora Examinadora – UNISC

Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro

Professor Examinador – UFRGS

Dr. Lucídio Bianchetti

Professor Examinador- UFSC

Santa Cruz do Sul

2015

Para minha mãe Isabela; Vó Lena e meu irmão Gabriel.

AGRADECIMENTOS

Durante os últimos dias de finalização dessa dissertação fiquei pensando para quem dedicaria essa página de agradecimentos. Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família: Minha mãe Isabela, meu irmão Gabriel e claro, minha companheira de todas as horas e inspiração por ter me tornado professor que é minha avó materna Marleny de Brito. Agradeço também os demais familiares que me acompanharam durante esses dois longos anos, minhas ausências, principalmente. Um muito obrigado a dois familiares que me acompanham, também, nessa jornada: minha Tia Vera Viana da Silva que sempre apostou em mim e à minha querida prima Valéria de Brito Mello, pelo seu interesse quase que diário sobre meu projeto de pesquisa.

Neste momento especial não poderia deixar de esquecer dos meus amigos antigos e os novos que acompanharam de perto as angústias e as felicidades desse processo: Fernando Porto, Fernando Witczack (pelos inúmeros empréstimos na biblioteca em seu nome), Viviane Wenschenfelder; Maximiliano Meyer, Caroline Greiner; Eduardo Barreto de Araújo, Maurício Addam; Carlos Kopp; Iasmin D'Ávila, Diego Dal Bosco de Almeida; Carla Batista; Patrícia Müller; Suzane Wippel; Carmen Gabbe; Adriana Lenz; Kellen Rosa; entre tantos que fazem parte dessa história. Mas não poderia me eximir de não nomear duas amizades que se aprofundaram nesse período e que me deram a certeza e a mão para que eu continuasse nos momentos de crise: Carolina de Freitas Siqueira e Janaína Berti Previdi um agradecimento especial pelas madrugadas em claro e risadas que fizeram dessa pesquisa um processo menos sofrido.

Um agradecimento especial aos meus colegas das escolas em que trabalho, principalmente pela compreensão das equipes diretivas na figura da diretora Larissa Senna da Silva e do diretor Gerson Kist pelas notas e cadernos de chamadas atrasados. Agradeço também meus colegas professores que participaram dessa pesquisa, mas que também sempre me deram apoio em especial à colega Luciana Trevisan que tive a oportunidade de debater questões relativas à minha pesquisa; Jacira Segatto; Elena Schwengber; Miriam Neumann; Alexandre Betin e Carla Scheibe e Silvia Jaeger pelo companheirismo de sempre. Não posso deixar de agradecer também aos meus alunos, preocupação maior que me incentivam na luta por uma

educação pública de qualidade.

Um obrigado especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul em nome do Prof. Cláudio, que apostaram na realização dessa pesquisa, além da CAPES/FAPERGS que financiaram meus estudos e também da secretária Daiane que se tornou uma espécie de “anjo da guarda” resolvendo questões burocráticas, das quais nunca foi meu forte. Obrigado! Gostaria de agradecer aos professores que me acompanharam nessa caminhada: Profa. Janes Siqueira, Suzana Guerra Albornoz; César Hamilton Goes; Mozart Linhares da Silva; Rudimar Serpa de Abreu e Olgário Paulo Vogt.

Por último, mas não menos importante, um sincero muito obrigado ao meu “Sumo Pontífice” e Orientador professor Moacir por trilhar ao meu lado esse caminho, pela amizade construída em nossas tardes de orientação, e-mails trocados, dicas; puxões de orelha e pelo seu interesse e confiança nesse projeto que hoje se materializa. Espero que eu não o tenha decepcionado!

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas!
Mario Quintana - Espelho Mágico

RESUMO

A presente Dissertação, realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, busca compreender, através das experiências docentes, como se deu o processo de reestruturação do Ensino Médio com a implantação da educação politécnica em duas escolas da rede estadual de educação na cidade de Santa Cruz do Sul – RS. Além das experiências docentes nessas escolas, a pesquisa propõe refletir sobre o atual panorama das políticas públicas voltadas para esta última etapa da educação básica, problematizando a relação existente entre educação e o trabalho visto como princípio educativo em um contexto nacional e internacional neoliberal e como tais reformas contribuem ou não para uma educação emancipatória na perspectiva da Teoria Crítica. Usou-se para esta reflexão o estudo de caso para refletir sobre as práticas docentes num diagnóstico das realidades do ensino médio politécnico através de sua reestruturação curricular.

Palavras-chave: Educação – Trabalho – Politecnia – Políticas Educacionais – Ensino Médio

ABSTRACT

This dissertation, developed during the Graduate Program in Education offered at the University of Santa Cruz do Sul (UNISC) under the research line Education, Work and Empowerment, aims at understanding how the high school's restructuring process took effect after Polytechnic approaches were introduced to their curriculums. This study was based on teaching experiences and it took place in two different state schools located in Santa Cruz do Sul—RS. This study also seeks to discuss the current outline of public policies linked to the last stage of basic education (high school) focusing on the relations between education and work. And the reason why this study is doing it is because this subject is approached as an educational principle by the current education policies and it is inserted in a neoliberal national and international context. How such reforms may contribute for an emancipatory education under the view of Critical Theories? A case study - or multycase - was used for the development of this research and it aims at understanding, based on teaching practices and school reality, the effects and challenges coming from the implementation of a Polytechnic High School program during the restructuring process of the curriculum in both schools.

Key-Words: Education – Work – Polytechnic Education – Educational policies – High School

RESUMÉN

Esta Disertación, realizada a través del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC) en el campo de Investigación Educación, Trabajo y Emancipación, busca comprender, mediante las experiencias de los profesores, de cómo fue el proceso de reestructuración de la escuela secundaria con la implantación de la enseñanza politécnica en dos colegios del sistema público de la educación en la ciudad de Santa Cruz do Sul - RS. Además de las experiencias docentes en estas escuelas, (el estudio) propone reflexionar sobre la situación actual de las políticas públicas orientadas a la última etapa de educación básica, discutiendo la relación entre educación, y trabajo visto como principio educativo en un contexto nacional e internacional neoliberal y como tales reformas ayudan para una educación emancipadora por la perspectiva de la Teoría Crítica.

Palabras-clave: Educación - Trabajo - Politécnia - Políticas Educativas - Escuela Secundária

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
PARTE I - EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: MUDANÇAS SÓCIO-HISTÓRICAS NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....		
19		
2	O TRABALHO E SUA COMPREENSÃO HISTÓRICA.....	19
2.1	Labor, trabalho e ação: o condicionamento da vida humana.....	19
2.2	O trabalho na sociedade moderna: industrialização e alienação.....	23
2.3	A economia neoliberal e as transformações no mundo do trabalho e da educação.....	28
2.4	A educação do capital: da ontologia do saber ao mundo industrial.....	34
3	TEORIA CRÍTICA: O DISCURSO CONTRA HEGEMÔNICO E A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO.....	43
3.1	Emancipação e a liberdade como possibilidade na práxis escolar.....	48
4	EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL.....	53
PARTE II: A TRANSIÇÃO DE UM ESTADO REGULAMENTADOR PARA UM REGULADOR/DESREGULADO.....		
64		
5	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	64
5.1	Políticas Educacionais para o Ensino Médio: novas concepções e práticas através da sua reestruturação no Rio Grande do Sul – primeiras aproximações.....	67
6	O ENSINO POLITÉCNICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	76
7	A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CRUZ DO SUL - DA TEORIA À PRÁTICA: INVESTIGANDO O LÓCUS E OS REFLEXOS DA REESTRUTURAÇÃO.....	80
7.1	A organização curricular no Ensino Médio Politécnico.....	81
7.2	A avaliação emancipatória e suas implicações no cenário de reestruturação do Ensino Médio.....	88
7.3	Seminário Integrado: um estranho no ninho?.....	94
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101

REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para Supervisão Escolar.....	111
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para professores de Seminário Integrado.....	112
APÊNDICE C – Roteiro para a realização de Grupos Focais com professores do Ensino Médio.....	114
APÊNDICE D- Termo de livre consentimento para a identificação das escolas.....	115

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado em Educação tem como principal propósito compreender e analisar as políticas públicas direcionadas à educação básica, especificamente as realizadas a nível de Ensino Médio, com seu foco nas recentes reformas que esse nível de ensino vem passando, desde o ano de 2011, no estado do Rio Grande do Sul, a partir da proposta governamental de construção de um Ensino Médio Politécnico.

Por ser professor de História da rede pública estadual desde o ano de 2011, quando iniciei minha trajetória docente, presenciei o início da reestruturação na escola onde trabalhava e a grande dificuldade da comunidade escolar em compreender os objetivos de tais reformas. Após presenciar os primeiros momentos da implantação do Ensino Politécnico em meu local de trabalho e no diálogo com diversos colegas de outras instituições, observei que as dúvidas em relação ao novo modelo de Ensino Médio eram gerais, desde a administração das escolas (equipe diretiva e demais setores), passando pelos professores, alunos e demais membros das comunidades escolares da cidade de Santa Cruz do Sul.

Em 2012, após minha formatura no curso de História da Universidade de Santa Cruz (UNISC), propus-me a compreender a politecnicidade e os desdobramentos que essa nova proposta traria para as escolas públicas do Rio Grande do Sul ingressando como aluno especial da Disciplina “Indústria Cultural e Formação do Trabalhador” ministrada pelo Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas, momento este importante para minha formação, já que foi onde tive meu primeiro contato com a Teoria Crítica, permitindo uma maior compreensão da minha proposta inicial. Ao final de 2012 participei da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, vindo a ser aprovado e ingressando como aluno na linha de pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação”.

No ano seguinte, ao ingressar no Mestrado, iniciei as primeiras reflexões teóricas relativas ao tema, bem como a pesquisa bibliográfica que me acompanhou durante todo o processo de escrita desta dissertação. Compreender a politecnicidade vai além da discussão estrutural (organização curricular; física). Permeia também questões pedagógicas como a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e as práticas docentes realizadas na tentativa de contemplar essa realidade.

Busco compreender as concepções que surgem sobre educação e trabalho e analisar em que medida as reformas pretendem educar o aluno apenas instrumentalizando-o ou também emancipando-o, assim como questionar sobre o preparo dos professores para essas mudanças e suas experiências neste processo. Na condição de professor da rede pública, vejo nessa discussão uma grande oportunidade de esclarecer questionamentos (como estes), até então pouco respondidos e debatidos sobre a reestruturação do Ensino Médio e seus efeitos nas realidades de duas escolas de Santa Cruz do Sul.

O problema de pesquisa a que me proponho é: “Quais concepções teóricas nortearam e como ocorreu a reestruturação do Ensino Médio através da Politecnia em Escolas de Santa Cruz do Sul pelo governo do estado do Rio Grande do Sul?”

O principal objetivo deste estudo é compreender como acontece a formulação de políticas públicas para a educação básica, principalmente para o Ensino Médio e como os sujeitos participantes deste processo (professores), estão conseguindo sistematizar e lidar com o novo modelo proposto que é baseado na politecnia. Questionamos: qual a preparação das escolas e dos profissionais em educação para encarar estas reformas? O Ensino Médio Politécnico realmente possui algum fundamento “emancipatório”, como é defendido na cartilha de governo, ou por trás do bonito discurso, o que há, de fato, é uma lógica escolar que objetiva atender apenas e diretamente às exigências do mercado? De quais maneiras o aluno consegue, através do Ensino Politécnico, instrumentalizar-se em sua formação para o “mundo do trabalho” e como está acontecendo essa implantação no Ensino Médio Santacruzense para uma educação crítica e cidadã aliada com uma formação para a inserção deste aluno no mercado de trabalho?

Outra questão relevante é referente à concepção de politecnia, apoiada em Marx e Gramsci, além de compreender em que medida está ocorrendo diálogo e entendimento entre governo Estadual e escolas de Ensino Médio.

Uma das partes fundamentais de toda a pesquisa é definir a metodologia a ser adotada pelo pesquisador e as maneiras pelas quais ele pretende articular o objeto de análise com seus objetivos enquanto investigador, bem como a contribuição de sua pesquisa para a análise científica.

Ao escolher um determinado objeto de pesquisa, faz-se uma escolha política, não neutra, de identificação com o mesmo, na busca por respostas que de certo modo

problematizam o pesquisador em seu cotidiano profissional. Como observam André e Lüdke,

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas. (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 5).

O avanço das pesquisas no campo educacional nos mostra a necessidade do abandono de estruturas rígidas para a interpretação de dados, uma vez que as variáveis e a complexidade da realidade onde a educação se encontra necessitam de certa “elasticidade” sem perder logicamente o rigor científico da sua realização. Com apoio nesse pensamento, a pesquisa teve como metodologia uma abordagem qualitativa, já que este tipo de estudo permite uma maior interação com o meio e com os sujeitos participantes do processo, incluindo também o próprio pesquisador. (DEMO, 2009; BRANDÃO, 1990; TRIVIÑOS, 2011; ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

O objeto de pesquisa são duas escolas com sede no Município de Santa Cruz do Sul pertencentes à rede estadual de educação onde ocorreu a reestruturação do Ensino Médio Politécnico: Escola de Educação Básica Estado de Goiás (Goiás) e Escola Estadual de Ensino Médio Willy Carlos Fröhlich (Polivalente)¹. A escolha dessas escolas não foi feita ao acaso, uma vez que um se encontram em contextos sociais diferentes. Uma escola (Goiás) está localizada no centro da cidade recebendo alunos de ensino médio durante o turno diurno, pertencentes em sua grande maioria à classe média, moradora das intermediações da escola. Já a escola Polivalente está localizada em um contexto periférico, recebendo alunos oriundos de realidades mais vulneráveis atendo estes estudantes durante o dia, mas também à noite que neste caso são alunos trabalhadores. No entanto, apesar dessas diferenças não houve pretensão de se realizar comparações e sim a de identificar como o Ensino Médio Politécnico foi implantado nessas duas realidades através das experiências de seus professores.

¹ Por meio do termo de livre consentimento (APÊNDICE D), as direções das duas instituições permitiram a identificação das escolas nesta pesquisa, assim como os dados utilizados para a realização desta dissertação.

Como os pressupostos da politecnicia são compreendidos e trabalhados pelos profissionais em educação dessas duas escolas? Com o mesmo enfoque e da mesma maneira em uma escola localizada no centro da cidade e outra num contexto periférico? São essas variações que pretendi entender durante o processo de pesquisa. De que maneira esse novo modelo de educação se manifesta nas atividades desses docentes e em suas práticas pedagógicas?

Por se tratarem de duas realidades de análise, esta pesquisa pode ser caracterizada como estudo de caso multicaso, já que busco compreender unidades numa contextualização ao nível internacional e nacional. Para André e Lüdke, neste tipo de estudo,

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 20).

A ideia inicial era a realização de entrevistas com professores que trabalham diretamente como o politécnico através da disciplina de Seminário Integrado nas duas escolas, em um estudo comparativo e as equipes pedagógicas. Para isso, foram realizadas entrevistas com três professores de Seminário (APÊNDICE B) e uma Supervisora Escolar (APÊNDICE A). A coleta de informações foi realizada com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, constituídas a partir de um roteiro básico, que deram maior liberdade ao entrevistador para a feitura de mudanças necessárias no decorrer do processo. A entrevista como instrumento de pesquisa, principalmente da forma semiestruturada, possibilita uma maior interação entre pesquisador e entrevistado à medida que amplia o horizonte de diálogo e possibilidades de interpretação variadas sobre um mesmo tema.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica. (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 39).

No entanto, apesar das entrevistas terem revelado muitas questões importantes e esclarecerem vários pontos, notei que existiam muitas semelhanças nas falas realizadas. Com isso, então, achei importante promover a realização de três

grupos focais (APÊNDICE C) com os demais professores de Ensino Médio na Escola Polivalente e Goiás. Dois grupos focais realizados na Escola Polivalente (cada grupo com 10 professores, totalizando 20) e outro grupo realizado na escola Goiás, com sete professores, num total de 27 professores nesses três encontros e com tempo de duração em média de uma hora e meia. Os professores envolvidos na pesquisa, por questões éticas, tiveram seus nomes reais trocados por nomes fictícios, quando apresentadas suas falas. Assim, os grupos focais tiveram como objetivo identificar os efeitos causados pelo Ensino Médio Politécnico (EMP) nas práticas pedagógicas desses professores e suas experiências e opiniões durante o período de reestruturação (2012-2014). Experiências aqui compreendidas e baseadas na visão do sociólogo François Dubet, que nos trás a observação de condutas sociais em diversos grupos (ANDRÉ; BUFREM, 2010), que evidencia três características principais que são, em primeiro lugar, a *heterogeneidade* dos atores sociais (DUBET, 1994), levando-se em conta a variedade dos pontos de vista dos agentes envolvidos, que constroem uma “identidade social” que é, no caso dos professores, não constituída apenas como “papéis” profissionais dentro das escolas, mas que partem de suas experiências;

[...] enquanto na concepção “clássica” da ação a personalidade é um efeito do papel e se mantém recuada, aqui o papel é vivido como produto da “personalidade” definida como a capacidade de governar a sua experiência, de a tornar coerente e significativa. Nos contextos escolares mais desregulados, é mesmo a “personalidade” que constrói a situação escolar. [...]. (DUBET, 1994, p. 16).

Em segundo lugar, Dubet aponta uma *distância subjetiva* desses sujeitos em relação ao sistema nos quais estão inseridos;

Os autores não se colam às suas personagens, mas mantêm uma distância crítica, não se colocando plenamente na sua ação, cultura e interesses. Esta reserva procede da heterogeneidade de lógicas da ação, e não significa que o autor esteja desligado da sociedade. Cada indivíduo é autor relativo da sua experiência, pois a construção da experiência, em certas condições sociais dadas, se assenta em elementos que não lhe pertencem. A reflexividade e a distância crítica dos atores participam da experiência social. (ANDRÉ; BUFREM, 2010, p. 9-10).

E em terceiro lugar, destaca a *construção de uma experiência coletiva*, já que os docentes partem de uma realidade específica e não se identificam com uma realidade uníssona em todas as escolas, característica esta que nos oferece um amplo leque de interpretação e identificação das contradições existentes entre a

idealização de uma política pública e de sua realização prática em casos específicos, com sujeitos específicos e múltiplos em suas concepções e experiências profissionais.

Além das entrevistas e grupos focais, foi realizada uma pesquisa documental que incluiu atas de aprovações dos alunos nas escolas do período que propomos analisar, regimentos propostos para a reestruturação, além da legislação referente ao tema e dados disponibilizados na página virtual do Instituto Anísio Teixeira (INEP).

A escrita da dissertação ficou concentrada em dois principais blocos. A primeira parte se preocupa com a discussão teórica, a revisão bibliográfica para a compreensão das relações históricas entre educação e trabalho, partindo do conceito de totalidade, procurando mostrar as características dessa relação em variados períodos históricos, bem como as continuidades e rupturas presentes nesta relação. O quarto capítulo desse trabalho faz uma análise das concepções de Politécnica, abordando os principais teóricos que serviram de base para a elaboração do Ensino Médio Politécnico.

Já na segunda parte problematiza a formulação de políticas públicas educacionais ao nível internacional voltadas para o Ensino Médio e como essas políticas são interpretadas na legislação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996), e especialmente a forma como elas influenciaram na criação do Ensino Médio Politécnico pelo governo do Rio Grande do Sul (2011-2014), iniciando a análise das falas dos sujeitos entrevistados. Por fim, no capítulo 6, “A reestruturação do Ensino Médio em escolas de Santa Cruz do Sul”, busco mostrar as experiências e impressões dos professores sobre a reestruturação em suas respectivas realidades escolares.

A realização dessa pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a reestruturação do EMP se deu, durante esses quatro anos de implementação e seus reflexos nos fazeres docentes nas escolas. Além de contribuir para um diagnóstico dessas realidades, continuidades e rupturas ocorridas no período estudado. A de tentar compreender como o Ensino Médio Politécnico foi posto em prática nas escolas nas quais trabalho, que não por acaso são as escolas pesquisadas nessa dissertação. Espero que esse estudo contribua para uma discussão mais atenta com os rumos que a educação básica da rede pública está seguindo, levando em conta o atual papel do ensino médio, assim como dar voz aos professores que participam dessas mudanças de maneiras diretas, apesar de não serem ouvidos muitas vezes e deixados numa participação secundária na construção dessas

políticas em suas realidades e na aproximação da teoria com as experiências e práticas do chamado “chão da escola”.

PARTE I - EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO: MUDANÇAS SÓCIO-HISTÓRICAS NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

2 O TRABALHO E SUA COMPREENSÃO HISTÓRICA

Tema de grande discussão entre filósofos, sociólogos e demais cientistas sociais, o trabalho é objeto de análises que buscam esclarecer tal conceito e seus significados. Meu objetivo é compreender os preceitos da educação Politécnica e como o “trabalho como princípio educativo” está sendo pensado na formulação de políticas educacionais para o Ensino Médio nesse início de século XXI e principalmente como as reestruturações curriculares na educação básica estão refletindo tais perspectivas teóricas. Sabe-se que ao longo dos séculos os modos de produção passaram por grandes transformações. Tanto no seu *modus operandi*, quanto nas maneiras de organização político-social. Para tal compreensão, devemos, no entanto, buscar entender o significado do trabalho tanto no seu sentido *ontológico*² como as mudanças que transformaram seu significado, tornando-se no que chamamos *trabalho histórico*.

Entendendo-se o trabalho como condição de humanização e que não se restringe ao ato laborativo. É condição essencial para entendermos as relações dos homens com a natureza, alterando-a e alterando a si mesmo. Este primeiro capítulo está destinado a apresentar o conceito de *trabalho* ao longo da tradição filosófica e suas modificações ao longo da história.

2.1 Labor, trabalho e ação: o condicionamento da vida humana

Desde que o primeiro homem surgiu na terra e as primeiras comunidades iniciaram seu processo de formação, a necessidade de sobrevivência tornou-se uma atividade essencial. Ao nascer, o homem se vê em um mundo que deve se curvar diante de si, em nome da sobrevivência e da realização das necessidades mais simples, porém importantes, como, por exemplo, a alimentação. Dito isso, podemos considerar o trabalho como premissa dessa realidade. Como nos afirma Ivo Tonet na

² Trabalho Ontológico entendido aqui como a relação do homem com a natureza para suprir suas necessidades biológicas e as transformações que este opera no mundo, apoiando-se em Arendt (2010) e Saviani (2007).

introdução da obra “A ideologia alemã”,

Para viver é preciso produzir os bens necessários à existência. Isto é trabalho, ou seja, uma transformação intencional da natureza. Essa transformação intencional, por sua vez, implica a fabricação de instrumentos necessários a essa tarefa, mas é importante observar que, ao transformar a natureza, os homens não produzem apenas os bens materiais necessários à sua existência, mas também a si mesmos e suas relações sociais. (TONET, 2009, p.13).

Ao produzir determinada coisa para si que esteja diretamente ligada ao ato de sobrevivência, o fazer possui uma finalidade e também uma utilidade. Dentro da teoria marxiana encontramos o termo “valor-de-uso”. Este valor-de-uso seria a premissa para a perpetuação da espécie.

O casaco é valor-de-uso que satisfaz uma necessidade particular. Para produzi-lo, precisa-se de certo tipo de atividade produtiva, determinada por seu fim, modo de operar, objeto sobre que opera, seus meios e seu resultado. Chamamos simplesmente de trabalho útil aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso. Desse ponto de vista será considerado sempre associado a seu efeito útil [...]. O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2009, p. 63-64).

Na segunda metade do século XX a filósofa alemã Hannah Arendt, em seu livro “A condição humana” (2010), revê a conceitualização do termo “trabalho” e da sua utilidade e busca compreendê-lo de forma mais universal, ligado a outras duas atividades humanas que nos levariam ao condicionamento dos homens. Para explicitar seu sistema teórico, Arendt busca entender o homem através de três maneiras distintas: o labor, o trabalho e a ação.

A crítica feita por Arendt não se dirige diretamente à teoria marxiana, e sim à imprudência de tratar labor e trabalho como sinônimos. A filósofa questiona que a diferenciação entre labor e trabalho só foi possível a partir da distinção entre trabalho produtivo e improdutivo e que a filosofia moderna “não tenha engendrado uma única teoria que distinguisse claramente entre o *animal laborans* e o *homo faber*, entre 'o trabalho do nosso corpo e a obra de nossas mãos'.” (ARENDR, 2010, p. 105; NASCIMENTO, 2011, p. 84).

Como nos aponta Nilo,

Para Hannah Arendt existem diferenças entre labor e trabalho. O labor é pura necessidade, é uso fruto sem previdência, é movimento *maquinico* responsável apenas por suprir suas mais imediatas necessidades. Já a categoria trabalho (work) é o rompimento com este ciclo natural, é o que possibilita a construção dos objetos, os quais o ser humano usa para construir o seu mundo cultural. (NILO, 2010, p. 39).

Aqui aparecem outros dois conceitos arendtianos para compreendermos este “engano conceitual”: *animal laborans* e *homo faber*. Se o labor é inerente ao ser humano por ser peça fundamental para a sobrevivência e atendimento às necessidades biológicas, o trabalho pode ser visto como algo efêmero, visto que as necessidades mais imediatas são atendidas o mais rápido possível, por uma questão biológica. Desta necessidade de sobrevivência surge o conceito de *animal laborans* ou *homo labor*.

Assim,

O trabalho (labor) é a atividade responsável pela reprodução da vida humana em seu aspecto biológico. Como animal laborans, o homem chega a se confundir com outros animais. [...] Nada de durável resulta nesta atividade. O trabalho (labor) não assegura a permanência do mundo. O resultado da atividade do trabalho são os bens de consumo. (JARDIM, 2011, p. 108).

Entretanto, o homem como ser consciente sempre desejou ir além das questões biológicas. Preocupou-se com a necessidade de superar esta efemeridade e partiu em busca de uma permanência mais durável na Terra. Aqui, não estamos falando de imortalidade, visto que esta é uma dádiva dirigida apenas aos deuses, pelas tradições religiosas. Mas sim a busca pelo eterno, a procura de deixar suas marcas para a posteridade, identificando-se com o produzido. Existe, aqui, uma corrida incessante contra o tempo, de não apenas adaptar-se o mundo e sim de fazer dele a realidade do humano. Será nesta direção e neste desejo humano que o homem como ser que habita o mundo procura deixar suas marcas de existência, para a posteridade, talvez. É neste momento que surge na taxonomia humana o *Homo Faber*.

Na visão de Arendt, o “Homo Faber” é o humano que ao produzir algo fruto do seu trabalho se identifica com o que foi feito. Tenta deixar suas marcas nas transformações do mundo por ele feitas, visto que o labor por labor some no tempo. Já o “fazer” é uma tentativa de permanecer no eterno. Se antes o “fazer” era considerado uma atividade menor, comparada à vida contemplativa, tão defendida pelos gregos antigos, com a modernidade, a técnica em si passou a ser extremamente valorizada “e elevou-se à posição superior a atividade produtiva com suas virtudes – a produtividade, a capacidade de planejar, a habilidade técnica.” (JARDIM, 2011, p.

104). Existe, desta maneira, uma secção social por meio do trabalho, que Arendt discute em duas dimensões distintas: o mundo do *homo labor* e o do *homo faber*. “O *homo faber* é o juiz do labor e das práticas materiais, não um colega do *animal laborens*, mas seu superior.” (SENNETT, 2010, p.17).

Esta “divisão” entre os que trabalham e os que planejam vai entrar em uma longa discussão na teoria de Hannah Arendt, que, abismada com o progresso técnico e da sociedade do consumo, vai defender a ideia da “redenção” no mundo do trabalho atual, do *homo labor*, que trabalha na base de alienação, sem uma identificação com o feito. Trabalha, assim, para atender suas necessidades básicas e vendendo grande parte de sua vida para produzir coisas que não são de primeira instância, mas para sustentar o mercado do supérfluo: “Com o notável empobrecimento do poder humano de discorrer sobre o que se faz, certamente deverá ocorrer uma restrição da capacidade de compreensão da realidade.” (JARDIM, 2011, p. 107).

As ferramentas elaboradas pelo *homo faber* não são fruto direto do trabalho com a finalidade de se conceber a obra, que ao se materializar busca sua permanência no eterno, como já discutido anteriormente. Mas não a de atender às necessidades tão essenciais, que no capitalismo assume a forma de produção para um alto consumo.

Da mesma forma, as ferramentas aumentam a fertilidade natural do *animal laborans* e produzem uma abundância de bens de consumo. Mas todas essas mudanças são de natureza quantitativa, ao passo que a qualidade das coisas fabricadas, desde os mais simples objetos de uso até a obra-prima de arte, depende profundamente da existência de instrumentos adequados. (ARENDR, 2010, p. 150-51).

Neste sentido, o labor tornou-se peça-chave na economia moderna, com o grande aumento da produção para o consumo, diferentemente do “trabalho” (*faber*) (na concepção Arendtiana) que tem como principal objetivo o de ser usado. Este cenário, acelerado com a Revolução Industrial e a crescente valorização do consumo imediato, faz do *homo labor* a condição humana atual, no pensamento do Hannah Arendt,

Em nossa necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam, já não podemos nos permitir usá-las, respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos de consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossa mobília, nossos carros, como se estes fossem as “coisas boas” da natureza que se deterioram inaproveitadas se não fossem

arrastadas rapidamente para o ciclo interminável do metabolismo do homem com a natureza. (ARENDR, 2010, p.157-156).

Assim, Arendt reforça que o “trabalho” como é entendido filosoficamente e historicamente não tem ligação com uma “ontologia” que costumeiramente se defende entre os estudiosos. A produção dentro do sistema capitalista está focada na produtividade, característica do labor e não na qualificação (faber), que seria um dos pressupostos do trabalhador/artífice (NILO, 2010).

Devemos considerar que tanto Karl Marx quanto Hannah Arendt criaram suas teorias em momentos diferentes da industrialização. Marx, no auge da Revolução Industrial do século XIX e Arendt num mundo pós-guerra que estava entrando em uma profunda transição dos modos de produção. Arendt tenta mostrar em *A condição Humana* a ascensão do *animal laborans* na sociedade moderna, compreendida como uma “conversão conceitual” do labor à condição de trabalho. “O trabalho, portanto, torna-se a referência de todas as atividades que edificam o mundo dos homens.” (NASCIMENTO, 2011, p. 234). Portanto, para compreendermos o trabalho em seu sentido moderno, temos que compreender esses “enganos conceituais”, da elevação do labor à categoria de trabalho. Para se evitar confusões entre os dois termos, optei pelo uso do conceito “trabalho” em seu sentido histórico, já que este é o norteador de toda a pesquisa, bem como da fundamentação teórica.

2.2 O trabalho na sociedade moderna: industrialização e alienação

Por volta do século XII, a Europa feudal iniciou um amplo processo de transformação em suas estruturas econômicas, políticas e sociais. Essas mudanças podem ser compreendidas através de dois movimentos importantes: a) as mudanças no modo de produção feudal, principalmente as tecnológicas que elevaram a produção de gêneros, levando, assim, à oferta de excedentes no mercado europeu; b) O crescimento demográfico que resultou desse excedente de alimentos e populacional no “Renascimento Urbano”, com o surgimento dos primeiros *burgos*, assim como da ampliação de novas rotas comerciais com o Oriente, impulsionada com o movimento das Cruzadas, que apesar do forte apelo religioso da Igreja Católica que lutava pelo domínio territorial da Terra Santa, foi patrocinada por muitos nobres que viam a conquista da região como uma oportunidade de expandir o mercado de matérias primas e de comércio com os povos orientais, em especial chineses e

indianos. Destas transformações da sociedade feudal ocorreram as mudanças no que se refere às novas divisões do trabalho surgidas com o renascimento comercial e as formas de propriedade que existiam naquele período: “Cada nova força produtiva, na medida em que não é uma simples extensão quantitativa das forças produtivas até aí já conhecidas (p.ex., o arroteamento de terrenos), tem como consequência uma nova constituição da divisão do trabalho.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 25).

Essa nova divisão do trabalho surge no momento em que existe uma separação entre as próprias formas de trabalho. A base da economia feudal era agrícola e as relações sociais em sua maioria eram forjadas no *campo*. Aqui, com o surgimento das novas cidades europeias, surgiu uma oposição de interesses entre campo e cidade que também promoveu uma divisão entre trabalho comercial e manufatureiro (MARX; ENGELS, 2009): “A linha que separava a cidade e o campo, ou melhor, as atividades urbanas e as atividades rurais, era bem marcada. Em muitos países a barreira de impostos, ou às vezes a velha muralha, dividiam os dois.” (HOBBSAWM, 2013, p. 34).

Nessas cidades formaram-se grupos com interesses distintos e desses interesses as maneiras com que se relacionam com a propriedade entendida em seu conceito mais amplo: “Cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 26). Sendo assim, as propriedades surgidas aqui estavam condicionadas pelas relações de produção. Tanto no campo de modo fundiário e no trabalho servil, como nas cidades no acúmulo de pequenos capitais entre os artesãos que se organizavam nas *guildas* ou *corporações de ofício* e que dominavam os seus aprendizes e estabeleciam as leis do mercado que floresceu durante a Baixa Idade Média.

A divisão do trabalho entre cidades logo traz como consequência o nascimento da manufatura, que submete ramos inteiros da produção, dos quais desaloja progressivamente os grêmios. A concentração e desenvolvimento da manufatura, por sua vez, permite a aparição da grande indústria, baseada na maquinaria e na aplicação de forças naturais. [...] Os processos de desenvolvimento da divisão do trabalho e da concentração do capital correm paralelos. A própria aparição das cidades implica certa concentração de meios de produção nas mesmas; a configuração do comércio como um ramo separado exige um nível determinado do capital comercial. (ENGUITA, 1993, p. 110).

O século XVIII foi testemunha das maiores mudanças no que diz respeito à modernidade, ou, como preferem alguns historiadores, foi nesse século que as bases de nossa contemporaneidade foram fundadas. O primeiro grande impulso que teremos

em meados do século XVIII foi o surgimento de uma revolução intelectual conhecida como Iluminismo, que defendia o rompimento completo com as instituições do *Anciën Regime* (Antigo Regime) e proclamava um “reino de liberdade” que emergia das ideias burguesas em várias nações europeias, mas que terá na França seu epicentro e seu desdobramento mais radical, que foi a Revolução Francesa iniciada com a queda da Bastilha em julho de 1789:

Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das Igrejas, da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum critério irrelevante. (HOBSBAWM, 2013, p. 48).

Concomitante a todas essas movimentações, presenciaremos uma Grã-Bretanha em estágio bem avançado em suas atividades manufatureiras e comerciais. O grande salto também pode ser percebido nos avanços científicos e tecnológicos empreendidos para atender as necessidades da indústria nascente.

A convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza – de que estava profundamente imbuído o século XVIII – derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos. (HOBSBAWM, 2013, p. 47).

Dessa nova sociedade emergiu também um novo grupo social. Em busca de melhorias nas condições de vida e incentivados pelas políticas agrárias que provocaram a expulsão de contingentes populacionais do campo, como é exemplo a conhecida Lei Inglesa dos Cercamentos, essas pessoas se transformam em uma população de trabalhadores urbanos industriais: o proletariado. Cidades são criadas para atender a esse contingente populacional e de produção, outras tantas remodeladas pela febre industrial. Como bem relata Alex de Tocqueville a respeito de Manchester em 1835, citado por Hobsbawm:

Desta vala imunda a maior corrente da indústria humana flui para fertilizar o mundo todo. Deste esgoto imundo jorra ouro puro. Aqui a humanidade atinge o seu mais completo desenvolvimento e sua maior brutalidade, aqui a civilização faz milagres e o homem civilizado torna-se quase selvagem. (HOBSBAWM, 2013, p. 57).

Foi no século XIX que o mundo presenciou a consolidação e a expansão do capitalismo industrial, assim como a nova realidade repleta de contradições. Os

principais sintomas dos paradoxos estabelecidos na nova economia puderam ser percebidos com o surgimento de grupos descontentes com o novo modelo instaurado, como por exemplo, o movimento dos *ludistas*, que na primeira década do século XIX se rebelaram e iniciaram uma destruição das máquinas por acreditarem que elas substituíram seu trabalho e conseqüentemente aumentariam o desemprego e a pobreza. Mas foram nas décadas seguintes que os operários iniciaram sua organização e também iniciaram um movimento de estruturação ideológica dentro das ligas operárias.

É neste contexto que surgiram Karl Marx e Frederich Engels, que constituíram as bases do movimento socialista e serão os primeiros teóricos a tentar compreender o funcionamento do capitalismo industrial e como eram dadas as relações entre burgueses e proletários no interior dessa sociedade, além de entender e explicar o próprio trabalho na modernidade e seu sentido histórico, político, econômico e social.

Até hoje o teórico Karl Marx é visto como um divisor de águas do pensamento ocidental, apresentando-nos a dialética materialista como base da reflexão para as relações dadas na sociedade capitalista. Segundo Manacorda,

Sua economia política como compreensão da contradição histórica do trabalho, considerado como produção de vida material e espiritual, sua leitura da relação profunda e também contraditória entre o homem e a natureza, sua aspiração a uma humanidade feita de pessoas capazes de usufruir e consumir de maneira superior. (MANACORDA, 2012, p. 24).

A teoria marxiana pauta-se em três principais conceitos para entendermos o trabalho: a contradição, a alienação e a emancipação. Um aspecto importante que será a base de toda a teoria marxiana será compreender como o trabalho, que em sua gênese é um pressuposto de liberdade e que nesse novo contexto histórico aparece como grilhões, aprisionando os homens que nada de seu a não ser sua força-de-trabalho. Dessa maneira, a Revolução Industrial “subsumiu ao capital a ciência da natureza e retirou à divisão do trabalho a última aparência de naturalidade tanto quanto é possível no seio do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações ao dinheiro.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 88).

Karl Marx rebaterá veementemente essa relação trabalho e sujeito, principalmente em seu modo capitalista, ao ponto de defender o não-trabalho, porque o trabalho sob essas condições eram grilhões e não caminhos para a liberdade. A mesma atividade que anteriormente e ainda é vital para o homem, torna-se no

capitalismo algo nocivo e prejudicial, que, baseado na política da propriedade privada, aliena dos modos de produção o trabalhador que tem seu esforço empregado ali e que não é para o seu uso, visto que é explorado pelos donos dos meios produtivos: “O trabalho é o homem que se perdeu de si mesmo.” (MANACORDA, 1991, p. 45). A alienação não permite ao homem usufruir de seu produto final, como fruto da sua ação e do seu esforço físico e/ou intelectual: “A própria ação do homem se torna para este um poder alienado e a ele oposto, que o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 49). Nessa situação o trabalhador se vê forçado a uma “voluntarização obrigatória” para conseguir seus meios de subsistência, como apontam Marx e Engels (2009),

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que surge pela cooperação dos diferentes indivíduos – porque a própria cooperação não é voluntária, mas natural – não como seu próprio poder unido, mas como uma força alienada que existe fora deles, a qual não sabem onde vem e a que se destina, que eles, portanto, não podem dominar e que, ao contrário, percorre uma série peculiar de fases e etapas de desenvolvimento independente da vontade e do esforço dos homens, e que até mesmo dirige essa vontade e esse esforço. (MARX; ENGELS, 2009, p. 49).

Ao longo do século XX o capitalismo industrial, já firmado como modelo hegemônico, sofrerá uma porção de reveses com as seguidas crises enfrentadas e a própria evolução dos conhecimentos científicos e técnicos resultantes das inovações. Contudo, as mudanças nos modos de produção não refletiram no *status quo* social em sua totalidade. A mais significativa transição que presenciamos a respeito do “mundo do trabalho” foram as novas maneiras de organização desse trabalho. Partimos do modelo tradicional de linha de produção inaugurado por Henry Ford no início do século XX e teorizado com a chamada “administração científica” de Frederick Taylor, surgida no final do século XIX. Um dos princípios que orientam essa teoria é a busca pela eficiência, estabelecendo um ritmo apropriado para se produzir mais em menor tempo e custo.

Segundo os pressupostos tayloristas, o controle tornava-se uma necessidade imperiosa para a gerência, a qual precisava impor rigorosamente a forma com que o trabalho devia ser executado. [...] Dessa forma, ao retirar do trabalhador qualquer poder de decisão sobre o método e o ritmo do trabalho, levando-o a cumprir mecanicamente suas atividades, a administração científica do trabalho, em nome da racionalidade científica, constituiu-se em um conjunto de regras destinado a maximizar o lucro do capitalismo. (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 46).

As teorias de Taylor serão adotadas por volta do ano de 1914 nas indústrias

Ford, incorporadas à introdução da esteira rolante, a qual será responsável por uma ritmização do trabalho de acordo com as necessidades da produção. Esse modelo se apresentou eficiente na produção, tornando-se responsável pelo desenvolvimento das economias capitalistas nos chamados “Anos Dourados”. Ao mesmo tempo que promoveu esse crescimento na produção industrial, trará novas maneiras de se compreender o trabalho e a situação do operário nesse novo modelo de produção capitalista.

Na medida em que o operário tornava fixo, passava a ser praticamente um componente da engrenagem, a realizar movimentos mecânicos quase automáticos. O resultado, além da intensificação do trabalho, revelou-se no próprio processo de desqualificação operária. (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 46).

Temos aqui estabelecido o grau máximo de alienação do trabalho em relação ao operário moderno, que gerou uma série de críticas quanto à mecanização do corpo e a falta de reflexão, não promovendo, de fato, uma identificação com o produzido. Porém, nos últimos quarenta anos (a partir dos anos 70), as relações dos trabalhadores com a tecnologia passaram por outra grande transformação e sua formação deixou necessariamente de ser apenas adestradora, passando a existir a necessidade de oferecer uma qualificação profissional centrada nas potencialidades intelectuais exigidas com os avanços tecnológicos.

2.3 A economia neoliberal e as transformações no mundo do trabalho e da educação

O ideário neoliberal é resultado de uma série de transformações que o capitalismo vem sofrendo através do século XX: “O neoliberalismo é uma concepção de mundo surgida no início do século XX, contra a predominância das políticas estatizantes de influência socialista e das políticas social-democráticas de influência keynesiana.” (HOLANDA, 2004, p. 51).

Percebeu-se na primeira metade do século XX que o liberalismo clássico entrou em crise devido a sua grande desregulamentação, provocada, em parte, pela falta de intervenção do Estado. Nos anos que se seguiram após a II Guerra (1945) surgiu um modelo que pretendeu dar ao Estado uma parcela de responsabilidade na regulamentação do mercado, taxas de juros e emprego. Esse modelo, conhecido como “Estado do Bem Estar Social”, teve seu auge nos chamados “anos dourados”,

que foram do final da segunda guerra até meados dos anos 1970. Como afirma Faleiros,

Nesse contexto, o Estado deve manter os mecanismos do mercado de trabalho e as relações capitalistas de produção ao mesmo tempo em que regula as atividades do mercado e da produção e atende à prestação de serviços e benefícios como direito à cidadania. (FALEIROS, 1991, p. 26).

Mas o modelo de “Bem-Estar Social” começa a apresentar sinais de crise no final da década de 1960, mostrando-se cada vez mais seu desgaste: “Por essa razão, a década de 1970 revelou graves crises e empecilhos à continuidade das atividades estatais, levando ao que se tem denominado como ‘crise fiscal do Estado’.” (SOUZA, 2010, p. 61).

Surge, então, nesse cenário, a proposta de reforma e reestruturação do capital, que em termos ideológicos é conhecida como neoliberalismo. De acordo com Antunes (2002),

O capital, como resposta à sua crise, iniciou um processo de reorganização de si mesmo e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, que adotou políticas como privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e desmontagem do setor produtivo estatal. As consequências dessas mudanças foram um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o propósito de recuperação do capital. (ANTUNES, 2002 apud SOUZA, 2010, p. 61).

Desta maneira, o Estado, no modelo neoliberal, fica limitado a assegurar os direitos garantidos, manter a ordem estabelecida e regulamentar as “regras do jogo”, porém se eximindo de algumas responsabilidades, legadas ao setor privado. Essas mudanças, ocorridas nos campos econômico e político, também serão sentidas na escola, que desde a década de 1970 passa a adotar cada vez mais uma postura de adequação ao novo mercado de trabalho, visto que ela é uma das questões mais estratégicas para o sucesso dessa nova empreitada na formação de sujeitos que correspondam às necessidades do mercado.

Vemos, cada vez mais, um discurso que busca “dissolver” antagonismos sociais e econômicos em uma sociedade que aparentemente já superou tais problemas e está a caminho de uma condição pós-moderna, onde tais diferenças e contradições não existem: “Nessa perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da ‘modernidade’ em defesa da escola básica de qualidade.” (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

Uma das principais características desses novos tempos é a individualização dos sujeitos, devido à fragilidade dos laços comunitários em uma sociedade cada vez mais competitiva com a lógica do “empreendedorismo de si mesmo”. Talvez essa excessiva individualização e competitividade nos leve à angústia de tentarmos mostrar para nós mesmos e para os demais em nossa volta que temos uma vida de sucesso.

Castell atribui à individualização moderna a responsabilidade por esse estado de coisas; sugere que a sociedade moderna, tendo substituído as comunidades e corporações estreitamente entrelaçadas, que no passado definiam as regras de proteção e monitoravam sua aplicação pelo dever individual do interesse, do esforço pessoal e da auto-ajuda, tem vivido sobre a areia movediça da contingência. (BAUMAN, 2007, p. 63).

Essa individualização ao extremo e a falta de solidariedade entre as pessoas se deve, em grande parte, às mudanças econômicas com a reinvenção do modo de produção capitalista, que além de influenciar economicamente as dinâmicas sociais, tem alcance nos planos políticos e culturais de nossa época atual, “traduzidos no empreendedorismo dos sujeitos e na prática voluntária dos cidadãos, que passaram a integrar, interagir e participar das políticas contributivas, construídas a partir do desmonte do Estado.” (LIMA, 2004, p. 26).

Para compreendermos essa angústia, gostaria de utilizar uma metáfora encontrada nos escritos do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007) que faz esse paralelo entre o sujeito da modernidade e o sujeito em “tempos líquidos”. É a metáfora do jardineiro (homem moderno) e do caçador (homem “pós-moderno”). São os jardineiros que ao tomarem como responsabilidade um novo jardim, fazem o planejamento prévio da melhor maneira de harmonizar o ambiente. Baseados em seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, antes de por em prática seu trabalho planeja previamente quais plantas utilizarão e em que local as plantarão para o conjunto harmônico.

São os jardineiros que tendem a ser mais zelosos e hábeis (somos tentados a dizer: profissionais) construtores de utopias. É a imagem do ideal de harmonia dos jardineiros, cuja planta foi esboçada pela primeira vez em suas cabeças, que “os jardins sempre desembarcam. (BAUMAN, 2007, p. 104).

Esse planejamento prévio só é possível quando partimos de um conjunto de premissas e possibilidades. De conhecimentos anteriormente adquiridos e que de uma forma ou outra se ajustam no momento de se colocar em prática, ou seja, apesar de existirem contratempos, do projeto inicial poucos detalhes serão mudados. Isso se

chama previsibilidade. Algo que é cada vez mais difícil de encontrar na contemporaneidade.

Surge então, em tempos atuais, um novo modelo de homem: o caçador. Ao contrário do jardineiro que compreende o mundo de forma planejada, maquinado, fixa, o caçador não está muito interessado em pensar em um equilíbrio “natural” das coisas ou das relações. Vivemos em um período cada vez mais imediatista e individualizante, como já dito anteriormente. Assim, caçamos indiscriminadamente nessa selva que é o mundo moderno, as grandes cidades e corporações, em uma corrida de sobrevivência atrás das presas, não se importando muito com os outros colegas de caçada. Cada presa que o outro consegue atrair para sua armadilha é uma presa a menos para os demais. Logo, se as possibilidades de caça se esgotam em uma selva, prontamente partimos em busca de outro lugar. Esse perfil “caçador” aponta, além do imediatismo em que estamos “condenados”, uma falta de comprometimento com o futuro. Não estamos interessados no equilíbrio da selva. Somos predadores e a falta de presas no futuro não é algo que nos preocupa. Isso será uma preocupação das gerações futuras e nos eximimos de qualquer sentimento de responsabilidade pelo devir.

Nos sonhos contemporâneos, contudo, a imagem do “progresso” parece ter saído do discurso do *aperfeiçoamento compartilhado* para o da *sobrevivência individual*. O progresso não é mais imaginado no contexto de um impulso para uma arrancada à frente, mas em conexão com um esforço desesperado para permanecer na corrida. (BAUMAN, 2007, p. 108).

Esses novos padrões sociais afetam diretamente o sujeito. Ao ingressarmos nesse mundo somos levados a nos comportar dessa forma, iniciando com uma formação (educação) nesses preceitos e durante nossa vida adulta, no mundo do trabalho.

Outro autor contemporâneo que nos aponta as mudanças do mundo do trabalho que afetam diretamente a constituição dos sujeitos nessa era do “novo capital” é Richard Sennett, que, em sua obra “A Corrosão do Caráter” (2012) nos aponta essas mudanças de uma forma mais concreta. O primeiro capítulo de seu livro, intitulado “Deriva”, é um resumo do novo panorama surgido com o advento do novo capitalismo e a relação do cenário econômico com os sujeitos na atualidade. Sennett faz uma análise das mudanças ocorridas na sociedade pós II Guerra Mundial. Após o conflito que mudou a geopolítica mundial, vemos o surgimento e o avanço do Estado

de Bem Estar nas democracias liberais, cujo *boom* pode ser notado nas décadas de 1950 e 1960. A principal característica desse período será a estabilização econômica e com essa estabilidade uma vida também mais segura. Como nos aponta o autor, a geração de trabalhadores do pós-guerra estava envolta em uma estrutura social sólida, utilizando-se do conceito de Max Weber, a chamada “jaula de ferro”. Havia segurança no planejamento à médio e longo prazo, onde as conquistas eram cumulativas e a seguridade do emprego era garantida por sindicatos fortes e bem estruturados e pelo próprio Estado. O tempo, assim como a vida econômica, eram lineares, onde ao final da vida “produtiva” o trabalhador tinha a garantia de uma previdência para ele e sua família. O indivíduo, com suas conquistas, sentia-se autor de sua própria vida.

Porém, com a crise financeira que assolou o mundo na década de 1970, esse cenário estável passa por diversas transformações que refletem diretamente nessa “nova sociedade”, onde as relações econômicas, políticas e sociais serão pautadas pelo “capital impaciente.” (SENNETT, 2012). As relações estabelecidas na sociedade do “capital impaciente” são apresentadas como imediatistas, flexíveis, onde a imprevisibilidade impera tanto nas relações econômicas como nas sociais e na própria constituição do sujeito do novo capital. Sob o “mantra” de “não há longo prazo”, as pessoas devem se adequar às novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo de trabalho (SENNETT, 2012). Em um mundo flexível, a organização do trabalho também se torna extremamente flexível, com as organizações institucionais aderindo às redes de cooperação, onde decisões, rumos e mudanças devem ser tomadas de maneira rápida e eficiente e, se for necessário, substituir as “ilhas” por outras ao ritmo enlouquecedor do mercado: “A lealdade institucional é uma armadilha, numa economia em que conceitos comerciais, projetos de produtos, informação sobre concorrentes, equipamento de capital e todo o tipo de conhecimento têm período de vida dignos de crédito mais curtos.” (SENNETT, 2012, p. 25).

Esta imprevisibilidade corrente nos deixa à deriva, sempre correndo riscos e assumindo posturas imediatistas como a do caçador de Bauman, pulando de emprego em emprego que nos obrigam a ser flexíveis também em nossas práticas profissionais, o que reflete diretamente na educação, que ao se ajustar às exigências do mercado, prioriza mais a performance do que o seu sentido, emancipador.

Assim, a década de 1970 marca um novo paradigma para compreendermos as formas assumidas pelo “mundo do trabalho” nesse início de século XXI. O principal

componente para entendermos essas mudanças é a revolução tecnológica que se desenvolveu nos últimos 40 anos, que mudou de vez a cara do capitalismo com a ascensão da “sociedade informacional” (CASTELLS, 1999). O paradigma tecnológico que surge na década 70 nos apresenta um novo estilo de produção, comunicação e de gerenciamento de vida e das relações sociais, agora reestruturadas.

O que deve ser guardado para o entendimento da relação entre tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados. [...] O processo histórico em que esse desenvolvimento de forças produtivas ocorre assinala as características da tecnologia e seus entrelaçamentos com as relações sociais. (CASTELLS, 1999, p. 31)

Como nos afirma ainda Castells,

Não é diferente no caso da revolução tecnológica atual. Ela originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico de reestruturação global do capitalismo. Para qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e também informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e a tecnologia informacional. (CASTELLS, 1999, p. 31).

Para compreendermos essa nova realidade que se dá até os dias atuais devemos entender o desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea em dois “eixos” conceituais diferentes, porém relacionados e dependentes um do outro em uma “macro-análise” do cenário atual. Primeiramente devemos analisar o atual estágio do modo de produção em que estamos inseridos. Desde meados do século XVIII estamos vivendo sob a égide do modo de produção capitalista. No entanto, esse modo de produção passará por reformas quanto ao outro “eixo” que seriam as “novas roupagens” (maneiras) de sistematizar ou/e realizar o capitalismo conforme as possibilidades da realidade social. Este outro eixo, como nos apresenta Castells, é designado como “modos de desenvolvimento”.

Conforme já mencionado, a década de 1970 será um divisor de águas no que se refere à organização do modo de produção capitalista. Passamos por uma transição de uma sociedade fortemente calcada no industrialismo taylorista-fordista para uma reestruturação de novas bases sociais e econômicas no modo de desenvolvimento *informacional*. Esse novo modelo adotado por Estados neoliberais é alicerçado “sob novas condições históricas, a produção é gerada e a concorrência é

feita em uma rede global de interação” (CASTTELLS, 1999) fortemente ligada às interações tecnológicas desenvolvidas nas últimas décadas: “Na realidade da economia informacional, diferentemente do que ocorria no taylorismo-fordismo, a exploração da força de trabalho tende a centrar-se em sua componente intelectual.” (VIEGAS, 20-?, p. 4).

A formação do trabalhador nesse modelo de desenvolvimento está centrada principalmente em suas habilidades e competências intelectuais, que influenciaram as novas “tendências educacionais” dos Estados e das políticas públicas nesse início de século XXI, tema que será abordado com maior clareza nos próximos capítulos.

2.4 A educação do capital: da ontologia do saber ao mudo industrial

Existe uma diferenciação entre o trabalho humano e o trabalho animal. Os animais desempenham suas funções laborativas por informações definidas pelas condições biológicas de determinadas espécies, o que chamamos de instinto animal. Esse instinto é imutável e não racional, sendo um mecanismo de defesa e um impulso biológico para a sobrevivência. Portanto, o agir animal, por ser algo “automático”, apresenta condições limitadas de aperfeiçoamento. Já o humano se diferencia das demais espécies por ter sua vontade orientada por um fim. No processo de “humanizar o mundo natural” o homem busca uma crescente especialização na busca por melhorias de suas técnicas através do aperfeiçoamento tecnológico que está intimamente ligado com o aprendizado, ou seja, à educação. Para Antunes (2006, p. 136), “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem.”

E a busca de uma vida cheia de sentido, dotada de autenticidade, encontra no trabalho seu *locus primeiro* de realização. A própria busca de uma vida cheia de sentido é socialmente empreendida pelos seres sociais para sua auto-realização individual e coletiva. É uma categoria genuinamente humana, que não se apresenta na natureza. (ANTUNES, 2006, p.143).

Podemos perceber ao longo da História um afastamento significativo entre educação e trabalho. Não no sentido de sua interrelação, mas primordialmente em seus aspectos “conceituais”, visto que nas sociedades antigas o trabalho não era visto como algo nobre, por isso deixado em segundo plano por muitos filósofos. É

conhecida a visão de vida dos gregos, que viam na política o sentido da vida dos homens e de suas comunidades. Sabe-se também da importância dada por muitos filósofos gregos à vida contemplativa, que era considerada a condição mais importante da humanidade. Dava-se maior importância para a prática coletiva, a *práxis* política para manter a comunidade, do que propriamente ao trabalho e sua obra. Uma *vita activa*, vista sob estes aspectos, seria uma vida quieta, sendo a inquietude percebida com suspeita entre os antigos gregos. Contemplar o *kosmos* sem nenhuma interferência era o objetivo a ser alcançado: “Essa eternidade só se revela aos olhos mortais quando todos os movimentos e atividades humanas estão em completo repouso.” (ARENDDT, 2010, p.18).

É a partir dessa concepção filosófica que teremos uma educação dividida: uma educação voltada aos cidadãos livres e proprietários e em contrapartida uma educação direcionada aos escravos que se dava através do próprio processo de trabalho. O surgimento do termo “escola”, que na língua grega ganha o significado de “lugar do ócio”, vem dessa visão de mundo. A educação escolar, pensada desse modo para as elites, não vê no trabalho algo digno, dando maior importância para a contemplação, descaracterizando assim a condição humana. Essa divisão entre proprietários e trabalhadores se acentua ao longo dos séculos, bem como a distância entre as formas de educação, aumentando ainda mais com o advento da industrialização no século XVIII. Como afirmam Marx e Engels (2009), a Revolução Industrial “subsumiu ao capital a ciência da natureza e retirou à divisão do trabalho a última aparência de naturalidade tanto quanto é possível no seio do trabalho, e dissolveu todas as relações naturais em relações ao dinheiro.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 88).

Como já vimos, desde o surgimento dos primeiros grupos humanos, passando pelas várias formações sociais e econômicas ao longo da História, trabalho e educação foram se distanciando e o próprio modo de se pensar em educação acabou sendo uma consequência dessa divisão. O desprezo pelo trabalho no sentido laboral e a preferência pela vida contemplativa, desde a sociedade grega, formam o processo de “institucionalização do educar”. Nessa concepção, não se permite pensar educação fora do “lugar do saber” que é encerrado na escola. A tradição escolar voltada para a educação do cidadão, que na pólis era vista como uma condição social privilegiada frente aos demais extratos, será baseada na ocupação digna do ócio.

Então, ocupar o ócio com os estudos significava não precisar trabalhar para suprir as necessidades da existência. Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas. (SAVIANI, s.d, p. 3).

Presenciaremos uma divisão entre o ato de trabalhar e o da contemplação da vida, através da institucionalização da educação. Presenciaremos também um divórcio conceitual entre esses dois campos no que diz respeito à sua função social no desenvolver da história humana: “Dessa forma, a educação configura-se durante séculos como algo alheio ao trabalho, e o pensamento pedagógico, em consequência, como um pensamento idealista.” (ENGUIITA, 1993, p. 22). Como afirma Dermeval Saviani (s.d, p. 1), “a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não-trabalho. Daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição.”

Logicamente, em termos conceituais, não podemos desprezar os processos educativos que surgem no cotidiano das pessoas, principalmente nos que estão destinados à mão-de-obra nessas sociedades antigas. Porém, a discussão aqui feita se ancora no pensar uma educação limitada, até certo ponto uma transmissão de conteúdos que podem ser vistos como uma condição *idealizada* do aprender ou do ensinar. Esta institucionalização do aprender concentrando seus esforços apenas na fruição, influencia na profissionalização da classe imbuída de educar, a institucionalização do educador, sofrendo interferências externas onde a exclusão de determinados grupos (trabalhadores), do que com a separação real entre o aprender e o fazer. Institucionalização configurada ou engradeada em um currículo direcionado para essa dicotomia e na formatação da *Escola*.

Desde o momento em que a atividade de educar ou ensinar se converte numa profissão específica e de dimensão crescente, os educadores profissionais, cujo único material de trabalho são, teoricamente, as ideias, e cujo único processo visível de produção é a sua transmissão, não podem deixar de sustentar a ideia de que a educação é *coisa sua*, quer dizer, coisa exclusivamente sua, ou seja, da escola. Por outro lado, têm o máximo interesse em que assim seja ou, ao menos, em que assim se creia. (ENGUIITA, 1993, p. 24).

Do lugar do ócio para as elites greco-romanas ao lugar de reflexões teológicas e artes de guerra na Idade Média, a instituição escola passa por uma grande transformação, assim como toda a sociedade ocidental com o advento da Idade Moderna, o surgimento do capitalismo mercantil, influenciando assim o pensamento

pedagógico: “Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material.” (SAVIANI, 2007, p. 158).

Este pensamento pedagógico voltado às necessidades que se apresentavam em determinados períodos apenas reforça a ideia de que a educação escolar, bem como o currículo, são, de certa forma, fruto de seu tempo: “Todos formularam os objetivos e os métodos da educação de acordo com as exigências de seu tempo – e formulações contraditórias podem obedecer a exigências contraditórias -, porém inteiramente convencidos de que não faziam senão responder às necessidades do homem em geral.” (ENGUIITA, 1993, p. 26).

Com o desenvolvimento do capitalismo mercantil em meados do século XIV e conseqüentemente o renascimento urbano que originou os primeiros burgos e fez surgir um novo estamento social (burguesia), notaremos a crescente necessidade de repensar a educação institucionalizada para permitir as adaptações que esse novo modelo de organização econômica e social necessita. É nesses primeiros séculos da chamada “Idade Moderna” que surgem as primeiras teorias em defesa da “universalização escolar”, sendo Comênio³ um de seus principais defensores.

Em meados do século XVIII o capitalismo mercantil passa por outra grande mudança com o surgimento das primeiras indústrias e a crescente mecanização da produção, que anteriormente era realizada de forma manufaturada. Essa transformação, além do âmbito econômico, será notada também nas esferas sociais e políticas da Europa, que passava pela industrialização. Temos então, nesse cenário, novos formatos de relações sociais, que são os donos dos meios de produção (burguesia) e a grande maioria que alienada desses meios vende sua força-de-trabalho para conseguir sobreviver (proletariado).

É com a complexificação das máquinas que surge desse processo que a preocupação em como educar essa massa e incorporá-la de forma submissa à nova realidade surge para os teóricos da educação. Não pensando uma educação ontológica, que pressupunha a formação de um ser humano emancipado e consciente, e sim uma adaptação e uma doutrinação às exigências do capital industrial: “A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir.” (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

³ Jan Amos Comênio (1592- 1670) nascido na região da Morávia é considerado o fundador do pensamento pedagógico moderno, tendo influenciado na institucionalização da escola bem como na profissionalização dos professores e organização curricular defendendo, também a universalização da escola desde o século XVII. Ver mais em: Narodowski, 2006.

Com o capitalismo industrial surgido no século XIX e sua expansão presenciaremos a hegemonia do pensamento pautado nas relações monetárias e consequentemente na organização econômico-social das sociedades que passaram por esse processo. Para compreendermos esses desdobramentos no pensamento pedagógico é apropriado darmos maior atenção às principais condicionantes que levaram ao surgimento do capital e como suas contradições e necessidades fizeram desse sistema um sistema hegemônico na totalidade das sociedades humanas. Para Marx (1996), as origens do capitalismo e seus posteriores desenvolvimentos se relacionarão com a crescente desapropriação dos meios de produção de boa parte da população, que, assim, se verá obrigada a vender sua força de trabalho para suprir suas necessidades de sobrevivência: “Consiste apenas no processo que retira do trabalhador a propriedade dos seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos.” (MARX, 1996, p. 830).

Dessa alienação ocasionada com a expropriação dos meios de produção do trabalhador, que anteriormente produzia para sua sobrevivência, temos uma nova relação que surge desde então, que é o encontro de dois possuidores de mercadorias: o trabalhador expropriado dos seus meios de produção que deve vender seu valor-trabalho para sobreviver e os donos dos meios-de-produção que compra a força-de-trabalho, como explicado anteriormente. Através da exploração da força-de-trabalho se consegue o lucro, peça fundamental do capitalismo. Assim,

O trabalhador nas relações de produção capitalistas carece da capacidade para determinar o que há de produzir, qual há de ser o produto de seu trabalho, e isto vale tanto para o trabalhador individual como para o conjunto dos trabalhadores, pois é o capitalista, ou são os capitalistas, que determinam o que se produz. (ENGUIITA, 1993, p. 233).

Com o desenvolvimento cada vez maior e a internacionalização do capitalismo industrial, uma gama variada de novas máquinas surgiu para acompanhar o crescimento do ritmo da produção, exigindo assim um conhecimento específico dos trabalhadores para o manuseio das máquinas e o aumento da produtividade. O trabalhador deveria se tornar um “sujeito produtivo” e um dos caminhos mais rápidos para se conseguir tal objetivo era pensar em uma educação voltada para este fim.

O trabalho como princípio educativo, no capitalismo, desenvolve-se imerso

no antagonismo que se estabelece entre as classes sociais fundamentais e assume, predominantemente, as características do aspecto dominante da contradição fundamental deste modo social de produção, qual seja, a contradição entre a burguesia/proletariado. (CARVALHO, 2009, p. 25).

A primeira proposta apresentada seria uma educação do trabalho, conhecida como “monotécnica” e de visão liberal. Dentre os líderes desta corrente do pensamento encontramos o pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (1854-1932), fundador de uma pedagogia orientada pelo trabalho. Segundo o determinismo do sociólogo Émile Durkheim, era naturalmente aceito a divisão das capacidades das pessoas. É “inevitável uma deformação parcial do indivíduo, pois ele ao se especializar, não pode impedir que algumas de suas faculdades embotem por inanição.” (DURKHEIM, 1978, p. 78). Baseado neste pensamento, Kerschensteiner propôs a formação de uma “escola única”. Era necessário, para “amenizar” tais diferenças entre trabalho manual e intelectual naquele momento, *indicar* um caminho para uma especialização profissional. Porém, a problemática presente nesta questão é a indicação de um único caminho destinado a um pequeno grupo.

Existem dois grandes problemas visíveis na proposta dos pedagogos alemães. Um seria o da identificação de aptidões profissionais, o que conseguiu ser suprido pelo amparo psicológico, como a orientação vocacional e outros métodos de apontamentos como testes vocacionais. O outro problema era o de se pensar uma “educação única” voltada para o trabalho, longe da concepção politécnica socialista, já que o plano era liberal. A “escola do trabalho” teria como principal preocupação introduzir no currículo atividades técnicas, sob um princípio didático relação-aprendizagem, apresentando elevado grau de técnica e desvinculada totalmente da reflexão crítica das atividades realizadas. Desta maneira era possível dividir as funções intelectuais entre um pequeno grupo que por meio de indicação em testes psicológicos era considerado apto à uma educação propedêutica e outro grupo, maior, com mais aptidões aos trabalhos da mão, tecnicista. A esta maioria era de extrema importância uma educação destinada imediatamente ao trabalho: “Dentre os liberais, as relações entre trabalho e escola é apresentada de diferentes maneiras: como um recurso didático, pelo valor moral do trabalho ou tendo em vista um ingresso imediato no mercado ocupacional.” (MACHADO, 1989, p. 85).

A moralização do trabalho, na visão de Kerschensteiner, e a rápida inserção no mercado de trabalho serviam apenas como uma maneira de disciplinar os corpos e de autocontrole frente às exigências da ocupação.

Ao tentar responder às críticas socialistas de que seu modelo de escola de trabalho não passaria de uma limitada escola artesanal, com preocupações imediatistas de formação profissional, Kerschensteiner revidou, argumentando que se trata de uma educação humana geral, só que sobre a base da individualidade e das formas de atividade acessíveis a esta individualidade. (MACHADO, 1989, p. 87).

Podemos notar que com o desenvolvimento da maquinofatura e a crescente hegemonia da sociedade liberal burguesa, a educação escolar é vista como forte instrumento de “moldagem” para as necessidades que surgiram com o modo capitalista, tendo a instituição escola como uma aliada no discurso que reforçava o *status quo* da sociedade naquele momento.

Em meados do século XIX podemos considerar as relações capitalistas ainda rudimentares, bem como o discurso pedagógico voltado para a educação da classe trabalhadora pelo viés liberal. Será na segunda metade do século XIX que as preocupações com a educação para o mundo do trabalho se tornaram um campo estratégico, sendo grande parte do pensamento educacional liberal desenvolvido na potência industrial que emergia no ocidente: Os Estados Unidos da América.

O principal pensador que surge nesse contexto e responsável por essa “virada” é Frederick Taylor, que, no final do século XIX início do XX, teorizou a chamada “Administração Científica”, que tinha como objetivo racionalizar a produção, buscando assim a eficiência. Essa prática ficou conhecida como “Taylorismo” e passou a ser adotada na educação a partir das primeiras décadas do século XX. A escola como principal ferramenta na produção de força de trabalho “qualificada” deveria passar por adaptações aos novos modelos organizacionais do capitalismo norte-americano.

Uma educação voltada para a classe trabalhadora não poderia apenas visar a doutrinação religiosa. Para se tornar mais eficaz a produtividade era necessário capacitar a força-de-trabalho, já que os processos de produção tornavam-se cada vez mais processos complexos que presumiam certo grau de especialização. A escolarização pelo pensamento liberal seria a “chave-mestra” para o desenvolvimento material da sociedade capitalista. Com a “Administração Científica” de Taylor aplicada às escolas norte-americanas nas primeiras décadas do século XX, presenciaremos a tentativa da escola de

erradicar os irregulares hábitos de trabalho [...] e substituí-los por outros mais adequados às necessidades da indústria em rápido crescimento. Aqui, como em nenhuma outra parte, a escola iria exercer o papel de socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado.” (ENGUIA, 1989, p. 122).

O taylorismo instaurado nas escolas fez com que elas adotassem uma nova organização como nas indústrias e também grande parte de seus princípios administrativos. É preciso ressaltar que em seu bojo teórico existe uma grande preocupação relativa ao controle/administração do tempo e o domínio do corpo como premissa para o aumento da produtividade. O próprio processo educacional deveria ser pensado e posto em funcionamento para comungar com tais preocupações e metas. A escola não poderia ser vista como um lugar de ócio e sim um local de produtividade que, assim como a empresa, tinha um cronograma e metas para serem cumpridas, gerando um custo-benefício favorável à sociedade, com uma população operária instruída a médio-prazo.

Desde a administração do tempo, até o controle dos corpos, a escola caminhou lado-a-lado com o novo modo de produção. Ora! Existe algo mais adestrador do que fazer um aluno viver uma rotina, praticamente imutável, durante anos de formação, sempre sujeito ao controle de um superior (seu professor) e da burocracia institucional? Manter um aluno na mesma posição, durante um turno, no mínimo, pode ser visto como uma necessidade de adequação das necessidades biológicas ao barulho da sineta e aos ponteiros do relógio.

Franklin Bobbitt defendeu a introdução do taylorismo na organização do processo educacional, a partir de quatro princípios: 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores; 4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas dos professores. (ENGUIA, 1989, p. 127).

Com o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e as várias crises por quais passou o liberalismo anteriormente e após o conflito, o capitalismo entrou em profunda reformulação, não deixando de atingir o pensamento educacional. Os preceitos de Taylor necessitavam de reforma. Nas décadas de 1950 e 1960 eis que surge uma nova corrente reformista que propôs para o processo educacional a chamada “Teoria do Capital Humano”. Ela surge num contexto de profundas mudanças no cenário

político-econômico de reorganização do mundo de forma territorial e ideológica em torno das duas potências que então emergiram: Estados Unidos e União Soviética.

Em termos gerais, a teoria do capital humano vê na educação a grande ferramenta para levar um país ao progresso econômico e tecnológico. Logo, ela está intimamente ligada aos fatores econômicos, ela própria entendida como um fator de produção. Os primeiros estudos nessa direção foram feitos sob a coordenação de Theodoro Schultz. Schultz tinha como objetivo detectar fatores que explicassem as diferenças de níveis de desenvolvimento entre os países do globo. Por suas pesquisas, ele é considerado o responsável pela descoberta do “fator H” (Humano), elemento principal e “mola-mestra” da sua base teórica. Notou-se a necessidade, para a modernização econômica, do investimento no capital humano, visto que este seria um investimento na produção e aumento da capacidade de trabalho. “A educação passa então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças, as capacidades de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Investir no fator humano, por esse prisma, é a certeza de um desenvolvimento econômico, não pelas contradições do sistema, mas baseado na equidade escolar, ligando o “sucesso” ou o “insucesso” à esfera individual e meritocrática. Assim, as relações de produção características do capitalismo são naturalizadas, neutralizando suas contradições, em aparência ao menos. Se existe uma desigualdade salarial, a destruição de renda, o grande fator responsável por essa situação seria a incapacidade do indivíduo de ter a “sabedoria” de utilizar e aproveitar bem o investimento que lhe foi aplicado em seus anos de formação. Como nos explica Enguita,

Mercado e escola individualizam o que são relações ou diferenças de classes, convertem os problemas sociais em problemas individuais. Na escola, como no mercado, só parecem existir diferenças quantitativas, nunca qualitativas; a desigualdade, na medida em que vem à tona, aparece como distribuída ao longo de um *continuum*, não como cisão. (ENGUIITA, 1993, p. 289-90).

O princípio de liberdade no sistema capitalista dá conta de uma justificativa, mesmo que distorcida, sobre o pensamento meritocrático e a utilização ou não das faculdades adquiridas pelo indivíduo, eximindo o Estado de qualquer responsabilidade. O indivíduo é “livre” para vender sua força de trabalho para os donos dos meios de produção, que podem empregá-lo ou não. Nessa lógica, quanto maior

a escolarização, maiores chances o indivíduo tem em competir no mercado, em uma relação “harmônica e naturalizada”, mascarando as contradições da sociedade burguesa.

Ao percebermos os problemas que estão postos diante de nossos olhos não estamos lidando com algo novo, visto que as contradições do sistema capitalista existem desde o seu surgimento. A grande dificuldade é notarmos que apesar das diferenças conjunturais em que nos encontramos nesse início de século XXI, ainda existe uma contradição de classes e uma escola que reflete, permanentemente essas contradições na reprodução do discurso burguês.

3 TEORIA CRÍTICA: O DISCURSO CONTRA HEGEMÔNICO E A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO

Com as problematizações feitas acima e as análises da atual conjuntura social chegamos a uma das perguntas mais importantes, talvez, dessa dissertação: Qual é o sentido e o objetivo da Educação? Nesse sentido, uma das grandes preocupações é tentar compreender a educação não como um processo natural, mas pensada como instituição no *lócus* da escola, vista como parte fundamental para a reafirmação das ideologias e culturas impostas historicamente pela sociedade, como também ferramenta política de resistência. Já identificada como espaço vital na construção de ideologias, a educação se torna uma arena de lutas políticas dos diversos grupos culturais existentes. Ao longo do processo de industrialização e modernização dos modos de produção, o capitalismo incutirá, de diversas maneiras, uma ideologia que com o passar do tempo se tornou hegemônica na área educacional. A crescente “racionalização institucional” por qual passou a sociedade com o advento da indústria, atinge todos os âmbitos da vida humana: “Ela subtrai o entrelaçamento social global de interesses em que se elegem estratégias, se utilizam tecnologias e se instauram sistemas, a uma reflexão e reconstrução racionais.” (HABERMAS, 2011, p. 46).

A escola em sua concepção moderna vai ao encontro dessa nova realidade, na adoção de discursos hegemônicos. Porém, desde o século XIX, vários pensadores iniciaram uma discussão não findada até os dias atuais de conceber e praticar uma educação sob o princípio da liberdade. Na década de 1920, dentro da tradição marxista, surge uma escola filosófica fundada por Theodor Adorno e Max Horkheimer

chamada de “Escola de Frankfurt”, que inaugurou uma corrente de pensamento denominada de “Teoria Crítica” e que se debruçou sobre vários aspectos da sociedade através de seus seguidores para compreender os fenômenos e as mudanças ocorridas durante o século XX. Preocupando-se, também, com a educação e de que maneira o conhecimento é concebido nessa sociedade.

A teoria crítica é uma construção teórica que tem como objetivo o desvelamento dos aspectos ideológicos e mistificadores da realidade e a luta pela emancipação humana. A teoria crítica ataca as concepções de mundo tradicionais, que estão ligadas e sustentam as práticas sociais que objetivam manter o *status quo*, e que assim não se preocupam com uma transformação da realidade que traga melhorias de vida substanciais para a maioria da humanidade. (JANTSCH, 2006, p. 105);

Durante as décadas de 1940, 50 e 60, Adorno preocupou-se com a educação no que diz respeito à formação do homem. Era notória cada vez mais a universalização dos sistemas educacionais e de uma educação voltada para as massas, que imbuída de uma ideologia capitalista a massificava e promovia a castração das várias possibilidades que a formação poderia ter, como a emancipação e a autonomia do ser humano. Esse discurso castrador, na visão de Adorno, vai ser reforçado pela Indústria Cultural produzida no seio da sociedade capitalista ocidental, empobrecendo a formação humana e reforçando uma “acomodação naturalizada” na sociedade em que os indivíduos estão inseridos.

A subserviência da formação cultural através da perda de seus potenciais emancipadores é concebida como um dos lados da coisificação humana; o outro residiria em sua conversão numa semiformação socializada a qual tende a tudo aprisionar em suas malhas. Aliás, o que caracteriza a ideologia da indústria cultural é justamente o fato do conformismo substituir a consciência. O seu efeito é o impedimento de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir de modo consciente. (ADORNO, 1986, p. 99).

Torna-se necessário aqui, para a compreensão do “problema da formação”, dois conceitos chaves do pensamento adorniano que dizem respeito à educação como um campo de disputa política, cultural e ideológica, que seriam o da *formação* (*bildung*) sob influência da *Indústria Cultural* (*habbildung*), já que os discursos e modos de ver o mundo são produzidos muitas vezes nesse âmbito e refletem diretamente nas práticas educacionais.

O conceito de formação (*bildung*) é objeto de muitos questionamentos desde o seu surgimento nos círculos literários alemães do século XVIII, iniciando uma longa

tradição filosófica que será contemplada no século XX dentro das reflexões de Theodor Adorno em seus escritos sobre educação e cultura (PUCCI, 2011). A densidade do termo alemão pode ser comparada à ideia da *paideia* grega, que tem como objetivo explicitar um projeto de formação de determinada sociedade em um contexto histórico específico, porém, com interpretações *a posteriori* que buscam articular tais conceitos, elaborados de formas “estanques”, com questões centrais. Segundo Pucci (2011), o conceito de *bildung* vem da

Noção de processo, enquanto sucessão de etapas, encadeadas, que constituem o desenvolvimento do indivíduo em direção a um harmonioso conhecimento de si e do mundo, se torna uma das conotações marcantes da expressão *Bildung*, e, com isso se interpõe o diálogo com a educação (*Erziehung*), conceito também muito caro aos iluministas e ao mundo burguês. (PUCCI, 2011, p.16-17).

Contudo, apesar da aproximação entre formação e educação, estes são conceitos interpretados de formas diferentes. Assim, a educação (*Erziehung*) é concebida como uma ação dirigida, muitas vezes institucionalizada e fruto de um currículo com intencionalidades políticas e sociais. Já a formação (*Bildung*) é “resultado de um processo que não podia ser atingido apenas pela ação metódica; pressupunha a atividade espontânea do indivíduo ao longo do aperfeiçoamento.” (PUCCI, 2011, p. 17). A formação/educação, na concepção de Adorno, tem como finalidade última a emancipação do sujeito através da produção de consciência crítica e libertadora. O autor nos apresenta sua visão de educação no livro intitulado *Educação e Emancipação*,

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o *dever* de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Todavia, a formação defendida pelo filósofo alemão passa por uma série de dificuldades para a sua plena realização. Nesse caso, uma das interferências graves pela qual a educação e a formação passam é o capitalismo globalizado que a vê como mera mercadoria, esvaziando seus sentidos e seus propósitos iniciais. Em tempos de

neoliberalismo, presenciamos a progressiva desintegração de valores, que apresenta novas maneiras de pensar o mundo, “tais como o relativismo moral, o encolhimento da moral à esfera privada, os ideais de uma subjetividade centrada nela mesma e um *ethos* marcado pela corrupção e violência.” (CENCI, 2011, p. 115). Na visão de Cenci, tais aspectos influenciam fortemente a esfera educativa no que diz respeito à formação do aluno. Em meados do século XX, Adorno já apontava para essa crise e muito da responsabilidade da mesma seria fruto de uma distorção da realidade, uma simplificação do entendimento da vida em troca do consumo, impulsionado pela Indústria Cultural que mantém um aparato “castrativo” em favor de uma semiformação (*Halbildung*), havendo assim um discurso hegemônico dificultando a ação emancipatória do ser humano.

Não se pode confundir a cultura das massas com a *massificação da cultura* através da Indústria. A cultura de massa é fruto da espontaneidade e feita por ela para seu próprio consumo. A crítica feita por Adorno se refere à grande estrutura industrial que surge com o capitalismo moderno e que a partir de sua exterioridade impõe uma ideologia dominante, caracterizada por ser “um ramo de atividade econômica, industrialmente organizado nos padrões dos grandes conglomerados.” (DUARTE, 2007, p. 50).

Nesse sentido, podemos observar uma íntima ligação de uma Indústria Cultural destinada às massas que traduzem e resinificam os valores da sociedade capitalista, atingindo a todos e transformando-os em sujeitos produtivos e consumidores compulsivos. “A diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113). Este caos cultural levou a sociedade para um profundo empobrecimento do significado de cultura e que atinge diretamente a educação, uma vez que ela estabelece os códigos sociais de maneira formal e cada vez mais reforça a semiformação nas novas gerações. A massificação e a falta de criatividade são refletidas no pensamento pedagógico uma vez que não problematizam a realidade por meio da crítica e acabam por domesticar os educandos.

Sob o poder do monopólio, toda a cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. [...] Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. [...] A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. [...] Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série,

sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

Esse monopólio e a padronização da cultura por meio do rádio, televisão, cinema, música e atualmente a própria internet é prejudicial no sentido que a produção cultural deixa de ser algo espontâneo, naturalmente criativo para uma produção em série, sem reflexão, que pouco ou nada diz, muito menos é vista como um agente transformador resultante de uma “forma de generalização indébita que praticamente não concede aos indivíduos a possibilidade de expressões autônomas que retroajam sobre a totalidade social.” (DUARTE, 2007, p. 51). A massificação da cultura tende a trazer inúmeros prejuízos para a ação crítica, já que prima por uma cooptação ideológica, apresentando um mundo que ela quer que seja visto, aprisionando e levando a uma acomodação do sujeito. Em tal ideologia, “a satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia.” (ADORNO, 1986, p. 99).

Para Adorno, é importante, para a emancipação humana acontecer, a tomada de consciência através de uma formação crítica, uma formação humanizadora (*bildung*) e não uma formação deformada e empobrecida que “coisifica” o homem, entendida dentro de sua teoria como semiformação (*habbildung*). Estaríamos presenciando a inversão de valores dentro das instituições de ensino que progressivamente se rendem à lógica do mercado, transformando a educação em algo meramente operacional, esquecendo-se o sentido humano da formação. A formação tem como premissa o “esclarecimento” do homem diante da natureza na tentativa de dominá-la. Contudo,

A preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais; isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Há, portanto, a extrema urgência de uma tomada de consciência levando a um tencionamento entre educar para adaptar ou educar para a resistência. A Teoria Crítica vê nesse tencionamento a possibilidade de uma negatividade da realidade como agente de mudanças e de desacomodação dos sujeitos via educação.

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144).

Encontramos aqui um elemento fundamental para a superação de tais falácias: o educar para agir. Uma formação transformadora que não dependa de modelos externos, mas que prime pela existência de autonomia no processo formativo. E essa ação apenas se dá no momento em que a educação se permita as experiências formativas. Para Maria Marafon,

A ação que exige o envolvimento do sujeito em sua totalidade e é motivadora de reflexão constitui categoria epistemológica, uma vez que o conhecimento crítico ocorre na busca de explicações, de superação das dúvidas e suspeitas e, mais que isso, vai em busca de explicitação das contradições. (MARAFON, 2001, p. 67).

3.1 Emancipação e a liberdade como possibilidade na práxis escolar

A educação vista como possibilidade de transformação da sociedade é um tema amplamente discutido entre os pensadores do pensamento educacional. Que implicações éticas no fazer pedagógico podem contribuir para uma emancipação, visto que as atitudes no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem se dão e influenciam na construção de novos olhares sobre a sociedade ou da mesma forma reforça os discursos hegemônicos, resultando logicamente em desdobramentos éticos na sociedade onde determinada prática está inserida?

É possível transpormos a tradicional educação “verbalista” como nos pergunta Paulo Freire (1974) e torná-la uma ferramenta que instrumentalize a sociedade para a produção de um pensamento crítico, não mais permitindo posturas ingênuas e posições ocas, pouco expressivas em um período de grandes transformações conjunturais como a nossa sociedade nesse início de século XXI? Seria sensato em uma época em que as utopias estariam em crise pensar uma educação que tenha como objetivo a emancipação do homem? São questões dessa natureza que iniciam um diálogo em como podemos pensar enquanto educadores, nossas práticas em nosso dia-a-dia e com que objetivos educamos as futuras gerações.

Ao pensarmos em educação nesse início de século XXI, muitas dúvidas pairam sobre o papel da formação em dias tão turbulentos como os nossos. O socialismo dito real (talvez uma das últimas utopias) entrou em colapso nas últimas décadas do

século passado. O mundo foi dominado pelo capital internacional e os governos adotaram cada vez mais uma postura neoliberal, proporcionando uma revolução no modo de pensar economicamente, politicamente e socialmente. Todas essas mudanças ocorridas ao “apagar das luzes” do século XX nos fazem refletir qual postura ética queremos para esse século que se inicia e qual o papel do educador nesse novo contexto. Para realizarmos esse exercício reflexivo da possibilidade de uma prática pedagógica baseada na emancipação, é necessário pensar como algo ainda não construído, um devir não finito, ou seja, uma utopia.

Historicamente, o termo “utopia” é visto pela maioria das pessoas de forma pejorativa, já que a origem epistemológica do termo significa “lugar nenhum”, considerado também como algo impossível. A questão a ser levantada aqui é considerar o elemento utópico não como uma impossibilidade, um “lugar nenhum”, e sim considerar a utopia como um objetivo que sirva como uma bússola norteadora, não apenas como um fim em si, mas para levarmos à frente, já que a esperança é o alimento para a vida: “A necessidade imediata e constrangedora é a mola do despertar da consciência do homem.” (ALBORNOZ, 2006, p. 26). O elemento utópico talvez seja um dos fatores que permeiam a prática docente, muitas vezes de maneira subjetiva, que necessita emergir das profundezas da apatia em que nos encontramos com a finalidade de mudar nossas realidades profissionais. O sonho utópico de uma educação prazerosa que tenha uma postura crítica é um sonho possível no momento em que existe vontade para realizar a mudança desejada. Caminhar para a utopia é caminhar para a felicidade. “A busca da felicidade define os homens e denota o seu ser, indica que o homem é capaz de vir a ser e dá sentido à utopia.” (ALBORNOZ, 2006, p. 23).

No pensamento de Ernst Bloch, a utopia, está intimamente ligada ao agir. Se agimos em direção a algo, nos propusermos a essa ação, temos implicações éticas e posicionamentos morais. “A ética da revolução para que o homem venha a ser o que ainda não é.” (ALBORNOZ, 2006, p. 35). Mas afinal, de qual revolução estamos falando? Ao pensarmos na realidade educacional brasileira, vários desafios se colocam à frente dos profissionais que estão iniciando sua carreira ou até mesmo os que estão há mais tempo na carreira docente. São conhecidos os descasos com a educação, principalmente a pública de nosso país e que coloca os educadores frente um desafio: uma formação sólida que preze uma análise crítica da sociedade, proporcionando assim um cidadão autônomo. Tais dificuldades devem ser encaradas

como um momento oportuno da realização de utopias. A utopia como uma prática concreta nasce da vontade de mudança da realidade apresentada através de uma análise crítica da situação, impulsionando os sujeitos para “um lugar futuro”, desejado e melhor que o presente. É da negação da realidade que surge o impulso para a mudança desejada: “O *não* é o impulsionador de todo o devir, é o impulsionador contínuo de toda a história. Caracteriza-se no processo como um ainda-não utópico-ativo.” (ARAÚJO, 2009, p. 11).

Para Bloch (2005, p. 326),

Todo sonho permanece sendo sonho pelo fato de ter tido muito pouco êxito, de ter conseguido levar pouca coisa a termo. Por isso, ele não pode esquecer o que falta, e mantém a porta aberta em relação a todas as coisas. A porta no mínimo entreaberta, quando se dirige para objetos agradáveis, chama-se esperança. Sendo que, como vimos, não há esperança sem angústia nem angústia sem esperança; ambas se mantêm mutuamente em suspenso, por mais que a esperança prepondere para o valente, por meio do valente. No entanto, também ela, sendo possivelmente ilusória qual fogo fátuo, deve ser uma esperança sabedora, uma em si mesma previamente refletida. (BLOCH, 2005, p. 326).

Em tempos de neoliberalismo, crise econômica e de valores, a utopia da mudança e da crítica como princípio de uma formação humana se torna precioso objeto de discussão quanto às práticas educacionais no mundo e no Brasil. Até que ponto alimentar um sonho não fantasioso negando a realidade faz parte do projeto dos educadores e qual o seu papel na formação das futuras gerações?

Nos dias atuais presenciamos cada vez mais a mercantilização da educação em uma economia neoliberal. A escola tornou-se, em muitos casos, um balcão de negociações, partindo do pressuposto que sua função é formar “cidadãos produtivos” (FRIGOTTO, 2010) que atendam às necessidades do mercado. A educação vista como algo puramente econômico, mecanicista, traz inúmeros prejuízos para a formação, passando a ser um engodo panfletário e tornando-se cada vez mais rasa, impedindo o desenvolvimento da tão esperada criticidade. Práticas dessa natureza tendem a um atrofiamento da formação, visto que o conhecimento produzido é meramente operacional. Há um esvaziamento e uma crise dos modelos educacionais cada vez mais rendidos à lógica perversa do mercado.

De algum modo, as próprias instituições de ensino esmagam diariamente o valor do sentido humano de aprendizado, ao tratá-lo de maneira operacional. Seu péssimo retorno social seria a produção acelerada de leitores com uma capacidade de abstração continuamente restringida. (SANTOS, 2011, p. 133).

No Brasil temos como pensador dessa corrente pró-emancipação através educação o filósofo e educador pernambucano Paulo Freire, que ao longo de sua vida pautou seu pensamento na defesa de uma educação crítica através de uma postura dialógica na relação aluno X professor a partir da realidade onde estão inseridos. “Paulo Freire vê o homem (livre) como criador de cultura quando constrói novos saberes pela práxis pedagógica fundada no diálogo.” (MESQUIDA, WANDSCHEER, s/p, p. 33). Essa relação com base no diálogo e a “porta entreaberta” que possibilita a emancipação do homem, resulta em uma práxis individual de se sentir como parte do processo, como parte do mundo e assim agente de mudanças.

A posição normal do homem, era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez. (FREIRE, 1974, p. 104).

O livro “Educação como prática da liberdade”, de Freire, foi escrito em 1967, durante seu exílio em decorrência da ditadura militar instaurada no país em abril de 1964. Nele, Paulo Freire propõe uma educação que tem como objetivo a liberdade em seu sentido político: a democracia. Nessa obra, imbuída de ativismo político, o autor procura na educação voltada à criticidade um caminho de possibilidades para mudar o contexto político-social ao qual era totalmente contrário. Em 1985 o Regime Militar chegou ao fim, acenando uma vitória da democracia tão desejada pela sua geração. As reflexões encontradas em seu livro se fazem necessárias nesse início de século XXI, já que presenciamos uma crise de identidade da educação no que diz respeito à sua autonomia frente ao discurso econômico e que nos causa uma desacomodação desafiadora na atual conjuntura, que é propor a esperança emancipatória como princípio de mudanças.

Assim como na década de 1960, a atual sociedade está passando por grandes transformações econômicas, políticas e culturais e tais mudanças, muitas vezes, passam de forma “subjetiva” pela educação, influenciando o ambiente da formação, visto que a própria cultura é fruto dessa educação não meramente institucional como pensamos muitas vezes, mas na formação em termos de mundo e de homens, permeados por suas relações. Relações essas cada vez mais *flexíveis* e presenteístas, sem uma solidez de valores, que acaba atingindo em cheio os educadores e alunos, forçando os profissionais da educação a repensarem que formação desejam.

Paulo Freire entendia que a formação pretendida, a emancipadora, só se construiria e se realizaria se os processos pedagógicos fossem pautados pela busca da criticidade, uma vez que a inércia de grande parte da população brasileira levaria a ares de comodidade e meramente adaptação, defendendo uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (FREIRE, 1974, p. 88). O grande desafio proposto por Freire é ir além da “educação tradicional” que se tem no Brasil e que toma uma postura castradora ao invés de buscar uma formação humanista e libertadora. Um ensino que prime pela busca do significado concreto das coisas, deixando de lado uma educação estritamente “bacharelesca”, exclusivamente teórica, verbalista, que pouco ou nada tem a contribuir para o desenvolvimento da criticidade. Não se pode renegar a teoria, que se faz importante, mas deve-se uni-la à prática. No entender de Freire,

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós (educadores). De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Nesse sentido é que teorizar é contemplar. (FREIRE, 1974, p. 93).

Este posicionamento nos apresenta uma questão central: que postura o professor deve tomar em relação ao ensinar. Não devemos somente *apresentar* o mundo como ele é, e sim, *explorá-lo* e propor mudanças em um exercício de sempre à frente com consciência das dificuldades para atingirmos nossos objetivos. Sairmos das fantasias e investirmos na possibilidade de concretização de sonhos possíveis.

Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. (FREIRE, 2011, p.65).

É necessário transpormos as barreiras que se apresentam diante de nós e aceitarmos o desafio à defesa de uma educação humanizadora e não meramente tecnicista, mecânica, desumanizadora.

Quando se observa isso, a tarefa do educador se torna ainda mais desafiadora e exige dele muita atenção, pois assim como ele pode estar, num movimento de resistência, constituindo-se como um *educador libertador* – no sentido freiriano - , ele também pode estar se constituindo tão somente como um *educador reprodutor*. (NETO, 2004, p. 58).

A esperança torna-se uma forma de “intencionalidade cognitiva” e antecipadora do desejo de mudança. Como ressalta Neto (2004),

Afirmar a esperança como uma forma de *intencionalidade cognitiva* significa afirmar a possibilidade de autoria na construção e reconstrução do conhecimento necessário à permanente constituição dos sujeitos e do mundo. (NETO, 2004, p. 60).

Ser esperançoso, nesse sentido, não se toma com o significado de inocente ou fantasioso, e sim uma postura de busca por melhorias em que as possibilidades das práticas pedagógicas não sejam limitadas e se acomodem com o passar dos anos de profissão, mantendo sempre uma porta entreaberta de possibilidades como uma construção inacabada, estimuladora de mudanças, da realização de utopias diárias em sala de aula.

Assim, educar para a experiência permite uma oposição à ideologia da indústria cultural, abrindo espaços para uma ação teórico-reflexiva não tutelada nem dogmática, contrapondo-se, dessa maneira, ao conformismo e a “naturalidade” do mundo, evitando o esquecimento das contradições existentes e favorecendo o investimento numa prática para a mudança. Em pleno início de século XXI, torna-se importante tal reflexão, visto que nossos sistemas educacionais cada vez mais se inundam com imperativos do mercado e a semiformação cada vez mais se generaliza.

4 EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM OMNILATERAL

Ao pensarmos em educação nesse início de século XXI no Brasil, torna-se pertinente buscar ou ao menos indicar projetos educacionais que tenham como objetivo superar as limitações da sociedade neoliberal em que nos encontramos. Por serem as reformas do Ensino Médio do Rio Grande do Sul o objeto central de nossa análise, cabe aqui a realização de algumas reflexões para a compreensão do debate proposto pelo governo do estado (Gestão 2011-2014) que seria o de implementação de um “Ensino Médio Politécnico”.

O termo “politecnicia” provoca inúmeras discussões entre os pesquisadores voltados para as questões que envolvem trabalho e educação, desde o seu surgimento até as interpretações posteriores dos escritos marxianos. A grosso modo,

podemos entender a proposta de uma educação politécnica como um projeto pedagógico que visa a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Um sistema de ensino pensado originalmente em meados do século XIX que surgiu para se contrapor às pedagogias de cunho liberal e problematizar a “universalização escolar” para além das questões de formação de força-de-trabalho qualificada e das exigências da então crescente economia capitalista.

O ponto central e objetivo da proposta marxista de educação é tornar o homem cada vez mais humanizado, uma vez que o capitalismo fez com que o homem se perdesse de sua humanidade. Tornou-se necessário, portanto, fazer da educação um elo entre o conhecimento historicamente acumulado e uma *práxis* que nos leve à esse processo de humanização (BITTAR; FERREIRA JR, 2011). Na teoria de Marx, a educação não foi considerada tema central, mas tornou-se parte importante do projeto socialista que estava em formulação na época e que até os dias atuais nos permite fazer uma série de reflexões sobre o papel do conhecimento em nossa sociedade, principalmente a “construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas, espirituais, não subjugado ao domínio do capital.” (BITTAR; FERREIRA JR, 2011, p. 638).

Seria anacrônico analisarmos a politecnicidade em sua origem sem levarmos em conta as grandes mudanças estruturais ocorridas nos últimos cento e cinquenta anos, visto que a sociedade, bem como o que é produzido em seu interior, é fruto do seu tempo, construída historicamente, cujos significados são momentâneos, uma vez que o movimento da história é material-dialético e está em constante transformação.

O surgimento da educação politécnica é resultado da oposição aos pensamentos educacionais de viés liberal, que pouco contribuíam para a formação do trabalhador, que apenas previam a sua inserção na sociedade capitalista, tornando-o um sujeito produtivo. Durante o processo de transição do modo de produção feudal para o capitalista, as sociedades ocidentais presenciaram também a transitoriedade das relações sociais e perceberam a necessidade da escola enquanto instituição formadora tornar-se acessível ao maior número de pessoas possível, incorporando-as nos novos modelos sociais que rapidamente se estabeleciam. Uma das principais mudanças que levaram à universalização do ensino é o surgimento do chamado “direito positivo”, que passava a gerir as relações na nascente sociedade capitalista.

O direito positivo significa que a sociedade se organiza segundo normas formais estabelecidas por convenções [...]. A sociedade organizada nesses

moldes e distante das relações naturais, assume, de maneira mais visível, a forma histórica, adotando normas resultantes das próprias relações entre homens. E o direito positivo, que compreendia essas normas, assume a forma escrita. (SAVIANI, 2003, p. 134).

O letramento, a partir daí, é visto como algo essencial para o conhecimento de tais regras e para a manutenção da nova sociedade emergente. Ao passo que a maquinaria industrial se desenvolvia em larga escala, incluir o proletariado na escola era um processo arriscado para a classe dominante, porém de extrema importância para o aumento e qualidade da produção desejada: “Ultrapassado esse nível, a educação poderia voltar-se contra os interesses do capital, pois o saber adquirido converteria os trabalhadores em proprietários de um dos meios de produção (o conhecimento de base científica).” (FERRETTI, 2009, p. 108).

É conhecida a afirmação do economista inglês Adam Smith ao se referir à educação dos trabalhadores, em que ele prega uma educação popular para beneficiar a economia, porém em doses homeopáticas, evitando a educação como uma possibilidade emancipatória dessa classe social. É importante salientar que a escola “unitária” defendida pela burguesia industrial surge em um momento crucial na história europeia, quando dos processos de unificação, principalmente o da Alemanha, articulada em torno do Estado e do espírito nacionalista, “tendo por base suas concepções de mundo, ou, em outros termos, produzir uma unificação cultural e ideológica que lhe permitisse tornar-se hegemônica.” (FERRETTI, 2009, p. 109).

Na contramão da proposta de escola unitária defendida pelos pensadores liberais de então, o movimento operário inicia uma série de apontamentos à educação desejada e pensada para a classe trabalhadora, desde as primeiras experiências dos chamados socialistas utópicos, como Robert Owen. Temos como principais pensadores que se debruçaram sobre a educação nessa perspectiva Marx, Engels e Gramsci. Porém, como afirma Ferretti,

É necessário para bom entendimento do tema, reter que tanto Marx quanto Engels, e depois Gramsci, não pensaram educação numa perspectiva meramente tecno-pedagógica, mas eminentemente histórico-política, a qual tem por referência principal o embate de classe na sociedade capitalista. Por essa razão é necessário, tanto num caso, quanto no outro, situar o contexto histórico em que a educação e a escola foram pensadas na perspectiva do materialismo histórico. (FERRETTI, 2009, p. 110).

As propostas apresentadas por esses pensadores, que defendiam uma formação para os trabalhadores, apesar de suas variações históricas e contextos

político-sociais distintos, têm a liberdade como centro e perspectiva de seus projetos, baseados na formação do “homem universal”, também conhecido como “omnilateralidade”. O trabalho assumindo a sua forma histórica será visto por Marx como algo negativo, pois com a alienação nos modos de produção, o trabalhar perdeu seu sentido criador e humano, alheio ao homem, transformando-se em requisito para a sobrevivência e baseado na exploração da força-de-trabalho: “Como resultado histórico da progressiva degradação, mesmo evoluindo, o trabalho passou de ‘manifestação de si’ a ‘homem perdido de si mesmo’.” (MANACORDA, 2012, p. 38). Dessa cisão e alienação surge um pensamento desde os filósofos mais antigos, que consideravam essa divisão como uma evolução natural das sociedades. Quanto mais complexa uma civilização, mais dividido o trabalho seria para atender determinadas demandas, necessitando-se assim de pessoas especialistas em certas funções com uma formação voltada única e exclusivamente para aquele tipo de trabalho, uma formação unilateral.

Em meados do século XIX, a Revolução Industrial passou por grandes transformações, principalmente no avanço tecnológico permitido pelo aperfeiçoamento de novas máquinas e utilização de novas fontes de energia como a eletricidade e o petróleo.

Com esse resultado, a industrialização deu um salto e a mecanização se tornou uma realidade nas economias europeias e nos Estados Unidos. Passou-se da simples manufatura, que necessitava do controle humano, para uma era de grande mecanização, deixando os trabalhadores reféns da tecnologia e cada vez mais alienados do modo de produção. É neste período que as primeiras organizações de trabalhadores iniciam suas pautas de forma mais objetiva, assim como um discurso político preocupado em apresentar as contradições que o novo capitalismo industrial apresentava e buscar alternativas. Como seria possível ser livre se o trabalhador cada vez mais era refém da classe burguesa e o trabalho cada vez mais alienado? Era possível vislumbrar uma liberdade no seio dessa nova sociedade?

Essas eram as preocupações que até hoje nos fazem pensar. Qual seria o caminho para a tão desejada emancipação humana. Um fator preocupante que levou as organizações operárias à preocupação com a educação de seus filhos adveio da grande exploração da mão-de-obra infantil. Como nos explica Enguita,

Os trabalhadores se viam confrontados como cidadãos com a injustiça manifesta da super exploração das crianças e jovens, como pessoas morais

com o indignante trato oferecido à “tenra infância”, como pais com a ameaça de que esse jugo caísse sobre seus filhos, e como possuidores apenas de sua força de trabalho no mercado com uma feroz concorrência estimulada e manipulada pelo capital. (ENGUIA, 1993, p. 306).

Surgem dessa questão inúmeras discussões sobre a utilização ou não do trabalho infantil dentro do modo de produção capitalista. Porém, a questão que emerge dessa realidade era promover uma educação, desde a mais “tenra idade”, que tivesse uma forte ligação com o trabalho, não do modo tecnicista como proposto pelas vozes liberais, mas que permitisse que o jovem ou até mesmo o adulto tivesse acesso a uma formação em que o trabalho se mostrasse não como algo alheio de si, mas integrante e essencial para a vida humana: “Por isso o trabalho – e não uma representação fingida do trabalho, mas a atividade produtiva propriamente dita – deve ser parte integrante de toda a formação.” (ENGUIA, 1993, p. 308). Essa formação que busca contemplar a formação intelectual (não meramente idealista) e a formação pela prática (não meramente tecnicista) seria o caminho, para os teóricos socialistas, para uma formação omnilateral, em que o humano teria a possibilidade de atingir sua universal formação de maneira mais plena.

Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como a união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe. (MANACORDA, 2012, p. 81).

Mario Manacorda, em seu livro *Karl Marx e a liberdade* (2012), mostra-nos que entender educação, na tradição socialista, principalmente no pensamento de Marx, é compreender esse desejo de um desenvolvimento omnilateral do ser humano:

Não imobiliza (Marx) a história no desenvolvimento contraditório atingido na atual divisão do trabalho, tampouco se volta com nostalgia a um passado idealizado sem alienação, *mas olha para a frente pensando não a um sapateiro e a um filósofo, mas a um homem do futuro que seja pescador de manhã e filósofo à noite*. Em resumo, Marx olha para o homem resultante da história, um homem evoluindo até aqui, para além do qual emerge o homem em devir, como pode tornar-se graças à recuperação integral de sua capacidade de produzir a própria vida material e espiritual. (MANACORDA, 2012, p. 40, grifos do autor).

Dentro dos círculos operários, com a finalidade do desenvolvimento humano da

omnilateralidade, surge a proposta de uma educação “politécnica”, também conhecida como “educação tecnológica”⁴, um problema semântico que gera debates dentro dos círculos de pesquisadores que têm como objeto de análise a educação e o trabalho. Baseado em leituras realizadas previamente, utilizarei nessa dissertação o termo “politecnicia”, visto que o conceito de “educação tecnológica” foi distorcido em detrimento do discurso hegemônico do capital, reduzindo-o à formação meramente técnica e mercadológica, deixando de representar os ideais de sua origem dentro da tradição pedagógica socialista.

A educação Politécnica aparece dentro do pensamento socialista como uma proposta de educação voltada para a classe trabalhadora e que busca fazer do homem “pescador durante o dia e filósofo à noite”, como citado anteriormente. A politecnicia, nesse sentido, traz para o âmbito escolar a responsabilidade de ter o trabalho como princípio educativo, ou seja, entendido como uma condição humana de reprodução da vida para além da sua mercantilização de mão-de-obra.

A proposta da formação politécnica busca incorporar a dimensão reflexiva ao trabalho produtivo. Ou seja, possibilitar uma experiência do trabalho e do pensamento que se distancie dos valores do capital, criando condições para a sua superação (ARANTES, 2006, p. 382).

Bittar e Ferreira Jr. (2011) nos esclarecem em uma síntese o que seria o desenvolvimento omnilateral do homem;

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (BITTAR; FERREIRA JR, 2011, p. 644).

Por mais que não tenha sido objeto central de análise dos teóricos socialistas, a preocupação com a proposta de um modelo educacional pode ser observada em Marx e Engels nos seus escritos que são considerados princípios básicos de uma educação socialista. No cerne da proposta socialista está a percepção de que o trabalho e a educação são frutos de um único processo. Portanto, se articulados de maneira correta, educação e trabalho possibilitariam uma aproximação entre teoria e

⁴ Nos escritos marxianos é comum a utilização do termo “educação tecnológica” que corresponde à politecnicia. No entanto, essa discussão sobre o uso dos termos ainda permanece em debate por pesquisadores da Educação e Trabalho. Ver em: Nosella (1991) e Saviani (2003).

prática, ou, podendo-se dizer que a proposta de uma escola única, a chamada “educação politécnica”, seria o encontro, ou ao menos o modelo que mais concretiza a possibilidade de unir o *homo labor* e *homo faber*: o conhecimento intelectual e o conhecimento técnico (prático).

Diferente do projeto liberal de adaptação às exigências ocupacionais, a unificação entre trabalho e prática desejada na educação politécnica tem como objetivo incluir na aprendizagem os “princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção.” (MACHADO, 1989, p. 88). Para a politecnia, o aporte intelectual em contato com a prática seria um elemento importante para a tomada de consciência do estudante sobre o funcionamento dos mecanismos que estruturam a sociedade na qual está inserido. Vê-se nesta proposta a inversão de objetivos se comparados com as propostas pedagógicas liberais. A politecnia surge como o ideal de uma educação *pe*lo trabalho e não *para* o trabalho:

Para Marx e Engels, não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta. Desse modo, a educação perde todo o aspecto idealista e neutro, bem como rejeita a reminiscência romântica antiindustrial. Esse modelo interpretativo introduziu duas propostas consideradas revolucionárias: a) a referência ao trabalho produtivo, que se punha em contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista; b) a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade. (BITTAR; FERREIRA JR, 2011, p. 640)

A primeira tentativa de uma educação que buscava uma formação mais humanista aos trabalhadores como propunha Marx e Engels vista como uma proposta de Estado foram iniciadas na Rússia, tanto no contexto anterior a Outubro de 1917, como também posteriormente, no processo de consolidação revolucionária da então União Soviética. Os dois principais teóricos da pedagogia soviética foram Vladimir Ilich Ulianov – Lenin e Nadeja Konstantinova Krupskaja, que reestruturaram a educação à nível de Estado. Assim como Karl Marx, Lênin não centralizou suas reflexões elaborando teorias educacionais e pedagógicas, mas em seus escritos tinha a consciência da importância de uma educação relacionada com a realidade material vivida naquele contexto e sua inter-relação com a política e a sociedade, sendo um elemento decisivo para a tomada de consciência das massas. (OYAMA, 2014).

Desse modo, o primeiro ponto a destacar é que Lenin tinha plena consciência de que a educação é um processo muito mais amplo do que a escolarização, ao afirmar que “os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita à escola.” (OYAMA, 2014, p. 53).

Portanto, a Revolução só seria de fato do povo quando esse povo tivesse acesso à educação e ao conhecimento das teorias revolucionárias, podendo se apropriar dos rumos de sua revolta. Os esforços pré-revolucionários se concentraram na educação política das massas. Em escrito de 1905, reproduzido por Oyama em seu trabalho, Lenin afirma: “há e sempre haverá um elemento pedagógico na atividade política do Partido Social-Democrata. Nós devemos educar a totalidade da classe proletária para que eles assumam o papel de combatentes [em prol] da emancipação da humanidade e de toda a opressão.” (OYAMA, 2014, p. 54).

No tocante à educação, destacamos as seguintes ações do governo proletário, com Lenin à frente: a) as ações para a erradicação do analfabetismo e para a elevação cultural da população; b) o Programa do Partido de 1919 para a educação; c) a participação da educação no plano de reconstrução econômica e social, após o fim da guerra civil e da intervenção estrangeira. (OYAMA, 2014, p. 55)

Considerada a principal pensadora da educação na União Soviética, a companheira de Lênin, Nadeja Konstantinova Krupskaja, foi a principal responsável por trabalhar por uma reforma educacional que buscasse uma educação voltada ao proletariado, no desmonte da sociedade burguesa russa e a tentativa de uma escola que rompesse com a tradicional escola burguesa.

Para Krupskaja, Marx funcionou como um guia de ação e, posteriormente, apoiada na teoria marxista-leninista, visou ampliar a atividade social como prática comum, proposta estabelecida antes e durante o desenvolvimento da nova sociedade, pós Revolução Russa. (CORRÊA; JACOMELLI, s.d, p. 5-6)

A União Soviética buscou integrar sua economia, bem como fazer a alfabetização da população, já que estes eram considerados elementos importantes para o sucesso do novo modelo econômico e político. Assim, a politecnicidade surge como teoria fundamental no que diz respeito à aprendizagem dos alunos e a sua integração no novo regime. Um dos primeiros movimentos nesse sentido foi o de não considerar a educação algo destinado aos grupos privilegiados, inclusive sexualmente. Krupskaja defenderá como elementar uma educação comum entre homens e mulheres, preocupando-se com o sujeito, independente de seu sexo.

O trabalho em comum e as condições iguais de desenvolvimento ajudarão a chegar a compreensão mútua e a aproximação espiritual de jovens de ambos os sexos, e servirão assim de garantia de relações normais entre homens e mulheres. (KRÚPSKAYA, 1986, p. 142).

A educação politécnica, na visão de Krupskaja, tinha como principal objetivo

acabar com a dicotomia histórica do ensino propedêutico voltado às elites e a mera instrução para o trabalho das classes mais populares, preocupando-se com a libertação via educação e assim chegar à formação omnilateral. Era necessário que o trabalhador tivesse conhecimento de tudo relativo à produção de seu país.

Tal seria um dos motivos pelos quais a educação politécnica não pode prescindir do estudo *in loco*, de maneira a integrar a teoria com o processo produtivo, posto que um dos princípios básicos da politécnica é garantir a vinculação orgânica entre a educação e o trabalho. (OYAMA, 2014, p. 63).

Com a consolidação da revolução bolchevique na Rússia, iniciaram-se em muitos países europeus as análises das políticas estabelecidas pelo governo soviético. Muitos teóricos buscavam aperfeiçoar tais medidas e também parâmetros para pensarem uma educação nos moldes socialistas em seus países de origem. Um dos teóricos mais expressivos que surgem nesse contexto é o filósofo italiano e ativista político Antonio Gramsci (1891-1937). Gramsci também via a educação como transformadora e importante para a tomada de consciência das massas, propondo uma visão do papel da escola enquanto formadora de uma nova sociedade e, porque não, de novos homens. O filósofo se apoia na necessidade da escola ser o principal *locus* na construção de um discurso contrahegemônico, ou seja, contra o capital.

A concepção educacional de Gramsci prevê uma forma de ordenação curricular baseada numa integração entre as diversas dimensões do conhecimento. Ela deve lidar a diversidade curricular pautada nas áreas do saber colonizadas pelo capital e instituir um processo-em-devir, sob a égide do trabalho – processo necessariamente inacabado. (ROLO, 2009, p. 92).

Gramsci é um ferrenho crítico do modelo escolar burguês, uma vez que esta escola insiste na reprodução das desigualdades sociais, não permitindo uma educação emancipadora para o proletariado, já que este, inserido nesse contexto, não tem suas potencialidades exploradas, tornando-se mais e mais inconsciente de seu papel na luta por mudanças e sendo “absorvido” pela ideologia e cultura que são dominantes. Para Gramsci, a escola era responsável pela formação de dois tipos intelectuais: os intelectuais “tradicionais” e os “orgânicos”. O primeiro tipo de intelectual são aqueles reprodutores e construtores do discurso do grupo dominante, neutro aos interstícios da sociedade em que estão vivendo (CARNOY, 1986). Por outro lado existem também os intelectuais orgânicos que são entendidos como “qualquer pessoa que é possuidora de uma capacidade técnica particular e dos elementos de organização e pensamento de uma classe social.” (CARNOY, 1986, p.30). Como nos

mostra Gramsci (1971, p. 3), eles são os responsáveis em dar “direção das ideias e aspiração da classe à qual pertencem organicamente.”

Entende-se que para o filósofo, pensadores estão presentes em todos os grupos sociais e muitas vezes a classe dominante se infiltra para conquistar outros intelectuais tradicionais que “deem homogeneidade e legitimidade ao grupo dominante.” (CARNOY, 1986, p.30). A luta de Gramsci é para que a escola dirigida à classe não dominante rompa com a tutoria intelectual que é imposta pelo sistema educacional tradicional e isto seria alcançado no momento em que as escolas aderissem a uma “educação desinteressada”. Importante ressaltar que o “desinteresse” não defende uma neutralidade por parte da escola, mas a escola deve se contrapor à uma educação imediatista, utilitarista, politqueira, taticista (NOSELLA, 1991). Uma escola desinteressada seria uma escola não preocupado com sua finalidade, por mais que isso pareça paradoxal, já que para Gramsci o conhecimento é condicionado historicamente e seria impossível uma representação objetiva da realidade:

Se o homem faz parte do processo objetivo da realidade social, todo conhecimento acerca do real será necessariamente ideológico, ou seja, refletirá não tanto algo que existe fora da consciência e da vontade que o sujeito conhece, mas sim as aspirações e os projetos do sujeito que atua. (GRAMSCI, 2004, v.1, p. 103).

Nesse sentido, a educação deve priorizar a formação do humano de forma que ele se autodescubra, bem como suas potencialidades. Pelo conhecimento não ser algo completo que busque uma objetividade tácita, os alunos, durante o processo de aprendizagem, deveriam se tornar construtores do seu saber, protagonistas na construção de seu conhecimento. A escola unitária serve aos propósitos gramscianos, porém ela não pode ser concebida como algo pronto e sim um constante devir.

O currículo integrado não é algo dado imediatamente, passível de ser efetivado em um momento, pois ele não é senão – tomando de empréstimo um conceito kantiano – um princípio de regulação. Um universal impreenchível, mas que, paradoxalmente, institui o processo político no ato mesmo de preenchimento. Este inacabamento é, para Gramsci, o núcleo da hegemonia. (ROLO, 2009, p. 92).

A defesa de uma escola unitária surge da necessidade de pensar na formação completa do homem. Como mencionado anteriormente, a divisão da escola se apresenta extremamente idealista e teórica para determinada parcela da população e

tecnicista para a grande maioria, que seriam os grupos menos favorecidos. Busca-se, portanto, uma união entre ciência e trabalho. Como nos explica Manacorda,

esse mesmo entrelaçamento entre ciência e trabalho cria, ademais, a necessidade de uma escola que seja ela de cultura, como era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. (MANACORDA, 2008, p. 162).

A grande discussão posta em jogo aqui, penso, é a da possibilidade de conceber uma educação politécnica que seja coerente com os pressupostos construídos em torno deste conceito de educação e que ao mesmo tempo seja aplicável em uma sociedade neoliberal, onde a formação é considerada mero produto de consumo. Trata-se de discutir a politecnia enquanto possibilidade de emancipação e seus desafios, bem como suas possíveis variações no momento em que se mostra útil às políticas públicas atuais, revelando-nos grandes contradições. Dito em outras palavras, em que medida é possível pensarmos a Politecnia inserida em políticas públicas de cunho neoliberal?

Para falarmos sobre a proposta do governo gaúcho e da implementação do Ensino Médio Politécnico nas escolas abordadas, devemos conhecer um pouco sobre a construção teórica e jurídica das políticas públicas voltadas ao Ensino Médio, em especial à formação do aluno trabalhador e a “identidade” deste nível educacional, que sempre foi oscilante “entre estudos propedêuticos, de formação geral e aqueles profissionalizantes, de formação específica, evidenciando-se assim uma indefinição a respeito de qual seria a melhor opção para nossa realidade.” (LEITE, 2004, p. 1). A formação do aluno trabalhador sempre foi alvo de inúmeros debates na história da educação brasileira. Porém, quando se trata da relação entre escola e trabalho, seus objetivos são vistos por muitos como ambíguos, visto que na maioria das vezes se cai num “radicalismo” para tendências mercadológicas, de acordo com o cenário econômico vigente.

O principal sintoma da lógica mercadológica no campo educacional é a entrada de serviços terceirizados nas escolas com um currículo que força a competitividade, tornando a escola uma empresa que visa metas. Isso tanto na rede particular de ensino que prepara seus estudantes para postos mais altos dentro do mercado de trabalho, como nas escolas públicas, que ao perderem seu papel transformam seus currículos em elementos básicos para a inserção no mercado: “Nesse contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a

uma tecnologia educacional.” (FRIGOTTO, 2010, p. 79). Aliado a este pensamento, a “teoria” do capital humano ganha força no meio educacional e a grande maioria das reformas voltadas para a educação reforçam essa concepção, fazendo com que surja nas escolas o *homo economicus*. Essa lógica da semiformação adquire um discurso de naturalização dos processos produtivos vigentes, onde as contradições não são vistas ou debatidas, baseada na liberdade do indivíduo que faz por si mesmo, inserindo assim o conceito meritocrático nas práticas pedagógicas que reforçam o discurso da estrutura social como resultado de uma construção individual.

PARTE II - A TRANSIÇÃO DE UM ESTADO REGULAMENTADOR PARA UM REGULADOR/DESREGULADO

5. O ENSINO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

Tratando-se de políticas educacionais nesse início de milênio, a discussão é acalorada qual o papel do Estado no que diz respeito à escola pública, bem como a função da escola nessa sociedade marcada por profundas transformações econômicas, políticas e por que não geracionais. Para que possamos compreender a “aplicabilidade” de tais políticas que são concebidas em um plano extremamente teórico e como de fato vão ser compreendidas pelos seus “agentes reprodutores”, devemos iniciar nossa discussão em uma dimensão totalizadora, partindo do âmbito internacional, chegando por fim ao objeto de análise dessa pesquisa que é a reestruturação do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul e logicamente os efeitos mais imediatos e sentidos pelo corpo docente em escolas de Santa Cruz do Sul.

A compreensão das políticas públicas deve ultrapassar as limitações que às reduzem a uma responsabilidade estatal, pois estão presentes nesses processos agentes interessados no campo educacional, como órgãos financeiros internacionais (FMI, BIRD), organismos não-governamentais de caráter privado ou não. Como nos explica Amaral,

os resultados da dinâmica da inter-relação entre os novos agentes mencionados acima, bem como a emergência de novos contextos sociais, políticos e econômicos, sugerem que as políticas de educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional. (AMARAL, 2010, p. 41).

A interpretação do Estado como agente central, mas não único, nos leva a pensar sobre o seu papel, tratando-se de políticas públicas no geral, compreendido num contexto de *Regime Internacional*⁵(AMARAL, 2010). Com o surgimento do neoliberalismo, passamos de um Estado *regulamentador* para um estado *regulador*, que ao mesmo tempo se torna, com a inclusão de agentes privados, um Estado *desregulado*. A sua finalidade enquanto regulador é o de operacionalizar e definir cumprimentos de regras que possuem determinados objetivos (BARROSO, 2005). O “Estado regulador” torna-se, portanto, mais flexível nas definições dos processos, por compreender a existência de múltiplos agentes, porém se torna rígido na avaliação da eficiência e no sucesso de resultados. Nas palavras de Lessard, Brassard & Lusignan, citados por Barroso:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, função que transfere para níveis intermediários e locais em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo. (LESSARD; BRASSARD; LUSOGNAN, 2002, p. 35 apud BARROSO, 2005, p. 732).

Uma característica deste Estado é a *externalização* que busca, através das realidades particulares dos sistemas educativos, uma referência externa, adotando uma postura de referência aos estímulos vindos de fora, no caso das políticas públicas, os desejos dos organismos internacionais.

Eles procuram, assim, por estímulos, por perspectivas internacionais e por soluções. As perspectivas externas (outside perspectives) servem para, de um lado, estabilizar o sistema e, de outro, para garantir um máximo de autonomia do sistema com relação ao ambiente e a outros subsistemas. Os padrões de externalização identificados se referem a princípios de racionalidade de natureza científica, valores e organização dos próprios sistemas, além dos agentes internacionais. (AMARAL, 2010, p. 45).

Em outubro de 2011, o governo do Rio Grande do Sul apresenta, através de sua Secretaria de Educação, a proposta para a reestruturação do Ensino Médio do estado, que seria conhecida como “Ensino Médio Politécnico”. O primeiro documento

⁵ Entende-se por Regime Internacional um constructo teórico que busca identificar os comportamentos desses múltiplos agentes e os interesses desses no debate de políticas públicas. Ou seja, busca compreender “o comportamento governado por regras em um sistema internacional anárquico, isto é, na ausência de um poder superordenado (Estado-mundo)” (AMARAL, 2010, p. 46).

oficial que surgiu para apresentar as novas propostas de reestruturação é conhecido como “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Tal documento apresenta as bases teóricas e justificativas para a reestruturação. Fato que desencadeará por todo o estado debates acirrados sobre os verdadeiros objetivos das reformas.

No documento oficial podemos notar a questão da externalização, quando o governo justifica a necessidade de reformas devido aos fatores externos. Uma das principais causas que levaram o governo Tarso Genro à proposta do Ensino Politécnico seria a de “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, p. 7). Torna-se, portanto, necessária uma escola que se diga moderna e afinada com as novas exigências, e que o jovem, ao sair do Ensino Médio, caso já não esteja inserido no mundo do trabalho, se adeque às exigências do mercado.

Isso nos leva a problematizar, caso exista esta externalização, qual o papel da Politecnia em uma realidade econômica totalmente reversa do que ela defende? O documento oficial elaborado pela Secretaria Estadual de Educação defende as bases de uma educação politécnica mas a questão que se apresenta é uma grande contradição. Ao mesmo tempo que defende uma educação emancipadora, tendo o trabalho como princípio educativo, a proposta aponta para uma reestruturação que sinaliza para uma adequação à realidade econômica externa, que é neoliberal uma vez que o trabalho como princípio educativo é interpretado por muitos professores na preparação do aluno para o mercado do trabalho. Sabemos que reformas na educação básica, principalmente no Ensino Médio são necessárias, mas exposta esse paradoxo podemos explorar a possibilidade de um “empréstimo conceitual” do termo politecnia e do trabalho como princípio educativo para outras finalidades que não seja uma educação emancipatória, e sim, uma formação de “sujeitos produtivos”.

5.1 Políticas Educacionais para o Ensino Médio: novas concepções e práticas através da sua reestruturação no Rio Grande do Sul – primeiras aproximações

Não é de hoje a preocupação na formulação de políticas educacionais para o ensino médio e sua relação direta com o trabalho na formação de um sujeito produtivo que historicamente direcionaram a formação média para suprir as necessidades impostas pelo cenário econômico vigente de determinado período com uma educação profissionalizante.

Presenciaremos na década de 1970 com a famosa lei 5.692/71, a intencionalidade de trazer para a educação básica a responsabilidade de formação de mão-de-obra qualificada, na criação de escolas médias, mas que ofertavam cursos profissionalizantes. Devido ao seu contexto histórico-social, as reformas provocadas pela 5.692 trouxeram inúmeros danos no cenário educacional brasileiro. Em um governo autoritário e alinhado às políticas econômicas do mundo capitalista, o Estado brasileiro buscou direcionar de forma pragmática os estudantes de escolas públicas para as necessidades de mercado e à produção de capital humano para as necessidades econômicas da época. De um lado encontrávamos para as classes mais abastadas uma preparação para o vestibular, propiciando o ingresso dessa elite no Ensino Superior e, de outro, para classes populares (a grande maioria da população brasileira), um precário ensino profissionalizante de nível médio e técnico para a formação de mão-de-obra, extremamente tecnicista, “gerando, dessa forma, uma dicotomia entre o saber e o fazer.” (LEITE, 2004, p. 4). Para Cunha (apud LEITE, 1977, p. 156), a aplicação destas reformas no âmbito educacional brasileiro tinha como principal objetivo

O de desviar para o mercado de trabalho concluintes do ensino médio que, em contingentes cada vez maiores, buscam a obtenção de graduação de nível superior como um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas. (CUNHA apud LEITE, 2004, p. 7).

Ao barrar o acesso das classes populares aos cargos compreendidos como pertencentes às elites, mantém-se a estrutura hierárquica das empresas, reforçando assim, a dicotomia entre trabalho técnico e intelectual, já que os cargos mais bem remunerados eram preenchidos por profissionais egressos das Universidades deixando para quem não possuía uma formação superior os cargos subalternos.

Desde 1970, a dinâmica político-social brasileira passou por várias transformações, principalmente com a crise internacional do petróleo que forçou assim como os demais países, à uma reforma econômica e reajustes fiscais feitas pelos governos brasileiros (pós Ditadura Militar) que foram se adequando ao modelo neoliberal. Reestruturações mais visíveis e sentidas nos finais das décadas de 1980 e durante toda a década de 1990. É a partir deste novo contexto que se inicia todo um processo de reformulação também de toda a educação básica e que as finalidades do ensino médio dão um direcionamento para currículos que primem pelo trabalho como princípio educativo, cultura e tecnologia, já que os órgãos nacionais e internacionais identificaram uma carência de mão-de-obra qualificada para preencher os postos de trabalho em áreas estratégicas, como o desenvolvimento tecnológico e exploração de recursos naturais. As legislações formuladas nos anos 90 com por exemplo a LDB deixam isto bastante claro; da necessidade da preparação dos jovens através de um currículo articulado com o mercado de trabalho e as mudanças de paradigmas que este apresenta.

O trabalho como princípio educativo é visto, segundo Leite (2004, p. 30) como um

processo de humanização e de socialização para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia. (LEITE, 2004, p. 30).

Não se pode confundir *trabalho* com *emprego*. A concepção de trabalho vai além da produção de bens e venda da força humana. O trabalho visto pelo viés ontológico é inerente à condição humana de produzir elementos cruciais para a sobrevivência e a vida em sociedade. O trabalho como condição de sobrevivência biológica e social está diretamente ligado ao ideal de *liberdade*. Como afirma Frigotto, “o trabalho humano não se separa da esfera da necessidade, ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos de liberdade [...]. A relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável. (FRIGOTTO, s.d, p. 2).

No entanto, esta condição ontológica do trabalho não pode renegar sua também condição histórica, que vê no trabalho o dispositivo para degradar e alienar, através das relações capitalistas de nossa atualidade. Ideologicamente, a relação trabalhador e empregador é vista por uma suposta igualdade, já que os trabalhadores

estariam recebendo pela sua produção, encarando essa relação como uma situação de livre escolha e de acordo entre as partes.

Por mais que a proposta de Politecnia do governo estadual busque resgatar esta ontologia no discurso encontrado nas “Propostas de Reformulação de Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e inserir os estudantes em um cenário político e econômico diferente ao da década de 1970, as “pressões externas” do mercado e a realidade atual mostram-se mais fortes e se a reestruturação não for construída de forma coletiva, escutando os agentes participantes dessas reformas (professores, alunos, comunidade escolar em geral), podem acabar levando a educação à uma função reducionista, tornando-a simples abastecedora de mão-de-obra, invertendo, assim, a lógica do modelo educacional proposto, supostamente, pelo governo e transformando a educação pública gaúcha em uma “pedagogia mercadológica”.

O Ensino Médio, durante muito tempo, foi praticamente deixado de lado pelo Estado brasileiro, tendo finalidades diversas ao longo das décadas, conforme a construção de políticas educacionais que iam ao encontro às necessidades de determinado período, bem como seus reais objetivos, havendo uma distorção de visões e discursos sobre sua função na educação básica, transformando-se em um “nó” cheio de equívocos e tentativas frustradas em sua compreensão.

A universalização da escola e da educação básica como projeto de governo foi se fortalecendo ao longo do século XX à medida que a institucionalização se tornou necessária para a certificação escolar: “As etapas de escolarização foram se encorpando em ritmo estabelecido pelo processo de urbanização e pelo desenvolvimento e fortalecimento dos ciclos econômicos.” (CARNEIRO, 2012, p. 21).

Com as mudanças no cenário político, econômico e social pelas quais passa o Brasil nos últimos trinta anos, o Ensino Médio torna-se um ponto estratégico e de importância para as políticas públicas educacionais, na busca por uma função que atenda às necessidades do Brasil na atualidade, seja ela na questão formativa como também em suas contribuições de âmbito social e econômico. Ao tratarmos da educação em nível Médio no Brasil, estamos condicionados a cair em discursos e projetos pedagógicos que reforçam uma visão ambígua. Historicamente, o Ensino Médio, principalmente na rede pública de ensino, é visto como o lugar onde deve existir a preparação para o mundo do trabalho. De um lado, a última etapa da educação básica é entendida como um ensino idealista, propedêutico pouco ou quase nada identificado com o trabalho e desligado dessa realidade. Ao se renegar o

trabalho como princípio educativo essa responsabilidade passa a ser designada para a Educação Profissionalizante, que acaba por transformar a formação em um mero conhecimento instrumental, imediatista e atendendo as necessidades do mercado. Como afirmam Ciavatta e Ramos,

No caso do ensino médio e da educação profissionalizante, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 28).

Esse condicionamento histórico impera até os dias de hoje. Uma visão puramente economicista da educação na formação de trabalhadores, sendo necessária a superação dessa dualidade e dessa fragmentação, buscando um Ensino Médio integrado que contemple uma formação omnilateral. Com a democratização da política brasileira em meados dos anos 1980, observaremos uma maior organização da sociedade civil, representada por movimentos sociais que exigiam mudanças como a melhoria de qualidade do sistema público de ensino, desencadeando nos anos 1990 um movimento de universalização pelo acesso e expansão do Ensino Médio “geral” à juventude brasileira, principalmente ao público que pertencia aos extratos mais pobres da sociedade, que nesse processo de fragmentação sofreu as adversidades do direcionamento à uma educação tecnicista e adestradora historicamente implantada no Brasil.

Além das reivindicações sociais, fator importante que levou à universalização do ensino de nível médio foram as mudanças ocorridas na estrutura tecno-produtiva do país com o advento da “sociedade do conhecimento” e a flexibilização do mercado que forçou uma redefinição das políticas públicas voltadas para o público jovem ingressante na cadeia produtiva. O aumento da oferta de vagas no ensino médio para esse contingente populacional está ligado fortemente à necessidade de um alto índice de escolaridade formal na obtenção de um sujeito produtivo e inserido na nova realidade econômica. Contudo, a universalização da educação básica de uma forma geral, voltada para a classe trabalhadora, apesar de sua grande importância, se apresenta falaciosa quanto à sua aplicação e ao tipo de formação praticada nas escolas destinadas para este novo público; sendo claramente sintomática a desqualificação da educação pública, bem como o empobrecimento da chamada educação geral. Existe expansão, porém a qualidade fica à mercê do mercado de

trabalho que, ao flexibilizar os currículos, pautados na polivalência, acabam por torná-los técnicos, transformando a escolarização em pressuposto de empregabilidade.

Na década de 1990 o Estado brasileiro passou por uma série de regulações nessa transição para a formação de um Estado neoliberal e a universalização da educação pública foi uma prioridade. É dessa época o surgimento de documentos importantíssimos para analisarmos as políticas públicas educacionais em nosso país, principalmente o papel do Ensino Médio e seus objetivos. O principal documento surgido nesse período e que dará a fundamentação para as ações governamentais em relação ao Ensino Médio é a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), que tenta, num todo, estabelecer um conjunto de princípios para a educação brasileira que privilegia desde o ensino básico ao superior. É a partir da LDB que se inicia um longo caminho de compreensão do papel do Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica. Segundo o artigo 35º, o Ensino Médio tem como finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 13-14).

Deste pequeno artigo e seus incisos, os governos de todos os níveis se debruçaram na busca por uma “identidade” para o Ensino Médio. Devemos lembrar que no contexto de realização e formulação da LDB passamos por uma grande reforma no papel do Estado e um ajustamento característico em muitos países latino-americanos, que iniciaram sua transição para o modelo neoliberal. Diante de um cenário crítico de emprego e mudanças nas relações capitalistas,

a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia prepara para a “vida”. (RAMOS, 2004, p. 39).

Ainda para Ramos (2004),

Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e

flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (RAMOS, 2004, p. 39).

Deve-se compreender também que a LDB configura *diretrizes* que apontam caminhos possíveis, porém não iguais em todos os níveis e regiões do país. Para Ball,

A alteração estrutural é apenas uma parte, e um momento no processo da reforma. Mudanças de consciência, práticas adaptativas, artes da resistência e da manobra, “fluxo de valores” acontecem lentamente, às vezes de forma imperceptível ao longo do tempo. (BALL, 2011, p. 39).

Como afirma o autor, não podemos esperar que a formulação de políticas públicas reflita imediatamente em ações concretas, muito menos que tais ações se deem de forma literal como estão dispostas nos documentos oficiais, constituindo-se num processo que envolve inúmeros agentes e realidades locais em uma reestruturação complexa. Desde a criação da LDB se passaram 15 anos até que um governo, no caso do Rio Grande do Sul, adotasse postura mais concreta para a realização de uma grande reforma. No entanto, a adoção dessa iniciativa de reestruturação esbarrou em dois pontos imprescindíveis para a sua efetivação, se nos apoiarmos em BALL (2011): 1º) A “lentidão” da *mudança de consciência* e das *práticas adaptativas*; 2º) das *artes de resistência e manobra* e da realização dos *fluxos de valores*.

Como referi na Introdução, a metodologia dessa pesquisa se preocupou em compreender os significados e reflexos da reestruturação do Ensino Médio na visão de sujeitos participantes em duas escolas de Santa Cruz do Sul: equipe pedagógica e professores do chamado Seminário Integrado, através de entrevistas individuais e da formação de três grupos focais de docentes dessas duas escolas. Para compreender esses dois pontos apresentados acima, devemos entender o momento em que a reestruturação foi apresentada a esses sujeitos e de que forma ela foi compreendida.

O documento oficial apresentado pelo Governo Estadual por intermédio da Secretaria de Educação defende em suas primeiras páginas a necessidade de abrir um diálogo com a comunidade escolar sobre a reestruturação prevista,

Como característica de governo, a prática democrática se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar. Essa discussão, iniciada na escola, demarca a etapa desencadeadora do processo que

culminará na Conferência Estadual do Ensino Médio, envolvendo a sociedade como um todo, pois o compromisso com a educação é de todos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

No entanto, no que diz respeito à apresentação da proposta e até mesmo quanto a um suposto debate na escola, a Supervisora Escolar de uma das escolas explicou de que maneira a equipe diretiva recebeu a proposta, mas isso não exclui as demais, já que essa “apresentação” foi feita por regiões e para as escolas de determinadas territorialidades⁶:

Na verdade ficamos bem surpresos porque isso foi uma primeira colocação que foi feita em 2011, isso já era outubro. Outubro recebemos a notícia que em 2012 aconteceriam todas essas mudanças. E quando foi apresentada a proposta, houve uma reunião na UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) com todas as supervisões e orientações. E eu lembro que [a posição de] todo o grande grupo era de relutar, relutar, relutar. Eu particularmente senti que não tinha como relutar. Então era trabalhar contra o tempo pra tentar implantar da [melhor] maneira possível.⁷

Torna-se notória aqui a pressa com que essa reestruturação foi apresentada e feita, não havendo tempo para uma melhor apropriação do que de fato significavam as reformas propostas pela Secretaria de Educação. Continuando a fala da Supervisora:

Então, o meu diálogo com essa proposta era de que lutar contra [a proposta], era diminuir o tempo de tentar entender algumas coisas e colocar em prática da melhor maneira possível. Mas no começo foi bem complicado. Até aqui, na escola, quando voltamos da reunião e trouxemos todas as informações, era apavorante tudo aquilo para ser alterado... como funcionar, como fazer sem orientação, sem explicação, então foi bem tumultuado. Nós fomos comunicados de que aconteceria. Não tivemos tempo. Se fosse em março de 2011, teríamos tempo para tentar nos organizar, de tentar ver pequenas questões que nós sabíamos que não iam dar certo. Não praticando direto com os alunos, porque foi o que aconteceu. Como era outubro [de 2011] e em março [de 2012] já deveria estar funcionando, os alunos que chegaram aqui... tanto que já havia passado o período de matrícula, os alunos nem sabiam que no outro ano eles teriam que vir um turno a mais de aula.. Não se tinha essa possibilidade, a gente não sabia como se organizar. Então era muita coisa pra se pensar em termos de organização mesmo. Até de espaço físico, nem voltado tanto ao pedagógico. O pedagógico foi a última preocupação. Nós primeiro tínhamos que colocar o negócio pra funcionar, então essa foi uma das maiores dificuldades.

Uma das primeiras dificuldades encontradas pelo governo do estado do Rio

⁶ O processo de reestruturação do EMP foi feito em três momentos diferentes entre os meses de outubro e dezembro de 2011: etapa municipal, intermunicipal e por último uma etapa estadual ocorrida em Porto Alegre pela Secretaria Estadual da Educação.

⁷ As falas dos entrevistados foram colocadas em itálico, para diferenciar das demais citações. Para destaque nas falas, será utilizado o negrito.

Grande do Sul foi certamente a resistência por parte dos docentes da rede. Podemos perceber, nas falas coletadas, uma ausência de participação dos sujeitos que promoveriam de fato as mudanças. Tanto na escola Goiás quanto na escola Polivalente, essa falta de participação no processo foi sentida, gerando um estranhamento por parte dos professores. Quando perguntada sobre como foi o processo de reestruturação em sua escola, a professora Maria nos explica: *“Foi praticamente só repassado o que nós deveríamos fazer. Teve uma reunião que praticamente foi só repassado e, além disso, só aconteceram reuniões dentro da própria escola.”* A falta de clareza por parte da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul a respeito das reformas que ocorreriam gerou certa confusão no corpo docente, que tentava de alguma forma solucionar a situação apresentada. Não sendo identificada uma maior preparação ou até mesmo uma discussão em relação ao Ensino Médio Politécnico;

Não aconteceu. Só reuniões, praticamente nos repassando as informações que os professores... A maioria não concordava em várias hipóteses, em várias coisas. Essas coisas eu acho que não iriam funcionar, trabalhar todo mundo junto, interdisciplinarmente. Os professores na maioria acharam que não conseguiriam se adequar um na área do outro (Profa. Maria).

Na Escola Polivalente percebemos que também houve uma série de desentendimentos por parte do corpo docente e dos alunos a respeito das mudanças:

Foi bastante tumultuada. Alguns alunos foram contra. Alguns professores também se posicionaram contra. Os professores que foram selecionados para trabalhar com Seminário também se sentiram bem perdidos. Porque eles não sabiam pra quê e o porquê do Seminário Integrador. Tanto é que trabalharam no primeiro ano sem ter noção do que deveriam apresentar. [...] Parece-me que no ano de 2012, sim, houve encontros, inclusive na escola, por parte da Coordenadoria de Educação (Profa. Cristina).

Nos grupos focais realizados nas duas escolas também percebemos esse descontentamento quanto à ausência de participação dos professores no processo de reestruturação. Um ponto importante para ser analisado na fala anterior é que não houve uma escuta por parte da Coordenadoria de Educação sobre as questões apresentadas pelos professores das duas escolas. Essa ausência de diálogo pode ser percebida na fala a seguir, de uma Professora da Escola Goiás:

Simbolicamente, sim. Mas no livro que recebemos existia um aviso que as reuniões eram apenas deliberativas. Não podendo ninguém fazer algum acréscimo ou alterações. [...] Aí houve uma resistência, o texto voltou, eles fizeram uma alteração de texto, mas foi só um jogo de palavras. Mas que na

verdade era isso: era só para a gente aprovar. Não se poderia reprovar, não se poderia alterar nada. Aí houve algumas manifestações. Muitos professores não se colocaram contra, mas querendo uma maior participação no assunto. Querendo que fosse possível opinar, alterar algumas [questões] referentes à carga horária e à maneira de avaliação e sempre foi nos dito que não. Na etapa municipal também houve participação de muitos professores que exigiam uma maior participação. Já na estadual, realizada em Porto Alegre, as manifestações eram as mesmas. Inclusive, o regimento padrão foi queimado em frente ao hotel Embaixador numa revolta muito grande de que não houve a verdadeira discussão. Foi uma coisa imposta. O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul foi algo imposto (Profa. Martina).

Fica bastante claro, nos trechos das falas apresentadas, que o processo de reestruturação foi tumultuado em seus primeiros momentos, já que não existiu um diálogo franco e aberto entre os agentes envolvidos que no caso seriam a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e os professores estaduais, sem falarmos na participação ínfima, quase nula, dos alunos.

As contradições apresentadas até aqui nos mostram que a formulação de uma política pública e da reestruturação, como é o caso do Ensino Médio Politécnico, trazem ferramentas importantes para analisarmos como se deu essa reestruturação em seus diversos aspectos que vão desde a organização da própria escola com relação às ações pedagógicas para a solidificação desse projeto.

Para Ciavatta e Frigotto,

Em termos concretos, é no terreno das contradições do sistema capitalista e da forma específica em que elas se produzem na sociedade brasileira que podemos vislumbrar as possibilidades e os óbices de uma política de construção e ampliação do nível médio de ensino, como educação básica na perspectiva da escola unitária e politécnica. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p. 14).

A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, busca através da proposta de Ensino Médio Politécnico uma alternativa, dentro do sistema capitalista, de uma educação que visa a formação emancipatória e na possibilidade da construção de uma escola unitária através da reestruturação curricular em todas as escolas de nível médio da rede pública estadual de educação. No entanto, esbarrou em uma questão fundamental para sua realização de forma satisfatória que foi a ausência de um diálogo amplo e democrático com seus professores, considerado por muitos uma “proposta de gabinete”.

6 O ENSINO POLITÉCNICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Em outubro de 2010, com 56% dos votos válidos, o então candidato do Partido dos Trabalhadores Tarso Genro e sua coligação foram eleitos pelos gaúchos como governador do Estado do Rio Grande do Sul para os quatro anos que se iniciaram no dia 1º de janeiro de 2011 e findaram em 31 de dezembro de 2014. Muitas reformas e ajustes foram feitos pelo governo estadual. No entanto, uma das reformas de maior impacto, e talvez a que gerou maiores desgastes, foi a reestruturação do Ensino Médio, o qual passou a ser chamado de Ensino Médio Politécnico (EMP). A reforma estabeleceu

como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3).

E apresentou como objetivos principais “reverter o alto índice de evasão e reprovação, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4). A preocupação com a evasão escolar é bastante destacada no texto-base do governo, já que, segundo este, através de dados apresentados pelo INEP/MEC/Educasenso (Censo Escolar da Educação Básica 2010), os índices de evasão chegavam à média de 13% e os de reprovação na média dos 22% (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Uma das explicações para tais índices é a constatação, por parte da Secretaria de Educação, que “o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

Preocupando-se com isso, a reestruturação proposta buscou apresentar uma série de reformas no que diz respeito ao currículo e defendendo práticas pedagógicas que amenizassem tais diagnósticos, aliado às diretrizes apresentadas pela LDB de 1996. Para isso se tornou necessário iniciar um processo de construção de novo currículo, que contemplasse uma articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no novo ensino médio, já que a escola e o conhecimento produzido dentro dela devem ser vistos como um “processo vivo de reflexão e de sociabilidade, [...] abrindo

diálogo com a comunidade educacional em busca das melhores alternativas para os diferentes problemas existentes.” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2004, p. 19).

A reestruturação tem como eixo central o trabalho como princípio educativo, fortemente amparado nas decisões tomadas pela LDB no que tange aos objetivos do ensino médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas, como nos alerta Ramos, o trabalho sob o aspecto de princípio educativo nas legislações educacionais ele é costumeiramente “abordado, porém, traduz certa oscilação entre trabalho como princípio e trabalho como contexto, trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva.” (RAMOS, 2004, p. 41). Essa oscilação pode ser encontrada claramente no Parecer n.15/98, quando reafirma que a preparação para o trabalho deve se basear

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos. A preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supõe] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. (MEC, 1998, p. 22).

Essa “oscilação” do significado do trabalho como princípio ou como contexto pode também ser diagnosticada na “Proposta Pedagógica” e nas falas dos docentes durante a pesquisa, mostrando, assim, uma falta de compreensão desse conceito chave para realizar uma proposta politécnica de fato;

Tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, *flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse* [grifos do autor] (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

Na visão dos docentes entrevistados, o trabalho como princípio é visto como uma finalidade imediata da reestruturação, em que a preocupação com o mercado de trabalho e a empregabilidade do aluno se tornam prioridades

pra ser bem sincero, quando falaram em Politécnico eu imaginei algo que ensinasse uma profissão, né. Que ensinasse várias técnicas. Politécnico: várias técnicas. Que ensinasse uma profissão, entendeu? Cada aluno iria, ou cada grupo de alunos iria pender pra alguma área que ele fosse se interessar pela profissionalização. Mas aí vieram com essa história de projeto e tudo, então isso já foge da área que é a profissionalização, no meu entendimento (Professor Douglas).

Eles queriam muito utilizando um jogo de palavras assim: “preparar para o mundo do trabalho e não para o trabalho”. Isso não aconteceu nada em momento algum e continua não acontecendo. Em um curso que fiz na UNISC, disseram que é uma coisa que está mal resolvida. Que não é assim, chegando. Tem que ter uma pesquisa de campo pra saber se esse “mundo do trabalho” que eles querem preparar. Se realmente o aluno que está na escola para ir para o mundo do trabalho. Tem muita gente que quer estudar, fazer graduação e depois entrar no mercado de trabalho. Eles simplesmente já colocaram que ali no ensino médio a pessoa já quer trabalhar. E nem todo mundo quer trabalhar, alguns querem continuar estudando e outros querem fazer as duas coisas. Eles não deram essa abertura pros alunos escolherem isso ou à comunidade escolar. (Profa. Júlia).

O trecho destacado acima nos revela quão grandes são as dificuldades em se compreender o trabalho por princípio, compreendendo-o além da mera preparação para o mercado. O fato do aluno não desejar trabalhar e sim continuar sua educação depois da conclusão da educação básica não impede que sua educação seja baseada nesse princípio, uma vez que o estudo não deixa de ser um trabalho e um processo de reflexão sobre a vida e os modos de sociabilidade nas diversas áreas acadêmicas. Para Frigotto (1989), o trabalho como princípio educativo na escola,

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica reverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca de prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro dessas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação da vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1989, p. 8).

Nas duas falas podemos identificar o trabalho como *contexto*⁸ (RAMOS, 2004), e articula os conhecimentos do ensino médio para tornar o aluno um sujeito que se inserirá no trabalho produtivo, “fundamentada e justificada a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho.” (RAMOS, 2004, p. 47). Mas nem todos os professores entrevistados concordam com essa visão, de que o objetivo principal da reestruturação por parte do Governo é de propor o trabalho como um princípio para uma adequação de contexto, como podemos perceber na fala que segue, do Prof. Bernardo, que discorda da Profa. Júlia indo de encontro ao que nos diz Ramos,

⁸ Trabalho entendido como contexto é quando os currículos que o incorporam como princípio, o direcionam para “exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.” (RAMOS, 2004, p. 47).

O trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2004, p. 43).

Já eu acho ao contrário, Júlia. Como é um governo de esquerda, a intenção era justamente tentar criar uma escola nova. Eles queriam talvez tirar a mentalidade da gente de preparar “robosinhos” pra ser mão-de-obra, pra pensar só na questão materialista de nota, nota, nota, competição. Acho que não atingiu o objetivo, mas é uma mudança de concepção filosófica, que, pelo menos, eu escutei pela primeira vez nessa escola os professores falarem sobre comportamento, postura, sempre se media só em prova e escutei nos conselhos isso e fiquei feliz. Porque não somos máquinas, somos seres humanos. [...] Então já ouve uma mudança de enfoque. É claro que esse mundo do trabalho eu acho que não era esse enfoque de preparar mão-de-obra. Porque isso nem uma escola faz. Ai seríamos tecnicistas que é a escola dos militares, da época da ditadura. A concepção era outra: era criar, e não foi atingido por um monte de fatores e é talvez esse aluno que estamos discutindo, um aluno autônomo, pensante, crítico, pensando num mundo melhor, numa sociedade melhor. Mas isso tudo é teoria. Na prática algumas coisas avançaram e outras não. Até a própria concepção de nota a gente mudou. [...] Mas estamos numa ilha: ou muda tudo ou não muda nada. Porque o que adianta nós trabalharmos com conceito e o mundo lá fora é número? (Prof. Bernardo, Grupo focal 3 – Escola Goiás).

Até aqui tivemos um primeiro contato com os sujeitos da pesquisa e vimos a importância do “ouvir docente” na prática e na participação desses sujeitos para a construção de políticas educacionais em seus locais de trabalho. Os capítulos a seguir mostrarão, por temas escolhidos, as várias faces do processo de reestruturação e como esses agentes perceberam tais mudanças em seus *lócus* de trabalho. Para melhor compreensão desse processo, proponho analisar a reestruturação sob três aspectos determinantes para a implementação do EMP nas duas escolas pesquisadas: 7.1) A organização curricular – 7.2) Avaliação Emancipatória e 7.3) A interdisciplinaridade através da pesquisa como prática pedagógica.

7 A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CRUZ DO SUL - DA TEORIA À PRÁTICA: INVESTIGANDO O LÓCUS E OS REFLEXOS DA REESTRUTURAÇÃO

As escolas escolhidas para esta investigação são consideradas “tradicionais” na cidade de Santa Cruz do Sul e fazem parte do quadro docente das mesmas. A Escola Estado de Goiás é a escola pública mais antiga do município. Fundada em 1902 e nomeada como “Escola Júlio de Castilhos”, em 2014 completou 112 anos de existência. Em 1937, por decreto do governo federal que estava sob o regime do Estado Novo Vargas, mudou seu nome para Estado de Goiás, bem como de endereço, em um prédio construído na rua Carlos Trein Filho, no centro de Santa Cruz do Sul, onde está em funcionamento até os dias atuais. Segundo dados fornecidos pela escola, no ano de 2014 houve 696 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 282 no Ensino Médio, totalizando uma média de 978 alunos. Por estar localizada no centro da cidade e ser uma das maiores escolas de ensino médio, a Escola Goiás possui um público variado de alunos vindos de outros bairros, mas a grande maioria vive nas áreas centrais. O Ensino Médio funciona durante o período da manhã, atendendo do 1º ao 3º ano.

Localizada no bairro Faxinal, a Escola Willy Carlos Fröhlich foi criada em dezembro de 1971, recebendo o nome de “Ginásio Estadual de Santa Cruz do Sul”, inicialmente atendendo alunos de 5ª à 8ª série. A peculiaridade dessa escola é que ela foi criada dentro do Programa de Extensão para Melhoria do Ensino – PREMEN, durante o governo militar de Emílio Garrastazu Médici, para “oferecer condições para a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho” (Retirado do texto referente ao Histórico de fundação da escola), oferecendo em seu início cursos técnicos como marcenaria e tornearia, o que a caracteriza como fazendo parte das escolas criadas nesse período conhecidas como “Polivalentes”. Atualmente a escola funciona em três turnos, oferecendo o Ensino Médio durante os períodos da manhã e noite. Por ser considerada uma escola de periferia, ela atende um público em sua grande maioria pertencente às classes populares, segundo os levantamentos apontados pela escola. Dados da escola referentes ao ano de 2014 mostram que no Ensino Médio houve 438 matrículas, sendo que o ensino noturno atendeu 151 alunos que em sua maioria trabalham, de modo formal e/ou informal.

7.1 A organização curricular no Ensino Médio Politécnico

Nos capítulos que compõem a primeira parte dessa pesquisa nos debruçamos sobre análises teóricas que perpassam as questões educacionais nos dias atuais. Discutimos a relação entre educação e trabalho e como as transformações na economia das últimas décadas ditam parâmetros na formulação de políticas públicas em vários âmbitos, inclusive no meio educacional. Discutimos, também, as possibilidades de pensarmos a educação como possibilidade na formação de um homem emancipado, na formação de uma omnilateralidade para se reduzir as divisões estabelecidas historicamente na escola moderna e da necessidade da construção de um discurso contra hegemônico ao capital, tendo a Politecnia como um caminho que se aproxima dessa expectativa. Nesse sentido, o currículo se torna aqui um importante campo de análise, uma vez que a proposta curricular é a espinha-dorsal no que se refere à organização das escolas e momento de materialização das propostas estabelecidas.

A escola contemporânea passou e ainda passa por muitas transformações, apresentando-nos novos desafios para compreendermos o papel da Educação e da própria escola nesse início de século XXI. Torna-se assim essencial discutirmos o papel do currículo num cenário de tentativas de democratização do ensino, crescente nos últimos anos no Brasil.

O grande desafio hoje, para as escolas e os educadores, está em ter que superar as dificuldades impostas ao sistema escolar, que, além de enfrentar dificuldades produzidas na nova ordem mundial, é, também, um novo palco de lutas e contradições decorrentes da democracia de acesso. Esta, ao haver legitimado o direito de todos à Educação, levou para a escola grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço, assumindo um caráter inevitavelmente multicultural. (VILELA, 2007, p. 225).

O currículo torna-se um campo de disputas políticas e ideológicas dentro da escola, apresentando as principais diretrizes de ação adotadas. Em uma sociedade democrática como a brasileira, a formulação de currículos deve ter em conta a participação dos diferentes sujeitos sociais para que sua aplicação torne-se efetiva. As questões curriculares são perpassadas pelas relações de poder que estão presentes nos discursos e nas maneiras como são concebidos e compreendidos os conhecimentos. Como nos alerta Vilela, “desvendar as relações de poder é precondição para operar currículos e práticas escolares, buscando fazer uma outra

Educação.” (VILELA, 2007, p. 227). Existe nessa concepção uma relação dialética com uma totalidade que se desvela sobre o particular, no caso, nas práxis locais dessa discussão e para o entendimento da realidade nas escolas. Em uma sociedade permeada pela seminformação, onde o conhecimento tornou-se mero aparato ideológico e mercadológico, discutir um currículo que tenha afinidade com as reais exigências dos estudantes e que vá na direção de uma contra hegemonia às políticas neoliberais torna-se elemento importante na discussão de possibilidades emancipatórias. “Frente ao quadro social da contemporaneidade, torna-se cada vez mais necessário o empenho para a construção de uma concepção educacional crítica que possa orientar práticas educativas de resistência.” (VILELA, 2007, p. 233).

O Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul defende em seus documentos essa postura mediante o currículo. No entanto, podemos perceber várias contradições em sua formulação. A primeira questão que levantamos e que persistiu durante a pesquisa em que medida existe aqui uma politecnia como princípio, ou seja, uma concepção que aponta a possibilidade de uma educação crítica e de resistência aos valores atuais e em que medida é utilizada como um *contexto*, isto é, como uma série de reformas estruturais na educação básica, mas que no fundo serve apenas de “máscara” para finalidades mercadológicas e econômicas, empurrando a educação e as práticas pedagógicas para o grande mercado que se tornaram os sistemas educacionais?

O mercado de trabalho mudou nos últimos anos. Logicamente a própria escola que toma o trabalho como princípio educativo deve estar em constante atualização desses processos. Nessa perspectiva, o currículo do EMP se sustenta em dois eixos de articulação:

1º) Uma formação geral sólida que advém de uma integração com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da educação básica; 2º) uma parte diversificada, vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garante qualidade de vida para todos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Convém dizer também que a proposta curricular do EMP está vinculada, dentro das possibilidades de cada realidade escolar, com a educação profissional, seja esta oferecida na própria escola ou em parceria com cursos profissionalizantes e técnicos,

situação muito comum à faixa etária dos alunos que frequentam o ensino médio.

A organização curricular, que busca um aumento na carga-horária para comportar de forma “confortável” a reestruturação, segundo documento entregue às escolas, deve ser organizada em dois núcleos principais. Até o ano de 2011, a carga-horária destinada para o Ensino Médio era de 2.400 horas distribuídas nos três anos de formação. O EMP propôs um acréscimo de 600 horas, distribuindo essa carga-horária excedente no núcleo denominado como “parte diversificada”, como especifica a tabela abaixo retirado da Proposta Pedagógica:

Tabela 1 – Organização curricular do EMP

	1º Ano	2º Ano	3º ANO	TOTAL
Formação Geral	750 H	500 H	250 H	1.500 H
Parte Diversificada	250 H	500 H	750 H	1.500 H
TOTAL	1.000 H	1.000 H	1.000 H	3.000 H

Fonte: RIO GRANDE DO SUL (2011, p. 23).

O mesmo documento assim justifica o aumento da carga horária:

O acréscimo de 600h nas atuais 2.400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidade de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Essa distribuição da carga-horária, segundo a Proposta, não é rígida, sendo adaptada ao Plano Pedagógico de cada escola, mas deve assegurar “um processo de ensino e aprendizagem *contextualizado e interdisciplinar*”. Compreende-se por “formação geral” as áreas dos conhecimentos, também conhecidas como “núcleo comum”, composto pelas disciplinas tradicionais oferecidas no ensino médio (História, Português, Matemática; Química; Física; Espanhol; Inglês; Literatura; Artes; Biologia; Geografia; Filosofia; Sociologia e Educação Física), mas que agora deveriam ser organizadas por áreas, quais sejam: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. A organização por Áreas do Conhecimento, segundo a Proposta, é a tentativa de proporcionar uma ação *interdisciplinar* entre as matérias que historicamente são vistas como isoladas através da realização de Seminários Integrados (S.I) que tem como princípio a pesquisa como prática pedagógica.

Perguntada sobre como se deu essa organização por Áreas do conhecimento,

a supervisora explica as dificuldades encontradas no processo entre os próprios professores:

*Tentar entender todo mundo tenta, mas compreender realmente é difícil, até porque... por exemplo, nós começamos a trabalhar por Área de Conhecimento, mas ninguém é formado na ÁREA DO CONHECIMENTO, cada um é formado na sua disciplina. Então falta um esclarecimento maior, um tempo de mais dedicação pra esse estudo, de entender como funciona a área. Como eu posso transpor aqueles conteúdos, de uma vida, de décadas. **Transpor isso agora, de gavetas separadas pra fazer uma gaveta grande. Como eu vou cruzar isso tudo? Isso é um estudo demorado, eu acho. Até porque nós somos resultado desse sistema. Nós estudamos um sistema, praticamos muitos anos o sistema e agora tu tem que praticar totalmente diferente. Então, isso é complicado. Eu sinto falta ainda.***

Assim, torna-se necessário pensar um programa curricular que articule os conhecimentos historicamente acumulados com os conhecimentos dos sujeitos do ensino médio. Dessa maneira, a articulação curricular através de Áreas contribuiria para uma totalidade, uma universalização do conhecimento, rompendo, em tese, com a questão disciplinar e não flexível que não possui relação direta com a realidade do aluno e que superaria a concepção de um ensino *idealista* que ainda resiste em muitos sistemas educacionais brasileiros. Entendemos, como Kuenzer que,

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural. (KUENZER, 2001, p. 43).

É na efetivação desses ideais que podemos iniciar um processo de qualidade dentro da escola pública, mas isso não pode ser feito de maneira isolada. Infelizmente, isso ainda está distante da realidade de muitas escolas, seja por falta de organização, disposição ou até mesmo formação dos docentes, que precisam quebrar as barreiras nas quais foram educados para a formulação de um projeto pedagógico que vá ao encontro dessas necessidades, que estão apontadas pelas políticas educacionais. Pode-se perceber essa dificuldade de articulação entre os professores, seja na hora da prática cotidiana na escola ou até mesmo na avaliação:

O que mais aconteceu é que o trabalho dos professores acabou acontecendo ainda muito individualizado, cada um na sua disciplina. [Foi] quando chegou o 1º conselho de classe que a gente sentiu mais dificuldade, porque daí a gente tinha que organizar por Área. Era parecer por área (Supervisora Escolar).

Mas essa não é apenas uma impressão das pessoas envolvidas no planejamento pedagógico das escolas. Os próprios professores estão cientes dessa falta de articulação por área entre as disciplinas. Questionados sobre essa questão do trabalho interdisciplinar, os professores do componente Seminário Integrado demonstraram em suas falas as seguintes visões:

O primeiro passo pra mudar qualquer coisa dentro da escola, seja no conteúdo ou não, é mudar todo o plano da escola. Isso tá um plano muito velho, muito ultrapassado. Então eu acho que de primeiro momento é isso. Mudar todo o plano do colégio, da escola e depois pensar em mudar conteúdos [...] Esse período é intermediário, por isso que tem coisa que dá certo e outras não. A gente acha que se faz alguma coisinha diferente na aula, falam que tu não tá dando aula. Esse tipo de coisa. Nós estamos num período de transição na realidade. Que tem que ser mudado. Principalmente na relação professor-aluno, na parte pedagógica. [O professor] fica só escrevendo no quadro... giz e fórmula. Isso hoje não cabe mais. Eu sempre digo pra eles que se forem pro Youtube pesquisar em qualquer área, tem um professor explicando (Prof. Arthur)

Não vejo isso. A princípio assim, não consigo ver que acontece isso. Até mesmo no próprio conselho de classe. Sabemos que a comunicação entre os professores praticamente não existe [...]. Acho que os professores são muito resistentes com ideias novas e também eles não estão entusiasmados... digamos, que isso vá dar certo. É uma coisa que seria de momento, seria uma passagem. Acho que com isso os professores não estão muito entusiasmados de lidar com ideias novas, acho que não. (Profa. Maria nº 2)

É necessário pensarmos um currículo para o ensino médio que contemple a formação do homem de maneira omnilateral, rompendo com o dualismo. Para alcançarmos isso, o caminho que converge de acordo com a necessidade apresentada até agora é pensarmos um ensino médio integrado.

A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo. (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Deve-se atentar, porém, para a constante pressão das forças de mercado e de sua influência tanto na formulação de políticas educacionais como nas próprias práticas pedagógicas das escolas. Assim, pensar políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil sempre foi um grande desafio, não tanto nos discursos oficiais, mas sim na formulação e realização concretas de políticas voltadas para a última etapa da educação básica.

Ao analisarmos as políticas públicas educacionais, percebemos uma crescente

aproximação com um discurso neoliberal que vê a educação como mercadoria e as escolas como modeladoras de sujeitos produtivos. Defendem-se as reformas do Ensino Médio por este ser o momento ideal de contato do estudante como o “mundo do trabalho”. Porém, o trabalho como princípio educativo, como nos mostram os documentos oficiais, apresenta uma distorção enquanto seu real sentido, reinterpretando-o sob a ótica economicista e neoliberal, uma vez que as próprias escolas estão se adequando às novas exigências do mercado. Tais mudanças afetam também o cotidiano escolar, o que aparece, como, por exemplo, na busca de um profissional que se adeque ao “novo trabalho” (BALL, 2005), que tem como característica a flexibilidade: “pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais.” (SENETT, p. 9, 2012).

A busca incessante por desempenho na sociedade da flexibilidade deságua nos currículos escolares, onde a ação pedagógica pouco importa, assim como sua reflexão moral, onde o que importa são os resultados, os índices de desempenho em uma educação cada vez mais performática e menos reflexiva. A individualização das responsabilidades cai como um grande fardo ao profissional e ao estudante já que constantemente deve demonstrar resultados, não importando os meios para tal fim. Essa busca insaciável por resultados leva a escola e as próprias políticas públicas educacionais à direcionarem seus esforços para a construção de resultados positivos, demonstrando “qualidade” nos índices. Podemos claramente perceber esse cenário no que se tornou a educação brasileira das últimas décadas, em que a preocupação central tanto de governos como de escolas é a performance positiva nas diversas avaliações externas que são aplicadas aos estudantes durante toda a sua vida escolar. Na busca pela “performatividade”, os governos introduzem nas escolas a lógica do mercado, que pretende otimizar ao máximo os resultados, demonstrando qualidade caso os índices aumentem, como os de aprovação, ou fracasso, caso dos números sejam negativos.

Encontramos aqui o “gerenciamento” das escolas, pois o cumprimento de determinadas metas é uma das obrigações do Estado perante os organismos internacionais que financiam e investem na educação. Os resultados das avaliações externas servem como uma “prestação de contas” à sociedade de como está sendo investida a busca por “melhorias” na educação, conhecida também como *accountability*. Como afirma Hypolito,

O ciclo fecha-se com o incremento de modelos de gestão adequados para a consecução dessas políticas, todos dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, das avaliações e das competências. (HYPÓLITO, 2010, p. 1339).

A regulamentação do Estado apresenta como principal característica a eminente necessidade de reformas que gerem resultados positivos e a constante reformulação de propostas pedagógicas para atender às exigências das políticas internacionais, fortemente dominadas pela esfera econômica, apresentando as reformas como uma coisa natural, uma “aposta” que pode ou não dar certo.

Outro sintoma dessa mercantilização educacional na sociedade pós-industrial é o surgimento da chamada “pedagogia das competências”⁹. As competências, como pressuposto da avaliação, estão presentes nesse contexto de reformas educacionais, além dos currículos da educação básica, alicerçada principalmente no ensino médio que vai ao encontro da educação profissionalizante.

No contexto dessas transformações, estudos sociológicos e pedagógicos recuperam o debate sobre qualificação, ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência da noção de competência atendendo a, pelo menos, dois propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e o mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

A organização curricular através das competências e habilidades teria como finalidade realizar um “exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes” (RAMOS, 2002, p. 408), uma vez que as competências adquiridas se demonstrariam nas habilidades ou o saber fazer, implicando diretamente no processo de avaliação do estudante. As competências assumem um discurso de individualização e responsabilização por parte dos sujeitos (BERNSTEIN, 2003).

⁹ Ver mais sobre pedagogia das competências em Ramos (2011), Silva (2008) e Fidalgo; Oliveira (2007).

7.2 A avaliação emancipatória e suas implicações no cenário de reestruturação do Ensino Médio

Um dos pontos mais discutidos no que tange à reestruturação proposta pelo governo do Rio Grande do Sul foi a maneira de avaliar os alunos que ingressaram nessa modalidade de ensino. A proposta governamental defende uma avaliação emancipatória, pois se diagnosticou que o estado é um dos que apresentam baixos índices de aprovação e altos índices de reprovação e evasão, principalmente no Ensino Médio (LIMA, MEDEIROS, 2014). Como nos afirmam as autoras,

a escola abdica de seu potencial emancipatório e transformador, reduzindo sua ação à reprodução e naturalização de uma sociedade desigual, já que a exclusão da escola e o fracasso escolar não por acaso atingem principalmente as camadas populares. Além disso, muito já foi dito sobre os efeitos nocivos da reprovação e do fracasso escolar na autoestima, na formação dos sujeitos, na constituição da subjetividade. (LIMA; MEDEIROS, 2014, p. 186).

A avaliação torna-se ponto principal para pensarmos sobre uma questão que é o processo de aprendizagem e seus significados para o aluno. A avaliação durante o processo de aprendizagem é essencial para perceber os avanços realizados e as dificuldades que se mostram durante todo o processo educacional. Entretanto, o sistema escolar, tal como está posto na atualidade, não utiliza os instrumentos de avaliação como um diagnóstico do processo e sim expressão de resultados quantitativos, muitas vezes descolados das realidades dos alunos.

As estruturas sociais fundadas no capitalismo impactam também os modelos avaliativos existentes. Presenciamos nas escolas um descompasso com a realidade, um aumento da *performatividade* (BALL, 2005) e práticas pedagógicas cada vez mais individualistas, competitivas e mercadológicas, oferecendo um currículo fragmentado e idealista por demais, que acaba por reproduzir as hierarquias, bem como as desigualdades sociais. O capitalismo industrial trouxe para o âmbito escolar a necessidade de adaptação às suas exigências, como a instrumentalização e a especialização de conhecimentos limitados e básicos para o preparo da força-de-trabalho necessária à acumulação de capital.

Nessa nova organização da construção do conhecimento, privilegiou-se a disciplinarização dos conhecimentos elaborados sob a fundamentação científica, que ganharam centralidade nos processos de elaboração dos conhecimentos e das aprendizagens [...]. Conseqüentemente, a fragmentação disciplinar não proporciona a construção de significados

totalizadores e de contexto aos indivíduos a partir da realidade em que estão inseridos. (GONZAGA et al, 2014, p. 95).

Essa fragmentação disciplinar também reflete, na distribuição de carga-horária, uma hierarquia do conhecimento, favorecendo determinadas disciplinas em relação as outras. Na sociedade atual, com o avanço tecnológico, não podemos conceber a educação como algo fragmentado, individualizado, uma vez que os conhecimentos estão intimamente ligados, apresentando a necessária remodelação do ensino médio em busca de um conhecimento universal, de sua totalidade: “A nova organização do capital necessita de indivíduos com capacidade de contextualização das relações em que estão inseridos, tanto as de produção quanto as de natureza social.” (GONZAGA et al, 2014, p. 95).

Buscando uma maior consonância com as necessidades apresentadas, o EMP apresenta em sua proposta a *avaliação emancipatória*, a qual busca na articulação de áreas uma compreensão globalizante e contextualizada para que de fato seja efetivado uma aprendizagem na amplitude das relações humanas e de seu entendimento. A legislação educacional, no que tange à construção do conhecimento, defende abertamente o *direito à aprendizagem* como garantia ao acesso de todos em uma escola democrática: “Essa mudança demanda uma profunda reestruturação curricular, na qual a ressignificação da avaliação é condição indispensável, articulada a uma reflexão sobre o que é e para que serve o conhecimento.” (LIMA; MEDEIROS, 2014, p. 187).

Essa mudança de paradigma no processo de avaliação surge como uma proposta que confere aos professores um conhecimento profundo dos processos de aprendizagem, não se limitando apenas às tradicionais avaliações, como provas, na tentativa de ranquear os alunos, mas de todo um conjunto de desenvolvimentos individuais e coletivos, como nos aponta a proposta do governo;

Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade da produção industrial. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Como a reforma propõe o fim da avaliação classificatória, as escolas, a partir de 2012, tiveram que mudar radicalmente os modos de avaliar. Até o surgimento do EMP, a maioria das escolas, como no caso das duas aqui estudadas, avaliavam o aluno de forma quantitativa através de pontuação, onde nos primeiros dois trimestres

o aluno deveria alcançar um mínimo de 18 pontos e o máximo 30 pontos, num total máximo de 60 pontos. Já no terceiro e último trimestre a média era de 24 pontos e a nota máxima 40, para completar ao final do ano uma pontuação de 100 pontos. O aproveitamento mínimo que permitisse a aprovação em cada componente curricular era de 60 pontos. O regimento do EMP instituiu que as escolas, a partir da reestruturação, adotassem como expressões de resultados três conceitos apenas: CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem); CPA (Construção Parcial da Aprendizagem); CRA (Construção Restrita da Aprendizagem), mudanças estas que provocaram entre os professores um movimento de readequação que propunha o rompimento com as formas tradicionais de avaliação. Abaixo apresentamos uma tabela dos resultados finais das duas escolas na questão da aprovação e reprovação no EMP de 2014:

Tabela 2 - Rendimento Aluno/Série – Escola Polivalente (2014)

Ano	Matriculas	Aprovação	Reprovação
1º	205	112	93
2º	136	89	47
3º	97	80	17
TOTAL	438	281	157

Fonte: Atas de aprovação e reprovação da Escola (2014).

Tabela 3 - Rendimento Aluno/Série – Escola Estado de Goiás (2014)

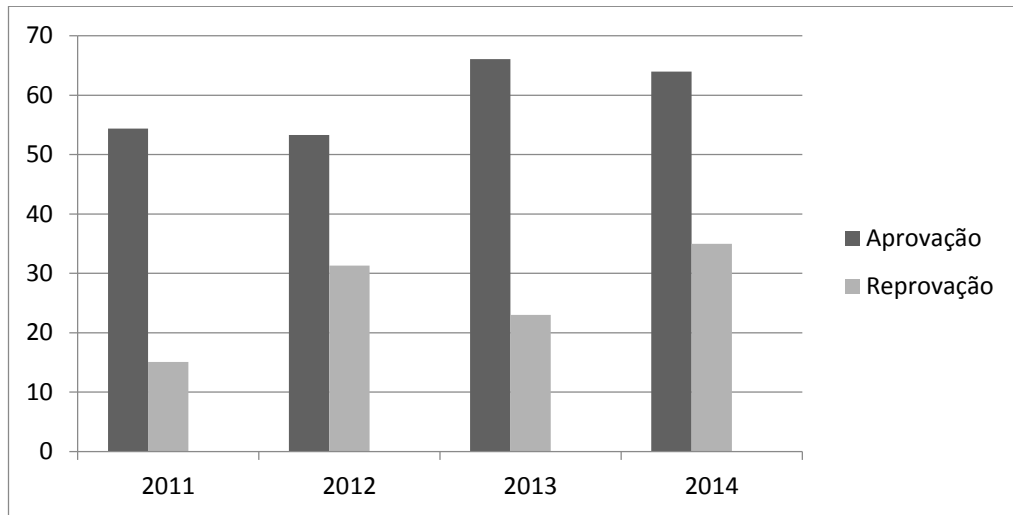
Ano	Matriculas	Aprovação	Reprovação
1º	116	107	09
2º	106	99	07
3º	61	56	05
TOTAL	283	262	21

Fonte: Atas de aprovação e reprovação da Escola (2014).

Pela tabela acima notamos que as maiores turmas do EMP da Escola Polivalente são as turmas de 1º ano do Ensino Médio, e conseqüentemente, por ter maior número de alunos matriculados, apresenta os maiores índices de aprovação e reprovação. Em um universo de 438 estudantes matriculados, os índices de aprovação geral ficaram na casa de 64% e as reprovações 35%. Abaixo

apresentamos um gráfico que mostra os índices de aprovação e reprovação segundo os dados oferecidos pelo Censo Escolar do INEP durante o período de 2011 (anterior ao EMP) e os anos seguintes à reestruturação (2012 até 2014):

Gráfico 1 - Taxas de rendimento de aluno da escola Polivalente EMP
(2011 até 2014)



Fonte: INEP, 2015.

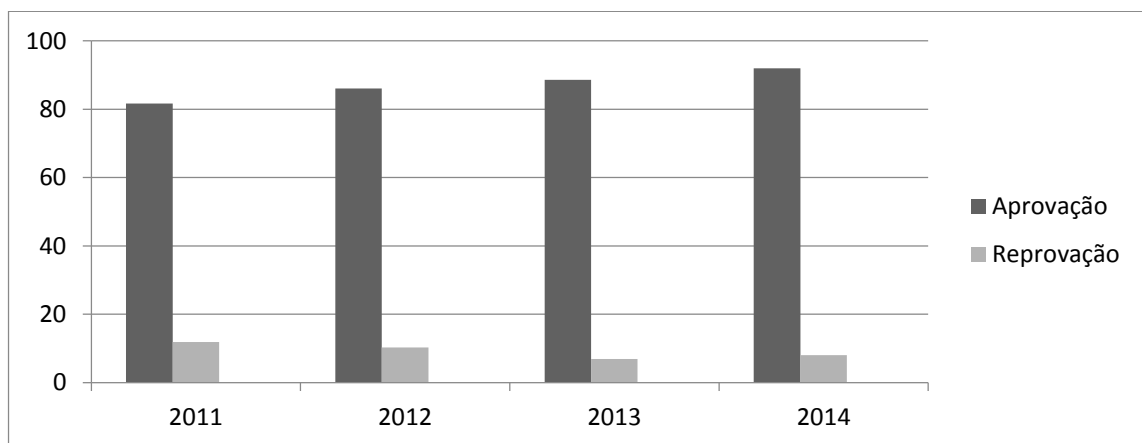
Em uma breve análise dos dados apresentados pela escola Polivalente (levando em consideração os índices de evasão ou cancelamento da matrícula quem em 2011 chegaram à 30,5 %, havendo diminuição nos anos seguintes com uma média de 7,76%) e pelo INEP, podemos constatar que os índices de aprovação atuais, em comparação com o antigo Ensino Médio, subiram cerca de 10% durante o período, havendo um grande aumento a partir de 2012, com a criação do EMP (levando-se em conta que a reestruturação foi gradual, estando completa em 2014, quando todas as turmas tiveram a implementação do EMP). Em contrapartida, presenciamos também, segundo os dados apresentados um aumento de 20%, se somados, nas taxas de reprovação dessa escola aliado a evasão e assim explicado pelos professores do grupo focal realizado na escola;

É muito mais atrativo do que vir para a Escola fazer um curso técnico no SENAC, SENAI. Muita gente com 18/19 anos estão saindo formados ganhando quase 2 mil reais. Pode, se quiser, fazer uma faculdade, pagar do seu próprio bolso. Só o que está acontecendo: existe uma inversão de valores. É mais interessante fazer uma especialidade, um trabalho braçal que um trabalho intelectual. Pra quê serve a escola, que deveria dar um aporte intelectual pra ti realizar uma escolha? Estão jogando pra lá, pra esvaziar aqui. A escola está se tornando menos atrativa. Claro que a escola tem que

ser atrativa, mas tem que ser pra aquele aluno que está interessado no saber, aprender; em construir satisfatoriamente a aprendizagem. Mas o que se quer é que o professor hoje em dia aprove um aluno que não se interessa em nada. No meu entender, tu tem que ser mais atrativo para aqueles alunos mais interessados, que têm mais vontade, para que eles sirvam de exemplo para aqueles que estão preocupados ganhando “duzentos, trezentos pila” num curso técnico. Então existe uma inversão de valores. Estamos sendo obrigados a nivelar por baixo. (Prof. Daniel, Polivalente).

Na escola Estado de Goiás a realidade sobre o desempenho dos alunos se mostra bem diferente da apresentada pela Escola Polivalente, como mostram os dados coletados na escola e através do INEP no mesmo período (2011 até 2014), destacando que a reestruturação também ocorreu de forma gradual, a partir do ano de 2012.

Gráfico 2 - Taxas de rendimento de aluno da escola Estado de Goiás EMP (2011 até 2014)



Fonte: INEP, 2015.

Pode-se perceber que os níveis de aproveitamento dos alunos do Ensino Médio mantiveram-se altos, na média de 80%, antes da reestruturação, e que desde 2012 esses índices continuaram aumentando, chegando próximo aos 90% de aproveitamento. Ao contrário da escola Polivalente, identificamos uma redução expressiva nas reprovações. No entanto, deve ser levado em consideração que os dados referentes às aprovações e reprovações de 2011 até 2013 foram retirados do banco de dados do INEP que contabiliza também índices de evasão e cancelamento de matrículas – média de 11.5%) diferente dos dados de 2014 que foram apresentados pela Escola que não repassou a quantidade de alunos evadidos ou que cancelaram suas matrículas

As mudanças propostas pela Secretaria de Educação causaram muita polêmica. Obviamente não podemos culpabilizar apenas os professores. Mas podemos perceber em suas falas uma grande dificuldade de transpor seus antigos valores referentes à avaliação “tradicional” para uma avaliação emancipatória, prevalecendo ainda a questão do mérito, da concorrência e do escalonamento do conhecimento por valores.

*A maior dificuldade [em avaliar os alunos] foi porque são apenas três conceitos e isso dificulta muito. Porque o aluno que está na média para ser aprovado ele está no mesmo nível [daquele] que teve o máximo de aproveitamento. **Eu percebi os alunos comentando, que nós avaliamos com determinada porcentagem, eles são aprovados e não tem recuperação. Mas os aprovados, excelentes eu noto que houve uma acomodação.** (Profa. Amanda, Grupo focal nº 1, Escola Polivalente).*

*A própria concepção de nota nós mudamos. Mas é aí que eu digo: ou muda tudo ou não muda nada. Porque o que adianta nós trabalharmos com conceitos e lá fora é número? **Eu já falava no começo: então se acaba com os vestibulares, acaba tudo, o ENEM vira conceito. Mas daí tu vai para um banco, pra uma empresa, tudo é número. Porque a sociedade é número, a sociedade é capitalista. Então é um projeto meio que utópico pegar a escola como instituição pra tentar mudar os valores da sociedade e que sozinha ela não vai conseguir...** (Prof. Bernardo, Grupo Focal nº 3 Goiás).*

*Eu interpreto também assim o material que nós temos lido. **A colocação é justamente essa: “Não é mais pra formar o aluno só pensando na competitividade”. Mas isso ao mesmo tempo que leio e que a gente sabe que é um discurso interessante e válido, mas ao mesmo tempo eu me preocupo. Porque não é isso que ao aluno vai ser exigido. Então assim: “Ah! Eu como escola pública estadual ensino o meu aluno a se preparar pra um lado mais humano e não para a competitividade”. Aí os alunos da escola particular estão sendo preparados para a competitividade. Então eu não estou sendo injusta com o meu aluno de escola pública? Eu tô colocando a ele: “é nesse patamar que tu vais ficar. Deixa a competitividade para os outros”. É isso que percebi nas entrelinhas do material.** (Profa. Paula, Grupo focal Nº 3, Escola Goiás)*

É isso que eu pensei: Bah! Então a gente teria que atingir um modelo que atenda o lado do mercado, da competição. Mas formar um outro ser humano, talvez novo, diferente. Mas não é só a escola. Tem que casar os dois. (Prof. Bernardo, Grupo focal nº 3, Escola Goiás).

Pode-se constatar que no tange à avaliação emancipatória há muito caminho para ser percorrido pelos professores, já que esta é uma grande preocupação dos docentes entrevistados. Uma preocupação constante que está intimamente ligada ao fator avaliação é uma prática pedagógica que conduza a uma avaliação totalizante e não apenas parcial, como tradicionalmente é feita. Isso implica, pensando em uma escola unitária, um currículo que prime pela interdisciplinaridade e sua efetivação como prática cotidiana, um currículo que se apresente preocupado com a realidade e

os dilemas dos jovens estudantes de Ensino Médio. Buscando uma solução para isso, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em meio ao processo de reestruturação, ampliou a carga-horária, oferecendo um novo componente curricular chamado de “Seminário Integrado”, com o objetivo de integração entre as áreas do conhecimento, partindo do pressuposto de uma maior identificação do aluno com sua realidade, objetivando a pesquisa como prática pedagógica.

7.3 Seminário Integrado: um estranho no ninho?

Uma das novidades propostas pelo regimento padrão do novo EMP pela Secretaria Estadual de Educação foi a criação de um componente curricular que recebeu o nome de “Seminário Integrado”, que busca a realização de um trabalho interdisciplinar, voltado principalmente para a pesquisa, em que defende a proposta de que o aluno se torne o sujeito principal na construção de seu conhecimento. A grande maioria das escolas públicas do Rio Grande do Sul tem como característica a fragmentação do seu currículo, o que dificulta as práticas interdisciplinares. Como o próprio documento oficial nos aponta,

a fragmentação do conhecimento acompanha o preceito que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. O tratamento disciplinar do conhecimento, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.18-19).

A proposta do Seminário Integrado é parte integrante da “parte diversificada” e dá liberdade para as equipes pedagógicas das escolas distribuírem sua carga-horária de acordo com as necessidades de cada escola, desde que se respeitem as horas mínimas estabelecidas pelo regimento em sua totalidade nos três anos dessa etapa de ensino (1.500 horas), “constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Essas vivências e práticas, como apresenta o documento oficial, partem do pressuposto que exista um acompanhamento de todos os professores envolvidos com o EMP com a finalidade de promover esses espaços de experiências entre alunos e professores. Um dos objetivos dos Seminários Integrados é a realização de projetos

de pesquisa que partam, principalmente, dos contextos vivenciais dos alunos, como os ambientes de trabalho onde muitos estão inseridos, ou seja, em questões relativas à comunidade da qual ele faz parte.

A pesquisa como princípio pedagógico surge, então, como um caminho condizente com a proposta emancipatória que a Politécnica prega por meio de seus variados teóricos.

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstituir pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores. (DEMO, 1996, p. 8).

A pesquisa como princípio pedagógico pode oferecer ao aluno inúmeras ferramentas para um conhecimento totalizante das realidades e problemáticas que se apresentam cotidianamente em sua vida. Porém, a pesquisa pode se tornar mera cópia, como tradicionalmente é feita nas escolas, contribuindo muito escassamente para o projeto emancipatório. A pesquisa vista como princípio oportuniza um elo entre os conhecimentos e técnicas científicas das áreas do conhecimento, dando como base um aporte intelectual que se concretiza ao final do processo como interventora e instrumento de tomada de consciência de determinada realidade na qual ela foi elaborada, levando-os à *práxis*;

Porque o cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana: relações que são de exploração ou de solidariedade, de submissão ou dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção da riqueza, e, em consequência, do conhecimento. (KUENZER, 2004, p. 74).

A pesquisa como princípio pedagógico na educação básica passa por uma série de dilemas e deve ser concebida de maneiras diferentes, já que não pode ser tratada como uma produção acadêmica. Ela assume para si uma responsabilidade de reconstrução do saber (DEMO, 1996). Parte de um elemento fundamental para toda a pesquisa que se diga científica: um problema de pesquisa. Este problema, que surge das inquietações da juventude desse século XXI, é ingrediente fundamental para que as práticas docentes mudem de panorama. Com o avanço das tecnologias, principalmente a internet, que saberes são desejados na escola que passa por essa revolução tecnológica? Chassot (2014) nos traz esse desafio: que saberes queremos tornar significativos aos alunos do Ensino Médio e como é possível transpormos esses

saberes, tanto acadêmicos quanto populares, para um *saber escolar*.

A proposta sugerida aos estudantes consiste em procurar saberes populares, estudá-los – com a ajuda dos saberes acadêmicos – e, se possível, torná-los saberes escolares. Estes, então retornam à comunidade donde foram garimpados como saberes populares, convertidos em saberes escolares. (CHASSOT, 2014, p. 122).

A finalidade da prática da pesquisa é fazer com que o aluno, através dos questionamentos de sua realidade, torne-se um sujeito competente para interpretar sua realidade e de sua comunidade.

Por “questionamento”, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico. Não significa apenas criar, mas, com base na crítica intervir alternativamente. [...] Assim, no questionamento aparece tanto a descoberta crítica, quanto a capacidade de mudar, representando ambos os momentos sinalização clara de que se supera a massa de manobra e se inicia uma rota alternativa, na qual a autonomia histórica e solidária se desenha cada vez mais e melhor. (DEMO, 1996, p. 10-11).

A escola como *lócus* do saber científico faz parte de uma “situação original que o produziu, a escola vale-se do recurso da transposição didática.” (KUENZER, 2004, p. 73). Ou seja, a escola deve construir espaços e práticas onde tais conhecimentos não se tornem mera repetição; um amontoado de conceitos e conteúdos sem sentidos e significados, mas sim, fazer com que esses saberes sejam transpostos para uma contextualização local, real, que dê aos alunos uma compreensão totalizadora nas diversas áreas do conhecimento.

Portanto, pode-se constatar que a criação do Seminário Integrado pode ser esse espaço de reflexão e socialização dos saberes científicos trabalhados tradicionalmente que são transpostos em saberes práticos fundamentados pelos projetos de pesquisa que devem ser desenvolvidos durante todo o EMP. Parte-se do princípio, segundo a proposta, de se construir significativamente saberes que preparem o aluno da educação básica para o mercado de trabalho e suas contradições econômicas, políticas e sociais através de uma dialogicidade teórico-prática fundamentada no trabalho “compreendido como todas as formas da atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas.” (KUENZER, 2004, p. 78).

Como peça-chave da reestruturação do Ensino Médio, durante todo o processo

de pesquisa, o Seminário Integrado nas escolas pesquisadas mostrou-se muito contraditório em aspectos que vão desde a sua concepção para os grupos de professores entrevistados até a sua real finalidade, que não parece muito clara para muitos, o que justifica o título que damos a esse tópico: “um estranho no ninho”.

Para entendermos o Seminário Integrado e como este é realizado nas duas escolas, realizamos entrevistas com professores responsáveis por este componente curricular, além da questão também ter sido tema dos grupos focais realizados. Seguem seus depoimentos:

Acompanho desde o início, foi uma coisa bastante confusa. Ninguém sabia direito. Primeiro falavam em profissionalizante, depois falaram que não era mais profissionalizante, que era Politécnico e deu uma confusão bem grande. Ninguém sabia realmente o que fazer naquele momento em 2011. Eu já tinha uma experiência em trabalhar com projeto. Só que aí resolvi levar pro meu lado: eu vou me preocupar com eles na pesquisa científica propriamente dito. Porque até aquele momento, em termos de pesquisa, era copiar e colar e tá feita a pesquisa. Então aquela primeira turma que tá se formando esse ano. Pude ter a chance de passar algum conhecimento, mesmo que pequeno, com eles, como trabalhar mesmo com pesquisa científica (Prof. Arthur, Escola Goiás).

Tivemos reuniões tanto na Coordenadoria de Educação quanto na nossa própria escola. Houve algumas propostas em como trabalharmos juntos. O que aconteceu no primeiro ano é que tudo foi muito tumultuado, porque os professores foram direcionados praticamente sozinhos. Não teve a interdisciplinaridade entre os professores. Foi um trabalho de praticamente um professor só, mas que deveria ser integrado de todas as áreas. Eu trabalhei sozinha mais da metade do ano e no segundo semestre em diante (2012) nós tentamos nos integrar com mais de uma área. Se integrando com mais de uma área, deu um trabalho bem melhor que sozinho. Eu vejo que poderia ser um trabalho muito melhor se outros professores trabalhassem juntos na área de Seminário. O que está acontecendo aqui no momento é que cada professor está trabalhando individualmente. Sendo que este ano (2014) já consegui atingir algumas áreas (Profa. Maria, Escola Goiás).

Os professores que foram convidados para trabalhar com Seminário se sentiram bem perdidos, porque eles não sabiam pra quê e porque o Seminário Integrador. Tanto é que trabalhamos no primeiro ano (2012) sem termos uma noção do que efetivamente eles deveriam apresentar no final do ano letivo.[...] A ideia do EMP é interessante. Só que efetivamente não acontece. Porque deveria haver uma interdisciplinaridade, não há. Os alunos deveriam unir a prática com a teoria no SI, também não acontece. (Profa. Cristina, Escola Polivalente).

Fica bastante claro nas falas reproduzidas acima que o desafio dos professores que trabalham com o Seminário Integrado é conseguir realizar um trabalho em conjunto com as disciplinas e demais professores da escola, fato que não está acontecendo ou, se está, é muito timidamente, com algumas tentativas de aproximação. Como o processo de reestruturação foi feito gradualmente durante os

três anos, uma das possíveis explicações para esse distanciamento e falta de diálogo entre os professores nas duas escolas é o fato das discussões realizadas sobre o novo projeto pedagógico terem se concentrado nos professores que trabalharam no primeiro ano, com os demais ficando à margem das reflexões, incorporando-se ao novo modelo conforme este avançava para as turmas mais adiantadas (2º e 3º ano).

Hoje, analisando, têm certas coisas que poderíamos ter feito diferente. Até porque a estrutura da escola pra envolver todo mundo às [vezes] é complicado. Então a gente restringiu a quem estava lidando com o 1º ano, ali de repente a gente falhou. [Porque nós sabemos] que temos professores que sempre trabalharam no 2º, sempre trabalharam no 3º, que iam chegar ali [Currículo EMP] e a gente deixou um pouco de fora. Nessa parte nós falhamos um pouco, deveríamos ter sempre reunido todos os professores de ensino médio. Para o estudo do regimento em 2012 nós sempre acabamos chamando apenas quem estava envolvido na situação. Então acho que isso poderíamos ter feito um pouco diferente. [...] A gente nunca cobrou a participação efetiva dos demais e na verdade independente de eu não trabalhar no Ensino Médio, eu como integrante da escola deveria saber disso porque eu preparo os alunos para o Ensino Médio também. Isso foi mais voltado para quem estava trabalhando aquele ano (Supervisora Escolar, Goiás).

Além da falta de diálogo entre as partes envolvidas no processo, outro fator dificultante para que isso ocorra é a precarização das condições de trabalho dos próprios professores para formação e realização de um trabalho interdisciplinar, seja por excesso de carga-horária ou, como é a realidade de muitos, as variadas escolas que eles trabalham, para conseguir um melhor salário, não sendo possível uma vivência mais aproximada dos objetivos de cada realidade escolar em que vivem. Mas o fato é que a disciplina de Seminário Integrado acontece, apesar de todos os percalços do caminho. Então, como ela é realizada e quais os resultados efetivos desse espaço para a formação do aluno no Ensino Médio Politécnico?

As duas escolas pesquisadas oferecem a disciplina de Seminário Integrado no turno inverso para os alunos que estudam na parte da manhã, com a exceção da Escola Polivalente, que, ao contrário da Goiás, oferece Ensino Médio Noturno. Como grande parte dos alunos frequentadores da noite trabalham durante o dia, as aulas de Seminário são oferecidas no mesmo turno. Ambas as escolas buscaram atender as questões apresentadas pelo regimento do EMP na utilização desse espaço.

Foi constatado também que nas duas escolas a sistemática para a realização do projeto de pesquisa não contempla um eixo de trabalho ou tema escolhido, dando liberdade ao aluno para realizar sua pesquisa de acordo com seu interesse e curiosidade. Isso dificulta também a orientação dos professores responsáveis pelo

Seminário Integrado, diante dessa multiplicidade de temas que surgem para a realização das pesquisas e tendo que fazer orientações e trabalhar de forma parcialmente individual, com assuntos que pertencem às outras áreas de conhecimento da qual eles não possuem formação. Importante também compreender se os projetos elaborados pelos alunos possuem aproximação com a questão do trabalho, partindo dele como princípio educativo.

*Tem que mudar alguma coisa, eu acho que tem que pegar esse Seminário Integrado e realmente pender para o lado prático da coisa. Como te disse, eu estou aproveitando [para ensinar] regras de ABNT, [nos] projetos. Eu, quando cheguei na faculdade, não tinha a mínima noção dessas coisas. Pra fazer a monografia foi “a pau e corda”. Que ao menos eles cheguem lá sabendo. Deixa essa coisa de Politécnico de lado. Deixa essa coisa profissionalizante de lado. Mas ao menos uma noção mais aprofundada da pesquisa pra eles entrarem num curso superior **com uma boa noção do que é uma pesquisa científica. Eu acho que é isso. [...] Se eu for pensar na parte universitária, não estou falando em emprego, mas universitária, contribui um bom pedaço. Na parte profissionalizante, o 3º ano, em 2014, teve que pesquisar duas opções de profissão que eles se interessavam e apresentar. De repente aí a gente está colaborando com eles. Isso ele vai vendo na própria pesquisa como funciona aquela profissão.** (Prof. Arthur nº 1, Escola Goiás).*

Eu não encontrei muita dificuldade. Porque consegui me adequar ao que os alunos estavam propondo. [...] Este ano, por exemplo, eu propus que os projetos fossem sobre o futuro do mercado, futuro emprego. Que eles pudessem dar continuidade desse projeto no ano que vem como uma pesquisa à campo. Mas que esse ano seria resumido, com pesquisas feitas aqui na escola, com entrevistas e ano que vem, eu espero, pelo menos alguns, que consigam fazer uma coisa a mais e ver se realmente esse projeto que estão pesquisando esse ano seja aplicável ou não. Esse foi o foco que tentei dar no trabalho (Prof. Maria nº 2, Escola Goiás).

Acredito que sim, se formos analisar a questão da pesquisa para uma futura vida universitária. Eles teriam uma ideia do que é pesquisar. Porque quando se sai do Ensino Fundamental, ainda fica muito no “cola e copia”. Fazer um artigo ou fazer um projeto tu já começa a pensar, começa a pesquisar; começa a ler. Mas existe uma resistência por parte dos alunos para que consigam produzir alguma coisa sua. Isso eu acho uma dificuldade do aluno, porque ele não é mais o passivo da história (Prof. Cristina nº 3, Escola Polivalente).

Ambas as escolas direcionaram a disciplina de Seminário Integrado para os alunos buscarem compreender questões das futuras profissões ou acabaram se detendo nas questões tecnológicas, na utilização das ferramentas (como programas de computador) com a finalidade de se ensinar “regras de formatação”. Pelas falas apresentadas, os professores entrevistados possuem uma visão distorcida sobre o trabalho como princípio educativo, uma vez que, em suas práticas, mesmo que inconscientemente, direcionam os alunos para a questão do trabalho em si, do

mercado (como a pesquisa restrita às profissões, na maioria dos casos), não entendendo seu sentido mais amplo que é a compreensão do modo de produção vigente e de suas contradições, além de analisarem o contexto no qual estão inseridos. Contudo, acreditamos que os esforços são válidos, ainda mais agora que a pesquisa como prática pedagógica se tornou uma realidade nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, apesar de pouca formação teórica sobre tais questões apresentadas ao longo do trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada mais gratificante, como professor, do que conseguir analisar teoricamente a formulação de políticas educacionais e ver os resultados partindo da própria realidade que é o chão da escola e de como elas se efetivaram. Não busquei explicar a totalidade do processo de reestruturação do Ensino Médio, mas sim compreender a realidade específica de duas escolas.

Apesar das discordâncias iniciais entre grande parte do magistério estadual e o governo, chegou-se à conclusão de que a proposta de reestruturação do Ensino Médio vai ao encontro dos principais pressupostos formuladores das políticas educacionais que estão em vigência desde a formulação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 durante um novo papel e redimensionamento da responsabilidade do Estado nas questões educacionais, primando pela necessidade de mudanças para atender as exigências do mercado ou ao menos qualificar do aluno egresso do Ensino Médio.

Nas últimas décadas presenciamos o surgimento de novas tecnologias que colocam em xeque o papel da escola nesse início de século XXI. Para atender as mudanças, o Governo do Rio Grande do Sul, durante a gestão 2011-2014, buscou uma maneira de reestruturar o Ensino Médio de forma convergente com as discussões iniciadas a partir das novas políticas educacionais estabelecidas nacionalmente. O Ensino Politécnico se mostrou um caminho adequado, como uma nova prática pedagógica articulando quatro conceitos fundamentais para uma educação emancipatória: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia. Mesmo havendo resistência no início, sua implantação ocorreu, mudando a realidade das escolas que buscaram se adequar individualmente, conforme suas realidades específicas.

Por termos inúmeras escolas na rede estadual, seria no mínimo inconsequente afirmar que existe, de fato, uma educação politécnica em todo o Estado do Rio Grande do Sul. Pode-se perceber claramente isso analisando somente duas escolas, da mesma cidade. Partindo de duas realidades sociais diferentes, percebemos que o trabalho como princípio educativo não teve grandes apropriações por parte dos professores, muito menos a articulação com suas realidades individuais, além de uma prática interdisciplinar. A escola Goiás, por exemplo, direciona seus Seminários Integrados para uma preparação para o mercado de trabalho, preocupando-se, na maioria das vezes, com profissões (universitárias), propriamente ditas. Apesar de grande parte dos alunos entrarem em Universidades, existe uma grande parcela de

estudantes que não almejam o Ensino Superior, e o trabalho, bem como suas contradições, são explorados apenas em áreas como Ciências Humanas de forma ainda fragmentada pelas disciplinas que compõem esta área (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Isto também pode ser constatado na escola Polivalente. Existe um distanciamento das práticas pedagógicas ao não problematizar as realidades vividas pelos seus alunos, tendo como objetivo uma preparação acadêmica focada no ingresso ao Ensino Superior, não considerando o fato de que os estudantes – principalmente os do noturno - já trabalham de modo formal e informal, questão importante para explicar os altos índices de reprovação e desistência, transformando saberes da escola, ainda, em um saber enciclopédico, ingrediente importante para contribuir com a evasão.

Aponto aqui a necessidade que haja nas escolas um esforço mútuo entre equipes pedagógicas, professores e alunos no aprofundamento das relações interdisciplinares e no entendimento da avaliação dita “emancipatória”. A questão avaliativa também se mostrou uma fragilidade e as mudanças de notas para conceitos pouco refletiram nas maneiras de se dar uma avaliação entendida como emancipadora, já que os mecanismos para avaliar ainda são tradicionais, prevalecendo uma ideia de mérito e de competitividade.

No entanto, se uma educação politécnica não teve tantos êxitos em sua totalidade, pode-se diagnosticar que existem aproximações para que essa prática ocorra. A proposta de reestruturação fez com que os professores saíssem de uma certa comodidade e fez com que refletissem sobre o papel da escola e sobre suas práticas pedagógicas onde estes se tornam sujeitos participantes que buscam através de suas experiências a construção de um novo fazer pedagógico nas escolas em que trabalham. Entendo que a principal falha da proposta foi a falta de diálogo com os professores e porque não, de uma formação sólida dos docentes para compreenderem os fundamentos da politecnicidade e de uma educação que tem como objetivo a formação de um cidadão omnilateral.

As falas dos professores das duas escolas mostram as fragilidades existentes durante o processo de reestruturação, refletindo assim no insucesso de uma educação politécnica, segundo os princípios propostos pelo governo do Rio Grande do Sul. Como apresentado durante a pesquisa, a proposta chegou às escolas por volta de outubro de 2011 e nesse curtíssimo espaço de tempo as escolas teriam que

modificar toda a sua organização na formação de um novo projeto pedagógico e regimento, com base naquele criado pela Secretaria Estadual de Educação, fazendo com que houvesse pouco tempo para as equipes pedagógicas estudarem e discutirem o EMP com seu corpo docente e se adequassem às novas exigências. Acredito que esse curto espaço de tempo e a forma como foi imposta nas escolas foi um dos fatores determinantes para grande parte do insucesso da Politecnia nas Escolas Estaduais.

As disciplinas mantêm-se isoladas, existindo pouquíssimos “espaços interdisciplinares” dentro da própria área. Foi bastante frisado durante as conversas realizadas que todos têm vontade de trabalhar interdisciplinarmente, mas um dos fatores que dificultam essa realização é o excesso de carga horária e de turmas que cada professor possui, além do fato de muitos docentes chegarem a lecionar em três locais diferentes.

A falta de unidade atinge outros dois objetivos defendidos: evasão escolar e reprovação. Nas duas escolas, os índices de evasão mantiveram-se os mesmos, se levarmos em conta que na escola Polivalente, devida à sua realidade sócio-econômica, a maioria dos alunos evadidos são justamente os trabalhadores que estudam no turno noturno. Já na escola Goiás os índices mantiveram-se estáveis e baixos, por haver alunos inseridos em uma condição mais favorável economicamente e, por consequência, menos vulneráveis. Essas duas questões refletem, também, nas próprias taxas de aprovação e reprovação. Peguemos aqui o exemplo da escola Polivalente, que viu durante esses três anos um aumento de 20% nos índices de reprovação.

Esses índices reforçam a urgência de um novo sentido para a escola, em que o currículo converse com a realidade dos alunos, aliado ao trabalho interdisciplinar, tornando-o uma educação emancipatória na formação de cidadãos críticos e conscientes. Isso tudo deve estar aliado a uma formação docente consistente que vá ao encontro da proposta, além, é claro de melhores condições estruturais e de trabalho para que os professores possam compreender o sentido de uma educação politécnica que atenda às necessidades dos estudantes que cursam o Ensino Médio em nossa sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Indústria Cultural. In: *Theodor Adorno: sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Educação e emancipação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBORNOZ; Suzana G. *Ética e Utopia: ensaio sobre Ernst Bloch*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

AMARAL, Marcelo. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 36, p. 39-54, 2010.

ANDRÉ, M. E. D; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

ANDRÉ, T.; BUFREM, L. A escola segundo a sociologia da experiência escolar. *Cadernos ANPED-SUL*, 2010.

ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do Trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARANTES, Esther. M. de M. Breves anotações sobre a educação politécnica como parte de um projeto emancipador. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 379-384, 2006.

ARAÚJO, Roberto Bianchi de. A utopia como representação social da realidade. *OPIS, Catalão*, v.9, n.12, p. 9-22, 2009.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p.539-564, set/dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa e da pesquisa em política educacional. In: BALL. S.; MAINARDES, J. (Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

BASTOS, Raul L. A. O segmento juvenil do mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre: um estudo com ênfase na escolaridade. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, v. 26, p. 271-298, mai. 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n.120, p. 75-110, nov. 2003.

BLOCH, Ernst. *O Princípio Esperança (Vol. I)*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 96394/96*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BITTAR, M.; FERREIRA JR, A. Educação na Rússia de Lênin. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, número especial, v. 11, n. 41e, p. 377-396, abr. 2011.

BRITO, L. E.P.F; FRANÇA, R. L. Reestruturação Capitalista: as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: *Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho*. Campinas-SP: Alínea, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BÚRIGO, Elisabete Zando. Ensino Médio Politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. *Universidade e Sociedade*, n. 51, p.46-59, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNOY, Martin. *Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo: Autores Associados, 1986.

CARVALHO, Valéria F. de. Trabalho e luta de classes em Marx como luta e unidade dos contrários e a concepção de politecnia. *Estudos de politecnia e saúde*, Rio de Janeiro, v. 4. p. 11-47, 2009.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, V.1.

CENCI; Ângelo Vitorio. Semiformação versus aptidão à experiência: implicações ético políticas dos escritos adornianos sobre educação. In: ROSIN, N; WERLANG, J.C(Orgs.). *Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética*. Passo Fundo: IFIBE, 2011, p.113-130.

CHASSOT, Attico. A pesquisa de saberes primevos catalisando a interdisciplinaridade. In: AZEVEDO, C. J.; REIS, J. T. (Orgs.). *O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.

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

CORREA, S.; JACOMELI, M. R. M. Krupskaia: revolucionária e educadora. In: X JORNADA DO HISTEDBR ; HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INTELECTUAIS MEMÓRIA E POLÍTICA, Vitória da Conquista, 2011. *Anais da... Vitória da Conquista: HISTEDBR*, p.1-8. 2011.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo Atlas, 2009.

DUARTE, Rodrigo. *Teoria crítica da indústria cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro, Fename, 1978.

ENGELS, F; MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERRETTI, Celso J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnicidade. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, p. 105-128, 2009.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N.; OLIVEIRA, M. *Educação Profissional e a lógica das competências*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007.

FREIRE; Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, 2005.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v.1
- GONZAGA, Jorge et al. A prática pedagógica na educação politécnica. In: AZEVEDO, C. J.; REIS, J. T. (Orgs.). *O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.
- HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Biblioteca de filosofia contemporânea, Lisboa: Portugal, 2011.
- HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções: 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HOLANDA, Francisco. *Do liberalismo ao Neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente*. Porto Alegre: EDIPUCRS,2004.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n.113, p 1337-1354, 2010.
- INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira*. EDUCA-CENSO 2011-2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 8 nov. 2014.
- JANTSCH, A.P. *et al. Fundamentos Filosóficos da Educação*. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2006.
- JARDIM, Eduardo. "Homo Faber: o animal que tem mãos", na visão de Hannah Arendt. 2011. Disponível em:<http://www.seminariosmv.org.br/2011/textos/eduardo_jardim.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.
- KRÚPSKAIA, N. *La educación laboral e la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1986.
- KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p.77-95, 1997.
- _____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. ; e SANFELICE, J. L. (orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.
- _____. EP e EM na produção flexível: a dualidade invertida. *Retratos da Escola*. v. 5, n. 8, p. . 46-56, jan/jun. 2011.

LIMA, A. B. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, A. B (org). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, A. B.; MEDEIROS. Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem. In: AZEVEDO, C. J.; REIS, J. T. (Orgs.). *O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas: Alínea, 2008.

_____. *Karl Marx e a liberdade: aquele velho liberal do comunista Karl Marx*. Campinas: Alínea, 2012.

MARAFON, M. R.C. *Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MESQUIDA, P.; WANDSCHEER, R. *A paidéia freireana: a utopia como prática da liberdade*. (s/d). Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TC/CI049.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Mariangela. O lugar do animal laborans e as transformações no mundo do trabalho. *Lugar comum*, 2011, p.233-246. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110210120214O%20lugar%20do%20animal%20laborans%20e%20as%20transforma%C3%A7%C3%B5es%20no%20mundo%20do%20trabalho%20-%20Mariangela%20Nascimento.pdf. Acesso em: 12 jan. 2015.

NETO; Elydio dos Santos. Esperança, utopia e resistência na formação e prática de educadores no contexto neoliberal. *Revista de Educação do Cogeime*, ano 13, n. 24, p.53-62, 2004.

NILO, Tiago. *Um estudo a respeito da crítica arendtiana do conceito de trabalho em Marx*. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/searafilosofica/article/viewFile/414/410>. Acesso em: 12 jan. 2015.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

OYAMA, Edison. *A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja*. 2014.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 137-180, 2007.

PUCCI, Bruno. O anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da *bildung* em Theodor Adorno. In: ROSIN, N; WERLANG, J.C(Orgs.). *Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética*. Passo Fundo: IFIBE, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014*. Porto Alegre, 2011.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: CIAVATTA; FRIGOTTO. (Orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, 2004

_____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011.

ROLO, Márcio. Gramsci e o conceito de educação desinteressada. In: MONKEN; DANTAS. *Estudos de politecnia e saúde*. v. 4. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

SANTOS; Marcelo Leandro dos. O pavor de uma sociedade inumana. In: ROSIN, N; WERLANG, J.C. (Orgs.). *Theodor Adorno: diálogos filosóficos em educação, ética e estética*. Passo Fundo: IFIBE, 2011, p. 131-147.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, p. 131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12. n. 34, p.152-164, 2007.

_____. *O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/92437870/Saviani-O-trabalho-como-principio-educativo-frente-as-novas-tecnologias>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. 3. ed. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo*. Bestbolso: Rio de Janeiro: 2012.

SILVA, M. Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Luciene M. de. Estado e Políticas Públicas Educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, Robson L. de. (Org). *Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a formação para o trabalho*. Campinas: Alínea, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEGAS, Moacir. *Categorias e conceitos para o entendimento da formação do trabalhador na economia informacional*. S.d.

VILELA, R. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 223-248, Jun. 2007.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para Supervisão Escolar

- 1)** Em 2011 quando foi apresentada a proposta do governo para a reestruturação do Ensino Médio com a Educação Politécnica, as escolas (equipes pedagógicas) tiveram alguma participação na construção do projeto? De que forma o Ensino Médio Politécnico foi discutido e construído nas escolas?
- 2)** Que passos foram dados pela equipe pedagógica para a reestruturação? Houve encontros para o debate do assunto? Reuniões administrativas nas Coordenadorias de Educação ou algum outro tipo de capacitação ou formação específica?
- 3)** Como foi a participação dos Professores no processo? Acha que foi suficiente para a implantação? Houve um entendimento da proposta?
- 4)** O ano de 2012 foi o primeiro ano em que foi posto em prática a proposta. Quais foram as mudanças e desafios encontrados pela equipe pedagógica da escola para a adequação à nova proposta da Secretaria de Educação?
- 5)** Qual a sua opinião sobre o Ensino Politécnico? Você já tinha ouvido falar ou estudado sobre esse modelo antes da proposta do Governo do Estado?
- 6)** A preparação para o mundo do trabalho é outro argumento usado para a realização das reformas. Você acredita que tanto a Educação Politécnica e a disciplina de Seminário Integrado contribuem para uma maior aproximação do aluno com o mundo do trabalho?
- 7)** Que mudanças foram mais significativas em termos de currículo, avaliação e didáticos que o senhor (a) pode perceber nesses 3 anos de implantação?
- 9)** É possível notar mudanças nas práticas pedagógicas realizadas pelos professores no Ensino Politécnico? Que mudanças ou permanências podem ser percebidas?
- 10)** É possível identificar um “diálogo” das demais disciplinas com a de Seminário Integrado? Os professores tem algum espaço para essa discussão?
- 11)** Como são realizados os projetos de pesquisa? E a avaliação desses alunos?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para professores de Seminário Integrado

- 1)** Em 2011, quando foi apresentada a proposta de governo para a reestruturação do Ensino Médio com o Politécnico, os professores e os demais membros da comunidade escolar tiveram participação na construção desse projeto? Que passos foram realizados na escola para a implementação? Como foi tua participação no processo?
- 2)** Foram promovidos encontros para explicar a proposta de Politecnia? (Capacitações, formações específicas)
- 3)** Qual a sua opinião sobre o Ensino Médio Politécnico? Você já tinha ouvido falar antes da reestruturação e de seus pressupostos?
- 4)** Que mudanças foram mais significativas em termos de currículo, avaliação e didáticos que o senhor (a) pode sentir nesses três anos de implantação?
- 5)** A preparação para o trabalho é uma das justificativas da realização das reformas. Você acredita que a Educação Politécnica e a disciplina de Seminário Integrado contribuem para isso? De que maneiras?
- 6)** Como está sendo oferecida a disciplina de Seminário Integrado na sua escola? Turno oposto, carga-horária e como está sendo trabalhar com ela?
- 7)** Como professor da disciplina de Seminário Integrado nessa escola que práticas pedagógicas são realizadas para atender às exigências da disciplina? Existe alguma dificuldade na preparação das aulas e no desenvolvimento da disciplina?
- 8)** A preparação para o mundo do trabalho é outro argumento usado para a realização das reformas. Você acredita que tanto a Educação Politécnica e a disciplina de Seminário Integrado contribuem para uma maior aproximação do aluno com o mundo do trabalho?
- 9)** Como é a relação entre o Seminário com as demais disciplinas do currículo? Existe um esforço entre os professores do Ensino Médio para que haja um trabalho interdisciplinar?

10) Nesses 3 anos em que se deu o processo de reestruturação do Ensino Médio em sua escola é possível identificar mudanças nas práticas pedagógicas do corpo docente em geral?

APÊNDICE C – Roteiro para a realização de Grupos Focais com professores do Ensino Médio

- 1) Em 2011, quando foi apresentada a proposta de governo para a reestruturação do Ensino Médio com o Politécnico, os professores e os demais membros da comunidade escolar tiveram participação na construção desse projeto? Que passos foram realizados na escola para a implementação? Como foi a participação individual de vocês nesses processos?
- 2) Durante o processo de reestruturação houve por parte da escola, coordenação ou Secretaria de Educação alguma formação específica para os professores do Ensino Médio?
- 3) Qual a opinião sobre o Ensino Médio Politécnico? Qual entendimento sobre esse tipo de Ensino?
- 4) Que mudanças foram mais significativas em termos de currículo, avaliação e didáticos que vocês conseguiram perceber nesses três anos de reestruturação?
- 5) O objetivo do novo currículo a busca por uma melhor preparação do aluno para o mercado de trabalho. As reestruturações estão contribuindo para isso?
- 6) Qual seu entendimento sobre “trabalho como princípio educativo”?
- 7) Um dos pontos-chaves do Ensino Médio Politécnico é a interdisciplinaridade. Em suas práticas pedagógicas isso foi realizado com as demais áreas de conhecimento? Que dificuldades podem ser sentidas nesse processo?
- 8) Nesses quatro anos houve uma articulação da disciplina ministrada por vocês com a disciplina de Seminário Integrado? Caso sim, relate a experiência.
- 9) Qual a visão do grupo sobre a avaliação emancipatória proposta no EMP? Como é realizada essa avaliação?
- 10) Nesses 3 anos em que se viveu o processo de reestruturação do Ensino Médio em sua escola é possível identificar mudanças nas práticas pedagógicas do corpo docente em geral?

APÊNDICE D- Termo De Livre Consentimento Para A Identificação Das Escolas

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, Gerson Kist,
como responsável legal pela Escola
E.E.E.M. NILLY CARLOS FAHLICH, autorizo a divulgação do nome
desta instituição de ensino, bem como os dados apresentados
para a realização da pesquisa e da escrita da dissertação
intitulada: **“Educação Politécnica: as experiências docentes e a
reestruturação do Ensino Médio em duas escolas de Santa Cruz
do Sul”**, realizada pelo aluno Rafael de Brito Vianna, sob
orientação do Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas através do
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da
Universidade de Santa Cruz do Sul.

Santa Cruz do Sul, 14 de abril
de 2015

GK
Ass. Responsável legal da Instituição

Rafael de Brito Vianna
Rafael de Brito Vianna – pesquisador

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, Larissa Senna da Silva,
como responsável legal pela Escola
E. E. E. S. Estado de Goiás, autorizo a divulgação do nome
desta instituição de ensino, bem como os dados apresentados
para a realização da pesquisa e da escrita da dissertação
intitulada: **“Educação Politécnica: as experiências docentes e a
reestruturação do Ensino Médio em duas escolas de Santa Cruz
do Sul”**, realizada pelo aluno Rafael de Brito Vianna, sob
orientação do Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas através do
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da
Universidade de Santa Cruz do Sul.

Santa Cruz do Sul, 28 de abril
de 2015

Larissa Senna da Silva
Ass. Responsável legal da Instituição

Rafael de Brito Vianna
Rafael de Brito Vianna – pesquisador