

O CURRÍCULO TRADICIONAL DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM AVANÇO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

THE TRADITIONAL HIGH SCHOOL CURRICULUM AND THE POLYTECHNIC HIGH SCHOOL CURRICULUM: AN EPISTEMOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ADVANCE FOR CITIZENSHIP EDUCATION

Jorge Luiz Ayres Gonzaga¹

Jonas Tarcísio Reis²

Sidinei Pithan da Silva³

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/ve60mp92>

Aceito em: 22.08.2026

Resumo: A proposta deste trabalho é promover, por intermédio da análise crítica e dialética, a comparação entre o currículo tradicional desenvolvido nas escolas da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul e a proposta curricular implementada entre os anos de 2011 e 2014, denominada Ensino Médio Politécnico. Para tanto, será descrito como se articula o currículo tradicional com a proposta no período acima citado e suas implicações nos processos de aprendizagem na esfera epistemológica e pedagógica. Tal confronto entre as duas propostas se dará na dimensão do contexto histórico em que cada uma está inserida, bem como se destacará a relação entre a educação e o mundo do trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano e na do modo de produção capitalista, tendo a educação como elemento fundamental da formação de mão de obra qualificada para as classes

- 1 Doutor em Educação pela Universidade LaSalle/Canoas. Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em História pela mesma instituição. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Licenciado em Filosofia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural pelo PPG em Educação da Universidade LaSalle/Canoas. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Intercultura do PPG em Educação da Universidade LaSalle/Canoas. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Coordenador Pedagógico Adjunto da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) do RS 2013-2014. Formador Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na 1ª CRE em 2014-2015. Professor da Rede Estadual de Ensino atuando na gestão pedagógica escolar. Email: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br
- 2 Doutor em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Educação Musical pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Sócio da ANPED. Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Docente da RME-POA-RS. Vereador de Porto Alegre pelo PT, Vice-Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Juventude da Câmara Municipal de Porto Alegre. Email: jotaonas@yahoo.com.br
- 3 Doutor em Educação (UFPR). Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui). E-mail: Sidinei.pithan@unijui.edu.br



médias e formação semi-qualificada das classes populares para o mercado de trabalho. Realizaremos também uma análise sobre o Novo Ensino Médio, destacando alguns pontos positivos e negativos desta organização curricular.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo Tradicional. Ensino Médio Politécnico. Reestruturação Curricular.

Abstract: This study aims to compare—through critical and dialectical analysis—the traditional curriculum used in public schools in the State of Rio Grande do Sul with the curricular proposal implemented between 2011 and 2014, known as Polytechnic High School Education (*Ensino Médio Politécnico*). To this end, the study describes how the traditional curriculum relates to the proposal from that period and examines the implications for learning processes from both epistemological and pedagogical perspectives. This comparison is situated within the respective historical contexts of each model; it also highlights the relationship between education and the world of work—viewed through the lenses of human development and the capitalist mode of production—whereby education serves as a fundamental element in training skilled labor for the middle classes and semi-skilled labor from the working classes for the job market. Finally, the study analyzes the "New High School" model, highlighting both positive and negative aspects of this curricular structure.

Keywords: High School Education. Traditional Curriculum. Polytechnic High School Education. Curricular Restructuring.

Introdução

O texto apresentado a seguir foi elaborado com o sentido de discutir, refletir e problematizar os processos de aprendizagem como um todo e, em especial, na Educação Básica, o Ensino Médio e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio proposta pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e 2014. Nesse sentido, adotou-se como procedimento metodológico a análise de documentos emanados pela SEDUC-RS, de referenciais teóricos elaborados por pesquisadores da educação, da sociologia da educação e da filosofia da educação, bem como de trabalhos de pesquisa sobre a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Essa análise se fundamenta em dois pontos principais: na Análise de Conteúdo proposta por Triviños (1987) e no processo de análise teorizado a partir das concepções do materialismo histórico e do materialismo dialético propostos por Marx.

O desenvolvimento do texto contempla uma **seção em que se discute** a educação e seus processos constitutivos como fator inerente à condição humana. Nesse espaço são demonstradas as diversas formas que a aprendizagem e a apropriação do conhecimento se apresentam aos grupos sociais e, posteriormente, às denominadas grandes civilizações no Ocidente. Também são discutidas as concepções de aprendizagem e educação que são implementadas e desenvolvidas nessas sociedades e as relações com as organizações produtivas respectivas de cada período histórico. Procuramos verificar, a partir de análises

propostas fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético, as relações entre as organizações constitutivas das relações de produção e das relações que se estabelecem nessas sociedades nas dimensões culturais e sociais.

Na segunda parte do texto é discutida a relação específica entre o modo de produção característico de cada sociedade constituída no mundo ocidental e as relações com os processos educacionais. Nesse tópico são realizadas reflexões sobre a relação específica entre o modo de produção capitalista e os processos educativos e a relação direta entre o binômio aprendizagem e educação. A priori, observa-se que a relação direta entre educação e aprendizagem objetiva, sobretudo, satisfazer as necessidades do modo de produção capitalista no que se refere à produção e reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e perpetuação desse modo de produção. Assim, o capitalismo necessita que a aprendizagem e a educação sirvam de suporte ao desenvolvimento tecnológico que se faz fundamental à expansão da produção e ao aumento sistemático do consumo desenfreado.

Na terceira parte do texto é debatido como o modo de produção capitalista demanda e orienta a formação do currículo tradicional, fragmentado e disciplinar relacionado ao modelo de organização produtiva fundamentado no taylorismo-fordismo. Essa organização prevaleceu durante boa parte do século XX quando foi substituída paulatinamente pelo modelo flexível da produção de mercadorias, produtos e serviços. Esse modelo provocou profunda influência na organização curricular estando presente nas escolas até os dias atuais. Nesse contexto, o capital procura mais uma vez influenciar na organização curricular utilizando conceitos como empreendedorismo, mérito, flexibilidade para que o currículo tradicional seja superado, mas que continue atrelado às necessidades capitalistas.

Na quarta parte do texto é discutida a proposta de reestruturação curricular denominada Ensino Médio Politécnico implementada no estado do Rio Grande do Sul. Nessa seção é demonstrada como organicamente essa organização curricular se articula internamente com conceitos como Reconhecimento dos Saberes, Protagonismo Juvenil, Gestão Democrática, Trabalho como Princípio Educativo, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Interdisciplinaridade, Avaliação Emancipatória e os espaços de aprendizagem e de articulação do currículo nos Seminários Integrados. Procuramos demonstrar que esses conceitos possuem uma articulação no interior do currículo e que não são somente princípios e conceitos enunciados de maneira desordenada e inconsistente na sua aplicabilidade pedagógica. Por fim, tecemos algumas reflexões à guisa de conclusão procurando mostrar as contribuições que o Ensino Médio Politécnico trouxe de maneira teórica e prática às necessidades de reestruturação curricular contra-hegemônica em relação ao modo de produção capitalista.

O desenvolvimento humano e os processos de educação

A educação e a aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas às organizações sociais construídas pelos humanos ao longo da história da humanidade. Evidentemente, o modo de produção característico a cada período histórico do desenvolvimento humano não pode explicar todas as dimensões da existência humana, porém, não podemos relativizar o fator fundamental da organização social e das relações intrínsecas entre o modo de produção e as manifestações produtivas e as implicações culturais nas sociedades humanas. Podemos, neste sentido, destacar o comunismo primitivo das organizações sociais primevas, o modo de produção escravista, o modo de produção feudal e o modo de produção capitalista como algumas das organizações produtivas - especificamente na história ocidental -, e suas interconexões com as relações sociais e culturais.

Como exemplo, podemos destacar que no período de hominização, em um primeiro momento, a caça e a coleta de alimentos determinou o nomadismo nos grupos sociais deste período histórico (Engels, 1934; Giles, 1987). No mesmo período, a domesticação de plantas e animais proporcionou o desenvolvimento do sedentarismo e consolidou e aprofundou a divisão social do trabalho. Nesse momento não havia a instituição social e histórica da propriedade privada. A terra e os frutos dela retirados eram partilhados com todo o grupo social. Sob esta organização social também se organizaram as estruturas relacionadas à educação em que as gerações elaboravam as formas de construção do conhecimento e reelaboravam junto com as novas gerações. A construção do conhecimento e a compreensão da realidade vivenciada pelos indivíduos era apreendida e compartilhada de geração para geração. Esse compartilhamento do conhecimento necessário e significativo aos grupos sociais foi elaborado durante a Antiguidade Clássica Oriental e na Antiguidade Clássica Ocidental também ocorrendo o mesmo processo na Idade Média e na Idade Contemporânea fundamentadas nas necessidades e características de cada período histórico.

Para elucidar essa concepção podemos perceber que a Antiguidade Clássica Grega foi caracterizada pelo modo de produção escravista⁴ e os princípios e os métodos de educação estavam ligados indelévelmente a esta organização, ou seja, a educação estava diretamente relacionada a cada grupo social e às necessidades da organização social vigente. Por exemplo, podemos citar Esparta em que os homens eram educados (treinados) para o serviço militar desde a tenra idade. Essa organização se definia pelo valor que a terra possuía em função da escassez de terras agriculturáveis na Hélade. Outro aspecto que influenciou essa organização social era a necessidade de manutenção e defesa do território espartano em relação a investidas de outros povos e ao seu projeto expansionista.

⁴ Nota-se que é aqui que se elabora a separação entre trabalho manual e intelectual. O trabalho manual era tarefa dos escravos e o trabalho intelectual era privilégio da aristocracia. Destacamos o vocábulo “negocio” que hoje representa a atividade comercial. Na Grécia o negócio era a “negação do ócio”.

Em Atenas, os filhos da aristocracia eram educados nas artes da filosofia, da oratória e da política muito em função do caráter comercial da cidade que exigia uma boa relação com seus vizinhos do Egeu e da diversidade de intercâmbios culturais que se realizavam por intermédio do comércio marítimo (Giles, 1987; Aranha, 1996; Gadotti, 1999). No medievo, sem dúvida nenhuma, o catolicismo se torna aos poucos o único elo entre as populações que ocuparam e migraram durante e após a fragmentação do Império Romano. O modo de produção feudal possuía como legitimação ideológica vinculada aos conceitos emanados do catolicismo em proveito da nobreza que se consolidava no meio agrário. O nobre nascia rico e morria rico enquanto o servo nascia pobre e morria pobre. Para o pobre a riqueza somente no Reino do Céu (Giles, 1987; Aranha, 1996; Gadotti, 1999).

No feudalismo, a modelagem da aprendizagem e das formas educacionais também estava relacionada às organizações e finalidades sociais características dos grupos sociais constituintes deste período. Os nobres tinham como função a conquista e a defesa da terra que era o fator de riqueza deste grupo social. Os servos estavam ligados à terra e a laços de fidelidade na relação entre a suserania e a vassalagem (Aranha, 1996; Gadotti, 1999).

Na Idade Moderna, a sociedade europeia ocidental, a partir da Inglaterra, aos poucos desenvolve um novo modo de produção, o capitalismo. Este novo sistema produtivo acaba por influenciar as concepções, os princípios e os métodos da organização das estruturas educacionais da modernidade até nossos dias.

Na modernidade até nossos dias, o capitalismo como modo de produção predomina em todo o globo terrestre – por isso se usa a expressão contemporânea denominada de globalização -, ou seja, globalização do capitalismo e de suas formas de exploração do trabalho e de todas as consequências materiais, espirituais, simbólicas e culturais que influenciam a vida humana.

Entretanto, destacamos que o capitalismo, desde o seu início até nossos dias, foi se transformando conforme as suas necessidades históricas atreladas ao desenvolvimento de seu modo específico de produção material e de seus desdobramentos na esfera cultural das populações organizadas sob a égide do capital. O avanço significativo que o capitalismo teve entre os séculos XVIII e XIX ocorreu, sobretudo, em razão do desenvolvimento tecnológico com a máquina a vapor, a revolução tecnológica nos transportes de mercadorias e pessoas, a utilização do carvão mineral, a transmissão de energia elétrica e, por fim, a utilização do petróleo como fonte de energia. Já no século XX, a configuração do modo de produção capitalista se fundamentou e se desenvolveu com a implantação da linha de produção, isto é, nos conceitos elaborados por Taylor e Ford. Na atualidade, a organização produtiva do capitalismo se consubstancia no modelo de produção flexível em que a produção deve estar fundamentada na redução de custos e na otimização

racional da produção de mercadorias e serviços e tem como setor privilegiado o sistema financeiro não produtivo (Harvey, 2013).

Para nosso interesse nos concentraremos em analisar aspectos de dois campos opostos: o modelo taylorista-fordista e a versão contemporânea expressa na produção flexível que são modelos específicos e históricos do modo de produção capitalista, e a contraposição a essas alternativas na disputa do currículo baseadas no conhecimento como instrumento de construção da autonomia, na emancipação e na transformação social necessária ao desenvolvimento humano alicerçado no humanismo, na igualdade de oportunidades e na solidariedade. Essa concepção de educação omnilateral, ou seja, na totalidade da condição humana faz frente e oposição ao pensamento único que afirma a fatalidade do domínio da vida pelo mercado, pelo lucro e pelo consumo.

Porém, é possível apresentar outros caminhos epistemológicos e metodológicos que contribuam para a construção de individualidades comprometidas com a preservação do planeta, com a igualdade na diversidade, com a justiça social e com a construção de uma sociedade justa, igualitária e profundamente democrática. Vamos refletir sobre os princípios, as finalidades e os métodos de uma educação atrelada à reprodução do modo de produção vigente ou a uma educação que possa promover as transformações sociais necessárias à sociedade atual e que estejam articuladas a princípios, finalidades e métodos que possam alcançar uma educação orientada à emancipação dos grupos sociais excluídos e à construção da autonomia dos sujeitos.

O modelo taylorista-fordista e as implicações pedagógicas no currículo

Na modernidade, o modo de produção capitalista predomina no ocidente desde o processo da Revolução Industrial até o presente momento. A Revolução Industrial foi a mudança radical no modo de produção moderno em relação ao modo de produção feudal. A Revolução Francesa é o marco político de ajuste de quem possui o poder econômico – agora a burguesia –, substituindo aqueles que detinham o poder político, mas não o econômico – a nobreza. Ou seja, a partir da Revolução Francesa tanto o poder econômico como o poder político passam a ser exercido pela e para a burguesia.

Se na estrutura feudal o poder e a riqueza estão consagrados na propriedade da terra — propriedade exercida pela nobreza, cujo poder político advém, portanto, do domínio agrário —, com a Revolução Industrial a riqueza passa a ser produzida nas manufaturas e, posteriormente, nas indústrias e daí é que passa a provir a riqueza não mais da nobreza, mas sim da classe emergente: a burguesia. Com a Revolução Francesa, supera-se a separação entre o poder econômico e o poder político. No primeiro momento, o poder político continua com a nobreza, porém, o poder econômico está nas mãos da burguesia. Com a Revolução Francesa essa dicotomia se desfaz e os poderes econômico e político passam a pertencer à burguesia (Hobsbawm, 1982; Miceli, 1994).

A estrutura do capitalismo se constitui pelo uso de mão de obra assalariada, produção de excedentes e a venda destes excedentes ao mercado consumidor. A partir destas condições a produção de mercadorias deve cada vez mais ter um aumento da produção e do consumo. O aumento da produção de mercadorias e o seu consumo se transforma na expressão burguesa de riqueza. E é na exploração do trabalho que se dá a acumulação de capitais por parte da burguesia. Conforme Marx: “À primeira vista, a riqueza burguesa aparece como enorme acumulação de mercadorias, e a mercadoria isolada como seu modo de ser elementar. Mas toda mercadoria se apresenta sob o duplo ponto de vista de *valor de uso* e *valor de troca*” (Marx, 1985, p. 135). Nesse sentido, o valor de uso e o valor de troca possuem diferenças fundamentais na constituição do capital e na acumulação de riquezas. Prossegue Marx afirmando que:

Em primeiro lugar, a mercadoria é, na expressão dos economistas ingleses, “uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável para a vida”, objeto de necessidades humanas, meio de vida no sentido mais amplo da palavra. Esse modo de ser da mercadoria como valor de uso coincide com sua existência natural palpável (Marx, 1985, p. 135).

A essencialidade da mercadoria para satisfazer as necessidades humanas enquanto valor de uso não é a expressão da mercadoria enquanto fator de produção de riqueza. Essa relação somente ocorre quando o valor de uso passa a ter uma determinada relação econômica. Assim, o filósofo da práxis destaca que:

[...] Se o valor de uso parece ser pressuposição necessária para mercadoria, mas não reciprocamente, pois se mercadoria parece ser determinação indiferente para o valor de uso. O valor de uso em sua indiferença frente à determinação econômica formal, isto é, valor de uso em si mesmo, fica além do campo da investigação da economia política. Apenas entra em seu círculo quando é determinação formal. O valor de uso é diretamente a base material onde se apresenta uma relação econômica determinada – o valor de troca (Marx, 1985, p. 136).

Ou seja, é pelo trabalho que a mercadoria se transforma de valor de uso para valor de troca. E é nessa relação que se dá a exploração do capital sobre o trabalho. Quem produz riqueza é a atividade humana sobre determinado bem material ou imaterial. O capital não se multiplica e se expande pela engenhosidade do detentor do capital ou pelo avanço tecnológico. A expansão e acumulação de capital ocorre pela exploração do trabalho humano na produção de mercadorias e serviços. A produção em escala artesanal de produtos manufaturados passa a ser produzida pelas manufaturas e pelas fábricas em quantidades antes não vistas. Para que este sistema funcione é necessária mão de obra barata, matérias-primas abundantes e mercados consumidores. O trabalho e o trabalhador são substituídos pelas máquinas e passam a ocupar um lugar distinto daquele ocupado na manufatura, ou seja, o trabalhador agora opera as máquinas que realizam grande parte do trabalho braçal que era desenvolvido anteriormente pelo trabalhador.

Essa nova organização produtiva prioriza, acima de tudo, a obtenção de maior produtividade. No final do século XIX e início do século XX, os processos produtivos ganham impulsos inimagináveis com os avanços tecnológicos da produção industrial moderna. Esse processo está centrado, além da divisão social do trabalho, na busca pelo aumento da produtividade e articula-se ao processo de alienação inerente à divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Ou seja, no capitalismo a burguesia utiliza o trabalho como instrumento de aumento da produtividade nos campos social e econômico e, no campo ideológico, utiliza a alienação para separar os indivíduos da realidade concreta (Marx, 1999).⁵ Nesse contexto, a escola se transforma em um dos aparelhos ideológicos do Estado e se estrutura para a reprodução e a conservação das estruturas fundamentais do capitalismo (Althusser, 1985).

Trabalho e educação

O Brasil, mesmo que tardiamente, não foge às determinações do capitalismo europeu, porém, agravado com o processo de escravismo utilizado na exploração do trabalho, aliadas às concepções aristocráticas da sociedade no Brasil colonial, imperial e moderno com fortes raízes na cultura do trabalho e da educação na sociedade atual (Souza, 2017). Se o escravismo foi a tônica do trabalho no Brasil ao longo de 388 anos, seus resquícios modernos se expressam além do trabalho também na educação. O escravismo foi tão determinante que o autor afirma que: “Onde reside o racismo implícito do culturalismo? Ora, precisamente no aspecto principal de todo racismo, que é a separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe” (Souza, 2017, p. 18).

Sendo o trabalho a atividade desenvolvida pelos seres humanos na sua relação com a natureza,⁶ as relações construídas no processo histórico constitutivo da formação do Brasil, se torna o elemento fundamental das condições modernas de estruturação do trabalho e da educação. Na esfera do trabalho podemos perceber com clareza que as classes populares são as herdeiras materiais e simbólicas da sociedade escravocrata brasileira. É esse grupo social que na atualidade ocupa os postos de trabalho menos qualificados.

5 O conceito de ideologia em Marx significa o conjunto de ideias que representam uma determinada realidade. Na sociedade burguesa o conjunto de ideias é representado hegemonicamente pelas concepções de mundo da realidade burguesa que estão ligadas aos seus objetivos. Na divisão social do trabalho o conjunto de ideias que representa a realidade da totalidade da sociedade é a ideologia burguesa. Porém, a divisão social do trabalho vai além, pois promove a alienação do trabalhador frente ao seu trabalho. A fragmentação do processo produtivo promove a alienação porque o trabalhador não consegue perceber a realidade que se apresenta na produção das mercadorias e serviços. Nesse contexto, a organização produtiva alicerçada na divisão do trabalho produz alienação.

6 A relação com a natureza na sociedade ocidental e capitalista é uma relação de dominação dos seres humanos sobre a natureza. Essa visão corporifica a exploração inconsequente dos recursos naturais como se fossem propriedade da geração em seu tempo histórico o que provoca a exploração irracional dos recursos naturais do planeta.

Ora, se na sociedade moderna o trabalho e suas respectivas profissões estão relacionados diretamente à educação⁷ fica claro que a educação está subordinada ao modo de produção vigente. A questão central é se a educação pode colaborar com o desenvolvimento humano construindo alternativas para aquelas questões que o capitalismo não conseguiu sanar em virtude das suas características intrínsecas da exclusão social. A exclusão social no capitalismo, está centrada na propriedade privada, na acumulação de lucro, no consumismo e na transformação do próprio homem em mercadoria.

Esta relação entre o escravismo, o trabalho e a educação, se reflete na nossa organização social contemporânea. Os elementos culturais escravistas persistem nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo não somente na organização dos processos de trabalho e de educação. Ultrapassou as questões relacionadas aos modos de produção desenvolvidos historicamente no Brasil e nas suas raízes escravocratas associadas ao desenvolvimento do capitalismo tardio, e até hoje precário. Tanto o trabalho como a educação no Brasil ainda sofrem em decorrência desta origem. Prossegue Souza (2018) afirmando que:

O racismo culturalista passa a ser uma dimensão não refletida do comportamento social, seja na relação entre os povos, seja na relação entre as classes de um mesmo país. Um brasileiro de classe média que não seja abertamente racista também se sente, em relação às camadas populares do próprio país, como um alemão ou um americano se sente em relação ao brasileiro: ele se esforça para tratar essas pessoas como se fossem gente igual a ele [...] (Souza, 2017, p. 19-20).

Corroborando a compreensão do autor no que tange à dimensão da educação, podemos afirmar que o escravismo acentuou a divisão social do trabalho e as características da desigualdade forjadas na Antiguidade Clássica entre aqueles que “pensam e aqueles que fazem” ou entre o “trabalho intelectual e trabalho braçal”. Desta maneira, a relação hierarquizada enraizada na aristocracia portuguesa se coaduna com as concepções da hierarquia biológica entre os indivíduos. Esse determinismo biológico se legitima pela ciência moderna cristalizada nas concepções expressas pelo “darwinismo social” desenvolvidas no século XIX.⁸

Essa concepção ao longo do tempo se cristaliza na dimensão da cultura que elabora um conjunto de ideias que se expressam até os dias atuais. Devemos destacar essa desigualdade, por exemplo, na educação atual.⁹ A educação pública que se destina,

7 No capitalismo a educação, como em outros modos de produção historicamente construídos, está organizada a suprir as demandas do modo de produção capitalista e não a possibilitar um indivíduo que exerça força social contrária ao capital, ou seja, para o exercício da cidadania e da solidariedade.

8 Destacamos que foi no século XIX que se concebeu a Expansão Imperialista do capitalismo por todo o globo terrestre. O capitalismo rompeu as fronteiras da Europa Ocidental e dos Estados Unidos da América e repartiu o mundo em zonas de influência com a finalidade de ter acesso a mão de obra barata, matérias primas abundantes e de baixo valor e mercado consumidor para seus produtos manufaturados.

9 Essa precariedade na educação pública ficou cristalina em função da pandemia da Covid-19 no qual a falta de infraestrutura das escolas públicas ficou mais uma vez evidente. Destacamos como fator de exclusão a falta de acesso dos estudantes a redes de dados que pudessem potencializar o ensino à distância. A grande maioria

sobretudo, às classes populares é precarizada através de políticas de exclusão social como o congelamento de investimentos durante 20 anos, com a denominada “PEC da Morte”,¹⁰ expressão jurídica do conservadorismo destinado a proteger o capital financeiro e manter as classes populares presas à ignorância pela falta de conhecimento.

Podemos compreender este aspecto quando comparamos a qualidade da Educação Básica que é ofertada às classes populares e da Educação Superior no Brasil. A Educação Básica possui estruturas físicas precárias, docentes com remuneração aviltante,¹¹ formação continuada inexistente ou, quando existente, completamente distante da realidade dos docentes e das vivências escolares, precariedade de tecnologias, de informática e de pesquisa, além de um currículo centrado na disciplinarização, na normatização e na transmissão dos conhecimentos sem o protagonismo dos educandos. Entretanto, as Instituições de Ensino Superior públicas possuem alta qualidade, tanto na formação profissional como na pesquisa. São instituições mantidas pelos recursos públicos pagos pela sociedade como um todo.¹² Destacamos que as maiores contribuições fiscais impostas à sociedade são pagas pelas classes populares via imposto no consumo. Essas instituições recebem majoritariamente educandos advindos da alta classe média e da burguesia. Mesmo com as cotas sociais e raciais desenvolvidas nos últimos anos no Ensino Superior público,¹³ essas políticas afirmativas poderiam ter sido aprofundadas.

dos estudantes não tem acesso a internet, ou seja, não possuem condições de acompanhar as aulas de maneira virtual. Na cidade de Porto Alegre a administração neoliberal de Nelson Marchezan Júnior e Adriano de Brito afirmou que 90% dos estudantes tinham telefone celular e acesso a internet. Esses dados não se mostraram verdadeiros e muitos dos estudantes que possuíam o telefone celular não possuíam plano de transmissão de dados com banda larga utilizando pacotes de dados móveis que são mais caros e menos eficientes. Além disso, o governo municipal fez uma parceria com o grupo Gerdau para a utilização da Plataforma CórteX para ensino virtual. Entretanto, a Plataforma CórteX não possibilitava aulas síncronas entre professores e alunos, ou seja, a Plataforma servia apenas para postagem de material de apoio e atividades sem interação entre professor e estudantes. Além desse aspecto, essa ferramenta foi disponibilizada somente no mês de setembro, mais de cinco meses após o início da pandemia. Na esfera estadual do Rio Grande do Sul – que segue a mesma política neoliberal – ocorreu aulas virtuais na Plataforma do Google Meet que permite a interação entre estudantes e professores, porém, os estudantes não tinham acesso custeado pelo ente público e somente foi implantado no final do mês de agosto.

- 10 Este Projeto de Emenda Constitucional foi aprovada pelo Congresso Nacional no qual os investimentos do governo sofreram um congelamento de gasto pelos próximos 20 anos na educação, na saúde e na segurança, bem como em todos os serviços de responsabilidade do governo federal. Desta maneira, os recursos advindos dos tributos cobrados da sociedade serão canalizados ao empresariado reacionário nacional que não consegue viver sem recursos públicos.
- 11 Para efeito de simples comparação entre os servidores públicos no Estado do Rio Grande do Sul, no governo de José Ivo Sartori do (MDB), todos os servidores públicos não receberam reajuste salarial exceto a segurança pública. Um professor concursado recebe R\$ 2.500,00 e um soldado da Brigada Militar, com apenas ensino médio, também em início da carreira recebe R\$ 4.500,00. Destacamos que cerca de 80% do funcionalismo ganha menos de R\$ 5.500,00. Não discutimos o fato de o servidor da segurança pública receber determinado valor. Destacamos sim o salário aviltante do magistério.
- 12 Destacamos que a maior fração da sociedade brasileira é composta de trabalhadores assalariados. Portanto, é esta classe social que paga por intermédio do seu trabalho a maior parte dos tributos arrecadados pelo Estado.
- 13 No Brasil temos um paradoxo insustentável, mas ao mesmo tempo naturalizado. As classes abastadas da burguesia e das classes médias estudam nas instituições de Ensino Superior públicas e as classes populares (daqueles que conseguem trabalho) estudam em Instituições de Ensino privadas.

A escola pública na Educação Básica como nos aponta Azevedo (2016), a partir da proposta do Programa Brasil Pátria Educadora no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff já apontava em direção à aproximação subordinada da Educação ao mercado de trabalho.¹⁴ As análises realizadas pelo pesquisador servem com muito mais agudez quando analisadas as propostas de mudança curricular e pela nova Base Nacional Comum Curricular proposta pelo governo ilegítimo de Michel Temer.¹⁵ O autor elenca 13 pontos que considera importantes para diagnosticar e construir possibilidades de construção da educação pública que vá ao encontro das necessidades da sociedade e que possa solucionar alguns entraves do acesso e qualidade da educação às classes populares.

Neste sentido, a educação pública ainda se fundamenta na reprodução da sociedade brasileira que se caracteriza pela desigualdade. Ou seja, se modifica para não se mudar nada nas estruturas dos sistemas educação. O próprio instrumento de inclusão social do Programa Universidade para Todos nos mostrou um avanço ao colocar significativo número de indivíduos das classes populares na educação superior. Mas esta inclusão não mexeu nas estruturas do Ensino Superior e se direcionou às necessidades do mercado de trabalho e não contemplou elementos da aprendizagem na esfera educacional de instrumentos que desaguassem em práticas cidadãs e solidárias.

Outro aspecto importante apontado por Azevedo (2016) é o caráter parcial da educação do contexto social. A educação como está organizada no currículo disciplinar não nos orienta para a educação integral. A educação integral ultrapassa os cânones da educação fragmentada. Ela se direciona à compreensão da realidade, por intermédio do conhecimento, de modo que os sujeitos possam interferir e mudar essa realidade. Como já observamos, a educação disciplinar objetiva, para além do aspecto metodológico, a adequação dos educandos ao modo de produção hegemônico e ao processo de alienação da realidade social. A Gestão Democrática também é abordada nas reflexões do autor. Não é possível conceber a escola sem que esta organização esteja centrada nos aspectos pedagógicos. A gestão escolar não pode se esgotar na organização administrativa. É fundamental a participação de todos os agentes de maneira integrada na gestão, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos administrativos. A participação da comunidade, dos educandos, dos docentes e dos outros trabalhadores em educação é determinante. Somente o protagonismo destes agentes na construção e execução da política pedagógica organizada coletivamente pode criar laços de pertencimento entre a escola na comunidade e na vida dos educadores.

14 Essa proposta sofreu inúmeras críticas inclusive de setores do governo de Dilma Rousseff e não teve prosseguimento.

15 Para citarmos uma discrepância na organização curricular implementada pelo Estado Brasileiro a componente curricular de Ensino Religioso se tornou obrigatório em um Estado que constitucionalmente é laico. Além dessa incoerência, o novo currículo traz os chamados “itinerários formativos” no qual os estudantes escolhem os itinerários e componentes que irão estudar. Essa concepção descaracteriza completamente o conceito de Educação Básica.

Crítica ao currículo tradicional, ao Novo Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular

Como já apontamos antes nesse texto, a educação não caminha ao encontro da construção de processos que possibilitem reflexões e análises sobre os problemas da nossa sociedade. A educação está organizada para conservar as estruturas sociais excludentes construídas historicamente no Brasil. Como assinalamos antes, nosso escravismo teve forte influência da aristocracia portuguesa e esta influência aristocrática, foi acolhida de maneira natural pela elite e pela classe média.¹⁶ Assim sendo, sua reprodução se torna tão natural como a artificialidade das relações sociais¹⁷ em qualquer grupo social.

Na especificidade da história brasileira, se por um lado, a herança escravista procura servir de instrumento para que as necessidades do modo de produção capitalista se reproduzam, por outro lado, essa herança do escravismo no Brasil ainda se reflete na visão de superioridade étnica com influências racistas das elites sobre as classes populares. Na educação essa construção social excludente fica cristalina na classificação e na formação propedêutica que pauta o acesso ao ensino socialmente valorizado expressados pelos cursos de graduação e pela oferta de cursos de baixa qualificação e, também, de que nossos jovens não tenham nenhuma qualificação para que a reprodução social excludente seja realizada.

Na reforma denominada de Novo Ensino Médio muitas são as críticas realizadas pela sociedade civil e por pessoas e entidades ligadas à educação. Vamos analisar somente uma delas que pode exemplificar como são tratadas as classes populares e como a educação pode ser um processo social de manutenção do “*status quo*” e da reprodução das necessidades do capitalismo brasileiro e mundial.

Nossa crítica se centra nos “itinerários formativos”. O argumento mais elementar é que a educação, nessa faixa etária, deve oferecer ao educando o conhecimento básico de todas as áreas do conhecimento que possibilite e potencialize o desenvolvimento intelectual dos estudantes e o capacite a dar continuidade aos seus estudos. Esse, portanto, é o conceito de Educação Básica, ou seja, a base para que se possa desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades para que se possa compreender o mundo em que vivemos e o encaminhamento ao mundo do trabalho.¹⁸ Entretanto, a escolha

16 O processo ideológico é tão sólido e eficaz que até segmentos das classes populares acabam acolhendo a ideologia das classes dominantes como sendo a sua. Isso no Brasil fica muito evidente em função do alto nível de desigualdade social.

17 Nossas raízes culturais fundamentadas na aristocracia se manifestam simbolicamente nas denominações que damos aos nossos ídolos e referências identitárias. Prova disso são os títulos que damos, por exemplo: rainha da bateria, rainha do bumbum, rei, príncipe, imperador do futebol, rei da música, rei do automobilismo e na expressão “meu rei”, “minha rainha”, “minha princesa” entre outras tantas.

18 O conceito de “mundo do trabalho” é muitas vezes confundido ou colocado como sinônimo de “mercado de trabalho”. O “mundo do trabalho” é conceito abrangente que abarca todos os conhecimentos sobre as relações de trabalhos relacionadas ao modo de produção capitalista. Essa concepção proporciona que entendamos as relações de produção e as relações sociais que subjazem todo o trabalho humano em sua plenitude. Nesse

de um itinerário formativo proporciona acesso somente a determinada parcela do currículo. Isso é um absurdo em um momento em que a sociedade capitalista centra todo seu poder de reprodução do capital nas atividades com as complexidades inerentes ao desenvolvimento tecnológico atual. Na atualidade, mesmo as funções mais simples necessitam de conhecimentos mais complexos do que acerca de trinta ou vinte anos atrás, em razão do acelerado desenvolvimento tecnológico.¹⁹

Além desse aspecto fundamental, que é a redução das possibilidades de aprendizagem das classes populares, outro aspecto se mostra mais hediondo e perverso. Se um educando resolve seguir determinado itinerário formativo que se oriente para as Ciências da Linguagem, por exemplo, e essa escolha acontece no início do Ensino Médio, e, se ao fim dessa etapa da educação o educando resolver trocar de área do conhecimento, ele estará despreparado para ingressar em qualquer das outras áreas do conhecimento. Portanto, nessa organização, o educando, além de não acessar o conhecimento relativo à sua faixa etária em todas as áreas do conhecimento, se quiser trocar para prosseguir seus estudos em outra área terá que voltar ao processo educativo para poder desenvolver a apropriação do conhecimento em toda a sua amplitude, que a escolha de um itinerário lhe negou, contrariando o próprio conceito de Educação Básica. Continuaremos, como historicamente se constituiu, como reféns da sazonalidade do mercado de trabalho e de suas necessidades imediatas. Continuaremos a educar nossos jovens de maneira disciplinar e normativa referendada pela meritocracia como processo de legitimação das desigualdades sociais e da manutenção de privilégios das classes médias e burguesas.

Entretanto, o modo de produção capitalista se modifica no tempo e no espaço. Na atualidade, o modelo taylorista-fordista ficou ultrapassado quanto à forma e à finalidade como modelo de produção no capitalismo moderno. O capitalismo atual não comporta somente a reprodução mecânica de processos nas linhas de produção. A complexificação e o desenvolvimento tecnológico exigem conhecimentos assentados na agilidade e no conhecimento desses novos processos de produção e suas novas tecnologias em constante mudança e com rapidez sem comparação com outros períodos da história e do próprio desenvolvimento do capitalismo.

sentido, procura-se por intermédio do conhecimento se descortinar aquilo que está fundamentando as relações de trabalho e o modo de produção capitalista. Já o conceito de “mercado de trabalho” se reduz a instrumentalização por intermédio da educação ou da falta dela para que as necessidades imediatas do mercado na dimensão do trabalho humano objetivando a produção de mercadorias ou serviços.

- 19 Não restam dúvidas que a complexificação dos processos que se exprimem no trabalho humano sempre foram objetos de desenvolvimento tecnológico. Nas últimas décadas houve a intensificação da utilização de tecnologias digitais em todos os níveis das atividades humanas. Nesse sentido, na atualidade o manuseio e a compreensão de diversos instrumentos tecnológicos fazem parte do cotidiano e as pessoas acabam por dominar essas tecnologias. Entretanto devemos destacar que o conhecimento continua e aprofunda cada vez mais o exercício de poder daqueles que possuem o conhecimento sobre aqueles que não possuem. Isso se dá não somente no campo da formação profissional o qual é exigido qualificação altamente complexa, mas, sobretudo, no entendimento das relações de produção e nas consequências que essa organização produtiva incide sobre as relações sociais. A educação continua sendo um divisor de águas profundo entre aqueles que têm acesso à educação e aqueles que não têm.

Embora a estrutura fundamental do capitalismo continue a mesma, tendo como elementos fundantes a propriedade privada, o acúmulo de capital e a exploração do trabalho, a educação como estrutura relacionada à produção e reprodução do capital precisa se adequar a essa nova realidade. A partir desta nova realidade, a Educação Básica alicerçada no modelo taylorista-fordista tornou-se ultrapassada como instrumento de reprodução do capital. Se por um lado o modelo taylorista-fordista foi superado pelo modelo flexível (Harvey, 2013), como consequência, a formação dos indivíduos também deve ser modificada. A Educação Formal e, sobretudo, a Educação Básica, devem necessariamente se adequar às demandas da organização flexível do capital?

Portanto, a escola precisa necessariamente se reorganizar nessa nova configuração do capitalismo flexível. O modelo disciplinar de organização do currículo, tanto nos seus fundamentos epistemológicos e metodológicos está em desacordo com a organização do capitalismo atual. O capitalismo flexível não necessita mais de trabalhadores que repitam os processos produtivos mecanicamente. O modelo flexível necessita de trabalhadores capacitados a utilizarem tecnologias que estejam articuladas à produção e que estejam aptos a resolver problemas que se apresentem nas relações de produção. A reforma proposta pelo Novo Ensino Médio visa superar esse anacronismo de maneira a reconfigurar os processos educacionais alinhados às novas configurações do capitalismo flexível.

Desta maneira, troca-se o método de ensino, mas não se troca a concepção e a finalidade da educação. Permanece a concepção de uma escola dual em que indivíduos são preparados para representar os interesses de gerenciamento do modo de produção capitalista ofertados à classe média e a educação instrumentalizada para ocupar as funções menos qualificadas e, portanto, de remuneração depauperada e reconhecimento social inexistente. Nesta organização curricular se reproduz a desigualdade que se apresenta na relação pautada pela desigualdade entre o capital e o trabalho.

Evolui, inova-se a concepção, a educação conservadora tradicional inova-se instituindo-se os elementos do capitalismo flexível: o trabalho precário, a opção formativa precoce, a relativização da formação geral, meritocracia, o currículo baseado em competências. Todas essas modificações não visam senão a adequação da Educação Básica na formação do futuro trabalhador segmentados entre aqueles que terão acessos ao trabalho alicerçado no conhecimento e na formação profissional com remuneração satisfatória, prestígio social e aqueles que realizarão os trabalhos menos qualificados, de baixa remuneração e sem prestígio social. Essa “nova” organização curricular objetiva, sobretudo, mudar a Educação Básica sem mudar a sua finalidade que é manter a reprodução social baseada na exclusão.

A partir dessa necessidade de mudança que alinhe o modo de produção capitalista na sua infraestrutura com a sua superestrutura no qual a Educação Básica é um dos elementos fundamentais não somente para se estabelecer as mudanças necessárias, mas,

articular essa etapa da educação com a finalidade última do capital que nessa dimensão é formatar o trabalhador e o consumidor. Para que essa mudança se estabeleça é necessário que se mude o currículo e suas metodologias e é nesse contexto que se necessita adequar e produzir um novo currículo que abranja a Educação Básica e é nesse cenário que surge a nova Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular vem ao encontro dessa nova demanda do capital flexível. Esteve em debate por muito tempo e o resultado obtido nas discussões apresentou críticas de setores progressistas da sociedade e especificamente dos trabalhadores em educação nas dimensões epistemológicas, pedagógicas e metodológicas, bem como nos setores classistas que representam os trabalhadores em educação. A crítica mais severa refere-se ao aprofundamento da desigualdade entre os diversos componentes curriculares que integram o currículo. Fica evidente novamente os privilégios dos componentes de matemática e língua portuguesa em relação não somente a carga horária como a centralidade destes conhecimentos em detrimento aos outros.

A fundamentação nesta opção epistemológica e pedagógica é na necessidade de que os educandos dominem os conceitos da língua portuguesa e da matemática. Esse argumento não se sustenta porque em um currículo organizado a partir da totalidade da realidade em que os educandos estão inseridos, todos os componentes curriculares devem trabalhar de maneira integrada. Ou seja, não se pode trabalhar a leitura e a escrita exclusivamente ou prioritariamente na disciplina de língua portuguesa. A escrita e a leitura são instrumentos não somente de comunicação, mas, acima de tudo, instrumentos de apropriação da realidade. O currículo como totalidade de conjunto de conhecimentos socialmente úteis deve pressupor que os conteúdos sejam trabalhados de maneira interdisciplinar.

A interdisciplinaridade não pode ser reduzida a uma metodologia. A interdisciplinaridade é uma atitude perante um objeto a ser conhecido. O conhecimento, quando pensado de forma interdisciplinar, pode gerar processos educacionais mais completos, capazes de apreender a realidade em suas múltiplas determinações. Nenhum conhecimento é construído somente por uma “disciplina”. O objeto do conhecimento é síntese genérica ou específica de caráter substantivo de qualquer ato de conhecimento humano. A interdisciplinaridade exercida na perspectiva pedagógica no ambiente escolar deve partir do pressuposto de que aquilo que deve ser conhecido: a) tenha caráter social efetivamente necessário; b) esteja relacionado à realidade dos sujeitos cognoscentes; c) possua uma concepção epistemológica atenta ao caráter social e histórico da realidade; e d) contribua para a formação humana integral, nos planos individual e coletivo, sem se restringir à utilidade imediata.

Fica a compreensão de que somente se deve “ler e escrever” nas aulas de língua portuguesa e que somente nas aulas de matemática se desenvolve o raciocínio lógico.

Quando um professor de história trabalha o Egito, a Mesopotâmia ou os Povos Maias, Incas e Aztecas pode de forma razoável junto com a área de matemática abordar geometria plana e espacial e os cálculos necessários para se compreender as dimensões da área. Ao mesmo tempo, o docente de língua portuguesa pode trabalhar, por exemplo, um códice²⁰ dos povos americanos, um texto egípcio ou o clássico mesopotâmico a “Epopéia de Gilgamesh”. Essa fórmula da interdisciplinaridade é fundamental em um currículo que objetiva compreender a totalidade em que o conhecimento está inserido. A interdisciplinaridade deveria ocorrer com todo o currículo e o passo inicial é organizar o currículo pelos professores, educandos e comunidade escolar.

Conforme Frigotto (1995) e Etges (1995), a interdisciplinaridade não se esgota como instrumento metodológico em si mesmo. Não é somente um instrumento de compreensão da realidade. Vai além de um processo epistemológico. É, sobretudo, ontológica, no sentido social e histórico do termo, pois considera o ser humano constituído por suas relações sociais e por sua ação transformadora no tempo. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento está a serviço dos seres humanos, do desenvolvimento humano e da construção de possibilidades de elevação da qualidade de vida. Segundo Frigotto (1995):

Na medida em que o conjunto das ciências sociais e humanas (para reiterar uma redundância) tem como objeto de conhecimento a compreensão e a explicitação da produção da existência social dos homens, não há razões de ordem ontológica e epistemológica para cindir-se autonomamente esta ou aquela prática social. O que pode ocorrer e de fato ocorre, é que sob as relações de produção humanas capitalistas efetivam-se diferentes processos de alienação e de cisão. Mas esta alienação se dá no plano do conjunto das práticas sociais e atinge, ainda que de forma diversa, todos os homens. Como bem evidencia Marx, na sociedade de classes o “humano se perde” (Frigotto, 1995, p. 27).

Como aspecto central, observa-se a interdisciplinaridade como componente do desenvolvimento humano no plano histórico. Assim, o conhecimento se fundamenta em sua relevância para a compreensão da realidade em sua totalidade e em seu contexto social, sem se reduzir a um instrumento metodológico particular. Seu sentido está no processo social e histórico de construção de possibilidades de transformação do ser humano e da realidade.

[...] A cultura e a prática moderna capitalista, entretanto, interpôs uma nova mediação entre o homem e mundo: o trabalho. Ele cristaliza, materializa suas estruturas ao assumir a materialidade ou externalidade do mundo, ou ele se materializa efetivamente, superando o mero desejo (Etges, 1995, p. 56).

20 Códice eram manuscritos gravados em madeira, em geral do período de uma era antiga tardia até a Idade Média. Manuscritos do Novo Mundo foram escritos por volta do século XVI. O códice é um avanço do rolo de pergaminho e, gradativamente, substituiu este último como suporte de escrita. Foi muito utilizado para o registro da cultura dos povos da Mesoamérica e dos Andes.

Dessa maneira, o conhecimento somente possui sentido e significado pela ação humana, ou seja, pelo trabalho. O trabalho é o instrumento de relação do ser humano com a natureza e com os outros seres humanos. Por meio dele, o ser humano transforma não apenas o mundo, mas também a si próprio. É por ele que os indivíduos se apropriam da realidade de maneira interdisciplinar, isto é, em sua totalidade. Em consequência, o ser humano se desenvolve de modo integral, em suas diversas dimensões, de forma interdisciplinar. Ao concluir essa reflexão, Etges afirma que:

[...] O conhecimento é a unidade efetiva do exterior e do interior. Ora, este processo de interiorização do exterior posto é um ato de deslocamento, um ato de transposição de um contexto para o outro, numa palavra um ato *interdisciplinar*. Neste sentido, a *interdisciplinaridade* é, em primeiro lugar, uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, construindo o conhecimento (Etges, 1995, p. 73, grifos nossos).

Na superação da disciplinaridade (onde as práticas educativas são centralizadas, e cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolado das demais),²¹ a interdisciplinaridade possibilita movimento mais dialógico, fazendo conexões entre as diferentes áreas do conhecimento, entre diferentes perspectivas, diferentes vivências e ângulos de percepção da realidade. A formação verdadeiramente integral do ser humano só pode ocorrer em cenários em que a interdisciplinaridade ocorra permanentemente.

O Ensino Médio Politécnico: uma alternativa à perpetuação das desigualdades educacionais e sociais

Procuramos demonstrar brevemente que a educação e os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos sistemas educacionais possuem a finalidade de reproduzir o contexto do modo de produção capitalista e os desdobramentos desta organização produtiva em todas as esferas da vida humana, ou seja, nas manifestações no âmbito da cultura (Bourdieu; Passeron, 2014). Segundo os autores:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto no exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social) (Bourdieu, Passeron, 2014, p. 76-77).

21 Devemos lembrar que o processo disciplinar de elaboração do conhecimento – e neste sentido nos referimos à elaboração do conhecimento nos aspectos epistemológico e pedagógico – tinha o objetivo de intervenção direta no processo produtivo em função de resolução de demandas específicas do metabolismo social e econômico, e ao mesmo tempo de domesticar o indivíduo para inseri-lo de maneira que não percebesse a realidade concreta das relações de produção e otimizasse a alavancagem capitalista.

Nesse sentido, os autores constatarem que os sistemas de educação procuram reproduzir as condições concretas do modo de produção vigente, isto é, do modo de produção capitalista. Ou seja, os sistemas educacionais como um todo visam a reprodução da realidade social e não a construir possibilidades de transformação social. Esse é um dos grandes paradoxos da educação e dos educadores no sentido de que acreditam que uma educação libertadora, como nos demonstrou Paulo Freire (1992, 1983, 1975), articulada ao modo de produção capitalista pode ser emancipadora.

A educação emancipadora, como preconiza Freire, somente é possível quando construída criticamente, a partir da análise das condições concretas da existência humana, e orientada à produção das mudanças necessárias à superação dos paradoxos e antagonismos do capitalismo, organização social e produtiva de caráter excludente e indutora de desigualdades sociais e miséria. É possível construir uma escola contra-hegemônica no interior de um sistema de ensino organizado para contemplar as necessidades prementes e excludentes do capital? Veremos, a seguir, se o Ensino Médio Politécnico possibilita uma pedagogia contra-hegemônica.

Como qualquer texto e pesquisa existem limites nas análises sobre o Ensino Médio Politécnico²² (SEDUC-RS, 2011). Entretanto, podemos destacar alguns elementos que podem apontar outro caminho a ser seguido que não seja a reprodução das desigualdades sociais utilizando como instrumento epistemológico, pedagógico e ideológico a estrutura social vigente. Diversas reflexões foram realizadas sobre esta reestruturação curricular. Constituiu-se como objeto de pesquisa em diversos programas de pós-graduação em educação em várias Instituições de Ensino Superior e, em Gonzaga (2016), está compilado um estado da arte sobre os estudos realizados analisando o Ensino Médio Politécnico. Podemos destacar que os conceitos norteadores desta reestruturação curricular são conceitos cristalizados da esfera educacional como elementos que possibilitam a organização do currículo que se direcione à construção da educação em consonância com a nossa realidade.

A organização curricular do Ensino Médio Politécnico possui princípios organizativos na dimensão epistemológica, pedagógica e social. O elemento fundamental é a sinalização de possibilidades metodológicas que possibilitem a articulação destes princípios no currículo de maneira a contemplar suas propostas fundamentais como reconhecimento dos saberes dos educandos, interdisciplinaridade e articulação dos componentes curriculares nos Seminários Integrados, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Trabalho como Princípio Educativo, Avaliação Emancipatória e Gestão Democrática.

22 O Ensino Médio Politécnico foi um processo de reorganização curricular desenvolvida no Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 a 2014. Suas propostas fundamentais estão contidas no documento denominado "Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio". Esta proposta tem como centralidade os seguintes princípios: Relação parte-totalidade; Reconhecimento dos saberes; Relação entre teoria e prática; Interdisciplinaridade; Avaliação emancipatória; Pesquisa como instrumento pedagógico e o Seminário Integrado que é o espaço pedagógico catalizador do currículo.

Esses princípios podem possibilitar a construção de processos de aprendizagem que desaguem em uma educação de qualidade voltada às classes populares. Entretanto, somente a organização do currículo com esses conceitos fundantes nomeados acima não garante um currículo contra hegemônico.

Não podemos esquecer que a própria organização do modo de produção capitalista, atualmente estruturado na flexibilidade da produção e articulado às necessidades do mercado consumidor de produtos e serviços, também requer a adequação da aprendizagem e dos processos pedagógicos a essa perspectiva. Atualmente, a escola dita “tradicional” precisa se adequar à interdisciplinaridade, à pesquisa e à construção da autonomia dos estudantes. Porém, essas adequações ficam subordinadas à finalidade última do capital, que é sua própria reprodução. Então, em que difere o Ensino Médio Politécnico? A diferença está justamente na finalidade da proposta: a construção do conhecimento em sua totalidade, relacionada à sua função social e à organização metodológica. Nessa abordagem dialética, totalidade não significa conhecimento absoluto, último ou acabado, mas a busca de compreender o fenômeno em suas relações, contradições e determinações históricas e sociais. Vejamos o que propõe a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, emanada pela SEDUC-RS:

O Plano de Governo 2011-2014, no que tange à política educacional, 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 (SEDUC-RS, 2011, p. 03).

A questão central é como alcançar esses objetivos. O Trabalho como Princípio Educativo é o eixo no qual se articula a dimensão epistemológica, pedagógica com finalidade de possibilitar, a partir do conhecimento, a intervenção no âmbito social. Sem o conhecimento elaborado, a intervenção humana nos processos sociais pode se tornar apenas um processo repetitivo sem possibilidades de compreensão e, portanto, de melhoria na sociedade. Segundo o documento norteador:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que assegurem a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (SEDUC-RS, 2011, p. 13).

Essa concepção significa que o trabalho humano ultrapassa as necessidades deterministas do modo de produção vigente e coloca o trabalho como parte da natureza humana. Ou seja, o trabalho deixa de ser um instrumento de produção e reprodução do capital e passa a ser o ponto de partida e de chegada da realização humana. Note-se

que nesta concepção, ou seja, o “*trabalho como princípio educativo*” objetiva conhecer as relações de produção e as características constitutivas do trabalho humano na sua integralidade e não apenas como função de adequação às necessidades do modo de produção capitalista. Conhecer as relações produtivas e as relações sociais decorrentes do trabalho significa conhecer as estruturas constitutivas do “mundo que cerca o trabalho humano” extrapolando dessa maneira a mera reprodução sócio-metabólica.

Entretanto, ao querer edificar processos de aprendizagem que objetivem a construção do conhecimento em sua totalidade como instrumento de intervenção social em que princípios a construção do conhecimento deve se fundamentar? A proposta é a “politecnia” como base epistemológica.

O conceito de politecnia não se reduz ao desenvolvimento específico de um campo do conhecimento como se desenvolveu em inúmeras escolas denominadas de politécnicas. As escolas politécnicas acabaram distorcendo o conceito de politecnia, porque se reduziram ao desenvolvimento específico de conhecimentos necessários a um campo ou área de atuação profissional ou de pesquisa. A grande maioria das escolas politécnicas acolheram as ciências aplicadas.

Etimologicamente, a palavra “politécnico” é formada por duas palavras. “*Poli*” tem origem no grego “*pollé*”, “*poly*”, “*polloûês, ou*”, que significa muitos, diversos. A palavra “técnico” também se origina do grego, “*technikós*”, e significa relativo à arte, peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência. Técnico também significa especialista, experto e perito.

Porém, o conceito de politecnia ultrapassa essa definição e se encaminha para compreensão proposta em que:

[...] a definição de “politécnico” é a concepção daquelas diversas técnicas que constituem os processos construídos pelos indivíduos por intermédio do trabalho e que acabam por inseri-los nas relações sociais. Portanto, a “politecnia” se fundamenta na construção do conhecimento das diversas técnicas que constituem os processos de elaboração de determinada tecnologia (Gonzaga et alii, 2014, p. 99).

Nesse contexto, a técnica é a objetivação da ciência, e a politecnia visa conhecer mais do que as técnicas: busca compreender os princípios gerais do conhecimento que as geraram. Na politecnia, a técnica não perde de vista os princípios científicos que a tornam possível. Nesse sentido, politecnia ou conhecimento politécnico significa compreender e conhecer as técnicas ou tecnologias que constituem os processos humanos por intermédio do trabalho e de sua finalidade social. Nessa perspectiva, o conceito de politecnia possui como característica central a construção do conhecimento não mais de maneira fragmentada, como no currículo disciplinar, mas pautada, sobretudo, pela compreensão dos conhecimentos e dos fenômenos em sua totalidade, articulada à finalidade social. Essa concepção contribui para o desvelamento das diversas faces do objeto a ser conhecido e,

portanto, possibilita a análise crítica de posições que se distanciem daquelas construídas pelo conhecimento da realidade concreta (Kosik, 1976).

Se partirmos do princípio de que o conhecimento somente possui sentido em sua finalidade social concreta e é composto de muitas facetas de diferentes campos e áreas do conhecimento – ultrapassando, é lógico, o conceito de disciplinas,²³ faz-se necessário um instrumento que articule esses campos e áreas do conhecimento e esse instrumento é um que faz parte intrínseca do próprio conhecimento e dos objetos e contexto a ser conhecido: a interdisciplinaridade. Conforme o documento orientador da reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio:

Para introduzir essa temática é necessário partir do conceito de área do conhecimento (disciplina): uma divisão didática do conhecimento se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos. A fragmentação do conhecimento acompanha o preceito de 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 (SEDUC-RS, 2011, p. 18-19).

Nesse sentido, podemos depreender que:

O tratamento disciplinar do conhecimento, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem-se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos. A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção do conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de soluções de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para mudança de uma realidade (SEDUC-RS, 2011, p. 19).

Contudo, para que aconteça um processo de aprendizagem fundamentado na interdisciplinaridade, faz-se necessário que o currículo, compreendido como totalidade — ainda que constitua uma fração de uma totalidade maior —, seja construído pelo coletivo de docentes da escola a partir da realidade dos estudantes e da comunidade escolar. Nas escolas, muito se tem tentado trabalhar de maneira interdisciplinar. Porém, em nosso entendimento, o maior obstáculo a essa empreitada epistemológica e pedagógica decorre da tentativa de “juntar as partes do currículo”, isto é, os componentes curriculares, partindo das partes e não do todo. O paradigma do objeto a ser conhecido é o próprio objeto, mas sua compreensão não se dá como acesso imediato à “coisa em si”: emerge da reflexão e do uso da teoria, sempre situados em um contexto histórico e social.

Mas em que espaço e em que tempo pode-se desenvolver o conhecimento de maneira interdisciplinar? Esse espaço e esse tempo em que ocorre a construção do conhecimento

23 Em nosso entendimento a palavra e a definição de conjunto de conhecimentos que possuem características e afinidades entre si apresentadas pelo léxico “disciplina” não possui o sentido adequado a esse conjunto de conhecimentos. Disciplina está associado a ordem, norma, regra, enquadramento, coerção de corpos e mentes e não relacionado a princípios epistemológicos e pedagógicos característicos dos processos educacionais e da aprendizagem. Preferimos, portanto, o conceito de componente curricular.

de maneira interdisciplinar estão estruturados nos Seminários Integrados.²⁴ Conforme Ferreira (2014), “A construção interdisciplinar do planejamento do ensino se traduz pelo olhar coletivo sobre os fenômenos e organiza, de forma articulada, as intervenções que viabilizam a construção dos conceitos que os explicam” (Ferreira, 2014, p. 145). Portanto, a lacuna que sempre se estabeleceu para a prática da interdisciplinaridade fica preenchida com os Seminários Integrados no qual o currículo se organiza como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento em sua totalidade estabelecida pelo coletivo dos docentes a partir da realidade da comunidade escolar. Prossegue a autora demonstrando que a interdisciplinaridade se estabelece quando “Por outro lado, a relação parte-totalidade só estará completa quando a parte, devidamente analisada e compreendida, reflui para o todo com novo significado apropriado” (Ferreira, 2014, p. 145).

E para que isso ocorra os Seminários Integrados caracterizam-se na forma de que:

A síntese mais completa do significado do seminário Integrado no contexto da reestruturação Curricular do Ensino Médio da Seduc pode ser expressa como um espaço de problematização do currículo que se destina a viabilizar a aprendizagem, por meio de: 1 – organização do conhecimento – princípios e conceitos das áreas do conhecimento; 2 – apropriação do contexto do aluno e da escola; e 3 – aprendizagem pela aplicação do conhecimento na resolução de problemas (Ferreira, 2014, p. 145).

Essa concepção expressa pela autora demonstra a aplicação das concepções elaboradas por Paulo Freire na estruturação dos Seminários Integrados. A relação é pertinente porque as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço de aprendizagem possuem como protagonista os estudantes a partir da realidade em que estão inseridos em suas comunidades. Dessa maneira, viabiliza-se um espaço-tempo para que a interdisciplinaridade ocorra; esse lugar é denominado de Seminário Integrado. Porém, para que a construção do conhecimento seja elaborada a partir da interdisciplinaridade e da realidade dos estudantes e da comunidade escolar é necessária uma prática pedagógica que esteja articulada a esses princípios. E essa prática pedagógica – articulada à concepção epistemológica de conhecimento significativo -, é a *pesquisa como princípio pedagógico*.

A pesquisa é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. No cotidiano, estamos sempre pesquisando algum tema, assunto, informação. A pesquisa é inerente à aprendizagem e quando conhecemos pela pesquisa o conhecimento se estabelece com significado. Esse significado somente se faz presente quando esse conhecimento tem ligação com a nossa realidade. Conforme nos explicita Jelvez (2014):

O professor mediador do Seminário integrado é um articulador, organizador, facilitador dos movimentos e ações dos professores de todos os componentes

24 Os Seminários Integrados não são uma disciplina e nem uma disciplina de iniciação científica. Os Seminários Integrados são um espaço e um tempo estruturado pedagogicamente para proporcionar que a interdisciplinaridade ocorra de maneira organizada dentro do currículo. Sem dúvida nenhuma os Seminários Integrados também proporcionam a apropriação teórica e prática da pesquisa fundamentada em princípios científicos, porém, não se esgota com um espaço de tempo de desenvolvimento de metodologia de pesquisa.

curriculares e de todas as áreas do conhecimento que pautam as atividades de ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa enquanto princípio pedagógico (Jelvez, 2014, p. 177).

No documento orientador a Reestruturação Curricular para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio destaca que:

Uma das características mais marcantes das novas gerações é a curiosidade inquietante por conhecer e transformar o mundo. Nada mais natural, não fossem as relações desiguais que, desde muito cedo, desvelam os caminhos para a inserção social e no mundo do trabalho (SEDUC-RS, 2011, p. 20).

Essa curiosidade latente característica dos seres humanos e, em particular nas crianças e adolescentes é obstaculizada pelo currículo disciplinar e deslocado da realidade. A memorização de informações realizada nos processos de aprendizagem desenvolvidos pelo currículo disciplinar não encontra mais eco entre os estudantes. Visto a universalização do acesso, ao aumento da exigência de escolarização e a falta de perspectiva que muitos estudantes possuem em relação ao prosseguimento dos estudos fazem com que ao cabo de disciplinarização e coerção percam parte de suas forças. Nesse sentido, a pesquisa com objeto escolhido pelos estudantes com orientação dos docentes torna-se um elemento fundamental que estimula a curiosidade epistemológica. O documento orientador da reestruturação curricular destaca ainda que:

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.

Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (SEDUC-RS, 2011, p. 20-21).

Nesse contexto, podemos perceber que a proposta de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio Politécnico se constitui em uma proposta orgânica que não se esgota no enunciado de princípios sobre políticas educacionais, nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. A proposta se mostra coerente e articulada entre as concepções norteadoras e a metodologia que viabiliza a execução da reestruturação curricular.

Para finalizar a proposta de reestruturação, a avaliação não poderia ficar de fora. Nesse contexto, diversos conceitos e teorias formulados pela academia estão contempladas no Ensino Médio Politécnico com reconhecimentos dos saberes, protagonismo juvenil, interdisciplinaridades, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho com princípio educativo, avaliação emancipatória, expressão de resultados, gestão democrática.

Na perspectiva tradicional, a avaliação nas escolas serve mais como instrumento de coerção para que os estudantes realizem as atividades propostas do que como recurso capaz de acompanhar o processo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento. A avaliação tornou-se mais uma ferramenta de classificação e seleção do que uma prática pedagógica capaz de qualificar a aprendizagem, favorecer seu avanço e contribuir para a superação

dos obstáculos encontrados pelos estudantes. Essas concepções, baseadas no taylorismo-fordismo e na coerção de corpos e mentes, amplamente discutidas por Foucault (1987) no âmbito do microcosmo humano, são recorrentes nos processos avaliativos. Recorre-se à normatização, à disciplina e à coerção para conduzir os estudantes à aprendizagem, excluindo-se desse processo a curiosidade epistemológica e o deslumbramento de conhecer e construir o novo. Conforme a proposta da SEDUC-RS, a avaliação:

A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos (SEDUC-RS, 2011, p. 19).

A partir desta concepção a avaliação não pode servir somente como um instrumento de classificação dos estudantes a partir do mérito de cada um.²⁵ A avaliação deve ser um processo de tomada de conhecimento da aprendizagem dos estudantes com o objetivo de proporcionar e construir condições para o avanço dos estudantes que alcançaram os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, a partir do diagnóstico do processo de aprendizagem, elaborar instrumentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que possibilitem aos alunos superar as dificuldades encontradas. Essas questões são amplamente discutidas por Perrenoud (1999), Hoffmann (2001, 1993), Turra (2000) entre outros pesquisadores. Hoffmann (1993) afirma que:

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua vida como aluno e professor (Hoffmann, 1993, p. 12).

Ou seja, fração significativa dos docentes avalia como foram avaliados durante a sua vida escolar e acadêmica e transpõe essas concepções aos estudantes na atualidade. Entretanto, esquece que o mundo mudou – as informações são transmitidas de maneira muito rápida e sem critérios – e o perfil dos estudantes também mudou e somente a escola não quer mudar e quer permanecer em sua zona de conforto tanto no nível epistemológico quanto pedagógico e administrativo. Prossegue a autora destacando que:

Apesar dos avanços construídos, continua muito grande a polêmica em torno da avaliação. Contribuem para isso muitos fatores. A Lei de Diretrizes e Bases encaminha a novas regulamentações sobre a promoção dos estudantes, sugerindo a revogação das práticas classificatórias excludentes (Hoffmann, 2001, p. 09-10).

25 A meritocracia é um entrave ao desenvolvimento de processos de aprendizagem. Ela coloca todos os estudantes no mesmo nível de desenvolvimento individual, psicológico, cognitivo e social e espera cruelmente que todos alcancem os mesmos objetivos partindo de condições extremamente diferentes, e essa é a realidade da escola pública que além de não proporcionar condições dignas a estudantes, professores, servidores, estudantes, pais e responsáveis cobram uma educação de qualidade como se essa qualidade fosse desenvolvida única e exclusivamente por esses atores sociais no campo da educação. O Estado nunca faz a sua parte a não ser que a formação escolar qualificada seja para as elites e mesmo assim se discute se essa qualidade tem função de beneficiar a sociedade como um todo ou somente fração dela.

A avaliação não pode substituir os processos de aprendizagem. Não é razoável utilizar a avaliação como instrumento para que o estudante estude os conhecimentos propostos pelos educadores em seus componentes escolares. Isso é uma descaracterização do processo. Ao invés de qualificar os processos de aprendizagem a realidade dos estudantes com as condições materiais necessárias como infraestrutura, formação docente e, acima de tudo, uma opção política por uma educação libertária e transformadora para as classes populares. A avaliação não deve ser pautada pela necessidade de classificação de quem vai aprender e de quem não vai dentro de uma estrutura pedagógica marcada pela meritocracia. Segundo Perrenoud:

Não se pode pedir que a avaliação substitua o ensino. Em contrapartida, ela não deveria jamais impedir uma pedagogia diferenciada, ativa, construtivista, aberta, cooperativa, eficiente, mas se colocar a seu serviço. Isso não dispensa de desenvolver prioritariamente essa pedagogia, com suas dimensões avaliativas, além de todas as demais (Perrenoud, 1999).

Isso significa afirmar que a avaliação é um processo inerente à aprendizagem no sentido de que se possa compreender com acuidade como o processo de aprendizagem está se desenvolvendo. A avaliação não pode se reduzir a um instrumento de coerção pela nota ou aprovação para que o estudante seja forçado a estudar.

Mas o que diz a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico? Conforme a SEDUC-RS a avaliação deve se articular no sentido de que: “Práticas e decisões democráticas se legitimam na participação e se qualificam na reunião de iguais e diferentes, na organização de coletivos, na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório” (SEDUC-RS, 2011, p. 20). Porém, a avaliação emancipatória não se reduz a esse preceito.

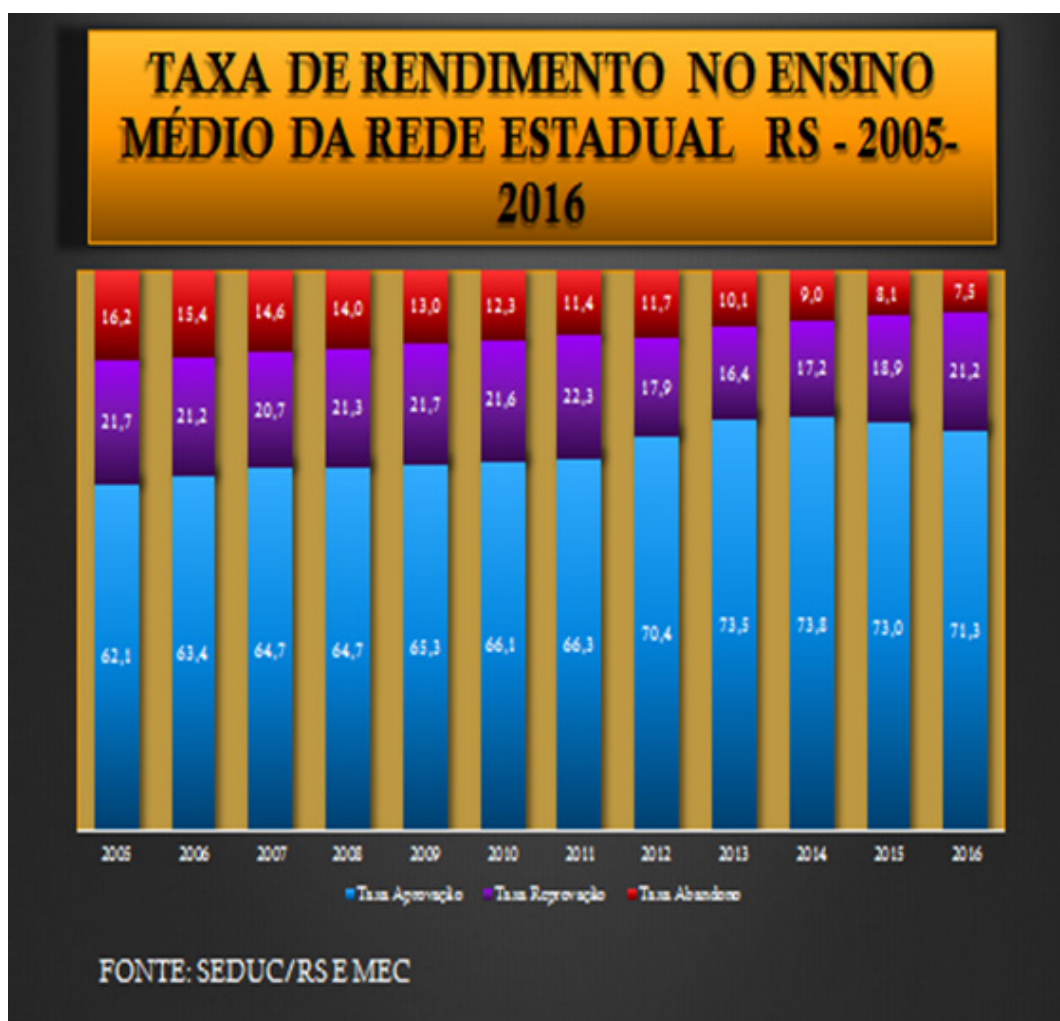
A avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente por que parte da realidade, ou por que sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para a superação das dificuldades, mas, especialmente, porque traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola (SEDUC-RS, 2011, p. 20).

Para que isso ocorra a avaliação tem que ter por objetivo avaliar o processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas. Ela deve ter como instrumentos teóricos e conceituais para que se realize a Avaliação Diagnóstica que tem como objetivo compreender como os estudantes se colocam frente ao processo de aprendizagem para que a partir desse diagnóstico possa se avançar com aqueles estudantes que alcançaram os objetivos propostos e escrutinar quais são as causas dos entraves encontrados pelos estudantes para que esses obstáculos sejam superados. Também se faz necessária a perspectiva da avaliação formativa, a qual proporciona que os estudantes realizem a reflexão e análise crítica sobre os seus processos de aprendizagem. A avaliação formativa coloca o estudante dentro do

currículo como o sujeito protagonista da aprendizagem e não um agente passivo onde o conhecimento é “depositado e transmitido”. Por sim, a avaliação somativa que descreve o desenvolvimento do processo de aprendizagem e o qualifica²⁶.

Para finalizar essa discussão mostraremos os resultados obtidos pelo Ensino Médio Politécnico levando em conta o período de implementação entre 2011 e 2014 (especificamente os anos de 2012 a 2015).

Traremos agora um gráfico que mostra a taxa de desempenho do Ensino Médio no Rio Grande do Sul de 2005 a 2016 nos aspectos da aprovação, retenção e abandono.

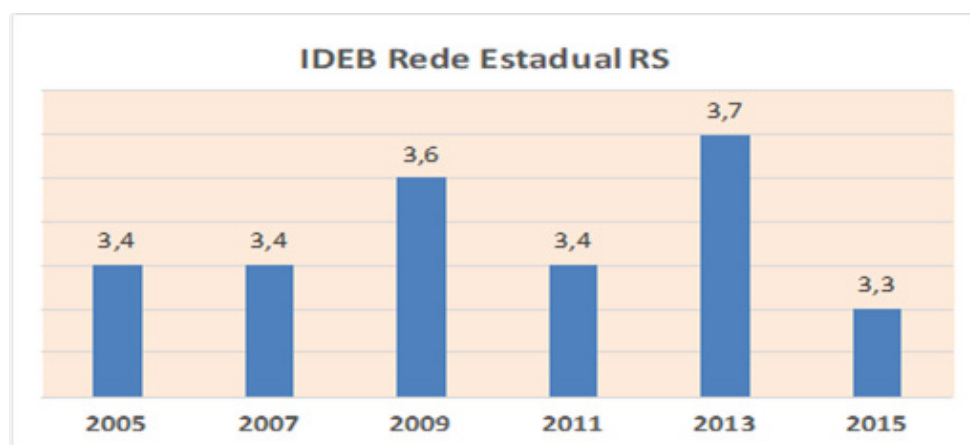


Neste gráfico podemos perceber que os índices de aprovação se mantiveram estáveis de 2005 a 2010, oscilando na faixa entre 62,1% em 2005, 66,1% em 2010. No período de 2011 a 2014 houve um aumento sistemático que se iniciou com 66,3% em 2011, 70,4% em 2012 e 73,5% e alcançou 73,8% em 2014. Os índices a partir de 2015 com 73,0% e 2016 com 71,3% já demonstram certo declínio.

26 A Avaliação Somativa pode usar instrumentos quantitativos para registro do desempenho do estudante, porém, a quantificação não expressa a totalidade do processo de aprendizagem.

Os índices de reprovação entre 2005 a 2010 oscilaram entre 21,7% em 2005 e 21,6 em 2010, mantendo-se praticamente estáveis. Em 2011, o índice foi de 22,3%, o mais elevado do período. De 2012 a 2014, período no qual se formaram as primeiras turmas que haviam iniciado o Ensino Médio Politécnico em 2012, os índices de reprovação declinaram significativamente, sendo de 17,9% em 2012, 16,4% em 2013 e 17,2% em 2014, demonstrando, assim, um declínio nos índices de reprovação. Porém, a partir de 2015 os índices começam a declinar sinalizando o abandono da proposta. Em 2015 o índice foi de 18,9% e 2016 de 21,2% (Gonzaga, 2018).

O último gráfico (3) que iremos mostrar demonstra o aproveitamento de nossos jovens do Ensino Médio nos anos de 2005, 2007, 2009, 2013 e 2015 apresentados pelo IDEB.



Este dado talvez seja o mais significativo em virtude de demonstrar a avaliação de proficiência dos estudantes da rede estadual. Entre os anos de 2005 e 2007 os índices se mantiveram idênticos. No ano de 2009 percebemos um aumento de 3,4 para 3,6. Em 2011 houve um decréscimo para os patamares de 2005 e 2007. Em 2013 no segundo ano de implementação do Ensino Médio Politécnico observamos o maior crescimento no período analisado que se estabeleceu em 3,7. Entretanto, no primeiro ano do governo de José Ivo Sartori ocorreu um decréscimo significativo atingindo o índice mais baixo entre 2005 e 2015.

A partir de 2015 com a eleição da política neoliberal conduzida por José Ivo Sartori (MDB) e continuada por Eduardo Leite (PSDB), a reestruturação proposta foi interrompida voltando, como por exemplo, práticas pedagógicas pautadas pela organização do currículo de maneira disciplinar e sem diálogo entre as disciplinas, avaliação meritocrática e classificatória no qual a aprendizagem é expressada por números que classificam os estudantes, interferência na gestão democrática, participação da iniciativa privada na formulação das políticas pedagógicas e de consultoria e desvalorização simbólica e pecuniária dos profissionais de educação representados por docentes, servidores de escola

nas funções administrativa, de higienização, de elaboração de refeições e na conservação de infraestrutura.

Considerações finais

O texto procurou analisar e refletir sobre o Ensino Médio e, em particular, sobre a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. A partir dessa proposta procuramos construir um mosaico que explicitasse a educação como condição do desenvolvimento humano e como ela se constituiu – mesmo que brevemente – ao longo da história da humanidade no Ocidente. Também procuramos demonstrar que os processos de aprendizagem e educativos não estão desconectados das organizações produtivas e sociais de cada período histórico dos seres humanos, sendo a educação uma das características mais importantes da condição humana. Nesse contexto, evidenciamos a relação entre o modelo contemporâneo de nossa organização produtiva e social, fundamentada no modo de produção capitalista.

O modo de produção capitalista tem por necessidade intrínseca a produção de mão de obra necessária à produção de produtos, mercadorias e serviços que possibilitem a sua reprodução, tanto no aspecto produtivo quanto na manutenção das relações de produção e nas relações sociais derivadas dessa organização produtiva. Se por um lado a educação serve para reproduzir pelo trabalho a produção e reprodução do capital e a necessidade de qualificação ou não da mão de obra para que seja explorada pelo capital selecionando e classificando os indivíduos, por outro lado, o sistema educacional também serve como uma estrutura social que barra o acesso ao conhecimento das classes populares. O objetivo de obstaculizar o acesso ao conhecimento das classes populares tem um duplo sentido: 1) formar um contingente de força de trabalho desqualificada para ocupar os postos de trabalho que a classe média e a burguesia não acham mais dignos de serem ocupados por elas;²⁷ 2) construir por intermédio do não acesso ao conhecimento uma estrutura de alienação e de mascaramento ideológico das realidades sociais que se apresentam em sua concreticidade excludente.

Muito se tem discutido, pensado, refletido para que se possibilite uma construção epistemológica e pedagógica que possibilite uma educação que produza autonomia e emancipação frente à exploração das classes privilegiadas sobre as classes populares. Acreditamos que o *Ensino Médio Politécnico* foi e pode ser uma referência de organização curricular nas dimensões epistemológicas, pedagógicas e sociais que gere caminhos de transformações sociais tão necessárias para combater as desigualdades sociais enraizadas

27 Aqui a herança da nossa formação econômica e cultural alicerçada a uma monarquia decadente europeia expressada pela nobreza portuguesa se manifesta de forma cruel e sem disfarce nenhum de tão natural que se consolidou expressa pelo fato de que qualquer pessoa que ascende a uma condição social que escape da extrema pobreza ou da pobreza e ascende a partir da uma baixa classe média, mostra sua ascensão social ao possuir uma “empregada doméstica”, por exemplo.

nas estruturas da sociedade brasileira, principalmente no escravismo. Procuramos também demonstrar que o *Ensino Médio Politécnico* possui uma organicidade que articula desde a Gestão Democrática da Escola, uma epistemologia que possibilite uma abordagem ontológica de caráter transformador e não reprodutivista e uma organização pedagógica que possibilite percorrer um caminho metodológico adequado à concretização da proposta.

O EMP, como uma política educacional contra-hegemônica, apesar do curto tempo de sua experiência e das dificuldades historicamente situadas que enfrentou, foi capaz de colocar em xeque os velhos padrões da educação liberal que consagra o discurso formal da igualdade perante a lei e exclui os desiguais. A experiência do EMP demonstra, por meio dos resultados alcançados, que é possível uma política educacional que vá ao encontro das necessidades de formação democrática e emancipadora que não exclua os filhos dos segmentos sociais populares do acesso ao conhecimento para protagonizar a construção de uma sociedade solidária, democrática e igualitária.

O EMP ocorreu como ação prioritária da proposta política da gestão governamental 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Nesta política, destaca-se a crítica à *mercoescola*, escola que produz uma formação com os valores do mercado: competição, seleção, individualismo, caracterizada pela visão privatista e meritocrática, produtora de uma formação subordinada à reprodução do capital (Azevedo, 2007). Em outra direção, afirma a educação como direito, como fortalecimento do público e de uma concepção de educação integral, politécnica, buscando o protagonismo de educandos e educadores na produção do conhecimento.

A reforma curricular referencia-se no acúmulo teórico das pesquisas sobre “Trabalho e Educação”, buscando resgatar os elementos ontológicos que implicam trabalho, educação e emancipação humana. Ao mesmo tempo, a proposta referencia-se nas DCNEM, documento que traduziu elementos significativos das fontes acima relacionadas, constituindo-se em importante documento historicamente construído. Ao mesmo tempo, o EMP propôs o resgate do sentido libertário do conhecimento, introduzindo a concepção de avaliação emancipatória. Uma avaliação não para selecionar e classificar como impõe o ethos da sociedade de classes por meio da meritocracia, mas uma avaliação para responder às necessidades de intervenção pedagógica e garantir o sucesso da aprendizagem para todos e a formação de cidadãos críticos, com autonomia intelectual, aptos à convivência cidadã e capacitados para a produção social e técnica de sua existência.

O EMP propôs o conteúdo de uma educação voltada à emancipação do educando, em que o currículo passa a ser concebido como totalidade, relacionando-se com as práticas sociais pela inserção da pesquisa, promovendo experiências interdisciplinares no espaço do SI. Assim, ao desafiar as comunidades escolares a inserirem a pesquisa como prioridade

em suas práticas pedagógicas, possibilitou-se tornar os interesses e o universo social e cultural dos alunos como fonte do material empírico para produção do conhecimento em estudos e pesquisas desenvolvidos.

Com base neste trabalho, podemos compreender o EMP como uma proposta de mudança curricular inserida em uma política educacional de perspectiva contra-hegemônica, pois se voltou à formação geral qualificada e omnilateral dos educandos. Essa formação contemplava tanto a dimensão política — voltada à cidadania, à participação democrática e à capacidade de intervir na vida coletiva — quanto a dimensão do mundo do trabalho, sem se limitar aos condicionamentos decorrentes das pressões do mercado, do capital financeiro e dos organismos internacionais que historicamente influenciaram as políticas educacionais no Brasil. Percebe-se que a introdução da pesquisa, da avaliação emancipatória, da interdisciplinaridade e da ligação do currículo com as práticas sociais colocou em debate as ações pedagógicas tradicionais, abrindo possibilidades para a democratização do conhecimento, o trabalho coletivo, o protagonismo da comunidade escolar e a construção de uma educação inclusiva.

A política educacional do EMP, em um curto período de quatro anos, conseguiu interromper a tendência histórica de exclusão de um terço dos jovens no EM, conformando um importante avanço no que concerne à qualificação da educação na REE-RS.

Para finalizar, em nossa atuação na formação docente, sempre lembramos aos colegas da Educação Básica que os conceitos e as teorias propostos para o Ensino Médio Politécnico não constituíam novidade, pois muitos deles são discutidos e considerados consensuais tanto na academia quanto na escola. A diferença é que a gestão democrática, o protagonismo juvenil, o reconhecimento dos saberes, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade, os Seminários Integrados e a avaliação emancipatória passaram a ser organizados de maneira orgânica, articulando a finalidade a ser alcançada, os princípios que lhe dão suporte teórico e uma metodologia adequada à realização da proposta. Podemos afirmar que a reestruturação curricular do Ensino Médio enfrentou muitas dificuldades de execução, principalmente aquelas relacionadas à manutenção do sistema educacional vigente. Nesse sentido, hegemonicamente, tudo o que se permite é a adequação da educação às necessidades do capitalismo, finalidade à qual o Ensino Médio Politécnico, em sua essência, não se prestava. Portanto, sua duração foi curta, mas seus resultados são duradouros e servem como exemplo de que é possível realizar mudanças na educação em favor da humanização da escola e da formação de cidadãos para uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AZEVEDO, José Clóvis. **Pátria Educadora**: uma reflexão preliminar sobre texto em discussão. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/joseclovis_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf Acesso em: 14/05/2018.
- AZEVEDO, Jose Clovis. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ENGELS, Frederico. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Alba, 1934.
- ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERREIRA, Vera Maria. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**. 12 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999
- GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. Rio de Janeiro: E.P.U, 1987.
- GONZAGA, Jorge L. A. **Reestruturação curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber**. 2018. 352f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Lasalle. Canoas, 2018.
- GONZAGA, Jorge L. A.; ALMEIDA, Elmar Soero de.; ARAGONEZ, Iara Borges; HERBERT, Neusa Teresinha. A prática pedagógica na educação politécnica. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014
- JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. **A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio**. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MICELI, Paulo. **As revoluções burguesas**. 21 ed. São Paulo: Atual, 1994.
- SEDUC-RS. Proposta **pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.