

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese de Doutorado

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS (2012-2016):
análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia.**

LEONARDO DORNELES GONÇALVES

Pelotas/RS, 2017.

Leonardo Dorneles Gonçalves

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS (2012-2016):
análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Conceição Paludo

Pelotas/RS, 2017.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

G635e Gonçalves, Leonardo Dorneles

O ensino médio politécnico na região de Rio Grande-RS (2012-2016) : análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da politecnia / Leonardo Dorneles Gonçalves ; Conceição Paludo, orientadora. — Pelotas, 2017.

271 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

1. Ensino médio. 2. Politecnia. 3. Rio grande-RS. 4. Experiências histórico-práticas. 5. Pressupostos marxianos. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 373

Leonardo Dorneles Gonçalves

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS (2012-2016):
análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da Defesa: 25/05/2017

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Conceição Paludo (orientadora)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Sonia Maria Rummert
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profa. Dra. Maria de Fátima Cóssio
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Dedicatória

Estamos comemorando os 100 anos da Revolução Russa, quando os *soviétes* ousaram uma organização social dos trabalhadores. Por isso, dedico essa tese a maior insurreição comunista já existente, sobretudo aos educadores e educadoras, pedagogos e pedagogas socialistas. Suas lutas estão imortalizadas na história da humanidade!

Agradecimentos

É impossível fazer uma tese sem os outros! Agradecer é preciso!

À minha Lara, o meu maior amor! Mesmo tão pequena, irradias a energia que o pai precisa para viver. Tua presença nos últimos meses deste trabalho foi a maior demonstração de companheirismo que já tive. Os abraços antes de dormir e os carinhos entre um capítulo e outro permitiram finalizar essa tese que também é tua. Obrigado, filha! Por ti, toda minha vida!

À minha estrela: Flora! Todos os dias desse trabalho são em tua homenagem, pois o que sou devo a ti. Do teu jeito, foste a melhor mãe e educadora. Obrigado pelo exemplo! Mano, tua presença/ausência nesta tese foi uma grande motivação. Nossas conversas, tão necessárias quanto solidárias, sempre terão lugar em minha vida. Amo vocês, minha família!

À minha companheira, amiga, amada Vanessa! Vivemos intensamente estes últimos tempos e fostes uma grande interlocutora, me ajudando na formulação de sínteses e argumentos. Sinto-me privilegiado em dividir a vida contigo! Amiga Ilda, quem nunca me deixa esquecer o que é ser filho. Obrigado!

Aos meus tios, tias, primos, primas, crianças que formam a Família Dorneles. Vocês tem muita responsabilidade na conclusão deste trabalho. Me ensinaram o que é ter uma família. Um beijo muito especial na Janine que, além de prima e “irmã” mais experiente, corrigiu o texto com muita competência. Obrigado!

A ti, Conceição! Lembro-me daquela manhã no I Sifedoc, quando te entreguei o projeto desta tese. Lá se vão cinco anos! Sou profundamente agradecido pela presença amiga, carinhosa, firme, solidária, séria e coerente em minha formação. Ao agradecer, fica a certeza que permaneceremos ombro a ombro nas trincheiras da luta pela transformação social. Obrigado por me aceitar!

A Sônia Rummert, Carlos Machado, Fátima Cóssio e Elomar Tambara que constituem a banca examinadora deste trabalho. Vocês foram escolhidos porque guardo respeito e profunda admiração por cada um/a. De alguma forma, todos/as estiveram comigo no processo de finalização e escrita da tese. Obrigado!

Aos professores, gestores e estudantes que participaram desta tese, o meu respeito e agradecimentos. Nos meses em que estivemos juntos pude conhecer as condições sobre as quais a sociedade lhes cobra a qualidade na educação. Guerreiros/as da escola pública. Que este trabalho seja uma ferramenta de suas lutas! Obrigado.

Aos/as amigos/as: Vinicius Puccinelli, Felipe Fonseca, Cleiton Oliveira, Cleverton Oliveira, Diego Noda, Jéssica Costa, Taionara Silva, Adriana Oliveira Victor Neris, Daniel Prado, Carmo Thum, Camila Almeida, Juliana Flores, Pâmela Altamor, Deivid Fagundes, Caio Floriano, Kristopher Machado, Wagner Azevedo, Jaqueline Bertoldo, Regina Rodrigues, Simone Gonçalves, Adriano José, Carlos Luvisetto e Danielle Martins. Todos/as compartilharam este período de estudos e isso só foi possível porque lutamos pelos mesmos sonhos! Obrigado.

A Andréia Wahlbrink, Vanessa Gonçalves, Paulo Taddei, Magda Santos, Verônica Pinto, Franciele Soares, Jéssica Tessmann e Dynara Martinez. Nosso grupo de estudos/pesquisas foi e será sempre uma referência de amizade, companheirismo e, é claro, boas e necessárias sínteses. Continuemos! Obrigado.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFPel, suas funcionárias, coordenadores/as, professores/as e colegas. Nosso programa é uma grande contribuição da universidade para a educação. Obrigado pelos qualificados espaços de debate e construção, os quais contribuíram sobremaneira para este trabalho.

Aos/as estudantes da Universidade Federal do Rio Grande, com os/as quais tenho dividido, neste último ano, estudos, pesquisas, análises e sínteses em torno da temática educacional e da escola pública. Vocês não me deixam esquecer a escolha que fiz e me ajudam a permanecer nela. Guris e Gurias, muito obrigado!

A sociedade brasileira que, através da CAPES, me possibilitou a realização dessa pesquisa por três anos. Lutamos para que a derrocada do golpe não tarde e mais pessoas tenham essa chance!

“Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política”.

(Karl Marx – Sobre a Questão Judaica)

“Devemos, portanto, começar, e começar a sério, a concretizar a escola politécnica *agora mesmo* e não se esquivar desta tarefa argumentando que é obra do futuro distante, mas buscando os caminhos que conduzam realmente à reconstrução da escola”.

(Moisey Pistrak – Ensaio sobre a Escola Politécnica)

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS (2012 – 2016):** análise desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia. 2017. 271 f. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

Resumo

A tese formulada é a de que o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na região da cidade de Rio Grande, caracteriza-se como uma pretensa estratégia do Estado para avançar na qualificação deste nível ensino, apresentando o trabalho como princípio educativo, mas, de modo contraditório ao pretendido, acabou adequando-o às orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível e, por isso, contribuiu para a adaptação de uma força de trabalho útil às necessidades do Capital, o que descaracteriza o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia, que objetiva contribuir para a emancipação humana, a partir da organização do trabalho pedagógico escolar que contemple relações sociais anticapitalistas, com vistas à formação omnilateral através da unificação do trabalho manual e o trabalho intelectual no processo educativo da classe trabalhadora. Tendo a hipótese anunciada como referente, como objetivo geral, buscou-se explicitar as contradições que se moveram no interior e exterior da proposta de Politecnia para o Ensino Médio no RS, bem como pensar possibilidades, mesmo que limitadas, para avanços na direção de sua superação. Considerando os postulados do Materialismo Histórico Dialético, como abordagem teórico-metodológica, a pesquisa dialoga com autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Viktor Shulgin, Moisey Pistrak, David Harvey, José Paulo Netto entre outros, e se caracteriza como qualitativa, adotando estudos bibliográficos, documentais, sendo os últimos realizados através de entrevistas e questionários com gestores, docentes e estudantes das escolas de ensino médio da região de Rio Grande/RS. Com base na análise dos dados, conclui-se, entre outros aspectos, que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, embora aponte o Trabalho como princípio educativo, alinha-se com uma série de documentos e políticas, nacionais e internacionais, que buscam orientar a formação em nível médio com base nas necessidades do Capital, o que, por si, descaracteriza a perspectiva marxiana da politecnia. Conclui-se, ainda, que a proposta pedagógica, quando implantada nas escolas, provocou a explicitação de contradições que externalizaram as suas incongruências. Por isso, também, a adaptação da proposta “moderna” à realidade “arcaica” das escolas, possibilitou uma formação que sequer conseguiu concretizar os objetivos pretendidos na mesma, os quais apresentam, como se analisou, forte vinculação com os documentos e políticas nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Ensino Médio; Politecnia; Rio Grande-RS; Experiências histórico-práticas; Pressupostos marxianos.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. **A MARXIST ANALYSIS ABOUT THE POLYTECHNIC EDUCATION IN RIO GRANDE - RS (2012 - 2016)**. 2017. 271 f. Thesis. Postgraduate Program in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2017.

Abstract

The Polytechnic Education - that began in 2012 by the 18^a Regional Education Coordination's Office from Rio Grande do Sul (RS) state, Rio Grande city - is this thesis aim. In this way, the thesis pointed that polytechnic education is defined as a state's strategy to develop the education's quality; besides, it used the labor as an education principle. However, the proposal did not become a reality. As time went on, polytechnic education turned up to the national and international guidelines, that point the needs of a competent, vast and flexible education. In this way, polytechnic education has contributed to developed the labor force into the Capital needs. Also, showing an misunderstood; since, the Marxist conception of polytechnic education goes in a different direction. The aim of Polytechnic Education should be contribute to the social emancipation process, approaching the pedagogical guidelines involving anti capitalist social relations. Then, looking to the omnilateral formation across the unification between manual and intellectual labor inside the education process from proletariat. Thus, our main aim was understand how the contradictions moves inside and outside from the Polytechnic Education proposal from the High School in RS. Also, to reflect upon possibilities, even if limited, into the direction of a development. By the way, as a theoretical framework was used the Historical Dialectical Materialism based in some authors as: Karl Marx, Friedrich Engels, Viktor Shulgin, Moisey Pistrak, David Harvey, José Paulo Netto and others. Moreover, this was an qualitative research that used bibliographic studies, surveys and documentary analysis as a methodology. The surveys were applied to managers, teachers and students of secondary schools in Rio Grande's/RS region. As a conclusion, the data analysis indicate that the Polytechnic Education proposal follow a set of national and international education guidelines; consequently, this move provokes a divergence between the Marxist perspective and the understanding about polytechnic. Since it uses the labor as a education principle; but, at the same time it converges to these policies and guidelines that are not in agreement with the polytechnic proposal. Additionally, this research showed that the polytechnic education proposal provoked an shock into the schools; since it had expose so many divergences that happen between the government's education proposal and the schools' reality. To finish, the thesis point that the "modern" proposal could not dialogue with the "archaic" schools reality; in addition, it was so weak that even the policies interest - that were based into the international education guidelines - could not to be develop.

Key Words: High School; Polytechnic; Rio Grande-RS; Marxist Concepts; Historic and Practice Experiences

Lista de Figuras

Figura 01	Protótipo Curricular para o Ensino Médio Politécnico	143
Figura 02	Reportagem Portal Terra em 05/03/2013	153
Figura 03	Reportagem Jornal Correio do Povo em 21/08/2013	154
Figura 04	Reportagem Jornal “O Povo” em 06/09/2013	154
Figura 05	Reportagem Jornal “Zero Hora” em 01/10/2013	155
Figura 06	Distribuição da carga horária do Ensino Médio Politécnico	166
Figura 07	Mapa das Coordenadorias Regional de Educação do RS	177
Figura 08	Mapa da 18ª Coordenadoria Regional de Educação Rio Grande	178

Lista de Tabelas

Tabela 01	Número de Turmas por série do Ensino Médio Politécnico na 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande	183
-----------	--	-----

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAED	Comissão de Assuntos Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Construção Parcial da Aprendizagem
CPERS	Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CRA	Construção Restrita da Aprendizagem
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CSA	Construção Satisfatória da Aprendizagem
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEP	Nova Política Econômica
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCP	Partido Comunista Português
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação

PREALC	Programa Regional de Emprego para a América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNFMO	Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. ESTADO, TRABALHO E CAPITAL NO CONTEXTO DE CRISE.	23
1.1. As características da crise e a recomposição flexível do Capital.....	24
1.2. Manifestações da crise na periferia: subordinação e a disputa pelo controle interno.	39
1.3. Estado, Trabalho e Capital: novos direcionamentos às políticas educacionais. ...	57
2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: A POLITECNIA NA OBRA DE KARL MARX & FRIEDRICH ENGELS E SEUS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-PRÁTICOS	68
2.1. O Trabalho e a sua dimensão formativa.....	70
2.2. Educação, Politecnia e Formação Omnilateral.....	82
2.3. Politecnia e as Pedagogias Socialistas: fundamentos histórico-práticos.....	94
2.3.1 A Politecnia na Revolução Russa	94
2.3.2. A Politecnia na Revolução Cubana	104
2.4. Por uma Educação Politécnica.....	113
3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: EDUCAÇÃO POLITÉCNICA X FORMAÇÃO FLEXÍVEL	119
3.1 O Ensino Médio no Brasil: dualidade não solucionada.....	121
3.1.1. Procedências históricas do Ensino Médio no Brasil	121
3.1.2. Macro orientações do Ensino Médio entre 1998 – 2012.....	130
3.2. A questão educacional para o Partido dos Trabalhadores	149
3.3. Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico no RS: a Politecnia flexibilizada?.....	153
3.4. Considerações acerca da Proposta Pedagógica.....	171
4. NEM EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, NEM FORMAÇÃO FLEXÍVEL: CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS.	174
4.1. As escolas de Ensino Médio Politécnico da região de Rio Grande – RS	182
4.2. Os conflitos e resistências no processo de implantação	189
4.3. A organização do trabalho pedagógico: proposta moderna, condições arcaicas.	197
4.4. Politecnia e o Mundo do Trabalho: entre o simulacro e adaptação	224
4.5. Mudar para permanecer o mesmo: o caráter contraditório da implantação do Ensino Médio Politécnico no RS.	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	252
ANEXOS	265
Anexo I – Questionário aplicado às escolas da 18ª CRE	265
Anexo II – Roteiro de entrevistas com professores	267
Anexo III – Questionário com estudantes.....	269
Anexo IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	271

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta a análise do processo de implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, especificamente na região que abrange a 18ª Coordenadoria Regional de Educação, cuja sede está localizada na cidade de Rio Grande¹, no período que compreendeu os anos de 2012 a 2016². Em geral, o estudo compreende as relações estabelecidas no campo das políticas educacionais, como manifestação contraditória da luta de classes entre o Capital e Trabalho que disputam o controle da formação em nível médio, campo de conflito onde está situado o processo de implantação investigado.

A hipótese, como etapa que expressa a provisoriedade do conhecimento produzido e que nesta pesquisa queremos traduzi-la em forma de tese, é assim apresentada: o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na região da cidade de Rio Grande, caracteriza-se como uma pretensa estratégia do Estado para avançar na qualificação deste nível de ensino, apresentando o trabalho como princípio educativo mas, de modo contraditório ao pretendido, acabou adequando-o às orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível e, por isso, contribuiu para a adaptação de uma força de trabalho útil as necessidades do Capital, o que descaracteriza o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia, que objetiva contribuir para a emancipação humana a partir da organização do trabalho pedagógico escolar que contemple relações sociais

¹ A escolha por desenvolver a pesquisa somente na 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande foi feita tomando por base, já no período inicial de nosso ingresso no curso de doutorado, a massiva dinâmica de trabalhadores na região devido ao Polo Naval – Estaleiro Rio Grande. Na época, somente o Estaleiro Rio Grande, responsável pela construção de casco de plataformas petrolíferas, empregava aproximadamente 15 (quinze) mil pessoas. De fato, a região de Rio Grande, no período que compreende 2013 a 2015, pode ser considerada o principal polo atrativo de ofertas de trabalho do RS, para onde se deslocaram milhares de pessoas de todo o Brasil. A relação possível entre a dinâmica do Trabalho e as mudanças no ensino médio nos levaram a definir a 18ª CRE como o lugar para execução da pesquisa.

² O período estipulado para realização da pesquisa compreende os quatro primeiros anos do processo de reestruturação curricular, quando nos propomos a desenvolver a análise do Ensino Médio Politécnico levado a cabo pelo governo autodenominado “popular” do Partido dos Trabalhadores. Por conta disso, ainda que consideremos relevante o atual estágio do ensino médio brasileiro, marcado por acentuados retrocessos em sua base curricular, a partir de orientações que vinculam o ensino ao campo produtivo e destituem as possibilidades do pensamento crítico da formação, nosso foco de análise será a experiência desenvolvida no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2012 e 2016.

anticapitalistas, com vistas à formação omnilateral através da unificação do trabalho manual e o trabalho intelectual no processo educativo da classe trabalhadora.

A pesquisa foi realizada com intuito de responder a questão principal do trabalho, através da qual buscamos saber: em que medida, em quais aspectos e com que fundamentos, o Ensino Médio Politécnico, implantado desde 2012 na 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – Rio Grande, caracteriza-se como uma estratégia do Estado para aprimoramento de mão de obra útil para o capital e descaracteriza o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia, qual seja, a unificação do trabalho manual e intelectual no processo educativo da classe trabalhadora, como um dos meios de a educação contribuir para a emancipação humana.

Considerando a temática central, hipótese de tese e questão principal, estabelecemos os itinerários da pesquisa através de seus objetivos. Como objetivo geral, procuramos explicitar as contradições que se movem no interior e exterior da proposta de Politecnia para o Ensino Médio no RS, bem como pensar possibilidades, mesmo que limitadas, para avanços na direção de sua superação. Com intuito de contemplar a finalidade do objetivo geral, os objetivos específicos foram construídos da seguinte forma:

- Estudar a proposta do Ensino Médio Politécnico para o estado do RS, a partir de suas bases e fundamentos, bem como sua proposta de implantação.
- Conhecer, a partir dos gestores, docentes e estudantes, o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico na 18ª CRE – RS – Rio Grande.
- Analisar o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico na 18ª CRE Rio Grande – RS.

A realização da pesquisa considerou momentos de análise bibliográfica, pesquisa documental e empírica, ao passo que os procedimentos metodológicos estão sustentados nos trabalhos de Triviños (2009), Minayo (2012), Severino (2007) e André (2013). Neste sentido, a investigação se aproxima do estudo de caso, no modo como é compreendido por André (2013) e Triviños (2009), uma vez que nos dedicamos ao estudo aprofundado de uma parte do fenômeno – a 18ª CRE – a qual é representativa do todo, no caso, o estado do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, o estudo de caso foi organizado em momentos distintos, mas articulados, onde a finalidade foi o desencadeamento das fases da pesquisa em relação aos objetivos estabelecidos. Assim, a primeira fase foi realizada através da pesquisa documental, onde nos ocupamos da análise da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, bem como outros 07 (sete) documentos/políticas que expressam orientações que foram consideradas no processo de implantação. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 1998; Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades - UNESCO; Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, instituído pela portaria nº 1189/2007 e pela portaria nº 386/2008; Protótipos Curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo expandido – UNESCO; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2012; Perguntas e Respostas sobre o Ensino Médio Politécnico e; Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual. Na análise destes documentos, buscamos conhecer as principais intencionalidades no que se refere às propostas para a formação em nível médio, bem como os modelos que apresentam aos currículos e as suas influências sobre a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico.

A segunda fase da pesquisa foi realizada tomando por base as informações contidas na Proposta Pedagógica, sobretudo o diagnóstico/justificativa e a organização do trabalho pedagógico. Para tanto, desenvolvemos o estudo empírico em dois momentos, articulados entre si. O primeiro pode ser caracterizado como um estudo preliminar e exploratório, por meio do qual visitamos todas as instituições escolares que ofertam o Ensino Médio Politécnico na 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, totalizando 19 (dezenove) escolas. As visitas tiveram como objetivo a apresentação de um instrumento (questionário) de coleta de informações (Anexo I) aos gestores/supervisores, onde organizamos questões sobre a infraestrutura da escola, número de turmas/estudantes, número de professores, formação dos professores, números aproximados sobre evasão/retenção, causas para estes problemas e considerações sobre o Ensino Médio Politécnico. Do total, 15 (quinze) escolas devolveram os questionários, sendo que 14 (quatorze) delas preencheram-no completamente, atingindo aproximadamente 74% (setenta e quatro por cento) das instituições.

As principais informações disponibilizadas pelo preenchimento dos questionários referem-se ao número aproximado de estudantes evadidos/reprovados, calculado através do número total de turmas ao longo dos anos de implantação do Ensino Médio Politécnico. Por este dado, pudemos observar que a média apresentada no diagnóstico/justificativa da Proposta Pedagógica não apresentou mudanças significativas desde o processo de implantação. Outra informação relevante trata das razões indicadas pelos gestores como causa para a evasão escolar no ensino médio: a maioria aponta a necessidade de trabalho como justificativa para o abandono dos estudos. Justamente o Trabalho, que em uma proposição Politécnica, deveria constituir centralidade e contribuir para manter o estudante na escola.

As informações obtidas através do questionário viabilizaram a constituição de critérios tendo em vista a definição das escolas que participariam do segundo momento da pesquisa. Estes critérios foram estipulados considerando a necessidade de, em um estudo de caso, “analisar uma unidade de modo aprofundado, estabelecendo os nexos com a totalidade na qual está inscrita” (TRIVIÑOS, 2009, p.134), isto é, critérios que sejam representativos e contemplem características da totalidade das escolas onde a pesquisa foi realizada. Neste sentido, os critérios foram assim organizados: a) escolas que contemplassem os diferentes contextos socioeconômicos da 18ª CRE, entendendo que tal diversidade estaria representada por escolas localizadas em periferias (urbana e rural), bem como as maiores escolas, dentre aquelas que participaram da primeira fase (questionários); b) escolas que apresentaram posicionamentos em favor e contra a reestruturação curricular, a fim de compreender como é a implantação em cada instituição, conhecer os conflitos, resistências, adaptação do processo de implantação; c) escolas onde os índices de evasão e retenção foram diminuídos após a alteração curricular, entendendo que, nestes casos, o modelo alcançou o seu estágio mais avançado, isto é, respondendo aos problemas apresentados no diagnóstico/justificativa da Proposta Pedagógica.

A partir da definição dos critérios, 04 (quatro) escolas foram escolhidas para a continuidade da pesquisa e o seu aprofundamento qualitativo. Assim delimitamos, para garantir a viabilidade do estudo, a realização de entrevistas (Anexo II) com 02 (dois) professores por escola e atuantes no Ensino Médio Politécnico, buscando

contemplar 01 (um) professor por cada área do conhecimento, nas quais o currículo do Ensino Médio Politécnico passou a ser organizado (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), totalizando 08 (oito) entrevistas. Com os estudantes, optamos pela aplicação de questionários (Anexo III), considerando que sua participação é mais restrita, devido ao fato de estar em período de aulas, o que exige cumprimento de horários e tarefas provenientes do cotidiano de estudos. O instrumento foi apresentado a 03 (três) estudantes por escola, sendo 01 (um) estudante em situação regular, isto é, sem distorção idade/série, 01 (um) estudante em situação de reprovação e 01 (um) estudante egresso da escola, que tenha sido formado no Ensino Médio Politécnico, num total de 11 (onze) estudantes, pois um questionário não retornou. Ao todo, considerando gestores, professores e estudantes, participaram da pesquisa 33 (trinta e três) pessoas, as quais disponibilizaram-se de forma livre e consentida (Anexo IV).

Considerando as informações disponibilizadas pelos relatos, escritos ou narrados, desenvolvemos a terceira e última fase da pesquisa, na qual transcorremos a análise dos dados, cujo objetivo foi compreender as contradições que constituem o fenômeno da pesquisa em relação com a totalidade social e concreta da qual faz parte. Para tanto, a análise sofreu influência Bardin, (1977), ao que denomina como “Análise de Conteúdo”, justamente pela proximidade com os métodos utilizados para o tratamento das informações, sobretudo quando a autora define:

Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objeto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção, que constitui o campo das determinações dos textos (BARDIN, 1977, p. 40).

Assim, o procedimento da análise das informações disponíveis contemplou, primeiramente, a transcrição individual de todas as entrevistas e respostas contidas nos questionários. Ao transcrever os relatos na íntegra e visualizar os argumentos dos participantes, tomamos a seleção do conteúdo dos textos, por cada participante, considerando os temas que foram por eles abordados, o que caracteriza o momento da “unitarização”, isto é, a tomada dos textos em unidades específicas para conhecer o sentido de cada argumento.

Da “unitarização”, partimos para a construção dos “eixos analíticos”, o que vem a ser a aproximação de argumentos comuns entre os diversos participantes da pesquisa, constituindo, assim, as expressões que representam os principais posicionamentos trazidos pelos professores. Os eixos analíticos são entendidos como aqueles conjuntos de argumentos sobre uma temática, ou temáticas próximas e que são comuns, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. Essa forma de organização nos permitiu conhecer os principais posicionamentos dos professores e estudante sobre o Ensino Médio Politécnico e lançar uma interpretação analítica, a partir do referencial teórico e metodológico que, em nosso caso, permite a relação entre a realidade das escolas com aspectos da totalidade mais ampla, mediante um movimento dialético que parte do concreto ao abstrato, retornando a materialidade enquanto “concreto pensado”, isto é, a “unidade do diverso” (MARX; ENGELS, 2007a).

A organização e análise das informações obtidas nas entrevistas e questionários, bem como o estudo dos documentos e da Proposta Pedagógica, nos ofereceram condições para construir o modo de apresentação desta tese. Dessa forma, o primeiro capítulo trata da relação entre Estado, Trabalho e Capital no contexto de crise, onde analisamos as principais mudanças ocorridas no Mundo do Trabalho, advogando, com base em um amplo conjunto de autores³, a existência de uma crise sistêmica originada na incapacidade do Capital em recompor, sem contradições, seus fundamentos essenciais. Assim, na medida em que crise se manifesta, provocando períodos em que as contradições se explicitam de forma mais radical, impõe reconfigurações ao papel do Estado e do Trabalho, sobretudo em países periféricos. Entendemos que a dinâmica social imputada pela crise e que modifica o papel dos Estados, é responsável pelas características que as políticas públicas em educação tem absorvido, quase sem resistência, ao assumir hegemonicamente os interesses dos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2013)

³ Antunes (2009; 2009a; 2011), Azevedo (1932; 1971), Braga (2012), Chauí (2007), Chesnais (2001) Fernandes (2009) Frigotto (1984; 1996; 2001), Harvey, (1998; 2011) Iasi (2006; 2011; 2013), Mézaros (2005, 2009), Netto (2012; 2012a), Oliveira (2013), Palacios (2013), Poulantzas (1980; 1977), Shiroma (2002; 2014), Schmidt (2005), Schultz (1971), Singer (2012), Falleiros Pronko e Oliveira, (2010), Fonseca (2009), Haddad (2009), Leher (2012; 2014), Martins (2005), Paiva, (2011), Paludo (2006), Paulani (2010), Peroni (2006; 2013), Rummert (2008; 2014), Torres (2009), Vargas (2011).

em suas orientações. É justamente neste contexto que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico é elaborada e implantada.

Considerando o quadro contextual analisado no primeiro capítulo, o qual nos oferece uma série de elementos para que seja possível compreender a implantação do Ensino Médio Politécnico, fez-se necessário constituir o quadro referencial teórico⁴, a fim de que pudéssemos analisar a relação Trabalho e Educação na perspectiva da Politecnicidade e Formação Omnilateral. Baseados na obra marxiana, o capítulo buscou demonstrar os fundamentos da Politecnicidade e Omnilateralidade presentes na obra de Marx & Engels, uma vez que os autores delinearam os pressupostos daqueles conceitos em favor da classe trabalhadora. A partir do estudo, avançamos para a análise das experiências histórico-práticas, e encontramos nas revoluções Russa e Cubana, guardada as diferenças, processos de implantação de um sistema educacional cuja base é a Politecnicidade. A partir dos estudos das obras marxianas e das experiências histórico-práticas, apontamos como princípios que caracterizam uma Educação Politécnica a sua dimensão crítica a educação capitalista, a utopia de uma formação omnilateral, a unificação do conhecimento escolar e historicamente produzido ao Trabalho produtivo (Trabalho Socialmente Necessário) e a auto-organização dos sujeitos que participam da vida escolar.

Entendemos que as duas primeiras partes da tese constituem tanto o referencial teórico e analítico, quanto o contexto onde se travam as lutas de classes e o direcionamento das ações e políticas públicas em educação. Assim colocado, o terceiro capítulo apresenta a análise da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico. Este capítulo é resultado dos estudos⁵, realizados na primeira fase da pesquisa (pesquisa documental) e, além da proposta, contempla outros documentos já citados acima. É complementado por uma breve análise sobre o tema da

⁴ Contribuíram para a elaboração do capítulo os seguintes estudos: Carnoy (2009), Engels (1986; 2012), Filho (1989), Martí (1991), Marx (2007a; 2007b; 2009; 2009a; 2010; 2011; 2011a; 2012; 2012a; 2013), Marx; Engels (2007; 2011), Shulgin (2013), Arriada, (2007), Freitas (2013), Gonçalves (2015), Souza Junior (2015).

⁵ Os trabalhos com os quais dialogamos para a construção do terceiro capítulo: Costa (1999), Coutinho (2008), Nosella (2004), Saviani (1989; 2003; 2006; 2010), Tragtenberg (2007), Triviños (1990), Trotsky (1977), Werebe (1997), Antunes (2008), Boto (2010), Cunha (2010), Cury (1998), Faria Filho, (2000), Félix, Moreira, Santos (2007), Filho, Silva (2010), Gramsci (1978), Grein (2013), Krüger (2014), Kuenzer (1989), Leite (2015; 2008; 2011), Lopez (2011), Machado (2010), Machado (2005), Nascimento (2007), Oliveira (2007), Pereira (2012), Rodrigues (1998), Saito, (2011), Sanfelice (2010), Santos (2016), Vechia (2010), além de uma série de legislações.

educação nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT, agremiação que ocupou o governo do estado do RS no período em que o Ensino Médio Politécnico foi implantado.

No quarto e último capítulo⁶, apresentamos as contradições do processo de implantação do Ensino Médio Politécnico. Os eixos analíticos que estruturam o capítulo, fruto, basicamente, da segunda fase da pesquisa, os quais expressam os limites existentes no momento em que a Proposta Pedagógica passa a funcionar nas escolas, tratam dos conflitos e resistências do processo de implantação, a organização do trabalho pedagógico, a relação da Politecnia e o Mundo do Trabalho e as contradições que caracterizam a mudança do ensino médio para manter-se o mesmo.

Em nossas considerações finais, além de reafirmar o enunciado de tese, concluímos que a implantação do Ensino Médio Politécnico, por se tratar de uma expressão da crise sistêmica do Capital e apresentar, entre suas intencionalidades, os objetivos para a formação em nível médio que os empresários almejam, acaba distanciando-se dos pressupostos de uma Educação Politécnica, ao mesmo tempo em que nega a sua capacidade para realizar uma formação flexível, justamente pela ausência de condições objetivas que permitam uma educação nestes marcos. A imbricação dessas intencionalidades com o cotidiano das escolas tem gerado uma formação “monstrenga”, nem moderna, nem arcaica, que não muda sua característica historicamente subserviente e, por isso, mantém os seus endereçamentos bem definidos.

⁶ Nossos interlocutores do quarto capítulo foram: Freitas (1995; 2013), Kuenzer (1985), Neves (2000), Ramos (2011), Azevedo (2013), Frigotto (2012; 2010), Shulgin (2013), Pistrak (2000; 2009; 2015), Machado (2011), Shiroma et. al. (2000), Oliveira (2013), Harvey, (1998); Marx, Engels (2011a).

1. ESTADO, TRABALHO E CAPITAL NO CONTEXTO DE CRISE.

Neste capítulo, abordamos as relações estabelecidas entre Estado, Trabalho e Capital no contexto da crise manifestada na estrutura do modo de produção capitalista, isto é, uma crise que expõe as incapacidades do Capital para repor seus fundamentos sem ampliar e aprofundar as contradições sociais que são consequências do próprio modelo.

Para melhor compreensão, analisaremos, primeiramente, as características da crise no espectro global, a partir das suas manifestações históricas e sociais, sobretudo nas últimas décadas do século XX, quando operam transformações contundentes que alteram o papel do Trabalho em relação ao Capital, determinando, por sua vez, modificações estruturais na função do Estado capitalista e as políticas públicas. Advoga-se que a modificação que transcorre na relação entre Trabalho e Capital, além de ser a origem das mudanças no Estado, é resultado da própria crise do Capital e do modelo societário que ele engendra.

Como o caráter expansivo do Capital também é uma expressão da crise, procuramos, na segunda parte do capítulo, caracterizar o modo de produção na periferia, onde o capitalismo se manifesta com características específicas, mas articuladas e dependentes em relação aos países e economias dominantes. Combinando elementos patrimonialistas a uma elite altamente submissa aos interesses expressos, procuramos analisar a especificidade da crise no Brasil, a partir dos fenômenos econômicos e políticos que a constituem, ao mesmo tempo em que lançamos mão de uma análise sobre as forças que disputam o controle do desenvolvimento no país, o que influencia diretamente nas políticas educacionais.

Ao final, apresentamos a atualidade da crise expressa na relação entre Estado, Trabalho e Capital nas Políticas Educacionais, como consequência da ampliação da hegemonia do empresariado na direção das ações no campo educativo. A partir das orientações neoliberais, encontramos a primeira investida dos empresários na educação e no fundo público a ela destinada, quando constituem a chamada “sociedade civil organizada” como forma de captar recursos, “prestar serviços” de responsabilidade social. A segunda investida enraíza a relação do empresariado no âmbito do Estado de forma organizada, quando passam apontar as “prioridades” da educação pública brasileira. Procuramos demonstrar que o objetivo

é o controle das funções públicas do Estado para com a educação, do dinheiro público a ela direcionada, bem como um cerceamento velado dos objetivos, conteúdos e finalidades da educação.

1.1. As características da crise e a recomposição flexível do Capital

Os desdobramentos societários vividos nesta primeira década do século XXI apresentam agudas contradições, que já não podem ser consideradas apenas como momentâneas e passageiras, mas alterações fundamentais que ocorrem no plano estrutural do modo de produção capitalista e suas relações com todas as dimensões da vida humana, sobretudo daqueles que, para viver, dependem da venda da força de trabalho: a classe trabalhadora.

Por isso, é preciso, de acordo com Mézaros (2009), Harvey (2011, 1998), Netto (2012), atentar para algumas diferenças importantes que caracterizam a crise atual das demais. Em geral, as crises objetivam a recolocação dos pressupostos fundantes do modo de produção capitalista (CHAUÍ, 2007), o que força o estabelecimento de pactos sociais entre a tríade Estado, Capital e Trabalho, a fim de amenizar as consequências negativas que impactam a todos, mas, principalmente os trabalhadores. Nesse sentido, a crise de 1929⁷ é um bom exemplo, principalmente por ter sido, até então, a mais expressiva. Considerando a análise de Harvey (2011), é possível dizer que, aquela crise, marcada pela superprodução de mercadorias, a qual não foi acompanhada pela possibilidade de consumo por parte da população, pode ser avaliada como uma das piores crises da história do capitalismo. Mas é cíclica, isto é, teve um limitado tempo de duração que foi absolutamente necessário para revigorar as bases e finalidades – retomar o processo de obtenção do mais valor que se completa na relação de produção, circulação e consumo das mercadorias.

⁷ É crise, uma vez que expande e socializa para toda a sociedade (portanto, Estado e Trabalho) os custos/perdas financeiros/as de uma condição particular de acumulação em forma de passivos sociais. Neste sentido, a crise de 1929 é consequência, basicamente, da superprodução de mercadorias nos Estados Unidos sem que fossem consumidas pela população. Ainda que os anos 1920 tenham sido de confiança dos investidores, os quais acreditavam no crescimento das empresas, conviviam, por outro lado, com uma massa trabalhadora falida, mal remunerada e, portanto, sem condições de consumir os produtos que produziam. Por isso, muitas empresas tiveram sua falência decretada, aumentando o desemprego e agudizando o contexto de crise. Em linhas gerais, a “saída” encontrada para superar a crise foi o fortalecimento de uma indústria particular que atenderia uma situação também particular: indústria bélica para segunda guerra mundial. Ver Schmidt (2005).

É importante destacar que, entre as possíveis caracterizações das crises cíclicas, está a combinação de alguns fatores políticos que auxiliam na reconstituição do modelo que, em certa medida e por um determinado tempo, pode funcionar, mas apresenta limites para sua auto reprodução. No caso da grande crise de 1929, considerando a análise de Harvey (1998), é preciso dizer que o socorro implementado pelo Estado, sob a coordenação do presidente norte-americano Franklin Roosevelt, denominado como *New Deal*, serviu para ampliar as condições de consumo das massas trabalhadoras, com a garantia de uma série escalonada, mas nem por isso sem efeito, de medidas para proteção social como salário mínimo, previdência social e seguro desemprego. Além disso, com a intenção de estabelecer uma nova dinâmica na economia, as medidas também acentuaram o controle sobre o anárquico liberalismo econômico que, no fundo, foi o estopim da crise: um pacote de grandes obras de infraestrutura e maior fiscalização sobre os investimentos financeiros, para regular a especulação financeira, motivo este que, naquele contexto, levou a bancarrota grandes empresários e investidores.

Nota-se então que, neste importante caso – crise de 1929 - há alguns sujeitos que modificam seus papéis no cenário político e econômico. O Capital, até então consolidado na sua condição ideal, ou seja, extraíndo níveis elevados de excedente, assume sua condição falida, entra em crise e causa níveis elevados de demissões. Como consequência, os Trabalhadores que já sofriam com as situações de baixos salários e condições precárias de trabalho, acusam um golpe ainda maior e acirram-se as contradições sociais decorrentes do desemprego. Por isso e relacionado a esse movimento, o Estado assume sua condição intervencionista com o objetivo de “salvar o modelo”, e apresenta uma série de medidas que garantam determinada “estabilidade”⁸ e tranquilidade para a volta do crescimento da economia. Daí, independentemente das dimensões formais e fenomênicas que reflitam as crises capitalistas, Capital, Trabalho e Estado sempre têm seus papéis

⁸ O que, em se tratando de uma crise de superprodução, poderia ser resolvida com a distribuição dos produtos sobrantes, cobrando baixos valores. Entretanto, a lógica gananciosa de funcionamento do Capital jamais permitiria que isso acontecesse por uma razão muito simples: não estimularia o mercado. Neste caso, a crise de 1929 simplesmente colocou no lixo milhares de toneladas de alimentos (muitos foram queimados), inclusive despejando quantias enormes de litros de leites nos rios. (SCHMIDT, 2005).

reconfigurados na direção do fortalecimento, ora mais evidente, ora menos, do capitalismo.

No que diz respeito ao Estado, faz-se necessário esclarecer que o compreendemos como a manifestação política institucional e específica do capitalismo, “a partir da condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe” (POULANTZAS, 1977 p. 147), que se manifesta de maneira tal que “sua forma estrutura as relações de produção capitalistas” (MASCARO, 2013 p. 59). Como expressão específica do capitalismo, a forma política estatal (MASCARO, 2013) não existe apartada da luta de classes, como “Estado Sujeito” (POULANTZAS, 1977 p. 148), autônomo, neutro, ou, de outro extremo, como “Estado Coisa” (POULANTZAS, 1977 p. 147), servidor apenas de um grupo ou classe social. Mas, trata-se da expressão política de relações de forças que são condensadas no corpo e funcionamento do Estado, as quais são dinamizadas pela luta de classes, que reflete e é refletida reciprocamente na forma política estatal.

Para Mascaro (2013, p. 60),

A luta de classes é tanto o seio no qual brota a forma política quanto o alvo da própria institucionalização estatal. Trata-se de um processo contínuo de constituições sociais e interferências recíprocas. No capitalismo, a separação entre os produtores e os possuidores dos meios de produção, forjando classes sociais distintas – trabalhadores assalariados e burgueses -, está na origem estrutural de formas sociais que configuram a dinâmica de tal reprodução social. A mesma origem formal e estrutural da luta de classes se reflete na específica forma política do capitalismo estatal. Por sua vez, o Estado reconstitui a própria luta de classes e é, também, reconstituído por esta.

Desta forma, a partir dos autores, pode-se dizer que o Estado constitui-se em uma instituição/expressão central para a reprodução das relações capitalistas de produção e, por isso, não está imune às mudanças causadas pelas sucessivas crises que constituem o capitalismo. O movimento que o Estado faz em tempos de crise é uma expressão do estágio da luta de classes que constitui e é constituída pelo próprio Estado (MASCARO, 2013). As crises, por sua vez, como todo e qualquer fenômeno histórico e social, explicitam contradições novas e outras nem tão novas assim. Combinam-se formatos de crise de acordo com o estágio de desenvolvimento da sociedade e os interesses de classe em disputa, o que atesta o fato de as razões conjunturais de determinada crise não serem exatamente as

mesmas de outras, o que não pode ser afirmado em relação às razões estruturais das crises formuladas no capitalismo. O entendimento disso leva-nos a crer que há elementos que são similares nas crises e outros que se distanciam, devido as condicionantes, sobretudo de ordem política e econômica.

Assim, tomando por base os principais acontecimentos históricos do pós Segunda Guerra Mundial, é praticamente um consenso entre autores do campo socialista, como Netto (2012), Mézaros (2009) e Harvey (2011), a existência de uma crise que não pode apenas ser entendida como cíclica e pontual em suas dimensões de espaço e tempo, mas que se manifesta a partir da e na estrutura do modo de produção capitalista. Consideremos, portanto, algumas transformações de ordem social que competem para a assertiva defesa de que a crise é uma externalização dos limites sociais da expansão do próprio Capital.

Sucintamente, pode-se dizer que as transformações que demarcam a crise atual originam-se ainda na segunda metade do século XX, devido ao esgotamento do modelo fordista de produção, bem como *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), sobre bases keynesianas, problema que pode ser resumido, segundo Harvey (1998), em uma palavra: rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercado de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista). E toda a tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968 – 1972. (HARVEY 1998, p. 135).

Naquele contexto, a antítese usada para refutar o modelo rígido de produção foi denominada pelo mesmo autor como “acumulação flexível”. Trata-se de um novo modelo de padrão de acumulação do Capital que age à luz de um reordenamento inédito no campo da produção e logo se espalha para todas as dinâmicas da vida social.

Ao confrontar a rigidez fordista, de acordo com o mesmo autor, a acumulação flexível sustenta-se:

Na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores

de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (p. 140)

Relaciona-se a essa importante mudança aquelas alterações em curso a partir da metade do século XX, que acabam por potencializar a acumulação flexível em seus diversos aspectos. Falamos da chamada “revolução informacional” (NETTO, 2012, p. 417), materializada pelas formas mais desenvolvidas da microeletrônica, informática, comunicação por satélite, estudos relacionados ao campo das ciências naturais como Biologia, Química e Física. Tudo isso compete para o redirecionamento e reorganização das bases do modo de produção capitalista e a restauração do Capital nos países centrais, até então limitado no funcionamento da sua lógica de acumulação.

Essas modificações não passaram despercebidas na vida dos trabalhadores. Pelo contrário, ao passo que a “revolução informacional” se desenhava na dinâmica da vida social e produtiva dos países centrais, concomitantemente emergia outro fenômeno que viria golpear não somente questões imediatas das lutas da classe trabalhadora, como o salário, mas a espinha dorsal da organização de classe como a relação entre os sindicatos e as políticas que asseguravam condições de estabilidade social. Iniciava, neste período, o que autores como Antunes (2009) e Netto (2012), filiados ao campo socialista, chamam de desemprego estrutural.

Sobre as consequências dessa reestruturação junto a classe trabalhadora, Harvey (1998, p. 141) sintetiza:

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição ao “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Pode-se dizer que surgia aí um tempo de mudanças substanciais na sociedade capitalista como um todo, provocando determinações na vida humana em

sua integralidade⁹. De fato, para que seja possível ao Capital a reorientação do modelo que pretenda reafirmar suas bases, é necessário que haja uma ofensiva destrutiva à classe trabalhadora – fonte de produção das riquezas e de capital - e os meios historicamente construídos por essa classe para sua resistência. Nesse período de transformações (1968-1972), os conflitos de classe foram acentuados, uma vez que os trabalhadores, pressionados pela ameaça de destituição de direitos sociais adquiridos nas décadas do pós-guerra, foram obrigados a organizar diversas greves nos países centrais. De certa forma, os conflitos anunciavam as tensões que refletiam, por um lado, a permanência da seguridade e estabilidade salarial e, por outro, os interesses fomentados pela possibilidade de aumento da lucratividade/acumulação, que significaria a negação dos direitos, mediante todas as modificações ocorridas no período.

A partir e relacionado a isso, consolida-se, de acordo com Netto (2012), já ao final dos anos 1970, um fenômeno que é funcional, a reestruturação em voga no sentido do seu fortalecimento. O projeto neoliberal – uma espécie de reordenamento político do Capital - emerge no seio dos países centrais para dar uma resposta tanto a classe trabalhadora organizada e relativamente forte nos países onde *Welfare State* estava implantado, como uma espécie de onda avassaladora, para romper com as normas instituídas na forma de pacto social do pós-guerra e facilitar o avanço dos interesses do Capital na condição do mercado.

Em linhas gerais, o neoliberalismo caracteriza-se como um fenômeno que enfraquece os direitos sociais elevados a funções do Estado em detrimento ao avanço das “leis de mercado” e um acolhimento dessas mesmas leis nas ações dos governos. Há um processo de liquefação daquilo que outrora era bem definido no sentido dos papéis sociais do Capital, Trabalho e Estado e isso, segundo Netto (2012), acontece porque:

No que toca às exigências imediatas do grande capital, o projeto neoliberal restaurador viu-se resumido no tríplice mote da “flexibilização” (da produção, das relações de trabalho), da “desregulamentação” (das relações

⁹ Tanto as dinâmicas no campo da produção quanto o consumo foram diretamente afetadas pela acumulação flexível. Por exemplo: um produto que tinha um tempo de vida útil no período fordista entre 05 e 06 anos, passa, no contexto da acumulação flexível, para menos da metade. A vida humana em suas dimensões simbólicas e subjetivas não passou indiferente nesse processo. Segundo Harvey (1998, p. 148) “a estética relativamente estável do modernismo cedeu lugar ao fermento, instabilidade de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais”.

comerciais e dos circuitos financeiros) e da “privatização” (do patrimônio estatal). Se esta última transferiu ao grande capital parcelas expressivas de riquezas públicas, especial mas não exclusivamente nos países periféricos, a “desregulamentação” liquidou as proteções comercial-alfandegárias dos Estados mais débeis e ofereceu ao capital financeiro a mais radical liberdade de movimento, propiciando, entre outras consequências, os ataques especulativos contra economias nacionais. Quanto à “flexibilização”, embora dirigida principalmente para liquidar direitos laborais conquistados a duras penas pelos vendedores da força de trabalho, ela também afetou padrões de produção consolidados na vigência do taylorismo fordista (NETTO 2012, p. 417).

Se no período fordista, a questão que limitava era a rigidez e determinada estabilidade dos processos produtivos e da extração de mais valor, como resposta, a acumulação flexível, potencializada pelo neoliberalismo, acentua a liberdade do Capital para alcançar patamares ainda maiores de lucratividade. Daí a importância central dos três conceitos apresentados pelo autor os quais conformam um conjunto de condições que dão vida à característica expansionista inerente à lógica sistêmica.

Entendidas na relação que estabelecem entre si, com a finalidade de avançar na criação de condições que objetivam a ratificação do capitalismo como modelo único, flexibilização, desregulamentação e privatização ganham contornos também voláteis e efêmeros neste contexto de crise, o que, em hipótese alguma, de acordo com a análise de Netto (2012), esvazia-os de profunda intencionalidade ideológica. Mas, aparentemente, dependendo de uma série de fatores conjunturais, uma ou outra característica manifesta-se com mais clareza de intensidade. Parece-nos que, atualmente, mediante o predomínio da hegemonia das formas de acumulação de Capital, em seu estágio financeiro e especulativo, é primordial a criação de condições que assegurem a inexistência de barreiras legais que impeçam o funcionamento anárquico do mercado financeiro/ações. Em se tratando de ferramentas que auxiliam o processo de acumulação, fica evidente que, na medida em que o Capital consegue escapar dos imbróglios burocráticos oriundos da relação Capital-Trabalho, que configuram o aparato legal dos Estados nacionais, inclusive os direitos trabalhistas – ou o que ainda resta deles – tem maiores possibilidades para elevar a concentração de riqueza, ainda que os riscos de quebra sejam, na mesma proporção, uma realidade constante.

Há, entretanto, outra manifestação da crise em curso que precisa ser mencionada. Com o advento e a correlação das três características da crise mencionadas anteriormente - acumulação flexível, revolução informacional e

neoliberalismo - a força de trabalho em geral movimenta-se na direção do setor de serviços, justamente pelo impacto gerado por conta do enfraquecimento da matriz industrial de produção e, principalmente, a conformação dos direitos que a ela estava atrelada. Isso atenta, também, para o fato concreto que o setor de serviços naquele contexto, mas também nos dias atuais, foi um subterfúgio encontrado pelo Capital para “garantir” o emprego, mas longe das condições trabalhistas vigentes no contexto do fordismo e do Estado keynesiano. Não deixa de ser verdade que a migração da força de trabalho para o setor dos serviços é um estágio mais avançado da questão do emprego em direção à informalidade¹⁰. No fundo, a garantia da existência do emprego é uma condição fundante para a perpetuação do capitalismo, mas, quanto mais precarizadas forem às condições de trabalho, mais defasagem tiver a questão salarial e menos direitos trabalhistas forem conquistados, maior será o lastro de capital. E isso, nos dias atuais e de diversas formas, o setor de serviços representa muito bem.

Este ponto merece um comentário. Vejamos que, ao tratar das crises do modo de produção, fala-se em “repor o seu pressuposto” (CHAUÍ, 2007 p. 143), na direção de sua manutenção e fortalecimento. Fortalecimento da lógica de funcionamento do Capital, que se dá por meio da exploração da força de trabalho e da natureza, mercantilizando-as, sobretudo nesse estágio atual do capitalismo e, obviamente, no seu sentido financeiro e especulativo. Porém, enquanto crise produzida, ela precisa dar uma resposta àquilo que é mais fundamental da lógica em que opera o modo de produção capitalista, ou seja, o aumento e expansão da taxa de capital que se realiza na consolidação do mais valor e, por conseguinte, do lucro. O movimento que está em curso no mundo capitalista pós 1968, estruturalmente falando, pode ser definido como um indiscriminado rearranjo das forças produtivas para diminuir a quantidade de trabalho vivo empregado na produção das mercadorias, o que, só assim, permitirá o livre fluxo do Capital e, por consequência, o fortalecimento do modelo.

Vejamos como isso é tratado nas palavras de Netto (2012):

¹⁰ Segundo dados da OCDE, apresentados por Harvey (1998), o setor de serviços empregava nos EUA, em 1960, 58,1% da força de trabalho ativa, enquanto 33,6% estava ocupada no setor industrial. Em 1981, naquele país, o primeiro setor absorveu 66,4% da força de trabalho, quando o setor industrial teve queda e contou com apenas 30,1%.

Ao mesmo tempo, os novos processos produtivos têm implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital; resultado direto na sociedade capitalista: o *crescimento exponencial da força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital* — com os economistas burgueses (que se recusam a admitir que se trata do exército industrial de reserva próprio do tardo capitalismo) descobrindo...o “desemprego estrutural”! De fato, o chamado “mercado de trabalho” vem sendo radicalmente reestruturado — e todas as “inovações” levam à precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho: a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da “informalidade”. (NETTO 2012, p. 417).

Por isso, a crise pode ser entendida como um fenômeno que afeta o núcleo central do modo de produção capitalista, sem apresentar caminhos para a sua superação positiva. Essa corrosão, que assume proporções cada vez mais complexas, também se manifesta enquanto crise no redimensionamento da relação entre valor de uso e valor de troca das mercadorias. É interessante notar que, se o esforço é, de um lado, para diminuir a quantidade de trabalho vivo para recompor o mais valor e elevar a taxa de lucro, de outro e, talvez, onde resida à lógica incorrigível do Capital (MÉSZAROS, 2009), está à submissão do valor de uso ao valor de troca, de modo que isso apareça sob a forma personificada: valor de uso = valor de troca.

Antunes (2009), ao introduzir o livro “Crise Estrutural do Capital”, de István Mészáros, aborda a questão como uma das manifestações estruturais da crise atual:

Tratando-se, portanto, de uma crise na própria realização do valor, a lógica destrutiva que se acentua em nossos dias permitiu que Mészáros desenvolvesse outra tese, central em sua análise, de que o sistema de capital não pode mais se desenvolver sem recorrer à *taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias* como mecanismo que lhe é intrínseco. Isso porque o capital não considera valor de uso (que remete a esfera das necessidades) e valor de troca (esfera da valorização do valor) de forma separada, mas, ao contrário, subordinando radicalmente o primeiro ao segundo. (ANTUNES 2009, p. 12)

No funcionamento do Capital, o valor de uso das mercadorias está subordinado ao valor de troca, o que significa uma relação de aparente identidade entre aquilo que realmente tem uma finalidade necessária ao desenvolvimento da vida e o que serve como excedente ao Capital. A novidade da atual crise, segundo o autor acima, aparece na medida em que o decrescente valor de uso vem acompanhado de um processo crescente e avassalador que busca transformar tudo que vive em mercadoria. Nessa condição, tanto as relações sociais, a natureza e

mesmo o Trabalho, possuem um valor atribuído socialmente, mas que se materializa na forma de serviço a ser aprimorado, polido e comercializado. Já não existem fronteiras para a mercantilização da vida, o que é uma demonstração clara da crise atual que explicita uma lógica que em si não comporta correções paliativas e imediatas, com funestas consequências que mostram, inclusive, a incivilidade na busca da solução da crise.

Uma das maneiras encontradas para materializar o caráter expansionista do Capital reside numa das mais evidentes manifestações da atual crise, a chamada globalização econômica¹¹. Assentada em acordos entre corporações e grandes empresas (multi, transnacionais), a globalização econômica é um fenômeno que possibilita a mobilidade de Capital de um lugar ao outro, extrapolando os limites geográficos para constituir, inclusive, grandes blocos onde se estabelecem relações de mercado. O acúmulo de poder que a globalização econômica garante ao Capital é tão significativo que, em certos casos, ameaça o poder do Estado nacional (NETTO, 2012), e acaba configurando uma série de mudanças geopolíticas no cenário do globo, principalmente pela fácil desterritorialização dinamizada pelo Capital, o que resulta em preocupantes consequências.

Também, a globalização econômica não se restringe apenas ao terreno das atividades produtivas, mas, ao mundializar-se enquanto processo de expansão, apropria-se e é apropriado simultaneamente pelo fenômeno da financeirização da economia, isto é, o mercado de ações e Capital especulativo. O poder reunido por essa forma de acumulação reinventa-se e fornece autonomia à exploração, ao mesmo tempo em que produz, por meios obscuros, relações aparentemente externas ao processo de trabalho, como sendo “relação entre objetos” (CHESNAIS, 2000 p. 09). Assim, reúnem-se condições adequadas para, nesse período, enquanto manifestação mais geral da crise, o grande Capital estructure uma espécie de oligarquia financeira mundial, concentradora de um enorme poder econômico e político sem precedentes.

¹¹ Este é um fenômeno que ganha força principalmente ainda na década 1980. Podemos dizer que a globalização econômica é uma ofensiva do capitalismo já nos anos finais da chamada guerra fria, mas que ganha impulso e consolidação após a derrocada do chamado socialismo real, sendo marcada por uma ofensiva entre “os mercados de demanda solvente, às fontes de abastecimento e aos movimentos dos rivais oligopólios” (CHESNAIS, 2000 p. 12).

Por outro lado, se a crise do Capital reordena as condições objetivas da sociedade e opera profundas modificações de cunho político e econômico, ela também redireciona a produção e reprodução de classe na forma como Mézaros (2005), denomina enquanto internalização, seja no campo da formulação de uma compreensão de mundo, o que envolve questões ideológicas inerentes ao modelo, seja no sentido de pertencimento de classe, como foi mais visível no período em que predominou o modelo fordista. No que tange à classe trabalhadora, é notório o desencadeamento de um processo de fragmentação e diferenciações que se reconfiguram em virtude das novas feições tomadas pela divisão social e técnica do Trabalho, fomentada pela acumulação flexível. O enfraquecimento do poder sindical nos países centrais a partir dos 1970 e mesmo o aparecimento do chamado “novo sindicalismo”, têm contribuído – muito mais - para pactuar consensos junto ao patronato para assegurar direitos, do que fomentar práticas ofensivas contra o Capital. Por isso, é possível afirmar que a crise também apresenta um movimento de retração da classe trabalhadora na luta de classes – o que é substancialmente distinto das teses que afirmam o fim do Trabalho -, o que pode ser entendido como um tempo de defesa, onde os trabalhadores em geral, ao não reunirem poder necessário para avançar, dadas as condições adversas, limitam-se as ações para assegurar o “menos pior”.

Segundo Netto (2009), essa realidade apresenta repercussões profundamente contraditórias, se atentarmos para frações da classe trabalhadora comprometida por sua dimensão econômica na reprodução social da vida. São aposentados e pensionistas que sobrevivem com uma remuneração irrisória, a juventude como uma condição social sobrando, trabalhadores migrantes que se locomovem de um lugar ao outro em busca de emprego e acabam se submetendo às piores ocupações com baixíssima remuneração, quando não são vítimas de acusações xenofóbicas, oriundas, muitas vezes, dos próprios trabalhadores. Distintas frações da classe trabalhadora sofrem com uma crescente desigualdade que se dá dentro e entre os países, o que acarreta em uma profunda pauperização que caminha a passos largos para disjunção cada vez mais catastrófica dos objetivos e sentidos de uma necessária transformação.

Tais contradições são potencializadas pelo avanço indiscriminado e ofensivo da lógica do Capital para a dimensão cultural da vida. Entre elas estão a

materialização da razão de ser do modelo em todo o processo cultural, que inicia desde a sua produção e divulgação até a distribuição e consumo dos bens culturais e, da mesma forma, as manifestações culturais difundidas por meios eletrônicos de comunicação, a televisão e os aparelhos de multimídia, como os celulares. São expressões culturais que assumem para si a dinâmica própria da mercadoria, sob a orientação da obsolescência, imediatividade, descartabilidade, vazia de sentido de pertencimento e, portanto, distante do entendimento da cultura como produto objetivo-subjetivo dos povos, necessária ao pleno desenvolvimento humano.

As caracterizações da crise como até aqui apontamos demonstram que ela assume amplas proporções, deixando marcas e alterando a totalidade da vida social, com reflexos em todo o mundo, principalmente quando essas situações ocorrem no núcleo central do poderio capitalista como, por exemplo, os Estados Unidos.

De acordo com Harvey (2011), foi exatamente o que veio à tona em 2008 e 2009 naquele país. Desde a década de 1990 apostou-se em uma elevação dos preços dos imóveis, o que possibilitaria a aquisição de empréstimos hipotecários por parte das famílias norte-americanas, causando, obviamente, a ampliação do endividamento. No entanto, com a continuidade da elevação dos valores dos imóveis, sendo esses usados como garantia para a tomada de dinheiro, as famílias realizavam novos empréstimos para pagar os antigos e realizar novas aquisições. Da mesma forma, no início da década passada, mantida a elevação dos valores dos imóveis, o que permitiu maior confiança de investimento, o crédito foi expandido aos chamados clientes de risco (*subprime*), conhecidos por não terem histórico de crédito, sem algum tipo de trabalho e/ou remuneração fixa.

Com base no estudo do mesmo autor, é possível dizer que, a partir de 2006, com o aumento dos juros, forte queda no valor dos imóveis e, por conseguinte, aumento da inadimplência perante os empréstimos subsidiados, os bancos não conseguiam cumprir suas obrigações, o que impactou todo o conjunto da bolsa de valores. O estopim da crise ocorre em 2008, quando grandes mercados de empréstimos e hipotecas têm falência decretada e são estatizados nos Estados Unidos, desencadeando um efeito cascata em todo sistema econômico mundial. A injeção de dinheiro público por parte do governo americano atinge a casa bilionária o que nos fornece uma dimensão do tamanho do problema.

É fato que a crise afeta com mais força aqueles grupos que, na sociedade de classes, absorvem as consequências e os seus efeitos mais perversos, no caso, a classe trabalhadora. Isso é evidente. Entretanto, além desses, nessa crise em particular, dadas as proporções e impactos que teve, sobretudo no lugar onde ocorreu – centro hegemônico – as consequências podem ser vistas, entre outras, pela falta de confiança nos investimentos ligados ao Capital norte-americano, ainda que haja um esforço por parte da mistificação generalizada da mídia burguesa para fazer-nos crer numa “superconfiança” (MESZAROS, 2009, p. 18); a nacionalização dos bancos¹² falidos ou que sofreram insolvência, o que nos leva a pensar sobre o caráter de classe do Estado, uma vez que nada garante que, ao assumir esses bancos, haverá um retorno da confiança e de uma suposta “normalidade” do mercado financeiro; e a inadimplência norte americana gerada pela crise, advinda da transformação da dívida interna em títulos convertidos para vários bancos do mundo. Contudo, a posição dos Estados Unidos no cenário político e econômico mundial é de vanguarda, sobretudo por sua capacidade de intervenção militar em territórios estratégicos, poder bélico e suas relações comerciais assimétricas com países “em desenvolvimento”.

Enquanto isso, um artigo escrito por Antônio Santos e publicado em março de 2015, no sitio eletrônico “Avante”¹³, de propriedade do Partido Comunista Português – PCP, tomando por base uma pesquisa realizada na *University of New Hampshire* nos Estados Unidos, diz que, a partir de 1983 o número de gente sem casa triplicou para 3,5 milhões. Também, da mesma data em diante triplicou para 18 milhões o número de casas sem gente. Em forma irônica, é uma conta feita no setor que provocou o excesso de confiança para os investimentos nas duas décadas subsequentes e que culminou na crise.

Outro dado importante é fornecido pela Organização Internacional do Trabalho – OIT¹⁴, de 2014, relativo à taxa de desemprego nos países centrais entre

¹² Para Mézaros (2009, p. 26), a questão é mais profunda e envolve o poder político norte-americano. “O fato embaraçoso é que companhias hipotecárias gigantes dos EUA, como Fannie Mae e Freddie Mac, foram corruptamente apoiadas e abastecidas, de forma generosa com garantias altamente lucrativas, mas totalmente imerecidas, pela *selva legislativa* do Estado americano em primeiro lugar, bem como por meio de serviços pessoais de corrupção política impune. Na verdade, a cada vez mais densa selva legislativa do Estado capitalista passa a ser o legitimador “democrático” da *fraudulência institucionalizada* nas nossas sociedades”.

¹³ Disponível em <http://www.avante.pt/pt/2155//134688/> 27 de março de 2015, 18h01min.

¹⁴ Disponível em

2008 e 2014. Ele indica índices que chegam a 12% de desemprego nos países da zona do euro, quando nos Estados Unidos, no período da crise, o desemprego atingiu 10% (em torno de 30 milhões de desempregados), o que pode ser entendido como uma tragédia, considerando o impacto que isso gera na segunda maior economia do mundo. Atualmente, as taxas de desemprego brasileiras variam entre 12% a 15%, dadas as últimas decisões políticas e econômicas e a própria posição do país nas relações comerciais.

Disso, podemos destacar alguns aspectos desta incursão que fizemos no sentido de entender como se materializa a crise atual. Sem a intenção de reduzir e simplificar os significados da crise, parece-nos importante reafirmar o que os autores do campo socialista¹⁵ vêm anunciando a respeito do caráter da crise, em sua dimensão permanente, sistêmica e não apenas cíclica. Procuramos apresentar acima alguns elementos que explicitam essa característica, dadas as profundas transformações ocorridas na vida humana nas últimas décadas. Neste sentido, enquanto uma crise radicada no núcleo do modo de produção capitalista, afeta a integralidade dos sentidos humanos e faz do Capital a relação determinante da vida social, provocando o redimensionamento do papel do Estado capitalista e do próprio Trabalho, que, como vimos, tem absorvido as consequências mais perversas da crise.

Portanto, podemos dizer que a crise estrutural que nos encontramos, apresenta certo desenvolvimento que pode ser assim sintetizado: entre o início dos anos 1970 até o início da década de 1980, consolidou-se o processo de reestruturação do capital nos países centrais, que custou a inflexão das forças sociais do trabalho na luta de classes e alavancou uma nova dinâmica ao capitalismo global, principalmente através do reordenamento político – neoliberalismo - e a dominação da sua dimensão acumulativa financeira – fictícia.

Desse período até o início dos anos 1990, pode-se compreender o movimento do Capital a partir do fortalecimento da financeirização que se dá pela

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_325664.pdf 25 de Março de 2015, 09h58min.

¹⁵ Denominamos campo socialista para designar o conjunto de sujeitos sociais que produzem práticas e teóricas que engendram uma práxis antagônica ao Capital como relação social que está no núcleo da dinâmica da sociedade capitalista. Neste trabalho autores como Mézaros (2009), Antunes (2009), Harvey (1998; 2011), Netto (2012) constituem o campo socialista, bem como outros que são referenciados neste relatório.

constituição das bases institucionais para a sua mundialização e, por conseguinte, o aumento da desigualdade socioeconômica com suas decorrentes consequências. As bases institucionais para o incremento de Capital na forma especulativa significam a desregulamentação operada pelos Estados sobre as transações econômicas, uma característica fundante do modelo neoliberal. Disso, entendemos que a classe trabalhadora sofre dois golpes: o primeiro trata da derrocada do socialismo real e o que isso significou à alternativa socialista, ou seja, a hegemonização do modelo do Capital em todo o globo; o segundo versa sobre o avanço da ideologia neoliberal sobre lideranças socialistas, convertidas, desde aí, como “funcionais” ao novo modelo, o que contribuiu para a fragmentação e o enfraquecimento de frentes revolucionárias.

O período que segue, a partir do início da década de 1990, pode ser visto como um tempo de agudas (mas não episódicas) crises financeiras, que evidenciam o funcionamento de um capitalismo incontrolável no que tange a acumulação e autovalorização do valor (de troca), o que materializa a anárquica movimentação de capitais em sua forma especulativa. São as sucessivas crises que interpõem os fundamentos da existência de uma crise estrutural, justamente porque, ao realizá-las, o Capital não consegue reformular seus pressupostos e acentua suas contradições objetivas. A cada crise são maiores os prejuízos sociais, sobretudo na precarização das condições de reprodução da classe trabalhadora.

O cenário atual remonta ao fortalecimento dos meios desmedidos em que o Capital se encontra para realizar-se e fortalecer-se. A crise 2008/2009, como dissemos, apresenta um limite formal e contraditório ao neoliberalismo que reside na chamada “estatização da crise”, onde o Estado – principalmente nos países centrais, nos quais a crise foi mais aguda - injeta recursos públicos gigantescos para salvar corporações privadas, resultando, logo adiante, em políticas de ajustes fiscais, aumento da taxa de juros e insuficientes investimentos na área social. No fundo, são os trabalhadores que pagam a conta das aventuras financeiras dos capitalistas.

1.2. Manifestações da crise na periferia: subordinação e a disputa pelo controle interno.

Os elementos da crise estrutural que acima destacamos dizem respeito ao caráter expansivo que marca o dinamismo do modo de produção capitalista como manifestação fenomênica da sua relação social fundante, o próprio Capital. Neste aspecto, a própria designação entre colônia e metrópole, centro e periferia, para entender a geopolítica e a organização espacial do capitalismo também contribui para conduzir a um entendimento das formas como o Capital se articula e se expande a todo o mundo, mesmo que essa expansão não aconteça de forma linear, progressiva e consensual, mas a partir de opções marcadamente assimétricas que, em geral, envolvem os interesses dos países e das classes dominantes.

A constituição do continente latino-americano e, portanto, do Brasil, é resultado de um processo forjado por essa dimensão expansionista do modo de produção, advinda dos países centrais da Europa pela busca de riquezas em regiões fora do velho continente. Essa expansão, “que transforma as colônias em reservas de acumulação primitiva” (OLIVEIRA 2013, p. 109) e que reflete em nossos povos as caracterizações do poderio dos países que dominavam a correlação de forças naquele período, resultou em um processo de colonização complexo que delineou diversificadas dimensões da vida e deixou marcas coloniais *stricto sensu* por muito tempo.

Fernandes (2009) apresenta uma precisa sistematização acerca dos padrões de dominação externa que conduziram a formação social da América Latina. Segundo o autor, o primeiro padrão corresponde ao “Antigo Sistema Colonial”, o qual engendrou uma determinada organização social, a fim de garantir os interesses da colônia e dos colonizadores. Os países latino-americanos enviaram à metrópole principalmente produtos primários (metais, agrícolas) configurando num aumento do fluxo de mercadorias, permitindo o funcionamento do capital comercial, bancário e criando as condições para o fomento da grande indústria¹⁶. Esse padrão

¹⁶ Vale salientar a real importância da transferência de produtos primários à Europa como condição importante para o desencadeamento do processo industrial naquele continente. O simples usufruto da produção agrícola interna dos países centrais não seria suficiente para o desenvolvimento e complexificação da produção industrial, nos termos como ocorreu. As condições resultantes da industrialização, como a própria classe operária, mas também o povo que se ocupava do labor

de dominação baseou-se “exclusivamente no trabalho forçado realizado por nativos e escravos” (p. 23) e sua dissolução se deu, em geral, devido à fragilidade das estruturas econômicas de Portugal e Espanha – um aprimoramento seria necessário para acompanhar o desenvolvimento mercantil das colônias - e o avanço de países como Inglaterra, França e Holanda que atendiam economicamente a esse desafio.

O segundo padrão de dominação externa aparece com o processo de desagregação do antigo sistema colonial e caracteriza-se pela presença dos países dominantes à frente das operações comerciais e financeiras, uma vez que a produção primária para exportação estava consolidada desde o modelo anterior. Daí a denominação que Fernandes (2009) atribui a esse momento como “Neocolonialismo”, pois se trata da ampliação das esferas de dominação em setores não ou pouco explorados no padrão anterior. Da mesma forma, o “Neocolonialismo” (p. 25) pode ser entendido como um impulso para a manutenção do *modus operandi* da economia na América Latina, principalmente pelo apoio oferecido pelos produtores rurais às transações comerciais e financeiras, bem como a aceitação de um papel subordinado e dependente em relação às economias dominantes.

O terceiro padrão é reflexo das modificações no cenário econômico internacional estimulado pela revolução industrial na Europa. Caracteriza-se por transformações, influências e controle das dimensões econômicas, sociais e culturais, o que se efetivou por meio da incorporação direta de processos básicos de crescimento econômico e desenvolvimento sociocultural. Por isso, essa fase da dominação externa pode ser entendida como “Imperialista” (p. 26), atingindo diversificadas esferas da vida social. Em certa medida, trata-se da expansão do capitalismo central à periferia, o capitalismo dependente como realidade histórica para além do aspecto econômico, ainda que esse permaneça sendo a base para a dominação, como afirma o autor:

Os objetivos manifestos e latentes foram dirigidos para os ganhos líquidos, isto é, para a transferência do excedente econômico das economias satélites para os países hegemônicos. Sob esse aspecto, a “idade de ouro” do imperialismo europeu encerrou o circuito iniciado pelo antigo colonialismo e expandido pelo neocolonialismo, ambos de origem europeia, formando o burguês complacente, o equivalente histórico latino-americano dos “*bourgeois conquerant*”. (p. 27).

industrial, só ocorreu em virtude de consideráveis remessas de produtos primários enviados desde a América Latina.

O quarto padrão sistematizado por Fernandes (2009) reflete a presença e a expansão das empresas estrangeiras nos países da América Latina, marcando um tempo em que o autor denomina como “Imperialismo Total”, sob a hegemonia do capital privado dos Estados Unidos. Nesse, o domínio é organizado a partir de dentro dos países, atingindo diretamente a vida social na periferia, o que deve ser entendido como um estreito direcionamento nas ações dos governos – como é o caso do desenvolvimentismo – na comunicação e consumo de massa, nas políticas educativas, nas transferências de tecnologia, etc.¹⁷ Isso evidencia, segundo o autor, que os países latino-americanos carecem de condições elementares para o crescimento econômico de forma autônoma e, por conseguinte, a superação das consequências do “subdesenvolvimento” (p. 27).

A partir dos padrões de dominação externa sucintamente descritos, expressamos alguns entendimentos. Primeiro, o desenvolvimento do capitalismo brasileiro não pode ser entendido como uma simples reprodução das formas clássicas de desenvolvimento do modo de produção, tal qual nos países centrais. Compreender o tardio capitalismo no Brasil e mesmo na América Latina requer uma atenção especial às transformações das forças produtivas locais e sua dinâmica subordinativa aos interesses das nações dominantes, onde o capitalismo transcorreu por determinado “etapismo” clássico, conforme vasta literatura explica. Disso, queremos destacar tanto as razões que permitiram o desenvolvimento capitalista no Brasil, quanto as consequências para a vida econômica do país, provocando certas “especificidades particulares”¹⁸ que precisam ser levadas em conta desde o seu aspecto local, em articulação com as classes dominantes dos países hegemônicos.

¹⁷ Ao mesmo tempo em que o país mantinha sua principal característica agroexportadora de produtos primários – matéria-prima - com baixíssimo valor agregado e recebia em troca bens de consumo industrializados produzidos nos países centrais, fomentava a industrialização a partir do ideário nacional-desenvolvimentista, o que necessitava de forte proteção estatal materializada por intermédio da injeção de recursos públicos no setor privado, sob a crença de que o fortalecimento da indústria reduziria as instabilidades políticas e as profundas desigualdades sociais na região. Neste aspecto o papel da Organização Nações Unidas na América Latina, preconizada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, foi determinante. Esta comissão influenciou os diversos governos latino-americanos a partir de sua chave explicativa para o subdesenvolvimento como um estágio anterior ao desenvolvimento. Subdesenvolvido, neste caso, seria o país não industrializado e, portanto, atrasado.

¹⁸ Oliveira (2013) elenca algumas especificidades que caracterizam o incremento do capitalismo no Brasil, a chamada Revolução Burguesa, principalmente após 1930, quando distintos modos e condições de acumulação coexistem e relacionam-se. Um determinado pacto entre proprietários de terra e industriais mediado pela legislação trabalhista para garantir o fluxo exportador num período de colapso pós-crise 1929; a existência de tecnologia isenta a indústria do processo clássico (a iniciativa

Mas, longe do modelo “clássico”, em que esse elemento estratégico tende a “exporta-se” para o restante da economia, no caso brasileiro – e é possível reconhecê-lo em outros países – a implantação das novas relações de produção no setor estratégico da economia tende, por razões em primeiro lugar históricas, que se transformam em razões estruturais, a perpetuar as relações não capitalistas na agricultura e a criar um padrão não capitalístico de reprodução e apropriação do excedente num setor como o dos serviços. A “especificidade particular” de tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga “periferia” onde predominam padrões não capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema (OLIVEIRA, 2013, p. 69).

Desta forma, o segundo entendimento possível trata da coexistência entre modos e condições de acumulação diferentes na região, respaldados por normatizações desiguais oriundas da correlação de forças e os interesses internos e externos em disputa, apresentando-se como um elemento central do desenvolvimento do capitalismo na periferia.

É oportuna para os interesses dos países centrais, a difusão heterogênea dos modos e condições de acumulação no mesmo território, o que propicia, entre outras consequências, a não agregação de classe, obstaculizando o desenvolvimento interno, ainda que nos limites nacionais. Na verdade, o capitalismo dependente não se efetiva como um acaso, senão como uma relação orientada pela articulação estrutural para a dominação dos países centrais na periferia, assumida estrategicamente pelas classes internas dominantes:

A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou acidente” A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e interno requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como *compensadora, útil e criadora* pelo outro polo [...] Quando se dá a eclosão do mercado moderno a revolução comercial ou revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins o seus meios para atingir os seus próprios fins [...] Privilegiam, assim, as vantagens relativas do polo dinâmico mais forte porque “jogam neles” e pretendem realizar-se através delas (FERNANDES 2009, p. 60).

tecnológica decorre da elevação do preço da força de trabalho), mas eleva a distância entre os ganhos de Capital e ganhos do Trabalho; assim, o setor de serviços torna-se, por consequência, um reflexo da industrialização tardia, por constituir um campo que reúne a força de trabalho barata, carente de legislação ao nível da indústria que regule as atividades, composto por “pseudo-pequenos burgueses” que vendem sua força de trabalho às unidades principais do sistema.

Daí, portanto, o terceiro entendimento: o avanço das relações capitalistas dependentes, reservadas as suas especificidades particulares, é marcado, entre outros elementos, tanto pela crescente e indiscriminada aceitação da interferência externa por parte dos agentes internos, o que cria as condições para o “bom” andamento dos negócios nos países latino-americanos, quanto pela combinação de distintos modos e condições de acumulação. Sobre isso, diríamos que, do caráter subordinativo do capitalismo periférico decorrem os necessários privilégios das classes dominantes internas, que servem como “estímulo” para que cumpram sua função no esquema de dominação externa, mesmo que isso comprometa a possibilidade de modificações estruturais no modo de produção, o que, em tese, não acarretaria na perda do poder dessas classes. O reconhecimento dessa característica é fundamental, uma vez que ela marca a forma como se relacionam as classes dominantes internas com os países hegemônicos (subordinação), bem como com as classes pauperizadas da periferia (superexploração). Significa, também, que o papel das classes internamente privilegiadas é central e estratégico para manter as sociedades periféricas amorfas, no que tange às possibilidades de rompimento com a dependência externa. Por isso, algumas características são importantes, pois desenham um cenário permanente acerca da dinâmica da dependência na periferia: fortalece-se a pactuação para a dominação entre burguesia nacional e internacional; difunde-se o ideário de que a presença do agente externo (e suas corporações) em todos os ramos da vida econômica levaria ao ou é sinônimo de desenvolvimento; manifesta-se a interferência dos interesses e o direcionamento dos países dominantes nas políticas econômicas por meio de organismos internacionais¹⁹.

Assim sintetizada a estrutura da relação capitalista de dependência entre países centrais e periféricos, podemos questionar as formas como se manifesta a crise do Capital, uma vez que a crise, sobretudo a atual, desenrola-se no centro do modo de produção, ou seja, nos países onde o capitalismo desenvolveu-se a partir da exploração das nações periféricas. Da mesma forma, podemos indagar se há, de

¹⁹ As análises e interpretações realizadas por Florestan Fernandes apresentam uma contribuição singular para a compreensão da formação da sociedade capitalista na periferia do modo de produção. Em se tratando dos objetivos da tese não aprofundaremos sua análise, mesmo considerando importante salientar, além dos padrões de dominação externo acima mencionado, o estudo sobre as Classes Sociais na América Latina, onde o autor apresenta um detalhamento das formas como se estabelece a relação entre países centrais e periféricos e como essa relação configura uma sociedade de classes, particularmente diferenciada das evoluções clássicas das classes capitalistas nos países de centro e a própria revolução burguesa no Brasil.

fato, uma crise instaurada na periferia ou se a difusão dessa crise não se configura como um aspecto ideológico e estratégico, para que as economias periféricas incorporem comportamentos a fim de suprir, através da revitalização das relações de dependência, a necessidade colocada pelo Capital. O fato é que, se a crise apresenta-se como as consequências destrutivas – ampliação e intensificação das contradições sociais - da incapacidade do Capital recolocar os fundamentos do modo de produção capitalista ao todo da sociedade, delegando aos trabalhadores os custos sociais de tal limite, a periferia já acusou essas consequências há muito tempo, pois convive por séculos com as mazelas inerentes à dominação e exploração externa.

Independente da existência ou não de crise na periferia do modo de produção, alguns fenômenos são exemplares porque se articulam não só com a caracterização da crise do Capital que mencionamos no item anterior, mas também com a estruturação do capitalismo dependente na América Latina.

No Brasil, as experiências de luta dos trabalhadores e dos movimentos sociais, constituídos ao final dos anos 1970 e início de 1980, sofreram forte derrota a partir dessa década, quando, em termos econômicos, o país iniciou o processo de introdução dos mecanismos que mais tarde culminariam nas condições objetivas para a abertura de mercado e da difusão do neoliberalismo. Tais condições objetivas, sucintamente, tratam da contenção dos avanços da classe trabalhadora no cenário social e político do país, em um período e com uma conjunção de forças sociais jamais vista, que elevaram as esperanças populares, devido ao aparecimento de diversas frentes identificadas com a proposta da esquerda, desde a realidade latino-americana. A proposição construída como produto da aproximação desses segmentos, que mais tarde foi denominado por Paludo (2006) como “Campo Popular” ou democrático e popular, teve como pano de fundo a luta pela conquista e garantia de direitos básicos, principalmente aqueles que dialogavam com a questão da terra, do salário e seguridade social, o que significaria, no plano estrutural, caso alcançados fossem, no encurtamento da distância entre os ganhos do Capital e do Trabalho.

Na prática, o que ocorreu foi o início de um enfraquecimento em relação às lutas da classe trabalhadora, golpeadas pelas mudanças na base material dos

trabalhadores e a repercussão dessas mudanças na formação e fortalecimento da classe²⁰. Oliveira (2013, p. 143) assim sintetiza:

Aterrissando na periferia, o efeito desse espantoso aumento da produtividade, desse trabalho abstrato virtual, não pode ser menos que devastador. Aproveitando a enorme reserva criada pela própria industrialização, como “informal”, a acumulação molecular-digital não necessitou desfazer drasticamente as formas concreto-abstratas do trabalho, senão em seus reduzidos nichos fordistas. Realiza, então, o trabalho de extração de mais valia sem nenhuma das porosidades que entravavam a completa exploração.

Vistas deste ângulo, as mudanças ocorridas foram determinantes para a conformação do desemprego estrutural como consequência do dinamismo preconizado pelo Capital mundializado, em busca elevação das taxas de lucro como tentativa para recuperação da crise de acumulação na produção material de mercadorias. Na periferia, onde as sociedades capitalistas possuem fortes falhas na sua formação, a “influência” externa conduziu o movimento a ser incorporado internamente, na direção da concentração da renda, destituição de direitos, flexibilidade do aparato legal, desregulamentação das tarefas estatais, etc. No plano político-ideológico, isso significa o acolhimento das orientações externas neoliberais, levadas à risca pelos atores internos e representantes do Capital²¹. No plano econômico, as mudanças podem ser expressas como consequência da imposição, talvez, de um quinto padrão de dominação externa (não sistematizado acima)

²⁰ Nesse período, podemos dizer que o processo de industrialização induzido de fora do Brasil encontrava-se consolidado no país, o que significa que os trabalhadores que estavam na vanguarda das organizações populares, em fins de 1970 e início dos 1980, tinham seus vínculos empregatícios, via de regra, com empresas de origem estrangeira. As mudanças de base técnico-material que atingiram diretamente a produção, além de ser reflexo da reorganização produtiva operada desde os anos 1970, na Europa e nos EUA, serviram como estopim para a deflagração de intensas greves no país, o que ofereceu certa identidade de classe às lutas ocorridas naquele período.

²¹ O neoliberalismo no Brasil e na América Latina e o conseqüente declínio das forças sociais do Trabalho sofrem influência por dois importantes acontecimentos emblemáticos do ponto de vista dos projetos de sociedade em disputa. A derrocada do socialismo soviético e o esfacelamento do Estado de Bem Estar Social europeu impactaram negativamente na periferia, principalmente porque indicaram a perda de referência, no sentido de um horizonte alternativo à classe trabalhadora para contrapor ao avanço do Capital. São expressões de um mesmo movimento, mas que trouxeram implicações objetivas (como a desconstituição dos núcleos de organização sindical, fragmentação de classe) e subjetivas, (como a internalização de um forte individualismo capaz de ser alimentado pelo consumo massivo) junto aos trabalhadores dos países periféricos, além de um novo direcionamento das relações entre centro e periferia como continuidade da dependência. Não deixa de ser verdade que, o declínio destes modelos de Estado influenciou a concepção de Estado presente na Constituição Federal de 1988, conforme Bresser Pereira (1998).

operado por meio do capital financeiro²², ainda sob hegemonia imperialista dos Estados Unidos. Todas essas mudanças conformaram um novo tipo de sociabilidade, tendo por base o modelo de vida e consumo adotado nos países pobres, conduzido pelas principais economias mundiais, o que pode ser entendido como expressão da hegemonia ideológica dos países materialmente dominantes, mas também pela incorporação passiva – autoritária – pelas elites dos países ditos emergentes.

Na medida em que essas mudanças ganhavam terreno nas sociedades periféricas, apropriando-se de forma avassaladora de todos os aspectos da vida social e colocando a lógica da mercantilização em funcionamento, elas ocupavam um generoso espaço nas orientações políticas, seja pela abertura para as diretrizes de mercado e a incorporação dessas mesmas diretrizes nos critérios de decisão política, seja por meio do discurso dos sujeitos que impunham o debate. Neste aspecto, dois elementos chamam atenção. O primeiro é a nítida modificação que as agremiações partidárias (inclusive algumas autorreconhecidas como esquerda) operaram para adequar-se ao “novo” momento, abrindo mão dos aspectos ideológicos que fundamentavam a luta política entre os partidos e assumindo o uníssono discurso mercadológico, como forma de aceitação popular. Isso revela um momento em que aparece a fragilidade histórica das formas e organizações políticas debilitadas por um contexto de dependência. Assim, a análise que realizamos demonstra que não se encontram barreiras para a concretização dos interesses externos e a política é um meio necessário que garante a conjugação dos objetivos entre as alianças estabelecidas pelos os agentes internos e externos, uma vez que dela parte a legalização da influência externa, ainda que isso essa formalidade esteja distante dos interesses nacionais e dos trabalhadores.

O segundo aspecto, porém, indica elementos mais claros acerca da interferência externa na vida do país e o incremento neoliberal nas orientações políticas. Enquanto pôde, a convivência entre empresas estatais e privadas deu-se

²² “A invasão dessa lógica por todos os escaninhos da reprodução do capital é responsável pela difusão das grandes transformações nos processos produtivos herdados da época fordista. A necessidade de *costumeirizar* a produção, flexibilizar o trabalho, encolher os estoques, reduzir o número dos níveis de gerenciais e terceirizar serviços e etapas do processo produtivo obedecem aos imperativos da lógica financeira: dividir os riscos da produção capitalista com os trabalhadores e os consumidores, evitar que o capital fique empatado em ativos fixos e estoques de matérias-primas e produtos, preservar e buscar a liquidez onde quer que seja”. (PAULANI, 2010, p. 130).

no campo de uma relação em que era possível obter ganhos relativamente satisfatórios e com, até certo por ponto, uma concorrência mediada por governos cuja orientação, ora nacional-desenvolvimentista (populistas), ora intervencionista, era o atendimento à demanda externa, sobretudo pela repartição do excedente econômico aqui gerado. Mas, essa relação altera-se profundamente com a solidificação das leis de mercado em todas as esferas da vida econômica, o que introduz um ingrediente competitivo que não fica imune às decisões políticas sobre o patrimônio público²³. A lógica neoliberal, em sua manifestação privatista, hegemoniza-se no cenário político, criando um clima apropriado para a aquisição, por parte de Capitais estrangeiros, de setores estratégicos para economia nacional. O caso de empresas do ramo da produção de energia e telecomunicações é emblemático, principalmente porque os compradores foram financiados com dinheiro público para a compra das estatais, o que não atesta um episódico apoio da direção política aos empresários, mas a reconfiguração de um modo específico para lidar com os bens públicos, obtendo, a partir disso, resultados difíceis de serem revertidos²⁴.

São conhecidas as consequências dos caminhos assumidos, o que nos desobriga de maiores detalhamentos. Em síntese, o modelo neoliberal exigiu um enrijecimento das classes trabalhadoras, sobretudo aquelas ligadas ao serviço público, para garantir a permanência de direitos adquiridos, ainda que o intencional sucateamento das condições de trabalho fosse inevitável. No âmbito privado, os trabalhadores, salvo raríssimas exceções, foram atingidos por agudos retrocessos no sentido do estranhamento do trabalho ou a elevação indiscriminada do trabalho morto, como as conhecidas terceirizações que, no fundo, são uma maneira de

²³ Podemos lembrar alguns argumentos que buscavam justificar os motivos para o comportamento privatista. Entre eles, a necessidade de desestatização da economia, diminuição do Estado, medidas de austeridade e a fluidez do pensamento econômico de mercado, além de colocar o país em uma condição de igualdade para a competição com as nações avançadas, resolveria o problema da corrupção e da instabilidade monetária, ofereceria mais transparência com os gastos públicos, propiciando mais distribuição de renda, além da eficiência no serviço prestado. Contraditoriamente, essa retórica vem a tona novamente, tanto pela aprovação da PEC 55/2016, quanto pelo PLP 257/2016 que impõe condições a renegociação das dívidas dos estados com a união, entre elas a privatização do setor de água, mineração e energia. Todos altamente lucrativos.

²⁴ Devido à correlação de forças e às lutas sociais que se mantiveram aglutinadas em prol do patrimônio público, direitos efetivos não foram entregues ao controle do mercado. Educação e Saúde, ainda que convivam, tanto com a ameaça privatista, quanto com a introdução do ideário mercadológico nas concepções de suas práticas, ainda são bens ofertados pelo Estado, o que significa um avanço extraordinário.

informalizar o trabalho (ganhos por produtividade e inflexão da questão salarial) com largo aumento do mais valor relativo.

Assim colocado, temos condições para apresentar de forma sucinta os principais debates em torno dos projetos de sociedade que são explicitados na atualidade brasileira, a partir dos sujeitos que disputam, por meio da correlação de forças, a direção do desenvolvimento a ser realizado no país. Em geral, são projetos que estão no horizonte das principais decisões políticas e acontecimentos históricos que foram/são gestados nacionalmente, os quais emergem com mais ou menos força na cena pública e são condicionados pelo estágio da luta de classes num contexto de dependência econômica e a consequente disputa de ideias.

A partir dos estudos de Fernandes (2009) e Coutinho (2008, 2010), pode-se analisar que, de um lado, a tendência dominante em relação ao projeto de sociedade e direção do desenvolvimento versa sobre a continuidade e o fortalecimento da associação entre forças externas e internas do capitalismo, que envolvem a classe dominante interna, cuja manutenção dos vínculos com o imperialismo norte-americano é a expressão maior. Somam-se a esse ideário de desenvolvimento os setores representados pelos grandes proprietários de terra e as empresas arrendatárias, banqueiros que possuem investidos financeiros fora do país, grandes empresas beneficiadas por pequenas e médias privatizações e/ou terceirizações, bem como determinados grupos políticos financiados por esses setores e, portanto, comprometidos com eles na esfera do poder. Para essas classes privilegiadas, a associação dos interesses nacionais e internacionais é o que elevará o país a uma condição mais desenvolvida, o que só poderá acontecer sob bases estruturalmente desiguais.

De outro, de acordo com os mesmos autores, a tendência que vislumbra o desenvolvimento autônomo baseado essencialmente nas forças e recursos nacionais, constituindo uma relativa independência política a partir de um forte núcleo econômico nacional. Embora haja diferenças, podemos dizer que se trata da revolução dentro da ordem, conforme Fernandes (2009), uma vez que não acena para um rompimento radical com o capitalismo, mas entende que são necessárias as condições adequadas para a construção do socialismo no Brasil, o que passaria pelo fortalecimento da garantia e ampliação de direitos sociais oferecidos e mantidos pelo Estado. Nessa tendência, a disputa se dá no âmbito das políticas

desenvolvidas, a fim de que representem a ampliação das ações do Estado, atendam a todas as manifestações humanas e não estejam restritos aqueles que têm o poder e controle. Constituem essa tendência grupos sociais ligados à classe trabalhadora, como sindicatos de servidores públicos, algumas centrais sindicais, movimentos sociais e populares organizados em torno de determinadas reivindicações e direitos, alguns partidos políticos, segmentos e setores religiosos com incidência na organização popular, alguns intelectuais e artistas comprometidos com uma visão de mundo humanitária, inconformados com as consequências funestas que o capitalismo produz.

Tal análise nos permite dizer que a correlação de forças no período de implementação da matriz neoliberal no Brasil esteve desfavorável à classe trabalhadora como um todo. Ainda assim, a relativa unidade em torno de um projeto alternativo foi alimentada por essa segunda tendência, a qual, além das práticas sociais serem efetivadas no enfrentamento às consequências da dominação externa e da dependência, projetava-se na conquista do poder do Estado como condição de possibilidade para a construção de uma sociedade “livre” das orientações neoliberais, que se traduziriam na periferia em seus diversos aspectos. As sucessivas eleições presidenciais, entre 1989 e 2002, sempre polarizadas entre candidatos alinhados com a primeira e a segunda tendência, expressam esse embate político como manifestação dos projetos em disputa, que obteve a segunda tendência vitoriosa após décadas de governos orientados e conduzidos pelas ideias ligadas aos grupos sociais da primeira tendência²⁵.

A orientação política implantada pelo governo brasileiro pós anos de 2003 encontra inúmeras interpretações (SINGER; OLIVEIRA; IASI, 2011, 2013, 2006) que ajudam a destacar, sinteticamente, duas possíveis interpretações que dialogam com os projetos de sociedade e direção do desenvolvimento que brevemente tratamos,

²⁵ Alguns aspectos importantes sobre a vitória da segunda tendência: houve claramente uma readequação de projeto levado a cabo pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no sentido do comprometimento com setores e representantes da primeira tendência para a continuidade da matriz econômica iniciada pelos governos anteriores. Isso não significa que houvesse consenso interno do partido, tampouco entre as organizações que o apoiavam; a elevação das contradições sociais em sua manifestação aparente, causadas pela imposição do modelo neoliberal, não puderam mais ser escondidas e provocaram a necessidade de uma nova pactuação entre os setores dominantes, numa espécie de “um passo para trás e dois para frente”; a desvinculação da imagem do representante da segunda tendência relacionada ao socialismo, e a sua construção como uma alternativa que dialoga com o popular e o empresário, na tentativa de solução a todos. Lembremos o *slogan* dos primeiros governos de Lula: “Brasil, um país de todos”.

uma vez que favorecem a compreensão do vetor das ações das políticas que governam e os vínculos que assumem para manter o caráter de dependência e subordinação externa.

A primeira refere-se à condução da política social e de inclusão, como forma de combater a fome e fornecer os direitos básicos aos mais pobres; é uma ênfase importante, diante do “caos” social criado por três governos de clara orientação burguesa e neoliberal. Programas de transferência de renda direta, aumento dos empregos formais, elevação do salário mínimo, programas de beneficiamento de agricultores familiares, assentamentos da reforma agrária, ampliação e facilitação ao acesso do crédito consignado, programa de financiamento estudantil. Tais medidas foram adotadas nos primeiros anos do governo Lula e estendidas para o seu segundo mandato, tais como: o programa de aceleração do crescimento, reestruturação das universidades públicas, entre tantos outros.

A conformação dessas diversas políticas caracteriza um governo cuja atenção ao acesso aos direitos elementares à reprodução da vida ganha um novo sentido, sobretudo porque afronta, inegavelmente, determinados setores sociais que se opunham a esse tipo de prática. A ortodoxa orientação neoliberal não permitiria que o fundo público fosse destinado, com relativo aumento, às políticas sociais. Neste ponto, isolando-o, temos a falsa impressão de um governo que, enfim, conduziria o país para a criação das condições necessárias a uma “revolução dentro da ordem”, ou uma “revolução passiva”, valendo-me do termo gramsciano. Mas, não se trata disso.

Como se sabe, essa gama de ações realizadas pelo governo nesses anos têm sido e só são possíveis em virtude de uma série de acordos, “arduamente negociados”, entre os representantes do governo e as classes dominantes, seja no âmbito econômico, seja no âmbito político. Sabe-se, também, que as posições do governo e da burguesia no jogo das negociações não são equivalentes, mas desiguais, na forma como se dá a correlação de forças na sociedade. Neste sentido, não seria correto afirmar que tais políticas atenderiam à plenitude de um projeto de desenvolvimento nacional, tampouco socialista, desde as camadas sociais menos privilegiadas, justamente porque essas ações são coordenadas pelos interesses das classes dominantes, as quais, por sua vez, aceitam mudanças pontuais aqui e ali desde que essas mudanças não modifiquem seu lugar na trama do poder, mas, ao

contrário, aumentem sua capacidade de dominação. Também, porque essas mudanças não foram acompanhadas de um amplo processo de organização do povo, para que este pudesse definir os rumos do país, avançando o processo de politização.

É elucidativo um estudo realizado em Cuba sobre o neodesenvolvimento brasileiro, ao sintetizar com maestria o que estamos dizendo:

El modelo neodesarrollista brasileño está dirigido a propiciar el ensayo de una conciliación de los intereses de los distintos sujetos y actores a través del intento de establecer una convergencia de los elementos esenciales de los modelos desarrollista y neoliberal, con el objetivo de buscar un consenso social em torno a la creación de un interés nacional resultante de la suma mecánica y segmentada de los intereses específicos de cada uno de los distintos actores políticos y sociales locales dentro de los marcos del capitalismo dependiente aún vigente em Brasil, lo que pone de manifiesto el carácter reformista-heterodoxo del modelo neodesarrollista (PALACIOS, 2013, p 78).

Posto assim, nos deparamos com uma segunda interpretação acerca dos debates em torno dos projetos de desenvolvimento em disputa no âmago da sociedade brasileira. O caráter reformista-heterodoxo destacado por Palacios (2013), ao tratar do neodesenvolvimento, revela uma predisposição para estabelecer ao nível superestrutural um pacto, um “acordão” que busca aglutinar em uma mesma proposta política, projetos histórica e estruturalmente contrários, no mesmo sentido que tratamos acima. A justificativa para isso é, e não poderia ser diferente, a busca do desenvolvimento, por intermédio da conciliação de interesses inconciliáveis, na qual a função do Estado é oferecer as condições necessárias para que os interesses particulares de cada classe sejam contemplados na agenda pública. Uma articulação desta envergadura requer a disposição de artimanhas de “convencimento social”, o que reflete em alianças políticas para a condensação de poder com os mais diferentes grupos econômicos, sociais e políticos, ainda que sejam esses, no transcorrer da história, declarados adversários, quando a referência é o projeto de sociedade e desenvolvimento defendido. O que se construiu ao longo desses anos, no plano estrutural, foi um projeto que buscou aglutinar contraditórios como se fossem apenas diferentes, para aumentar o poder em todas as esferas do Estado e da sociedade, hegemonzando-se, sendo possível até certo ponto, mas apresentando alguns limites e sem considerar que o Capital, principalmente este que existe na periferia capitalista, é desprovido de fraternidade de classe e jamais, em

uma pactuação política, deve-se crer nessa possibilidade para que a classe trabalhadora tenha vantagens para si. São expressões sociais antagônicas.

Um limite claro em relação à aglutinação de tendências contraditórias revela a incompatibilização estrutural entre a ampliação de direitos sociais e a lógica de acumulação capitalista, principalmente em uma sociedade como a brasileira, marcada por uma histórica e profunda concentração de riqueza socialmente produzida e, conseqüentemente, a aguda e crescente desigualdade. Neste ponto, o caso do Brasil é mais complexo, porque os direitos sociais criados e ampliados nos últimos anos não correspondem a uma nova configuração do Estado, como aconteceu na Europa, mas foram políticas complementares e assistenciais que atendem, basicamente, a necessidade do consumo imediato. Tampouco passam por questões salariais, previdenciárias e de seguridade²⁶. Neste sentido, o limite expresso está no fato de que a lógica da acumulação capitalista exige ascendentes taxas de excedentes, o que, por sua vez, sobretudo no caso brasileiro e no atual estágio do capitalismo, impõe ao aparato do Estado condições legais para que a exploração da força de trabalho se concretize com baixíssimos graus de obstáculos. Ocorre que, num contexto de dependência relacionado a um período de crise no centro capitalista, a tendência (e as experiências históricas demonstram isso) é exigir das economias periféricas as condições materiais e objetivas para a retomada da acumulação, provocando, por parte dos governos das nações da periferia (geralmente conduzidos por práticas atreladas ao ideário burguês), um rearranjo institucional que responda positivamente a tal exigência. Políticas de austeridade, ajuste fiscal, enxugamento do orçamento que correspondem a direitos sociais, corte de investimentos, “otimização”, “gestão de qualidade”, compõem o círculo das decisões tomadas. Em que pese o esforço para atribuir a conciliação de interesses ao desenvolvimento dessas políticas sociais, a lógica de acumulação, quando não é ascendente, cobra com juros as suas perdas.

²⁶ O caso europeu parece mais claro, uma vez que os direitos adquiridos pelos trabalhadores tinham duas diferenças centrais em relação àqueles difundidos no Brasil. Primeiro, trata-se de um Estado com inserção direta no aspecto econômico, que regulava os ganhos do Capital em detrimento da garantia dos salários e direitos de estabilidade. Segundo, não se trata de políticas distributivas complementares, mas direitos legítimos que atuam na esfera dos ganhos reais do Trabalho. A flexibilização da política social difundida na periferia é consequência neoliberal e não espelhada no *Welfare State*. (COUTINHO, 2008).

Neste caso, sublinha-se enquanto uma característica dessa relação incompatível, em longo prazo, traçada pela ampliação de políticas sociais e a lógica de acumulação capitalista, um limite evidente. Não são as políticas sociais complementares que incidirão para conter os ganhos elevadíssimos do Capital, mas, ao contrário, a existência de tais políticas, justamente por estarem atreladas ao consumo e, principalmente, não realizadas como apêndices de reformas estruturais, favorecem aqueles ganhos. Com isso, podemos dizer que outro limite apresentado por essa aglutinação heterodoxa de tendências no Brasil é o revigoramento das relações capitalistas de produção, no sentido do seu fortalecimento junto às grandes massas da classe trabalhadora. Assim materializada, a vigência irreparável das relações capitalistas de produção permite o consentimento em torno de determinado projeto de sociedade e desenvolvimento que, no limite, é aquele levado adiante pelas classes atendidas através dos históricos privilégios que recebem.

Diante disso, compreende-se que a política de conciliação, consentimento e consenso difundida pela experiência lulopetista nos últimos anos é, sem dúvida, um contrassenso em relação à ortodoxia neoliberal anterior que foi fundamentada nas privatizações, flexibilizações e desregulamentações, conforme já mencionamos. Por outro lado, assume minuciosamente os condicionamentos impostos pelas classes privilegiadas, proporcionando ganhos não obtidos, mesmo no governo anterior; distribui renda, amplia políticas sociais, mas não regula os ganhos do Capital e tampouco tenciona por reformas estruturais; “democratiza” o acesso ao ensino superior, mas estimula o mercado universitário, onde a educação caminha a passos largos para ser uma mercadoria; eleva a criação de empregos formais, ao mesmo tempo em que destitui direitos²⁷ e favorece a precarização do trabalho. Estaríamos, portanto, diante do *ornitorrinco* como se refere Oliveira (2013)?²⁸

²⁷ As medidas provisórias 664 e 665, que dispõem sobre as alterações das regras para acesso ao abono salarial do PIS e ao seguro desemprego, são exemplos recentes. Contraditoriamente, as MPs foram tomadas exatamente no momento em que há uma elevação das demissões no país, quando os trabalhadores mais precisam.

²⁸ É evidente que a relação com o monstro caricaturado por Oliveira (2013) para descrever a sociedade brasileira é mais profunda. Entretanto, o teor do seu pensamento abarca a convivência entre esses dois “mundos” contraditórios, que não pode ser definido como uma coisa nem outra, mas numa relação de reciprocidade e dependente que ora demonstra sinais ultra-avançados, ora sinais de atrasos pré-capitalistas. *Ornitorrinco* é uma figura desfigurada, mas orientada. Mais adiante retomaremos a relação estabelecida pelo autor, quando analisaremos a implantação do Ensino Médio Politécnico.

Considerando a questão e diante das alterações ocorridas no campo político e ideológico nos últimos anos, parece importante apresentar nossa interpretação acerca do reordenamento das tendências que estão no centro do debate sobre o projeto de sociedade e do desenvolvimento no país. Não significa uma leitura fotográfica da realidade, mas um exercício de compreensão em movimento que não nos exclui e, por isso mesmo, é passível de limites.

A chave de leitura proposta por Oliveira (2013) parece-nos cabível para uma atual análise dos projetos em disputa e da própria correlação de forças que imprimem na esfera social. Disso depreende-se que a conjunção dos elementos acima expostos conformou um grau de forças sociais do Trabalho e do Capital, a ponto de constituir uma tendência heterodoxa e eclética, formalmente capaz de juntar contraditórios em torno de um projeto de poder, por e para isso alinhada. Almeja a continuidade do projeto reformista, a partir do pacto social, com o consentimento e aceitação das classes sociais divergentes. Contraditória em suas vias internas, essa tendência pode ser entendida através de sua estrutura: uma “estranha” coalisão entre extratos substantivos do empresariado (aqui já não faz diferença se o empresariado é nacional ou não, haja vista que não está em jogo o rompimento ou a continuidade da dependência) e trabalhadores de vários matizes, inclusive aqueles que guardam o *status* de operadores do/para o Capital. Conta com apoio de determinados movimentos sociais, fragmentos progressistas que restam em certas denominações religiosas, entidades de classe e centrais sindicais, mesmo com algumas ressalvas, lideranças populares e artistas. Na disputa, pode ser entendida como tendência “dominante” porque, além de contar com o apoio de amplos setores empresariais, também controla o Estado por meio de pactos e coalisões para a governabilidade, estabelecidos com a maioria dos partidos que compõem o congresso nacional, o que permite o maior número de parlamentares²⁹. Agrega certa força social e política, ainda que conviva dia a dia com o

²⁹ Esse relativo apoio tem se configurado de outra forma devido aos casos de corrupção expostos na mídia e os impactos que eles têm gerado na sociedade brasileira. Há, sem dúvida, uma retração nas alianças para garantir a governabilidade, mas que não chega a se construir com uma nova tendência. Optamos por manter este trecho, ainda do projeto de tese, porque nele apresentamos a conjunção de forças que possibilitaram o governo do país, precisamente num tempo em que a implantação do Ensino Médio Politécnico ocorreu. Após o golpe parlamentar desenvolvido em 2016, a correlação de forças no campo parlamentar e das bases sociais se alteraram, sem, no entanto, mudanças estruturais.

enfraquecimento das bases populares que a constituíram, justamente pela opção e caminhos escolhidos.

No entanto, a demonstração da falida política de aglutinação dos contraditórios começa a dar sinais de esgotamento e manifestar-se de forma antagônica. Na medida em que o reformismo-heterodoxo de que trata Palacios (2013) opera na superficialidade do acesso ao consumo, e “consumo de cópias”, como bem lembra-nos Oliveira (2013) e sequer arranha a lógica das relações capitalistas de produção, é evidente que em algum momento a reação virá na forma burguesa, ou seja, ortodoxa, violenta, preconceituosa, discriminatória, enfim, conservadora. É ingenuidade acreditar que a orientação de políticas assistenciais e distributivas, sem reformas estruturantes na vida econômica e social do país, constituiria alguma semente que proliferaria práticas anticapitalistas. As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, o que só é possível porque expressam idealmente as relações sociais que constituem uma classe, a classe dominante, lembram-nos Marx e Engels (2013). Assim, a tendência que se apresenta no cenário das disputas em torno do direcionamento da sociedade e do desenvolvimento é movida por interesses da classe dominante, ainda que os sujeitos que levantem a voz para defendê-los não constituam, a priori, esta classe.

Tal tendência é formada por pequenos e médios empresários, grupos e lideranças políticas que sustentam a ortodoxia neoliberal, membros das alas conservadoras das Igrejas cristãs, alguns militares, profissionais liberais e conta com o estratégico apoio da mídia de massa (televisão e redes sociais, principalmente). Por incrível que pareça, a maioria são trabalhadores assalariados que, ao conformar essa tendência, sustentam a tese de que o país passa por uma crise de segurança³⁰ (econômica, financeira, pública); uma crise política devido ao esgotamento da representatividade, atrelada aos esquemas de corrupção; uma crise social que se funda na inaceitável diluição aparente entre ricos e pobres. Manifestam-se em denúncia dessas crises e culpam um único sujeito: o governo. Suas práticas e

³⁰ Paulani (2010) afirma que a história econômica do Brasil é marcada pela introdução de medidas criadas, em geral, pelas classes dominantes quando no controle do Estado, com a função de convencer a população aceitar pacificamente mudanças no campo econômico, sob justificativa de garantir a “segurança” do país diante de um suposto quadro de emergência. A autora faz uma analogia com a intervenção dos governos quando da criação do “Estado de Exceção” em períodos de conflitos de guerra. Porém, defende que os países da periferia sempre sofreram com essas medidas, o que acaba por denominar, considerando o caso periférico, “estado permanente de emergência econômica”.

posicionamentos políticos têm ganhado um grande número de adeptos, principalmente pela propagação de suas intervenções na mídia, a qual usa o seu “poder” para introduzir elementos para a formação da visão de mundo da maioria da população. No fundo, são herdeiros indiretos da velha e conhecida autocracia dominante brasileira e o seu modo autoritário de decisão, pois expressam os seus descontentamentos, sem acenar um caminho alternativo claro no horizonte, demonstrando que o projeto que defendem já está pronto e é bem conhecido: o capitalismo dependente e suas consequências. A expressão numérica desse grupo garantiu o golpe parlamentar no Brasil em 2016 e a destituição de Dilma Rousseff.

Considerando as duas tendências, a disputa pela direção da sociedade e do desenvolvimento ganha contornos similares, uma vez que ambas não acenam para o rompimento desde um projeto alternativo ao capitalismo, mas reafirmam-no, ainda que a forma como o fazem seja discursivamente distinta. De um lado, a ideia da gradual reforma por meio de um pacto social e sua burlesca estratégia para esconder a luta de classes, como se assim ela, de fato, desaparecesse. De outro, a velha receita conservadora que originou a matriz social do Brasil, com objetivo de desestabilização social e o retorno da “normalidade”. Juntos, disputam o sentido e o funcionamento do capitalismo interno, o controle dos recursos públicos e a direção das políticas econômicas, mas esquecem de reconhecer suas similitudes estruturais, principalmente a continuidade da subordinação interna às economias centrais e o escamoteamento em relação à necessidade de um projeto contra o capitalismo. No fundo, na arena social, hegemoniza-se a disputa de duas feições de um mesmo projeto, que tentam ocupar a consciência social por meio de uma espécie de “luta entre cegos”, onde atacar o outro pode ser tão perigoso quanto atacar a si mesmo. Como causa e consequência desse fenômeno, a despolitização da política, manifestada na restrição da participação massiva do povo nas principais decisões do país, agudiza o conflito em sua superfície e provoca a disputa moralista ao redor de assuntos irrelevantes, tornando o conflito ainda mais nebuloso.

Portanto, a questão levantada acerca da existência ou não de uma crise na periferia nos parece relevante, quando situada no quadro disposto anteriormente. A crise é um fenômeno inerente ao capitalismo, sobretudo na periferia onde expressa as contradições sociais mais agudas, consequência de uma “formação social assentada na propriedade privada e atravessada por interesses externos e

consentimentos internos como forma de garantir o superprivilegiamento de classe” (FERNANDES, 2009, p. 111). Uma crise que não pode se definir como cíclica, tampouco periódica, mas sim como manifestação contínua de um modelo de desenvolvimento estruturalmente limitado, principalmente porque, ao expandir-se, relega a maioria da população a estreitas condições de vida, o que significa restrição salarial, negação e destituição de direitos, criminalização da pobreza e dos trabalhadores, militarização do Estado contra os movimentos sociais e um profundo rechaço para com aqueles que ousam manifestar-se “contra a ordem”. Por isso, as tendências que hegemonomizam a disputa do direcionamento da sociedade do desenvolvimento não se apresentam como respostas efetivas contra a crise. São expressões distintas de um mesmo projeto. Somente a constituição de uma tendência unificada em torno de um projeto anticapitalista, nos moldes de uma “revolução contra a ordem” pode trazer propostas de superação, o que é sempre possível devido ao acirramento das lutas de classes que existem independentemente do nosso reconhecimento.

1.3. Estado, Trabalho e Capital: novos direcionamentos às políticas educacionais.

Formalmente, o transcorrer das políticas educacionais no Brasil dá-se a partir de um percurso que, por um lado, pode ser entendido como contraditório e, por outro, enquanto manifestação das conquistas dos grupos socialmente organizados pela garantia de direitos. Tal compreensão nos levaria ao limite de entender as políticas educacionais como a expressão de conquistas e concessões, simultaneamente, de acordo com os interesses em disputa. Mas, parece-nos que os elementos que giram em torno das políticas são mais complexos, e correspondem, no limite, a uma estratégia para solucionar a crise do Capital e construir um consenso em torno do modo de produção capitalista.

Na esteira de Leher (2014), entende-se que a atualidade da política educacional brasileira, ou o seu desenvolvimento atual, deve ser compreendida através da dinâmica de um processo histórico com retrocessos e avanços, mediatizados pela, até então, insuperável lógica de acumulação capitalista e a sua influência na direção do desenvolvimento e, por conseguinte, das políticas. Em

geral, isso significa que, dependendo da correlação de forças existente na base da sociedade, os nexos entre as políticas educativas e a produtividade capitalista aproximam-se e/ou distanciam-se, assumindo formas históricas diversificadas. Segundo o autor, em geral, o principal interesse dos setores dominantes nas políticas educacionais é melhorar a “qualidade do trabalhador” (p. 163), para que seja um elemento importante no círculo da produtividade. A sustentação teórica dessa afirmativa encontra-se na Teoria do Capital Humano, a qual estabelece uma relação direta entre a elevação do nível escolar à formação de força de trabalho com aumento da produtividade e dos excedentes.

No caso brasileiro, com base nas análises de Leher (2009, 2014) destacamos, resumidamente, três importantes momentos da recente história, nos quais as políticas assumiram contornos específicos, sobretudo pelas características da correlação de forças em cada momento. O primeiro foi o período em que predominou a ditadura civil-militar e coincidiu com a ascensão das teses do capital humano, as quais foram deliberadamente assumidas nas políticas educacionais e traduzidas em orientações que modificaram a estrutura da educação brasileira, com o fim de colocar a formação escolar/universitária a serviço das orientações demandadas pela aceleração industrial³¹.

O segundo, com o processo que culminou na redemocratização do país e a nova constituição federal, onde houve, em certa medida, uma participação popular ampliada e massiva nos debates em torno do direcionamento que o país deveria assumir, ainda na sombra da ditadura. Naquele contexto, o tema da escola unitária e politécnica, somada às duras críticas à orientação pedagógica do capital humano, não chegou a incidir diretamente na política educacional, como já tratamos, mas deixou um importante legado, inclusive a existência de fóruns de debates, associações de professores, sindicatos e outras organizações que até hoje são fundamentais para pensar os caminhos das políticas educativas do país.

O terceiro corresponde, segundo Leher (2014), à crise das lutas sociais e da própria teoria crítico-socialista, devido à ofensiva do capital, que se caracteriza por dois movimentos: 1) ligado à introdução das teorias do fim do trabalho e à emergência de temas contingentes, a partir das identidades de gênero, etnia, sem

³¹ Leher (2014) lembra-nos dos acordos da “Aliança para o progresso” (1964), MEC-USAID (1967-1968) e a Lei nº 5692/1971 (LDB).

necessariamente uma orgânica articulação com a situação de classe; 2) o protagonismo e a retomada das teses do capital humano, sustentadas em documentos produzidos pelo Banco Mundial, onde reafirmava a importância dessa teoria sobre qualquer outra no campo da educação. Esses dois movimentos, articulados, dão início a uma nova etapa das políticas educacionais brasileiras, marcada pela inserção lenta e gradual dos interesses dos empresários na orientação das políticas educacionais, sob a justificativa de que a escola pública fracassou na missão formativa.

A influência dos interesses do empresariado se apresenta com algumas características que foram analisadas por Carvalho (2009) Shiroma et. al. (2002; 2014) e Peroni (2006; 2013), além de Leher (2014). Com base nos autores, é possível afirmar que a política educacional em curso no Brasil nas últimas décadas tem sofrido influência do acelerado avanço das forças empresariais, o que ocorre através de diferentes formas organizativas, a depender das estratégias adotadas para que a incorporação destes interesses na agenda educacional se efetive e não haja resistências. Para nós, o movimento de ampliação de hegemonia que tem sido operado no âmbito da política educacional brasileira se caracteriza como uma faceta, uma manifestação da crise do modo de produção capitalista, o qual passa a demandar do Estado (políticas) uma atuação mais direta em seu favor. Se expressam como estratégias para que a educação/escola pública e os recursos que a ela são destinados sejam direcionados à (con) formação de uma força de trabalho disponível, inclusive, para ser sobrando ou hiper-explorada (ANTUNES, 2008).

Este movimento atende a necessidade que o Capital impõe ao Estado, no sentido de engendrar uma radical flexibilização da sua influência no campo da economia e na interferência de sua ação junto às políticas públicas, a partir de ideológicas justificativas como a ineficiência do Estado e sua burocratização. Por isso, desenvolve-se no Brasil na década de 1990 a Reforma do Estado³², cuja ideia é realizar transformações no plano administrativo e da gestão, de modo que o funcionamento do Estado não obstaculize a ampliação do Capital, mas fortaleça-o nos marcos da reestruturação produtiva, conforme é analisado por Carvalho (2009):

³² Na época foi constituído o Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) que teve como ministro do Sr. Luiz Carlos Bresser Pereira.

Nessa reforma, na perspectiva de seus proponentes, o Estado deve responder com maior rapidez e eficiência às constantes mutações do mercado global e às demandas sociais, exercer um papel mais decisivo na reestruturação produtiva e diversificar as fontes de financiamento. Vê-se na reforma a possibilidade de se flexibilizar a ação estatal e de se liberar a economia, conduzindo-a a um novo ciclo de crescimento econômico e, ao mesmo tempo, proporcionar ao Estado maior governabilidade. Em face disso, o problema da eficácia administrativa torna-se questão central nos debates e nas reformas políticas dos anos de 1990, em meio aos quais o novo modelo de gestão pública que se apresenta é o gerencial. (CARVALHO 2009, p. 1145).

Levando em conta a análise de Carvalho (2009), as políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, desde o processo de elaboração e tramitação da LDB 9394/1996 até as interferências dos empresários – por meio de suas fundações – na educação pública, sofreram alterações que jamais foram revertidas. Ao contrário, de acordo com Shiroma (2002), a constituição do consenso em torno de um projeto de sociedade cuja base é a manutenção de relações sociais capitalistas determinou como a agenda educacional fosse desenvolvida na garantia de que os interesses dos empresários tivessem respaldo nas políticas públicas educacionais³³. Decorre da caracterização acima apresentada por Carvalho (2009) a implantação de políticas educacionais que buscaram estabelecer uma relação aproximada entre as ações dos governos e o modelo empresarial. As denominadas “parcerias público-privadas” são o exemplo mais apropriado, uma vez que, neste contexto, a fim de diminuir as funções do Estado e delegá-las as organizações da sociedade civil e não governamentais (nada mais adequado para ser chamado de privatização), as políticas educacionais foram conduzidas pelas intervenções diretas de entidades e instituições beneficiadas pela transferência de recursos públicos ao setor privado. No contexto brasileiro, essa relação ficou conhecida como “Terceira Via”, ou seja, a tentativa de transformar e transferir os direitos sociais para o setor de serviços.

Além disso, a introdução das ideias gerencialistas e da enganosa retórica que afirma a necessidade de enxugamento do Estado perpassa pela diminuição de suas ações, idealizado como um Estado Regulador (e cada vez menos provedor),

³³ A saber: um ator protagonista neste contexto foi o Banco Mundial e o receituário apresentado aos países no campo da educação, prioritariamente a educação básica. Como parte da barganha para acessar o financiamento, o Banco determinava reformas administrativas que fosse condizentes com os pressupostos do mercado, o que encontro interlocução interna dos países, como nos lembra Torres (1996);

ofereceu elementos para que as políticas educacionais fossem absorvidas pela lógica representada na máxima “fazer mais com menos”. As implicações dessas mudanças influenciou diretamente a elaboração da LDBEN nº 9394/1996, a qual incorporou uma série de dispositivos que permitiram a influência da “sociedade civil” nas atividades educacionais/escolares. Neste caso, o conceito de sociedade civil parte de uma condição irreal em que as diferentes posições de classe seriam subsumidas pela garantia do direito a educação. Na prática, são exatamente as contradições de classe que permitem que a educação pública, destinada em sua maioria aos filhos dos trabalhadores, seja controlada pela classe dominante.

A análise de Shiroma e Evangelista (2013) contribuem para a caracterização deste modelo de Estado posto em prática no curso pós década 1990:

Uma das estratégias desse modelo de gestão pública é a de aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de “empoderamento” e de “protagonismo local”. De outro lado, a suposta partilha de responsabilidades com organizações da Sociedade Civil imputou-lhe o sentido de “Terceiro Setor”, constituindo-as como parceiras e corresponsáveis no provimento das políticas sociais. No Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos. Esse breve percurso permite compreender os fenômenos da multiplicação das parcerias público-privadas, a forte inserção do setor privado na definição e execução de políticas públicas, o aumento da participação de empresários em conselhos sociais do governo federal. Conclui-se que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público –, e sim como regulador. Modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da Sociedade Civil, em especial de empresários, na formulação de políticas públicas, com repercussões sobre a reposição da hegemonia burguesa, problema central para governar (SHIROMA; EVANGELISTA 2013 p. 24).

Considerando a análise, o que mudou foi a direção e desenvolvimento das políticas públicas educacionais dos anos 1990 para cá, o que leva as autoras a rever o argumento e analisar o movimento da realidade de acordo com aquilo que, de fato, tem acontecido. Precisamente, sob orientação gerencialista a partir das quais foram fomentadas as parcerias público-privadas configurando o início da influência direta dos empresários no campo da educação, as políticas educacionais foram conduzidas pela “necessidade” de reformar o Estado e atender a pressão do Capital para direcionar o sentido das ações dos governos no setor. Essa foi uma realidade,

principalmente, na segunda metade da década de 1990, a qual coexistiu com a ameaça forte de privatização da educação pública, principalmente o ensino técnico e superior.

O movimento que se expressa no início do século XXI e que caracteriza as políticas educacionais, nestas primeiras décadas, se apresenta qualitativamente distinto daquelas parcerias público-privadas que inauguraram a reforma gerencial do Estado. O que se efetiva, para que os empresários radicalizem as suas influências e o controle das orientações às políticas educacionais, parte da unidade entre as diferentes frações da classe dominante nacional para que, desde âmbito dos espaços públicos, controlem o que deve acontecer em termos de educação. Segundo Leher (2014), na perspectiva da classe dominante brasileira, a educação pública não cumpriu com a sua função, pois a escola não apresentava qualidade. Mesmo diante da ampliação do acesso a educação, faltava qualidade na escola pública, o que deveria ser traduzido na elevação dos índices de aprovação e diminuição dos índices de evasão escolar.

O autor explicita o início desse processo:

Em 2001, uma fração importante desses empresários criou um Movimento com o sugestivo nome de “Brasil Competitivo”, liderado e organizado por um empresário cuja origem é no Rio Grande do Sul: Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau. O que faz esse grupo? Começa a organizar setores empresariais para discutir a suposta falta de qualidade da educação pública. Eles difundem um diagnóstico que não é original, pois já está presente nos documentos de um movimento chamado Programa de Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREALC. Quem financia o PREALC é a Agência Estadunidense de Desenvolvimento -, a Fundação Ford, o Banco Mundial. Em suma, os grandes intelectuais coletivos do capital. Qual é o diagnóstico que eles fazem da falta de qualidade? Essencialmente eles estão dizendo o seguinte: os educadores fracassaram, a escola pública foi generalizada, mas é uma escola pública ‘sem qualidade’. Quem sabe fazer as coisas acontecerem? A resposta é óbvia: os empresários. E estes não podem se omitir diante da falência da escola pública, pois isso poderia custar caro à competitividade do país (LEHER 2014, p. 169).

Assim, a influência do empresariado³⁴ nas políticas educativas ganha força gradativamente e de forma silenciosa. A continuidade desse processo acarretou, em

³⁴ Leher (2014) nomina alguns grupos empresariais: Banco Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e o próprio Grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto (p. 170)

2006, na criação do movimento “Compromisso Todos pela Educação³⁵”, formado pelas mesmas instituições. Enquanto organização que reúne uma fração poderosa da classe dominante, esse movimento exerce influência sobre os mecanismos de decisão que orientam a elaboração das políticas públicas educativas. Pode-se dizer que a sua atuação é, ao mesmo tempo, visível e invisível, uma vez que todos conhecem o seu poder desigual de persuasão e os meios que se utilizam para fazer valer os seus interesses, mas, no que tange o caminho “legal” das políticas, as suas representações (políticas) assumem o seu papel e as suas consequências.

Além da intervenção dos interesses empresariais nas políticas, convivemos com o incremento da lógica do mercado nas relações que constituem o todo do processo educativo, mobilizados pelas políticas públicas (a lógica das metas demonstram isso), inclusive nos instrumentos democráticos que contam com a participação do povo, como é o caso do Plano Nacional de Educação. Para Leher (2014), nunca vivemos tal situação na educação pública, pois “a cultura das metas, de bater metas, torna-se política de governo e, mais que isso, entra na lei para ser duradoura” (p. 174).

Contudo, o que nos interessa é demonstrar que a crise do Capital atinge o Estado e, por sua vez, reconfigura o funcionamento das políticas educacionais. O Estado não se tornou mínimo, mas incorporou mecanismos sofisticados que ampliaram o seu controle pelo empresariado no que diz respeito a direção a ser dada às políticas públicas educacionais. Estas, no primeiro momento realizadas por organizações e institutos ligadas as grandes empresas, passam a ter características de mercado, seja pelo controle da gestão dos sistemas de ensino, regime de colaboração, organização escolar, ainda que o discurso em prol da participação democrática esteja presente.

³⁵ Esse movimento apresenta-se como organização da sociedade civil e funciona, basicamente, por meio da influência dos seus interesses particulares nas políticas públicas da educação, as quais têm sido generalizadas a toda a sociedade, com objetivo de constituir um consenso em torno de suas demandas. Concretamente, essa relação tornou-se cristalina a partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2006-2007) pelo governo federal, onde o seu documento-base assume implementar as Metas estabelecidas pelo “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, forjadas a partir dos índices de avaliação internos e externos que são adotados pelo governo. Isso é possível devido ao trânsito livre que os membros dessa organização têm entre as instituições do Estado (p. 171 – 172). Outra forma encontrada pelo movimento para influenciar os caminhos das políticas educativas é por meio das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), as quais são representantes dos empresários na relação direta através das políticas de Estado e dos governos.

Reconfigura-se o formato das políticas educacionais que passam, além de atender os interesses do empresariado, assumir a agenda educacional colocada por organismos internacionais de diferentes matizes, principalmente o Banco Mundial. Disso, podemos destacar algumas características que nos ajudam a compreender as mudanças em curso, principalmente após o ano 2000, que influenciam a totalidade das políticas educacionais, inclusive aquela estudada nesta tese - implantação do Ensino Médio Politécnico no RS:

- Em geral, as políticas primam pela permanência dos estudantes nas escolas, o que exige uma série de ações que buscam complementar o tempo escolar com atividades no contra turno, onde os estudantes permanecem para realização de atividades de reforço escolar e outras oficinas, como é o caso do Programa Novo Mais Educação, que atualmente foi reformulado;
- Exige-se a ampliação dos recursos públicos para a educação, o que, em si, não chega a ser um problema. Entretanto, a elevação dos recursos quando combinadas com alterações curriculares que destituem os estudantes de conhecimentos elementares a formação humana e integral, acabam contribuindo para o treinamento de pessoas aptas a atender a lógica das relações sociais capitalistas, sem problematizá-las. A transformação do FUNDEF em FUNDEB, ampliando-o para toda a educação básica é uma determinação do empresariado e que não encontrou resistência alguma no âmbito do governo e sociedade à época, ainda que tenha transcorrido na forma de decreto;
- Orientam a reestruturação curricular e avaliativa de todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior. As principais mudanças no campo curricular ocorreram, principalmente pós 2006, justamente quando a ação organizada do empresariado se apresenta como “classe” (LEHER 2014), um bloco histórico relativamente coeso conforme a acepção gramsciana, pela disputa pelo direcionamento educacional. Na leitura da classe dominante, é fundamental determinar o tipo de conhecimento e dos conteúdos que a escola deve trabalhar, o que expressa claramente a forma de controle sobre o que será ensinado e como deve ser transmitido;
- A organização do empresariado, através do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, reclama a reestruturação dos sistemas de ensino, o que perpassa pela ampliação no número de vagas em instituições públicas e privadas.

Não é forçoso afirmar que todo o processo de ampliação do ensino técnico e superior, levado a cabo por REUNI e PROUNI, foi uma exigência colocada pelo empresariado, buscando atender a necessidade de formação de mão de obra competitiva e ampliá-la, o que, em termos estruturais, reduz o seu valor no mercado de trabalho. Sob a retórica da democratização do acesso, ampliação do direito, a classe dominante vai cumprindo o seu papel e socializando seus interesses particulares;

- Entre as características que compõe a expressão do empresariado na direção das políticas educacionais em sua integralidade contemplam a participação da comunidade na escola. Este “comunitarismo” é formalizado através da interferência das organizações da sociedade civil no contexto escolar, voluntários da comunidade que oferecem oficinas no contra turno (ainda que a qualificação profissional não seja exigida) em troca de ajudas de custo. A presença da “comunidade” não é o problema. A contradição reside na crença de que os problemas da escola pública, que, a rigor, são muito complexos, podem ser resolvidos pela boa vontade daqueles que desejam ajudar, contribuindo para a difusão de um senso comum altamente perigoso, onde qualquer pessoa pode interferir na construção dos caminhos educacionais.

- A centralidade do processo pedagógico escolar reside na aprendizagem dos estudantes, o que deve se traduzir na elevação dos índices de aprovação e redução da evasão escolar. Mediante um complexo sistema de avaliações, as políticas educacionais no Brasil são conduzidas a atender o que é exigido nas provas e testes, aplicados desde as crianças até os jovens do ensino superior e pós graduação;

Tais caracterizações nos permitem entender o contexto em que a implantação do Ensino Médio Politécnico se efetivou no Rio Grande do Sul. Essa implantação, que é fruto de exigências curriculares mais amplas, cumpre as orientações advindas do modo como às políticas educacionais vêm sendo conduzidas no país.

Com base nas análises até aqui realizadas, podemos dizer que vive-se no Brasil um período em que as políticas educativas, para atender os interesses dominantes, incorporam, como estratégia de construção de manutenção de hegemonia, demandas históricas da classe trabalhadora, cujo objetivo é construir

um consenso em torno do projeto de poder, onde antagônicas posições sintam-se contempladas. Nas palavras de Coutinho (2008),

[...] os aparelhos burocráticos certamente recolhem as demandas populares de reforma, mas só as satisfazem após “selecioná-las” e “conciliá-las” com as demandas de outros setores e de torná-las assim compatíveis, em última instância, com os interesses de reprodução do capital (p. 41).

Assim, cria-se a ilusão de que os direitos historicamente reivindicados serão atendidos e que as condições para superação dos problemas centrais que obstaculizam a educação serão criadas. Entretanto, a forma como essas “demandas” são operadas, desde a concepção no âmbito do Estado até a materialização prática demonstra, sobretudo no Brasil, que essas políticas estão para além da simples concessão do Estado ou conquistas de grupos sociais organizados em torno da garantia de direitos, mas articula-se a um projeto fundado no consentimento, para o exercício do poder e da hegemonia do Capital sobre o Trabalho. Assim, entendemos que a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, reservadas suas especificidades, não escapa a lógica traduzida como estratégia do Estado para aprimoramento de mão de obra útil ao Capital, o que descaracteriza o próprio sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia.

Dessa forma, buscamos demonstrar que as alterações no plano do Estado, fruto da correlação de forças entre Trabalho e Capital é o que estruturalmente rege o funcionamento das políticas públicas educacionais. Entretanto, o que temos presenciado nas últimas décadas é uma acelerada ofensiva da classe dominante no controle das decisões educacionais, desde o que deve ser trabalhado em sala de aula, até o destino do financiamento público. Para nós, de acordo com os autores trazidos aqui, o crescimento deste controle sobre as políticas é expressão de uma crise sem resolução no plano conjuntural, que mostra os limites estruturais do próprio Capital (MESZAROS, 2009), seu metabolismo e a sua incapacidade de auto reprodução, manifestando os obstáculos para superar as contradições por ele criadas, conforme expressamos na primeira parte deste capítulo.

A conformação da sociedade brasileira e a sua dependência econômica aos países ricos arquitetou um tipo específico de Estado marcado pela fragilidade patrimonialista e a promíscua relação entre o público e privado, de modo que o desenvolvimento das políticas educacionais tem sido orientado por uma disputa

assimétrica e por vezes camuflada entre classes dominantes e os trabalhadores organizados. Infelizmente, nesta disputa, a maioria do povo que vive do trabalho tem sofrido perdas de difícil reversão, caso não haja uma resistência programática e radical, que não mais compactue em torno de uma agenda de consenso entre antagônicos como ocorreu no último período, mas protagonize um passo a mais na constituição de lutas anticapitalistas, onde a educação pública esteja voltada aos interesses dos trabalhadores e seus filhos, o que deve contemplar uma urgente transformação educacional.

Sem dúvida, a radicalidade exigida não abre espaço para acordos entre classes sociais materialmente antagônicas e desiguais, principalmente quando a correlação de forças entre essas classes se expressa de forma condensada no âmbito da institucionalidade do Estado. Por isso, ao analisar a implantação do Ensino Médio Politécnico como política educacional, tomamos como referência a proposição marxiana para o campo educacional, bem como as experiências histórico-prática da Politecnia, construídas como estratégia dos trabalhadores para superar a escola capitalista, sem jamais valerem-se dos seus mesmos princípios. Daí a necessidade de compreender a Politecnia e sua relação com a crítica à sociedade burguesa e ao Capital, o papel do trabalho na formação humana e a omnilateralidade e as formas históricas até então produzidas.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: A POLITECNIA NA OBRA DE KARL MARX & FRIEDRICH ENGELS E SEUS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-PRÁTICOS

O processo de reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul, o qual passou a ser denominado por Ensino Médio Politécnico, fenômeno desenvolvido no contexto da ampla introdução dos interesses do empresariado no campo educacional conforme vimos no capítulo anterior, nos leva, seja pela fundamentação teórica apresentada na Proposta Pedagógica ou pela utilização da Politecnia como demarcação de um campo político e pedagógico específico, para a proposição marxiana sobre trabalho, educação, formação humana omnilateral e da própria Politecnia.

Marx e Engels não dedicaram a centralidade de sua obra ao tema da educação, que aparece de forma esparsa em alguns textos e conjunturalmente datada, de acordo com as disputas estabelecidas no período e os estudos provenientes desse movimento. No entanto, a questão educacional em Marx e Engels surge na relação que os autores travam com o conjunto de conceitos que utiliza ao elaborar um sistema explicativo da sociedade burguesa, na forma como ela se manifestava em seu tempo. Por isso, autonomizar a educação na obra marxiana pode apresentar dois perigos fundamentais: o primeiro é abdicar de eixos analíticos como história, contradição e totalidade que contribuem essencialmente para a compreensão radical dos fenômenos e possibilitam que estes não se desenvolvam como mera abstração, sem vínculo com o movimento real.

O segundo poderia expressar o uso desonesto das premissas em que Marx sustenta em sua obra, o que levaria a utilização simplória de suas compreensões para afirmar propostas sociais e educacionais cuja finalidade é antagônica ao conjunto das transformações que o autor almejava, todas na direção da emancipação humana. Por isso, para que possamos adentrar ao debate educacional em Marx e Engels sem oferecer prejuízos ao que produziram, é necessário reconhecer a educação em sua relação histórica com o sistema dialético, explicativo e analítico da sociedade burguesa/capitalista, objeto central da análise do autor.

Considerando estes aspectos, o capítulo foi organizado inicialmente pela contextualização e síntese das reflexões que Marx e Engels elaboraram sobre a categoria Trabalho, sua centralidade na constituição dos seres humanos, as

diferentes formas como o trabalho age na formação dos indivíduos e sociedades. Com isso, queremos demonstrar que para Marx e Engels, o Trabalho é, além da atividade vital dos seres humanos, o princípio educativo pelo qual as pessoas se transformam.

Ao adentrar as questões específicas da educação, apresentamos a proposição marxiana para este campo, tratando da relação entre Politecnicidade e formação omnilateral. Ao valer-nos das intencionalidades de Marx e Engels para a educação politécnica em contraposição a formação apresentada pela burguesia, traçamos semelhanças e diferenças entre a Politecnicidade e a omnilateralidade no conjunto da proposta educacional do autor, onde a Politecnicidade se caracteriza como uma formação teórica e prática relacionada ao trabalho produtivo, ainda abstrato na forma capitalista, mas que apresenta condições objetivas às quais “elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.” (MARX 2011, p. 85).

Os momentos que seguem a análise dos textos marxianos são destinados a apresentação de duas experiências histórico-práticas da Politecnicidade. A primeira trata da Politecnicidade na Revolução Russa, onde o processo de transformação social iniciado desde 1917 propugnou uma educação organicamente vinculada ao Trabalho Socialmente Necessário, isto é, o trabalho de reconstrução do país literalmente destruído e atrasado, seja pela política czarista ou pelas sucessivas guerras do início do século XX. A segunda experiência analisada refere-se a Cuba, principalmente após a revolução de 1959, quando a ilha caribenha passa por uma ampliação radical dos direitos sociais básicos, como é a educação. A Politecnicidade em Cuba nos permite realizar aproximações com a realidade brasileira e, por isso, pensar possibilidades mais próximas do modelo educacional de nosso país.

Por fim, tomando por base a relação do trabalho na formação humana, politecnicidade e omnilateralidade, apresentamos, desde a perspectiva marxiana e das experiências Russa e Cubana, alguns elementos que caracterizam a educação politécnica enquanto caminho e proposição educativa que se funda na crítica ao modelo educacional capitalista e possibilita um processo formativo enquanto classe trabalhadora para si, isto é, que dispõe de condições adequadas enquanto classe revolucionária.

2.1. O Trabalho e a sua dimensão formativa

No transcorrer da obra de Marx e Engels, a atividade/relação histórica e ontológica que funda a existência humana como espécie distinta de todas as outras formas de vida e atribui a ela um caráter genérico é o Trabalho. Como tal, anterior ao ato de oferecer sentido e pensar sobre a execução das ações, os seres humanos necessitam produzir os meios e os caminhos para a manutenção de suas vidas através do atendimento das necessidades elementares. Por isso, para Marx e Engels, o “primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”. (MARX; ENGELS, 2007a p. 87)

Ao agirem sobre os elementos da natureza a fim de transformá-la em condições materiais adequadas, os seres humanos se modificam e se desenvolvem. Na relação metabólica travada entre as pessoas e a natureza não humana para atingir a finalidade de manterem-se vivas, as pessoas criam suas próprias e específicas condições de vida. O Trabalho, portanto, como processo de intercâmbio entre humanos e natureza atende ao estatuto objetivo para a constituição dos seres humanos desde o suprimento das primeiras e elementares necessidades.

Em Marx e Engels, a relação que se estabelece entre as ações humanas e a natureza contempla, primeiramente, uma prioridade condicionada pelo processo de alteração das condições externas. Esta alteração cumpre papel fundamental na constituição humana, no que tange a formação do corpo, adaptação dos seres humanos às condições existentes para que a vida seja possível. Significa dizer que os seres humanos são resultado de um processo metabólico com a natureza, pelo qual o seu desenvolvimento deu origem as transformações que o torna distinto dos outros animais e outras formas de vida. A distinção humana dos outros seres vivos explicita a diversidade da vida natural e Marx assim reconhece quando afirma “que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (MARX 2009 p. 84). Portanto, se trata de uma relação entre componentes de um mesmo sistema metabólico em posições necessariamente assimétricas, o que garante a vida humana pela alteração do mundo natural em seu

favor, pois as condições para a existência humana não estão dadas na natureza exterior.

A relação entre seres humanos e natureza é caracterizada por Marx na definição sobre Trabalho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX 2013, p. 326)

Ocorre que, na relação estabelecida pelo intercâmbio material e imediato com a natureza no processo de formação, os seres humanos desenvolvem formas específicas que nos diferenciam de outros animais e formas de vida. Engels (1986, p.11) chega a afirmar que o “Trabalho é quem criou o próprio homem”, sendo esta afirmativa justificada pelo caráter e o papel do trabalho nas transformações necessárias para chegar à forma humana como conhecemos.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento da humanidade como decorrência do processo de trabalho, os seres humanos adquirem conhecimentos e evoluem física e mentalmente. Esta transformação da natureza externa, não humana, não é uma ação passiva ao corpo e às formas de representação que as pessoas estabelecem ao mundo e entre si. Ao contrário, o trabalho conduz os seres humanos a transformações constantes, condicionando os aspectos do pensamento, da linguagem, da cultura, as manifestações artísticas, a política e as diversas maneiras de organização em sociedade. Enquanto processo de transformação para, inicialmente atender necessidades primárias, o trabalho possibilita desde as modificações e aperfeiçoamento da natureza em favor das pessoas, até que os seres humanos evoluam em termos físicos e intelectuais e, por isso, também se modifiquem.

Para Marx (2009), a transformação pela qual os seres humanos passam em decorrência do processo de trabalho é o que os diferencia do restante dos animais. A capacidade de se distanciar do processo de trabalho, objetificando-o e alterando-o de acordo com as suas necessidades, coloca os seres humanos em condições

superiores em relação aos outros animais. Estes, por sua vez, não se modificam ao, instintivamente, modificar a natureza para a sua subsistência, mas permanecem sem alterações físicas – exceto de ordem natural – e intelectual.

O autor apresenta tal diferenciação da seguinte forma:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente por isso ele é um ser genérico (MARX 2009, p. 84).

O que Marx e Engels postulam releva o desenvolvimento da espécie humana enquanto resultado do processo de trabalho, o qual envolve o intercâmbio dos seres humanos com a natureza. A relação metabólica para atender as necessidades humanas constitui-se, por si, nas condições para que as pessoas também sejam transformadas e se formem, em diferentes graus e níveis, a depender dos condicionamentos históricos e das formas de organização social, como sujeitos eminentemente sociais.

A diferenciação dos seres humanos de outros animais pelo Trabalho e, conseqüentemente, as modificações de sua própria natureza, permitem que agreguem características próprias da espécie que se forja na prioridade ontológica, isto é, o trabalho como princípio que funda o ser humano como ser social. Entre as características, podemos mencionar o aspecto teleológico da ação humana, o que significa atribuir finalidade aquilo que realiza de acordo com as necessidades apresentadas para a garantia da vida. Dessa forma, ao transformar a natureza e transformar a si próprio, o ser humano produz as condições das quais precisa para viver, uma vez que o desenvolvimento da espécie não lhe possibilitou que, desde a menor idade, encontrasse prontas na natureza as condições ideais para a reprodução. As condições adequadas são criadas pelos seres humanos, a partir da finalidade que atribuem em relação com as necessidades reais e concretas apresentadas. Nas palavras de Marx (2013, p. 327) “além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa”. O “fim” mencionado pelo autor se constitui como intencionalidade prévia atribuída pela necessidade real de sobrevivência.

Outra especificidade atribuída aos seres humanos, relacionada ao processo de trabalho é a capacidade de antecipar e criar, no pensamento, a ação transformadora, o projeto, a ideia daquilo que deverá ser executado. O processo de trabalho enquanto ação que modifica a natureza, no transcorrer das alterações que possibilitaram a existência dos seres humanos na história, garantiu que a faculdade do pensamento, isto é, o estabelecimento de relações no plano das ideias fosse possível ao ponto, inclusive, de prever os resultados da prática concreta no mundo externo.

Esta faculdade, específica dos seres humanos, proporciona uma representação ideal na consciência das pessoas e permite a sua diferenciação em relação aos outros animais. Ainda que as ações dos animais modifiquem a natureza, elas são realizadas pelo ímpeto instintivo, buscando responder a um estímulo imediatamente condicionado pela necessidade de abrigo, alimentação, defesa, etc. No caso dos seres humanos, a maleabilidade das condições objetivas apresentadas pela natureza e/ou pela própria sociedade permite que haja maior disposição para, de maneira criativa, modificar a natureza externa como concretização de prévio planejamento, ideal, possível justamente pelo desenvolvimento das condições e formas com as quais os seres humanos alteram em seu processo de transformação ontológico e histórico.

Marx apresenta uma breve explicação demonstrando como essa especificidade humana nos diferencia do restante dos animais. Ele afirma que:

Desde o início [o que] distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX 2013, p. 327).

A prévia ideia sobre a ação é um atributo unicamente humano. O trabalho como princípio fundante do ser humano, capaz de viver em sociedade e relacionar-se de forma objetiva com outros seres vivos, permite que as pessoas desenvolvam estas duas características: a atribuição de finalidade a uma determinada ação e a capacidade de idealizar a ação antes mesmo de realizá-la, no plano do pensamento.

Mas, além dessas, poderíamos dizer que o Trabalho apresenta duas dimensões relacionadas, as quais, juntas, marcam o caráter dos seres humanos como superiores em relação aos outros seres vivos no que tange a capacidade de

manusear os elementos da natureza em seu favor. Superiores por avançar do grau instintivo e animal para o estágio das transformações com determinado fim, previamente idealizado na consciência. O Trabalho como atividade prática de transformação das condições objetivas impulsiona a dimensão do Trabalho intelectual. Sendo o Trabalho um ato de transformação, o Trabalho Intelectual se configura como a transformação das ideias, compreensões, subjetividades em relação orgânica com o Trabalho manual. O desenvolvimento humano é consequência direta da relação entre as duas formas de Trabalho, uma vez que a necessidade de transformação da natureza para garantir a vida é acompanhada das transformações físicas e biológicas que, por sua vez, permitem a evolução da capacidade de abstração – teorizar – uma ação especificamente humana.

Portanto, o Trabalho como atividade vital (MARX, 2009) cumpre papel determinante na formação do gênero humano, uma vez que possibilita o atendimento das primeiras necessidades a sua existência por meio da transformação das condições reais e da natureza externa e, a partir daí, o desenvolvimento do pensamento e da consciência. Essa dupla dimensão do Trabalho é, em síntese, responsável pela formação da espécie humana na forma como conhecemos. Por isso é atual e verdadeira a afirmação de Engels trazida anteriormente, na qual o autor sustenta que é o “Trabalho é quem criou o próprio homem”.

Como sabemos o processo de trabalho se complexificou na mesma proporção em que os seres humanos atribuíram maior capacidade de transformação das condições naturais, objetivas e, por isso, modificando a si próprios. Claramente a formação humana incorpora novas características, ao mesmo tempo em que supera outras e este movimento é condicionado pelos modelos de organização social, os modos de produção da vida que os seres humanos assumem em sociedade. Entretanto, a instauração dos modos de produção não ocorre de maneira harmônica, ou mesmo é consensual, dada as disputas que marcam a história humana pela apropriação privada dos bens materiais e simbólicos que representam a riqueza produzida.

Com o advento da forma social capitalista, o processo de trabalho assume novas características, fruto da superação do modo feudal de organização e produção da vida, ainda que incorpore e combine elementos do antigo modelo.

Embora tenha havido, nos modos de produção anteriores, processos de exploração do trabalho de algumas classes por outras, ou mesmo castas, é no capitalismo que a relação de exploração ganha forma radical, principalmente porque está condicionada ao discurso da modernidade, insurgência do modelo científico, ascensão dos Estados-nação, e as transformações que, ao fim e ao cabo, competem para a organização de duas classes sociais antagonicamente delimitadas e afetam a integralidade da vida em sociedade.

Marx e Engels assim expressam, em “*Manifesto Comunista*”, as mudanças operadas nos primórdios do modo de produção do capital, bem como a reorganização das classes sociais como conhecemos:

A grande indústria criou o mercado mundial, preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou enormemente o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos meios de comunicação. Este desenvolvimento reagiu, por sua vez sobre a expansão da indústria; e à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando os seus capitais e colocando num segundo plano todas as classes legadas da Idade Média (MARX, 2007b p. 41).

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto tem trabalho e só tem trabalho enquanto o seu trabalho alimenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. O crescente emprego de máquinas e a divisão do trabalho despojaram a atividade do operário do seu caráter autônomo, tirando-lhe todo atrativo. O operário torna-se um simples apêndice e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Desse modo, o custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que lhe são necessários para viver e perpetuar a espécie. (MARX 2007b, p. 46).

A denúncia realizada por Marx e Engels nos permite compreender as mudanças operadas pela constituição histórica da forma social capitalista. A formação da burguesia como classe social dominante e revolucionária, se colocada em oposição ao modelo feudal, convive com a existência de novos modos de organização do Trabalho. Este, vencendo os estágios do modelo artesanal e da manufatura, atinge seu ápice na organização industrial e na substituição massiva da força de trabalho pela introdução da maquinaria nas linhas de produção. Este é um fenômeno muito importante. Na medida em que a indústria passa a orientar a produção da vida em sociedade, relegando o trabalho ao único caminho para sua

sobrevivência, isto é, venda da força de trabalho, se forma e hegemonomizam-se uma organização social cuja base está alicerçada em classes sociais antagônicas, as quais Marx e Engels denominam por burguesia – proprietários privados dos meios de produção – e proletários – aqueles que, para viver, necessitam vender a única força de que lhe resta, a capacidade de Trabalho.

A relação travada entre as classes sociais fundamentais vai caracterizar o processo histórico numa forma sem precedentes. A distância do ser humano em relação ao trabalho como meio para manutenção da vida sofre uma radical ampliação, uma vez que, no capitalismo o produto do trabalho humano, isto é, o resultado da transformação das condições reais, não é socializada de forma coletiva, justa e conforme as necessidades sociais, mas obedece a lógica da apropriação privada pelo capitalista. Na medida em que o trabalhador não se apropria do resultado do processo de trabalho, o próprio Trabalho e a produção passam a lhes ser estranhos. O trabalhador não se reconhece naquilo que realiza, pois a atividade é desenvolvida em prol de uma relação formalmente contratualizada, mas essencialmente exploratória e, portanto, desigual.

Marx percebeu esse fenômeno desde muito cedo e elaborou críticas a isso já nos “*Manuscritos de 1844*” ou “*Manuscritos de Paris*”. Neste texto, o autor discorre sobre o caráter do Trabalho nas relações capitalistas e o papel dos trabalhadores, apresentando-lhes uma inversão no modelo de trabalho que o capitalismo consolidou. Em suas palavras:

O trabalhador se torna tanto mais pobre mais quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX 2009a, p. 80).

Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. (MARX 2009a, p. 81).

O esforço marxiano nessas palavras é demonstrar a alteração radical na dimensão do Trabalho como princípio que funda o ser humano. Tal compreensão marcará toda a sua obra. Neste ponto, Marx nos mostra a acentuada cisão que o

modo de produção capitalista opera nos seres humanos, recaindo sobre os trabalhadores a danosa consequência que lhe aparta do produto do seu trabalho e do próprio Trabalho como meio de vida. É na forma capitalista de organização da produção da vida que o trabalho passa a ser “estranhado” (MARX, 2009) em sua totalidade. Para Marx (2009a; 2007b; 2013), na medida em que o produto do processo de Trabalho é negado ao trabalhador e transferido a outrem, estão postas as condições para que os seres humanos não se reconheçam entre si, no próprio Trabalho como atividade vital e como seres da natureza. A isso o autor denomina por alienação.

A relação entre capitalistas e trabalhadores, burguesia e proletariado, travada sobre condições profundamente antagônicas e presentes nas mais diversas e específicas organizações da sociedade moderna, cumpre um papel essencialmente prejudicial aos seres humanos e, por consequência, à natureza. Por ser contraditória e desigual, considerando o processo de acumulação que os capitalistas desenvolveram a partir da exploração da classe trabalhadora, o esforço da burguesia é para controlar a totalidade do processo de trabalho exercido pelos trabalhadores, de modo que seja possível extrair índices mais elevados de produtividade, isto é, maior quantidade de produtos em um menor período de tempo. Portanto, o controle do processo de trabalho é uma condição essencial para que o capital mantenha-se como relação social predominante, ainda que, por vezes, sejam necessárias mudanças em padrões e modos de organizar-se.

Mas, é em “*O Capital*” que Marx esboça uma análise radical sobre a essência da forma social capitalista e o fundamento da sociedade burguesa. A síntese da obra apresenta o método de análise da economia política à luz do materialismo histórico e dialético, bem como a teoria do mais-valor como resultado da compra e exploração da força de trabalho daqueles que, obviamente, não são proprietários dos meios de produção.

Inicialmente, Marx se ocupa da análise e caracterização da mercadoria como uma relação, um produto de determinadas e específicas relações sociais. Chama atenção que o autor não define mercadoria somente como produto físico, mas como “uma coisa”, a qual carrega imprecisa definição, uma vez que a mercadoria assume diversas formas e manifestações. Vejamos como Marx aborda:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX 2013, p. 157).

Os estudos de Marx lhe permitiram reconhecer na mercadoria a forma elementar e aparente como tese da submissão do Trabalho ao Capital. A análise realizada neste nível possibilitou desvelar ao menos duas manifestações que marcam a mercadoria como especificidade da forma capitalista. Se o produto do processo de trabalho, em outros modelos de produção, estava mais próximo do atendimento das necessidades humanas, no capitalismo este produto se apresenta com um valor atribuído a sua necessidade, o que significa que, em certa medida, na mercadoria está contida a determinidade do produto que pretende atender alguma necessidade humana e útil. A isso Marx denominou como valor de uso das mercadorias, ou, em suas palavras “A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso” (MARX 2013, p. 158).

Entretanto, a mercadoria enquanto expressão da venda da força de trabalho implica a necessidade que possui a outra pessoa. Nesse sentido, “para se tornar mercadoria, é preciso que o produto, por meio da troca, seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso” (MARX, 2013 p. 164). O valor atribuído ao produto que deverá servir a outra pessoa é definido por Marx como valor de troca. A diferenciação do duplo caráter que constitui o produto do trabalho humano no capitalismo é fundamental, porque ela incide nas relações sociais e, principalmente, nas relações de trabalho, haja vista que força de trabalho também é uma mercadoria com valores de uso para quem a compra. Como Marx demonstra que é pela quantidade de trabalho empregado na produção de uma determinada mercadoria que define o seu valor (de troca), a relação entre trabalhadores e capitalistas é fundada, essencialmente, na disputa pela valorização do trabalho empregado e a posse do seu controle. Essa relação marca a história humana no capitalismo, assim como afirmam Marx e Engels (2007b) quando dizem que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes”, (p. 40).

Dessa forma, a principal descoberta que Marx apresenta, o que não deixa de ser uma contribuição aos trabalhadores do mundo inteiro, é a explicitação do

mecanismo essencial que permite a exploração. Na medida em que a forma capitalista se expressa na mercadoria como produto do trabalho humano, a qual possui dupla caracterização (valor de uso e valor de troca), a organização do trabalho é realizada para permitir que o valor de troca da mercadoria esconda o valor de uso (útil) do produto, de modo que o valor de troca seja, em síntese, o valor de uso. O componente ideológico assim é expresso pela criação de necessidades que, no fundo, são contingenciais. Mas, o que nos interessa, é que, para Marx, a quantidade de tempo de trabalho empregado para a produção das mercadorias vai definir, em geral, o valor que este produto entrará no processo de circulação, com valor de uso para quem dele se apropriar.

A contribuição de Marx é essencial. Após ampla análise, o autor oferece um conjunto de argumentos que nos permitem entender que o processo de exploração da força de trabalho é tão mais agudo quanto maior a quantidade de mercadorias produzidas em menos tempo. Significa dizer que, quanto menor o tempo empregado para a produção de uma mercadoria e conseqüentemente o preço pago por tal força de trabalho, maior será o valor extraído com a troca dessa mesma mercadoria, no processo de circulação. Essa diferença constitui o que Marx denomina por “mais valor” o qual está relacionado em sua forma absoluta com a quantidade de tempo de trabalho utilizado na produção. A citação abaixo expressa o seu entendimento:

O possuidor de mercadorias pode, por meio de seu trabalho, criar valores, mas não valores que valorizam a si mesmos. Ele pode aumentar o valor de uma mercadoria acrescentando ao valor já existente um novo valor por meio de novo trabalho, por exemplo, transformando o couro em botas. O mesmo material tem, agora, mais valor, porque contém uma quantidade maior de trabalho. (MARX 2013, p. 311).

O produto – a propriedade do capitalista – é um valor de uso, como o fio, as botas etc. Mas apesar de as botas, por exemplo, constituírem, de certo modo, a base do progresso social e nosso capitalista ser um “progressista” convicto, ele não as fabrica por elas mesmas. Na produção de mercadorias, o valor de uso não é, de modo algum, a coisa *qu'on aime pour lui-même* [que se ama por ela mesma]. Aqui, os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor. (MARX 2013, p. 337).

A partir do argumento de Marx, é possível dizer que, no processo de produção de mercadorias, são considerados os valores pagos por outras mercadorias utilizadas e aqueles destinados aos meios de produção que são empregados na própria mercadoria, de modo que a variável que possibilita tanto a existência da mercadoria quando a produção de mais valor é a força de trabalho. A relação de exploração que marca o modo de produção capitalista está diretamente ligada à produção do excedente de tempo em que o trabalhador emprega na produção de mercadorias e que não lhe é pago. No capitalismo, essencialmente, a luta de classes se efetiva sob essas condições.

O caráter social e produtivo do trabalho, no contexto da existência do mais valor, possui algumas especificidades. Se em outras formas sociais o trabalho produtivo poderia ser caracterizado pela produção necessária de bens úteis a manutenção da vida humana, no capitalismo, o Trabalho produtivo se apresenta, desde a perspectiva marxiana, como aquela relação de exploração que produz mais valor. O autor apresenta sua síntese com clareza:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (MARX 2013 p. 706).

Marx nos fornece um conjunto de elementos essenciais à compreensão dos fundamentos sob os quais se apresenta a sociedade capitalista e o modo como a produção da vida é tratada nessa forma social. O conceito de Trabalho produtivo para o autor não poderia estar circundado, apenas, aos trabalhadores capazes de produzir mais valor na produção industrial. A isso, de forma objetiva, nomeou como mais valor absoluto. Embora o mais valor absoluto tenha centralidade na forma de reprodução e autovalorização do Capital, o autor reconhece a existência do mais valor relativo como decorrência do primeiro (absoluto) e manifestada pelo trabalho de profissionais que oferecem suporte a produção do mais valor absoluto.

Nestes termos que Marx demonstra a existência do mais valor relativo:

Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de

salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar. (MARX 2013 p. 706).

Podemos perceber que a definição de trabalho produtivo em Marx abarca uma série de atividades, desde que estas estejam comprometidas com a produção de excedentes que não lhes pertencerá, sendo inúteis à reprodução da vida. Nesse sentido, é possível afirmar, a partir de Marx, que o Trabalho Produtivo é aquele que produz e/ou está relacionado com a produção das condições essenciais nas quais se afirmam os pressupostos da sociedade capitalista.

Assim, o trabalho como ação/atividade vital para a existência humana, se apresenta de diferentes modos, de acordo com as formas que a sociedade assume enquanto organização. A dimensão formativa dos seres humanos pelo trabalho reside no fato concreto de, ao transformar a natureza, os seres humanos transformam-se a si próprios e desenvolvem. Dessa relação, transcorreu a história e a constituição humana como seres genéricos, capazes de atribuir finalidade e antever suas ações sobre a natureza e na sociedade. No capitalismo, o trabalho enquanto processo de humanização é reduzido ao emprego da força de trabalho, alijando as grandes massas trabalhadoras do reconhecimento de seu produto, da sua atividade vital, da natureza e da própria espécie humana, como vimos anteriormente.

Reduzida à mercadoria, a força de trabalho é incorporada a lógica da circulação dos produtos, no mercado. Sob diferentes manifestações, a história do capitalismo tem sido reproduzida sem superar a relação de exploração orientada pela compra e venda de força de trabalho, onde, quem compra, possui finalidade antagônica à quem vende, uma vez que deseja elevar a capacidade produtiva do trabalhador o que diminui na mesma proporção o custo do seu trabalho. Dessa relação, o mais valor é o que perseguem os capitalistas, ao apropriar-se do trabalho produtivo daqueles de quem compra a força de trabalho.

Entendemos que estes fundamentos nos possibilitam compreender a proposição marxiana sobre educação. Em geral, ao tratar da educação e apresentar as suas características, Marx e Engels expressam a necessidade da união entre o

trabalho produtivo com o ensino, o que, em certa medida poderá construir as bases para a superação da forma social capitalista e, por sua vez, da exploração. O que Marx vai defender, ao tratar a temática educacional, é que sua articulação com o campo produtivo é uma condição de possibilidade à emancipação humana.

2.2. Educação, Politecnia e Formação Omnilateral.

As formulações elaboradas por Marx e Engels em torno da temática educacional são precedidas por uma série de movimentos e superações que marcam sua trajetória política e teórica. Em geral, os autores (principalmente Marx) realizam uma importante transição que inaugura uma forma, um método que será utilizado para estabelecer a análise da sociedade burguesa, desde os aspectos que circundam a economia política, o que está mais evidente na obra magna de Marx, *O Capital* – crítica da economia política.

No bojo das mudanças substanciais que caracterizam Marx e Engels está o reconhecimento da insuficiência da filosofia idealista hegeliana e o materialismo contemplativo de Feuerbach, os quais foram alvos das críticas nas primeiras obras dos autores, principalmente pela presunção de uma filosofia que pretendeu explicar os fenômenos, sem intervir sobre eles. Para Marx e Engels, tanto o idealismo hegeliano quanto o materialismo feuerbachiano atuam no plano das intenções e, no fundo, desconsideram o movimento real/concreto em que as circunstâncias e relações se efetivam, o que torna suas elaborações insuficientes.

Como mencionamos em estudos anteriores:

Neste período, Marx (especialmente) é interpelado por uma série de “influências”, entre as quais podemos destacar o distanciamento e, ao mesmo tempo, reconhecimento da filosofia contemplativa de Ludwig Feuerbach devido a sua contribuição para desvelar o problema da religião; a conformação de um pensamento que busca a “superação-conservação” ou *Aufhebung*, da filosofia hegeliana, principalmente em relação à dialética conceitual/espiritual que, no limite, é justificadora das condições sociais existentes e sua manutenção; e o definitivo rompimento por meio de contundentes críticas – por vezes irônicas – ao pensamento também religioso e especulativo, mas raso, se comparado a Feuerbach e ao próprio Hegel, com os jovens hegelianos. (GONÇALVES, 2015, p. 326).

Historicamente, o rompimento de Marx e Engels com as manifestações idealistas pode ser conhecida a partir de algumas obras, como “*Ideologia Alemã*”,

onde estão postas as “Teses sobre Feuerbach” e “A Sagrada Família ou a crítica da Crítica crítica”. Nesta última, encontramos a cisão de Marx, com os jovens hegelianos, autênticos representantes do pensamento contemplativo que atuava como uma espécie de grupo seletivo, auto afirmando-se capazes de explicar a realidade, o que só seria possível com o afastamento das condições concretas. Tal possibilidade, para Marx e Engels, é o elemento que impossibilita o conhecimento real, portanto, o contrário. A necessidade de transformação das condições objetivas perpassa pela ação, pela prática real e intervenção humana.

Ao refutar as ideias de Feuerbach, Marx e Engels assim afirmam:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS 2007b, p. 533)

No plano filosófico, o esforço dos autores em seus primeiros escritos é demarcar a necessidade e os limites do idealismo alemão, cujo maior expoente é Hegel. Ao mesmo tempo em que produzem um consistente conjunto de escritos os quais serão, mais tarde, base para a formulação do materialismo histórico e dialético, participam das agitações junto aos comunistas, o que lhes possibilita mergulhar nos movimentos reais e conhecê-los desde suas contradições. A relação entre a produção teórica e as lutas concretas na vida de Marx e Engels é uma chave analítica muito importante para que possamos entender a proposição dos autores, inclusive sobre a educação. A síntese que Marx realiza é fundamental:

“[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX 2008, p. 47).

Marx (principalmente) apesar das críticas que coloca ao idealismo hegeliano e sua famosa inversão³⁶, adota a dialética como compreensão filosófica que lhe permite entender os fenômenos sociais em eterno movimento (devir). Entre as características da dialética encontra a ideia de “superação-conservação”, o que significa que as transformações ocorridas, sejam na sociedade ou natureza, se efetivam a partir de mudanças de forma e conteúdo que, ao mesmo tempo em que superam a composição antiga, conserva elementos que estava presentes na forma e conteúdo anteriores.

A permanência e a constituição de novas características para as transformações dos fenômenos sociais e naturais aparecem tanto na vida de Marx, que, mesmo superando o idealismo hegeliano não abandona a dialética, como herança de Hegel, quanto em sua produção teórica que é expressão de uma rica capacidade de articular elementos conjunturais e estruturais às proposições que formulou e considera as reais possibilidades às necessidades humanas mais amplas, no ímpeto da transformação social. Esta compreensão é fundamental para que possamos entender o que Marx e Engels propõem à temática educacional e à Politecnia.

Diante disso, podemos dizer que as manifestações dos autores sobre a educação e ensino escolar partem de um fundamento que é claro em toda obra: a crítica radical a sociedade e relações sociais burguesas. No que tange a educação, tal crítica se manifesta na forma como a burguesia controla a educação pública e empobrece à educação dos filhos dos trabalhadores, inclusive por permitir a influência religiosa na formação moral do povo. Diretamente, os autores confrontam o modelo educacional burguês já no “Manifesto Comunista”, e afirmam que “os

³⁶ De forma clara, a crítica e inversão que Marx realiza aos fundamentos hegelianos se encontra na obra “Crítica a Filosofia do Direito de Hegel”. Neste manuscrito o autor tece argumentos em relação a forma como Hegel aborda o problema do Estado e, ainda que aceite a lógica dialética da qual se utiliza para compreender o conceito de Estado, refuta o entendimento autonomizado das relações sociais. Nos termos do autor: “O verdadeiro pensamento é: o desenvolvimento do Estado ou da constituição política em distinções e em sua realidade é um desenvolvimento orgânico. O pressuposto, o sujeito, são as distinções reais ou os diferentes lados da constituição política. O predicado é a sua determinação como orgânicos. Em vez disso, a Ideia é feita sujeito, as distinções e sua realidade são postas como seu desenvolvimento, como seu resultado, enquanto, pelo contrário, a Ideia deve ser desenvolvida a partir das distinções reais. O orgânico é justamente a ideia das distinções, a determinação ideal destas. Mas aqui se fala da Ideia como de um sujeito, da Ideia que se desenvolve em suas distinções. Além dessa inversão de sujeito e predicado, produz-se aqui a aparência de que o discurso trata de outra ideia que não a do organismo. Parte- -se da Ideia abstrata, cujo desenvolvimento no Estado é a constituição política. (MARX 2010, p. 33).

comunistas não inventaram a intromissão na educação. Apenas procuram modificar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante”. (MARX; ENGELS 2007b, p. 55).

A mesma clareza que os autores apresentam na disputa da educação com a classe dominante, como etapa necessária a transformação das relações sociais, demonstram ao caracterizar a educação na perspectiva da burguesia e a forma como a classe dominante concebe a educação para os trabalhadores.

A burguesia inglesa é tão cruel, tão estúpida e limitada em seu egoísmo que, inclusive, nem se preocupa em inculcar nos operários a moral atual, aquela que configurou a burguesia em seu próprio interesse e para sua própria defesa! Até essa preocupação parece excessiva à burguesia que é, cada vez mais, débil; inclusive isto lhe parece supérfluo [...] Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possuí-la, não teria influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. (MARX; ENGELS 2011, p. 113-114).

A crítica de Marx e Engels é expressão da maneira como a burguesia de seu tempo, como classe dominante, conduz e influencia a educação dos trabalhadores. Essa forma, segundo os autores, é administrada para que uma boa educação não seja disponibilizada aos operários, sequer para a assimilação dos princípios que orientam a forma burguesa de compreender o mundo. No fundo, o que Marx e Engels denunciam é que a classe dominante não se preocupa com a educação e o ensino escolar dos operários e de seus filhos ao ponto de possibilitar-lhes uma “verdadeira educação”, porque o que lhe interessa é uma instrução limitada ao ponto de aceitar ideologicamente as relações sociais estabelecidas. O papel de quem domina é manter a dominação e a educação escolar é uma condição importante para isso, o que torna a burguesa contrária a massificação da ilustração moderna por meio da escola pública.

Ainda que a centralidade da formulação marxiana não seja a educação, ensino e a religião, os autores perceberam que a coexistência desses fenômenos na formação humana e social das pessoas não poderia ser pormenorizada. Além disso, perceberam que a relação entre educação e religião, no capitalismo de sua época, ganhava contornos onde o processo de alienação seria agudizado, principalmente

na educação escolar organizada pelo Estado, o qual, para Marx e Engels, cumpre função executiva da burguesia³⁷.

Ao tecer considerações e críticas ao programa da fusão entre dois partidos políticos, Marx define o lugar que o Estado e a Igreja (religião) devem ocupar nas questões educacionais. A crítica é radical:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX 2012, p. 45-46).

A relação entre educação escolar, Estado e religião é apresentada por Marx, o que nos permite afirmar que, no sentido de uma educação pública, no contexto de um Estado moderno, a influência da religião e do estado são condições adversas e antagônicas aos interesses de uma educação dos trabalhadores. A religião como mistificadora e justificadora das formas sociais desiguais e da exploração, o Estado como expressão dos interesses da classe dominante, são características que necessitam ser superadas. Este objetivo é reafirmado na experiência da Comuna de Paris, quando Marx afirma que “não houve tempo, é claro, para reorganizar a instrução pública (educação); mas ao remover dela o elemento religioso e clerical, a Comuna tomou a iniciativa da emancipação mental do povo”. (MARX 2011, p. 117). Como sabemos, a própria Comuna foi uma experiência contra o Estado, o que, obviamente, proporia uma educação contra a sua influência.

³⁷ Neste contexto, sobre o Estado, Engels assim formulou: “Como Estado nasceu da necessidade de conter antagonismos das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se vale o capital para explorar o trabalho assalariado”. (ENGELS 2012, p. 215-216).

Ao fundamentar a crítica à educação burguesa e explicitar a necessidade de refutar a influência da religião e do Estado na sua organização, Marx e Engels acenam para um caminho que pode ser trilhado por uma educação cujos interesses dos trabalhadores tenham centralidade. É interessante lembrar que os autores não afirmam que o Estado deve ser extinto no que se refere as tarefas da educação escolar, mas sim as suas influências. Disso, destacamos que Marx e Engels entendem a importância de uma educação sob influência hegemônica dos trabalhadores, ainda sob a “gerencia” do Estado, o que evidencia a noção de “superação – conservação”, como falamos anteriormente. Isso significa que nossos autores tinham clareza das reais e desfavoráveis condições para implantar um projeto social e educativo em que o objetivo principal fosse contemplar um ensino que fortalecesse os trabalhadores. Entendiam, portanto, que a disputa no interior do Estado seria fundamental, mas para superá-lo e não fortalecê-lo. Para Marx e Engels, Estado é Estado da classe (dominante).

A partir deste entendimento, expressam os fundamentos para uma educação que interessa a classe trabalhadora. Sempre datadas, as proposições ganham sentidos genéricos quando as entendemos no quadro geral das formulações em que os autores estão inscritos. O significado revolucionário da proposta marxiana para a educação não reside na interpretação literal dos seus textos, mas no conjunto, no sistema conceitual e das práticas revolucionárias que constituíram Marx e Engels como expressão de uma teoria capaz de explicar as relações sociais ao mesmo tempo em que engendra transformações.

Ganha centralidade entre os textos que abordam a questão da educação e ensino escolar a importância dada à articulação do estudo com o trabalho³⁸. Os autores entenderam que essa relação poderia colocar os trabalhadores em patamares mais qualificados, principalmente se essa combinação permitir que avancem contra forma social capitalista. Esse objetivo aparece quando os autores

³⁸ Santos (2016) nos lembra que “é preciso reconhecer que combinação estudo/trabalho foi anunciada antes de Marx e Engels pelos socialistas utópicos do século XIX, entre eles destacam-se Thomas Morus (1480-1535), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858) [...] Portanto a noção de união do ensino com o trabalho localiza-se inicialmente na tradição herdada pelo socialismo utópico e foi superada pelas análises de Marx e Engels a respeito das condições de vida e de trabalho. (p. 70).

afirmam que a “educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição dos trabalhos de todas as crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material”, etc. (MARX; ENGELS 2007b, p. 58).

Dessa forma, ampliam e reafirmam o sentido da educação escolar que atenda as necessidades das massas trabalhadoras: “Educação popular universal e igual, sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita”. (MARX 2012, p. 85). E acrescentam:

Secularização das escolas. Frequência obrigatória das escolas primárias públicas. Gratuidade do ensino, dos materiais didáticos e da alimentação nas escolas primárias, assim como nos estabelecimentos públicos de ensino superior, para aqueles estudantes que, graças à sua capacidade, são considerados aptos a uma educação ulterior. (MARX 2012, p. 93).

Podemos perceber que existe a tentativa por parte dos autores em ampliar o acesso à educação pública, o que perpassa pela gratuidade dos materiais, alimentação, obrigatoriedade, etc. Se essas foram às exigências educacionais feitas por Marx e Engels, podemos entender que a sua negação era a realidade do ensino escolar destinado as grandes massas trabalhadoras. A educação, nos tempos de Marx e Engels, se constituía enquanto uma ‘mercadoria’ em que poucos poderiam consumir, sendo destinadas as classes dirigentes.

Entretanto, a formulação dos autores atende necessidades imediatas que são relacionadas com possibilidades que, se efetivadas, poderão construir condições para que a classe trabalhadora avance qualitativamente. Neste caso, a construção de condições de possibilidades de transformação não só atende os limites imediatos da vida dos trabalhadores, mas pode impulsionar transformações mais amplas, se articuladas com outras práticas, principalmente aquelas ligadas ao campo da produção. É exatamente isso que Marx e Engels propõem quando colocam a educação no bojo de um sistema de modificações que, ao tornarem-se força na prática, poderá colocar em suspenso a atual ordem social e dar origem a outra. Mas, especificamente sobre educação escolar, os autores apresentam a formulação onde busca combinar três movimentos que, juntos, possibilitariam aos trabalhadores avançar em relação à classe antagônica.

Ao redigir as instruções aos delegados do comitê provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, Marx assim expressa o entendimento sobre educação:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei. (MARX; ENGELS 2011a, p. 85).

O fragmento é riquíssimo e, para nós, apresenta alguns pontos de destaque. Primeiro, há um amplo e articulado conceito de educação apresentado pelo autor, o que nos permite dizer que a educação, em Marx, somente se efetiva se atender diversas dimensões da formação humana. Essa noção se contrapõe frontalmente aos modelos educacionais baseados em treinamentos unilaterais, que buscam efetuar uma formação fragmentada, onde o conhecimento é restrito, a relação com o corpo e intelecto é distanciada e o domínio dos processos científicos é tratado sem relação com o mundo prático. Para Marx, a educação enquanto processo amplo de formação humana é uma prática que deve articular todas as dimensões.

Em segundo lugar, o autor apresenta a relação do ensino com o trabalho produtivo. Como vimos, para Marx e Engels, o trabalho produtivo é aquele produz mais valor, isto é, no capitalismo, a mercadoria. Nesse sentido, o autor mostra que a educação escolar, quando combinada com o trabalho produtivo pago, possibilitaria a aproximação da atividade intelectual do trabalho prático, o que é importante para que a classe trabalhadora construísse condições para: 1) superar a fragmentação do processo educativo escolar como componente que aliena os trabalhadores; 2) construir alternativas ao modelo educacional burguês cujo fundamento é a naturalização das relações sociais capitalistas, por meio da cisão do conhecimento e das práticas educacionais. Para Marx, a questão central aqui posta é que, na educação burguesa, a cisão do trabalho é funcional ao modelo de organização da sociedade e a sua manutenção passa, necessariamente, pela assimilação dos trabalhadores desse modelo social e educacional como o único possível. Para o autor, na medida em que existe a combinação dos estudos com o trabalho produtivo, poderão ser constituídas formas de pensar a relação trabalho – capital na

perspectiva da sua superação, desde que estes processos educativos estejam alinhados com as necessidades dos trabalhadores, o que significa a superação da influência da religião e dos condicionamentos do Estado.

Em terceiro lugar, Marx apresenta-nos a Politecnicia como domínio dos princípios gerais e científicos que sustentam o processo de produção em articulação com trabalhos práticos/manuais. Significa que, para o autor, a realização de tarefas no campo da produção, muitas vezes de forma mecanizada, limita os trabalhadores, seja pela incorporação dos componentes ideológicos da burguesia, uma vez que a formação obtida se dá estritamente no campo produtivo, seja pela limitação dos conhecimentos que restringem aos trabalhadores a execução da atividade manual. Dessa forma, para o autor:

A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas. (MARX; ENGELS 2011a, p. 138)³⁹.

Neste contexto, a Politecnicia aparece como uma resposta à divisão social do trabalho que, na forma capitalista, guarda relação determinante com as classes sociais antagônicas. Como antítese, a Politecnicia pretende oferecer condições para que, em conjunto com outras transformações fundamentais, os trabalhadores restabeleçam o controle do processo de trabalho para superar a propriedade privada e construir a emancipação humana.

Ocorre que, na forma social capitalista, o modo simplório como a Politecnicia foi absorvida pelas relações sociais de produção atende por Polivalência. Em seu tempo, Marx e Engels reconheceram essa inversão e demonstraram como o capital encontra subterfúgios para incorporar elementos contraditórios como complementares, neste caso, dadas as semelhanças entre Polivalência e Politecnicia. Os autores assim expressam:

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego

³⁹ Souza Junior (1999) vai sustentar que a Politecnicia é constituída a partir da necessidade da produção capitalista, do seu caráter expansionista, o que passa a exigir do trabalhador capacidades e competências para atuar em diversas frentes de trabalho. Para nós, essa capacidade deve ser nominada por Polivalência.

de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível. (MARX; ENGELS 2011a, p. 114)

A consequência seria a seguinte: se a mão de obra é excedente em um setor industrial, este excedente se voltaria imediatamente para os outros setores da indústria, de tal forma que a redução de salários em um setor levaria seguramente a uma redução geral dos salários. (MARX; ENGELS 2011a, p. 115)

No limite, o modo de produção capitalista operacionalizado pela classe dominante constitui uma série de mecanismos para que as contradições não sejam explicitadas e o modelo não seja posto em suspenso. Na medida em que a formação polivalente permite ao trabalhador a transição dos lugares onde exerce o trabalho, ela não oportuniza uma formação politécnica, mas um adestramento funcional para a readequação da força de trabalho no campo produtivo. Em nosso entendimento, desde a formulação de Marx e Engels, Politecnicidade exige uma superação qualitativa em relação à polivalência, sobretudo pela união do trabalho intelectual e manual, ainda que isso ocorra nos limites da forma social do capital.

Em sua obra magna, Marx sublinha essa perspectiva. Na passagem abaixo, o autor sintetiza uma gama adensada de argumentos que irão sustentar a existência de escolas politécnicas para os filhos dos trabalhadores, como superação do ensino básico (limitado) e o controle do poder político pelo proletariado:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônomicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração (MARX 2013, p. 682).

A rigor, Marx sustenta a educação politécnica, por meio das escolas citadas, como um projeto pedagógico que permitirá a classe trabalhadora avançar da forma estreita e limitada com as quais atua o modelo capitalista de produção e formação

humana. Na medida em que admite a existência das escolas politécnicas na forma social capitalista, reconhece que a sua existência deverá tencionar o modelo ao acirramento de suas próprias contradições, o que poderá levar a sua superação. Para Marx, a Politecnicia cumpre papel importante no processo de transição de uma forma histórica e social à outra, e, por isso, não assume a mesma forma, o conteúdo e fundamentos da educação burguesa (polivalência), mas supera-os.

Sendo a Politecnicia uma configuração educativa capaz de engendrar contradições que poderão apresentar superações qualitativas à forma social atual, podemos dizer que a formação integral e omnilateral, onde os seres humanos desenvolvem de forma articulada as mais amplas e diversas dimensões da vida, criará outras contradições que, conjugadas com transformações no mundo do trabalho, possibilitará processos de emancipação humana e outra sociedade. Nesse sentido, a relação entre a formação politécnica e a omnilateralidade pode ser estabelecida pelas formas de organização do trabalho, isto é, como ambas buscam superar o modelo capitalista de produção, bem como o lugar que o conhecimento científico ocupa no desenvolvimento das potencialidades humanas, ainda que o pleno desenvolvimento somente seja alcançado com a superação dos processos de exploração e da propriedade privada.

Considerando, pois, essas características, Marx nos ajuda a compreender a relação entre formação humana, trabalho e omnilateralidade. Entretanto, é possível afirmar que a citação contempla, também, aspectos atinentes à Politecnicia.

No seio da produção material, o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1) Seu conteúdo social esteja assegurado; 2) Revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção. (MARX; ENGELS 2011, p. 62).

O caráter científico designado por Marx e Engels pode ser interpretado pelo Trabalho como fundamento do ser humano em articulação com uso pleno da razão, que tenha sentido e expressão social, unicamente. Chamamos atenção para o papel científico na formação do ser humano emancipado, uma vez que essa dimensão pode ser assegurada por uma formação politécnica, mesmo condicionada pelas contradições objetivas do capitalismo. O aspecto científico tratado pelo autor, em nosso entendimento, revela a possibilidade de controle e regulação dos fenômenos

sociais e da própria natureza, o que implica conhecer o funcionamento de cada fenômeno para dominar o processo produtivo. A educação politécnica ocupa um lugar central para que essa possibilidade seja concretizada.

Como consequência, a formação omnilateral caminha na direção do elevado grau de desenvolvimento das potencialidades humanas em suas mais diversas expressões. Para Marx e Engels, uma forma de organização da vida onde os seres humanos sejam completos deve impulsionar transformações estruturais:

[...] assim a suprasunção positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. (MARX 2009, p. 108).

E complementa:

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS 2007a, p. 36).

A caracterização da Politecnicidade e Formação Omnilateral em Marx e Engels guardam relação, ainda que, no limite, a segunda seja decorrência da primeira. Enquanto componente de uma proposição educacional onde a superação da religião, os limites dos interesses do estado e a crítica radical à educação burguesa seja a tônica, a Politecnicidade, para os autores, localiza-se na construção das possibilidades de um novo tipo de formação, precisamente pela unidade e articulação entre os fundamentos históricos e científicos do processo produtivo, atividades físicas e educação intelectual. Ao elevar a classe trabalhadora “acima” da burguesia, nossos autores nos permitem dizer que educação politécnica contempla a formação omnilateral enquanto horizonte e utopia, e buscará garantir com os trabalhadores a superação do conhecimento fragmentado e a relação estreita com o processo produtivo.

Contudo, é importante dizer que a omnilateralidade nos termos acima citados está em relação proporcionalmente direta com a superação do modo de produção capitalista. Neste, é impossível que o ser humano seja integral, uma vez que a organização social existente, a qual forma a consciência, é cindida em classes sociais como expressão contraditória da forma como o trabalho é organizado. Fundamentalmente é o trabalho quem determina as formas de consciência, ainda que outras manifestações humanas contribuam sobremaneira para a sua formação, como é o caso das lutas políticas pela garantia de direitos, etc. No entanto, ainda que haja elementos que permitam relacionar dimensões fragmentadas que formam o ser humano, a omnilateralidade, como é concebida no horizonte marxiano, exige a superação do modo de produção capitalista, o qual deve ser questionado por uma educação politécnica alicerçada sob bases críticas, das quais Marx e Engels se valeram. E é neste sentido que analisaremos duas experiências histórico-práticas onde houve a tentativa de implantação da educação politécnica: Rússia (União Soviética) e Cuba.

2.3. Politecnia e as Pedagogias Socialistas: fundamentos histórico-práticos

2.3.1 A Politecnia na Revolução Russa

Tomando por base os estudos de Reis Filho (1989), Trotsky (1977) e Tragtenberg (2007), pode-se dizer que o processo histórico que acarretou na formação social russa é complexo e contraditório, se comparado a outros países da Europa nos primeiros anos do século XX. Como vimos antes, o capitalismo não se desenvolveu plenamente nos países fora do eixo ocidental (Europa e Estados Unidos), mas a partir de uma combinação de distintos regimes de acumulação, caracterizando, no caso da Rússia, um país de contrastes, onde conviviam realidades agrárias e industriais, população ilustrada e analfabeta, um povo mesclado entre europeu e asiático, com a maioria dos habitantes vivendo no campo e responsável pela exportação de grãos para a Europa. Por isso, as condições de vida da maioria do povo não tinham alcançado os níveis dos direitos europeus, devido à frágil e dispersa organização dos trabalhadores altamente explorados nas indústrias e no trabalho rural. Esse último contava, por exemplo, na maioria das

propriedades, com uma estrutura semifeudal, seja nas técnicas, seja nas relações de trabalho.

A Rússia do início do século XX, além de ser um país com profundas desigualdades sociais, era governada por um imperador – Czar – e sua forma política autocrática. As liberdades, as organizações de classe, jornais opositores e greves eram proibidos, sob pena do exílio para execução de trabalhos forçados, exceto aqueles que conseguiam escapar e se estabelecer nos países onde a classe operária obtinha certa tradição organizativa (REIS FILHO, 1989). Todo o poder concentrado no Czar permitia a realização de uma política opressora, agudizando a fome entre o povo pobre do campo e das poucas cidades industriais que existiam. O país empilhou diversos conflitos, desde os primeiros anos do século, quando enfrentou o Japão em disputa por territórios asiáticos, entre eles a Coreia. A guerra foi perdida, aumentando os problemas sociais e gerou a primeira crise da autocracia do império russo, endereçada em contrariedade ao Czar, denominada como “Ensaio Geral”⁴⁰.

As consequências da chacina russa foram as revoltas populares, greves operárias, lutas por liberdades democráticas e a constituição de um parlamento, que serviu como estratégia para o Czar ganhar tempo e retomar o poder em seguida. Apesar disso, o levante popular obteve um ganho que seria fundamental para a Revolução Russa. O processo de organização do movimento reivindicatório contou com a formação de conselhos e assembleias, cuja participação do povo era direta na construção da proposta. Denominados *Soviets* (conselhos), é desses conselhos que:

Surgem órgãos revolucionários que representam as classes proletárias urbanas ou rurais e sua estrutura organizatória toma a direção de uma democracia direta, tendo em vista atingir seu objetivo: a transformação estrutural da sociedade (TRAGTENBERG 2007, p. 109).

A formação e organização dos *Soviets* cumpriu um papel muito importante no processo revolucionário, uma vez que sua existência baseava-se no autogoverno, sem a submissão de qualquer autoridade superior e opressora. A existência e fortalecimento dos *Soviets* como força revolucionária e as

⁴⁰ Em 1905 a população pobre, liderada por um padre da Igreja ortodoxa, dirigiu-se ao Czar por meio de uma carta, expondo-lhe suas dificuldades e pedindo providências. A resposta foi dada com violência, quando a Polícia do Czar simplesmente assassinou as pessoas presentes. Sobre isso, ver Reis Filho (1989).

consequências de revoltas internas, a forte repressão autocrática, a guerra russo-japonesa e adesão da Rússia na I Guerra, agudizaram aos extremos os problemas sociais, criando as condições para a Revolução de 1917.

Segundo Reis Filho (1989, p. 39):

Desde 1885, começaram a faltar gêneros essenciais. A indústria, concentrada em atender as necessidades do exército, não produzia bens de consumo corrente. Entre 1913 e 1916 o preço do pão subiria 63% nas regiões industrializadas.

Um país devastado por conflitos internos e externos, convivendo com condições insalubres manifestou-se contra o poder Czarista. Os *mencheviques*, a corrente burguesa do Partido Operário Social-democrata da Rússia, assumiram o controle do Estado e operaram as mudanças no que diz respeito à implantação de um regime de liberdades, mas, por outro lado, mantiveram o país na I Guerra, não assinando o tratado de paz. Somente em outubro de 1917, após o fracasso da política burguesa do governo provisório, os *bolcheviques*, liderados por Lênin e tendo sua base formada pelos *Soviètes*, assumiram o controle do Estado Russo e assinaram o tratado de paz.

Nesta brevíssima retomada de parte da história da Revolução Russa, tendo por base Reis Filho (1989), Trotsky (1977) e Tragtenberg (2007), é preciso destacar a existência da chamada “Guerra Civil”, ocorrida nos anos posteriores à Revolução. Ao exército bolchevique era atribuída uma tripla tarefa: além de implantar um regime socialista no país, tinha que lutar contra os opositores à Revolução de outubro no espectro interno (o chamado exército branco) e o avanço das nações imperialistas que lutavam contra si na I Guerra e que se colocaram contra a Rússia após a Revolução. Ao final da “guerra civil” (1922), a Rússia era um país literalmente destruído, apesar da “vitória” do Exército Vermelho, como eram chamados os soldados *bolcheviques*.

Sem indústrias, sem produção, com um exército profundamente debilitado, o governo russo criou a Nova Política Econômica – NEP, permitindo a existência de pequenas empresas privadas, como oficinas, lojas e médias propriedades rurais, ainda que controladas pelo Estado. Grandes indústrias e extensivas faixas de terra utilizadas para agricultura permaneciam administradas pelo governo, como acontecera desde 1917 (TRAGTENBERG, 2007). Isso permitiu que a economia

rusa tivesse um crescimento acelerado e lograsse, em pouquíssimo tempo, o *status* entre as maiores economias do mundo⁴¹.

É nesse contexto que as experiências práticas que possuem a Politecnicia enquanto concepção pedagógica se desenvolve. Diante disso, é preciso fazer uma ressalva: reconhece-se a existência de, ao menos, três importantes pedagogos russos, conhecidos por sua produção no campo educativo e que, por opção nossa, apenas dois serão mencionados, ao menos diretamente, neste texto. Anton Makarenko (1888-1939), Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Nadezda Krupskaja (1869-1939) participaram das principais transformações sociais ocorridas na Rússia e produziram teoricamente a partir do papel da educação para a Revolução. Inegavelmente são autores centrais para a compreensão da pedagogia russa. No entanto, nossa pesquisa considerou enquanto referência os textos de Shulgin⁴² (2013) principalmente, e Pistrak (2009; 2015), precisamente porque o conceito de Politecnismo trabalhado pelos autores é o que está mais próximo do nosso tema e, também, por haver, um diálogo entre os dois autores sobre o conceito (FREITAS, 2013).

O papel do Trabalho, de acordo com nosso autor, na reconstrução russa, principalmente aquele Trabalho com resultados concretos na vida das aldeias e comunidades, que provocasse a melhoria das condições de vida da população e atendesse aos propósitos da Revolução na forma como foi projetada a partir de 1917 pode ser entendido como Trabalho Socialmente Necessário. Portanto, não se trata de qualquer trabalho, mas aquele que tivesse um sentido naquilo que deveria ser feito. E o que precisava ser feito? A reconstrução da Rússia, a elevação da

⁴¹ A partir da década de 1930, com a chegada de Stálin ao poder soviético, os rumos da Revolução tomam a forma de uma ditadura. A coletivização forçada da agricultura, o silenciamento de membros importantes do partido bolchevique, o assassinato daqueles que esboçavam críticas ao modelo stalinista são exemplos da forma como que Stalin deu sequência ao regime comunista na Rússia. No âmbito educacional, muito educadores acusados de serem contra o socialismo foram eliminados, entre eles o próprio Pistrak. Segundo Freitas (2013, p. 8), as “ideias de Shulgin e de seus companheiros foram condenadas como ‘antileninistas erradas sobre a escola’. Depois disso, ele se retirou das atividades de ensino e se envolveu com a investigação histórica, sendo inclusive funcionário científico do Museu da Revolução em Moscou”.

⁴² Viktor Nikolaevich Shulgin (1894-1965) “trabalhou com Moisey Pistrak na Escola-comuna Experimental Demonstrativa do Comissariado do Povo para Educação em Moscou. Educador e historiador, Shulgin terminou seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Foi Membro do conselho de Deputados da cidade de Ryazan e do Comitê Executivo, foi comissário provincial das finanças e Comissário Provincial da Educação em Ryazan em 1918. Entre 1918-1922 trabalhou no Comissariado do Povo para a Educação. De 1922-1931 foi diretor do Instituto de Métodos do Trabalho Escolar. Trabalhou na Seção Científica - pedagógica do Conselho Estatal (GUS) entre 1921-1931, presidida por N.K. Krupskaya” (FREITAS, 2013 p. 7-8).

qualidade de vida, a construção de homens e mulheres novos, a superação do modo de vida atrasado (em alguns casos o trabalho com características feudais), movido pela busca da atualidade⁴³. Nesse ponto, o Trabalho Socialmente Necessário é uma prática que precisava ser realizada por todas as organizações sociais engajadas na reconstrução do país, sobretudo aquelas que possuíam uma ligação com o governo e com o partido que governava. Tarefa destinada, também, à Escola.

Uma vez que a escola cumpre um papel de contribuição na reconstrução do país, sem perder o seu caráter específico, emerge um dos principais problemas que Shulgin (2013) busca resolver durante a sua obra, denominada “Rumo ao Politecnismo”⁴⁴: Como o Trabalho Socialmente Necessário deve acontecer na escola? Qual o papel da escola? Para o autor, em um sentido amplo, o Trabalho é a forma de introduzir crianças e jovens na vida laboral, ligá-las com a classe-construtora, aprender a lutar e construir (p. 41). Neste sentido, à luz da crítica ao que denominou “complexos sentados”, que pode ser traduzido pela maneira dicotômica e dualista em que a escola ainda trabalhava, a partir da herança burguesa, Shulgin entendia que o primeiro papel social da escola é a pesquisa (p. 48) sobre a realidade da qual faz parte, o que deve romper com o distanciamento idealista entre escola e sociedade e projetar a intervenção na vida real.

O conhecimento da realidade aproximaria a escola dos problemas que necessitam de solução, em conjunto com outras organizações sociais, para que possam trabalhar coletivamente. A decorrência da pesquisa realizada levaria a escola a ações que pudessem contribuir com a dinâmica da vida social, inclusive a partir de trabalhos práticos⁴⁵. Ou seja, o Trabalho Socialmente Necessário feito pela escola, em conjunto com outras forças sociais, é fruto de um estudo prévio sobre as condições socioeconômicas da comunidade e, conseqüentemente, a realização

⁴³ “Atualidade” é um conceito que deve ser atribuído a M. M. Pistrak com a colaboração de Shulgin (FREITAS, 2013).

⁴⁴ Para fins deste trabalho, consideraremos o conceito de Politecnismo como sinônimo da Politecnia, uma vez que ambos abordam a necessidade de constituir um sistema educacional unificado pelo Trabalho como princípio educativo e considerem as diferentes especificidades de cada nível e etapa da educação.

⁴⁵ O autor cita alguns exemplos realizados por escolas russas no período revolucionário: a escola coloca marcos quilométricos; a escola luta contra o fabrico de aguardente caseiro; os estudantes secretariam a reunião dos camponeses; a escola luta contra incêndios; a escola faz campanha para a reconstrução das pontes; a escola luta pela introdução de práticas de higiene; a escola organiza um jardim de infância; a escola organiza uma cooperativa; a escola trabalha na agricultura; a escola eletrifica a aldeia; a escola ajuda o camponês a organizar a contabilidade.

prática das ações necessárias que ajudarão na melhoria das condições de vida do lugar:

O essencial consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos sejam imediatamente convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do todo, que é o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições (SHULGIN 2013, p. 67).

Pode-se dizer, portanto, que a finalidade da Escola, no contexto revolucionário específico da Rússia, consistiu no exercício prático dos conhecimentos, traduzindo-os na forma da melhoria de vida da população, nos diversos ramos produtivos. Consistiu, também, em um trabalho que seja orientado “para a melhoria da economia, que buscou elevar o nível cultural, e que pode proporcionar resultados produtivos; que possuiu um valor pedagógico eminentemente prático, capaz de formar crianças e jovens como trabalhadores da nova sociedade; que esteja em conformidade com as potencialidades das crianças e jovens, preservando o seu organismo” (p. 90).

Shulgin não chega a elaborar uma proposta para a organização do trabalho pedagógico, no sentido da organização curricular, pois toma por base as experiências existentes a partir de “Complexos Temáticos⁴⁶”, formulados por Pistrak. O autor parte dessa organização e elabora as provocações acerca dos limites que a educação e a escola russa apresentavam no contexto revolucionário. São limites presentes no trabalho educativo da escola, fruto da dificuldade para realizar uma educação alicerçada efetivamente no Trabalho Socialmente Necessário como superação da educação e escolas antigas e suas formas “atrasadas” de trabalhar com o conhecimento.

Ainda sobre o papel da escola no contexto revolucionário, Shulgin destaca que ela deve trabalhar coletivamente com outras organizações, justamente porque

⁴⁶ Segundo Felix, Moreira e Santos (2007), tomando por base os estudos de Pistrak (2000) os complexos temáticos podem ser entendidos como um tipo de organização do trabalho pedagógico escolar, o currículo, as atividades pedagógicas e as formas como se procede a construção do conhecimento a partir do materialismo histórico e dialético. O objetivo é a produção de conhecimento capaz de ajudar na compreensão radical da realidade, estimulando a auto-organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

não poderia resolver os problemas sociais existentes, mesmo sendo um ator importante para ajudar a solucioná-los. Por isso, afirma que a “escola precisa conhecer o lugar onde está situada, bem como o papel que esse lugar ocupa no desenvolvimento econômico da região e do país” (p. 100). Disso, decorre o entendimento do autor sobre a escola como ajudante na resolução de problemas e por isso deve constantemente verificar o que pode fazer para ajudar as outras organizações. Significa que a escola, enquanto uma instituição social importante naquele contexto deveria responsabilizar-se pela elevação do conhecimento da comunidade, por meio do trabalho educativo e do Trabalho Socialmente Necessário, sistematizando as demandas, contribuindo com aquilo que precisaria ser feito e, principalmente, incorporando na produção de conhecimentos as necessidades identificadas como limites na vida da comunidade. O conhecimento trabalhado na escola, a partir da leitura de Shulgin, é externo a ela e só pode ser apanhado na medida em que haja uma direta relação entre escola e sociedade.

Além desses aspectos, segundo o autor, é possível dizer que o papel da educação escolar nos primeiros anos da Revolução Russa pode ser identificado como um caminho para a superação do espontaneísmo, ou seja, um conhecimento isolado, desarticulado da situação social, restrito a casos contingentes. Enquanto espontâneo, o autor considera importante esse momento da produção de conhecimento, mas insuficiente para a formação de crianças e jovens lutadores e construtores da sociedade comunista. Seria necessária a organização pedagógica a partir do Trabalho Socialmente Necessário que, uma vez identificado pela escola, deveria ser feito em conjunto com outras organizações e daí emergiriam as temáticas a serem estudadas.

Por isso, uma escola com tais características não poderia comportar em sua estrutura organizativa o mesmo modelo utilizado antes da Revolução e mesmo aquele baseado na estratificação social, mediante a divisão social do trabalho. Para Shulgin, a auto-organização era condição importante para que a escola cumprisse suas funções sociais a partir de dentro, sobretudo para a formação de sujeitos com capacidades de trabalhar em coletivo:

O Trabalho Socialmente Necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Sem isso, ele não é viável, é impensável. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade,

desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua, etc. Exige, portanto, a organização. E isso é muito importante. É muito necessário (SHULGIN 2013, p. 113).

Nesse sentido, a finalidade da auto-organização não guarda objetivo em si mesmo, mas atende a necessidade de um trabalho que precisa ser realizado e, sobretudo, precisa ser compreendido para ser feito. Não se trata apenas de tarefas a serem cumpridas que fossem previamente planejadas por alguns para que outros executassem, mas da criação de um plano de trabalho construído coletivamente, no qual se encontrariam os objetivos a serem alcançados pelo coletivo. Para Shulgin, o trabalho a ser realizado deveria seguir basicamente cinco etapas: “1) Trabalho planejado, o plano. 2) Propaganda entre a população. 3) Preparação para a sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição de equipamento, etc.). 4) O próprio ato da execução. 5) Avaliação” (p. 151).

Podemos perceber que os elementos destacados acima caracterizam a noção sobre o Trabalho Socialmente Necessário e do papel da escola. Isso, porque diz respeito ao sentido da educação escolar em uma sociedade que precisava ser reconstruída, tanto em seus aspectos materiais e físicos, quanto no sentido das novas relações sociais. Por isso, a vigilância do autor em relação ao trato com a educação escolar foi muito importante, pois pode ser interpretada como contribuição a um efetivo processo educativo fundamentalmente orgânico ao todo social que se desenvolvia no país. Uma atenção metodológica e epistemológica, capaz de identificar os problemas cotidianos da escola russa e produzir conhecimentos sobre, propondo alternativas com base no projeto de sociedade em curso, mas, também, atento ao avanço que a educação necessitava a partir do desenvolvimento econômico que o país alcançava com o passar do tempo.

Assim, convencido de que o processo educativo tem sua manifestação mais geral a partir do Trabalho Socialmente Necessário, mas que precisava de avanços, inclusive para superar a fragmentação que ainda existia na construção dos conhecimentos e das habilidades necessárias para a nova sociedade, Shulgin sinaliza o Politecnismo enquanto recusa de uma forma de conhecimento meramente imediata. Para ele,

A experiência dos estudantes é grande, a influência educativa de um processo informal é contínua, e os estudantes vêm para a escola não somente com uma série de habilidades isoladas, conhecimentos, mas

também com avaliações, julgamentos, com embriões de programas políticos [...] E muitas vezes acontece que a educação política é educação política e vida é vida – separadamente. (SHULGIN 2013, p. 173).

O Politecnismo busca elevar o simples conhecimento a partir do Trabalho Socialmente Necessário e das experiências de vida a uma condição científica, elaborado intencional e racionalmente. Aqui, também, a escola tem um papel preponderante: “ajudar as crianças a reconhecer e aprofundar a experiência que elas têm e, além disso, expandi-la intencionalmente com a educação formal” (p. 173). Para o autor, tal expansão só é possível na medida em que as velhas formas utilizadas para produção da vida material forem substituídas por outras, modernas, onde a fábrica cumpriria uma função determinante para consolidação da escola politécnica:

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos (SHULGIN 2013, p. 176).

Ao considerar a fábrica enquanto espaço genuíno da escola politécnica, Shulgin indica que a educação russa deve impulsionar, por meio do Politecnismo, outras tecnologias – no sentido da produção social da ciência - que estejam a serviço da sociedade comunista⁴⁷. Diz, inclusive, “que não se pode mais ser analfabeto, não se pode fazer o trabalho como os antepassados” (p. 180). Ainda sobre isso:

E, quando, na aldeia, o trabalho é antigo, devemos combatê-lo, rompê-lo, introduzir o novo; e eles, os trabalhadores – camponeses, são os melhores

⁴⁷ Para Shulgin (2013), o desenvolvimento russo deveria acarretar na superação da dicotomia entre campo e cidade, e a Politecnia, enquanto um “sistema inteiro” (p. 227) tinha um papel fundamental nesse processo. O autor entende que a formação politécnica requer o conhecimento de todas as frentes de produção e que isso é possível, inevitavelmente, pelo contato com as formas mais desenvolvidas da tecnologia, de modo que possa ser utilizada para a melhoria da produção em todos os ramos. Diz Shulgin, “As crianças dessas cidades vão trabalhar nas fábricas, e no verão, no outono e na primavera, no campo. Assim será. Não está longe. Isso tornar-se-á uma realidade dentro de um ou dois anos. Mas, agora, vemos já as primeiras aproximações, as primeiras realizações neste caminho. São equipes de trabalhadores na aldeia. Elas foram enviadas a centenas de milhares de quilômetros de distância, no próprio coração das aldeias. E lá dirigem o novo: colocam a aldeia mais perto da máquina, um camponês mais perto da cidade; é um ritmo novo, são novas técnicas. Introduzem uma nova organização... Mas ao mesmo tempo, esse trabalho amplia horizonte dos líderes das equipes e os enriquece, o trabalho fabril é substituído por um trabalho no campo, mas um trabalho com máquinas; e esse último novamente cede o seu lugar, em alguns meses, ao trabalho fabril (p. 223)

propagantistas – agitadores, mas o trabalho é antigo, a tecnologia é antiquada, e não há requisitos suficientes para o politecnismo (SHULGIN 2013, p. 181).

O autor compreende que é na fábrica, lugar onde o conhecimento mais elevado existe e pode ser produzido, que o Politecnismo tem seu pleno desenvolvimento. Para ele, o trabalho na fábrica não será apenas um espaço para produção de bens, mas, “junto com a escola, se tornará um laboratório onde, acima de tudo, o homem da sociedade comunista será valorizado” (p. 188). E isso seria possível porque a fábrica representa o que há de mais organizado, racional e científico. Representa a superação do antigo modo de produzir a vida.

Indo de um tipo ao outro, do trabalho da fábrica para o trabalho no campo, a criança vai conhecer o básico da produção, adquirir as habilidades necessárias, E esta diversidade de experiência, de observação, de estudo, não caótica, mas organizada em um sistema, não irregular, mas única, não separada em pedaços e no tempo, vai criar um novo homem. Disso falava os fundadores do socialismo científico. Disso falava Lenin (SHULGIN 2013, p. 188).

As múltiplas habilidades proporcionadas por uma educação politécnica, conforme acima mencionadas por Shulgin, apresentam-se com uma necessidade diante do rápido processo de industrialização pelo qual a União Soviética se encontrava. Decorrente da Nova Política Econômica – NEP - e dos esforços revolucionários, o crescimento da indústria exigiu formação profissional em ritmo elevado, o que acabou por retomar o debate em torno da Politecnia, que, passados anos da revolução, ainda não estava consolidado.

A caracterização da Politecnia a partir da Revolução Russa nos permite compreender o seu significado histórico-prático desde a experiência que implantou um sistema educacional cujo Trabalho obteve centralidade no processo pedagógico. No entanto, práticas pedagógicas semelhantes a essa, onde os objetivos estipulados estiveram próximos ao contexto russo também são consideradas em nossos estudos, como é o caso da experiência da educação cubana e o seu papel no processo revolucionário.

2.3.2. A Politecnia na Revolução Cubana

O processo social que culminou na Revolução Cubana remete a antecedentes históricos seculares, os quais apontam a pequena ilha caribenha como propriedade espanhola desde o século XIII, precisamente o ano de 1492, quando a chegada espanhola foi percebida pelos habitantes nativos – indígenas – culminando na introdução da propriedade privada naquele território (LEITE, 2015). A implantação de um modelo produtivo semi-feudal combinando elementos da escravidão, além de exterminar quase a totalidade dos povos originários de Cuba, tratou de consolidar a ilha como exportadora de açúcar, sendo este o produto base para a manutenção econômica do país por muitas décadas.

Os custos para a população foram de proporções elevadas. A saber, mencionamos a conhecida guerra Hispânico-americana⁴⁸, que teve, entre outras consequências, a autorização para que o governo dos Estados Unidos pudesse apropriar-se de terras que mais tarde seriam utilizadas como bases militares, num claro avanço neocolonizador e típico da expansão norte americana que marca a virada do século XIX ao século XX.

Na essência, Cuba não se distancia dos povos latinoamericanos, sejam de colonização espanhola, portuguesa ou francesa, e são incorporadas na dinâmica da dependência às economias desenvolvidas, sobretudo da Europa e dos Estados Unidos, incorporando o caráter de subalternidade estrutural, tendo como objetivo o fornecimento de produtos *in natura* aos países centrais. Tal qual aconteceu no Brasil, significa dizer que em Cuba, ainda que o seu processo de independência colonial *stricto sensu* tenha sofrido a ruptura, a forma econômica que movimentava a ilha permaneceu a mesma, subjugando o povo às condições coloniais pregressas e criando as possibilidades para um processo revolucionário que aconteceria décadas mais tarde, inclusive com motivações anti-imperialistas e contra o papel que os Estados Unidos assumiram no contexto econômico latino-americano do início do século XX.

Diferentemente das colonizações portuguesas, a dominação espanhola e suas caracterizações estabeleceu um tipo de relação com os povos originários que,

⁴⁸ Essa guerra marcou a independência de Cuba em relação aos espanhóis. No entanto, isso foi possível devido o apoio dos Estados Unidos, o qual cobrou um preço territorial para isso. A base de Guantánamo é um exemplo claro que perdura até os dias atuais.

mesmo diante do processo de extermínio, permitiu a construção de um pensamento autóctone, o que ficou demonstrado pelas experiências da independência cubana na segunda metade do século XIX, sobretudo com a participação de líderes como Jose Martí. Conhecido como “*El apostol*”, Martí é o ícone do povo cubano, tendo sido a principal referência para levar adiante a guerra da independência, com idéias nacionalistas claras e de forte oposição a presença espanhola. *Criollo*⁴⁹, ele desenvolveu um pensamento político e pedagógico autêntico, entrelaçado com as raízes originárias do povo cubano e a necessidade de libertação.

Mas, por suas ideias, pagou caro. Primeiro com a extradição de Cuba, o que lhe possibilitou conhecer vários países da Europa e América Latina e ampliar o campo de conhecimento sobre as mais diversas culturas. Segundo, ao retornar ao país, foi assassinado por tropas espanholas, tendo seu corpo esquartejado e exposto para a população.

Organizamos alguns extratos do pensamento educacional Martiniano, principalmente os quais influenciarão a revolução de 1959. Martí foi um pensador que expressou um tempo de refutação da influência religiosa na educação, sendo, ao contrário, um autêntico defensor de uma educação científica:

De todas partes se eleva un clamor, no bien definido acaso, ni reducido a proposiciones concretas, pero ya alto, imponente y unánime; de todas partes se pide urgentemente la educación científica. No saben cómo ha de darse; pero todos convienen en que es imprescindible, e improrrogable, que se dé. No hallan remedio al mal todavía, pero ya todos saben donde reside el mal, y están buscando con vehemente diligencia el remedio (MARTÍ, 1991, p. 277)

Que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación; que los cursos de enseñanza pública sean preparados y graduados de manera que desde la enseñanza primaria hasta la final y titular, la educación pública vaya desarrollando, sin merma de los elementos espirituales, todos aquellos que se requieren para la aplicación inmediata de las fuerzas del hombre a las de la naturaleza. Divorciar el hombre de la tierra, es un atentado monstruoso. Y eso es meramente escolástico: ese divorcio. A las aves, alas; a los peces, aletas; a los hombres que viven en la Naturaleza, el conocimiento de la Naturaleza: ésas son sus alas. (MARTÍ, 1991, p. 278)

Ante o posicionamento de Martí, podemos perceber que o autor busca na educação científica um caminho para libertação de um modelo educacional forjado na influência da religião. Na medida em que sustenta a substituição do espírito

⁴⁹ Em Cuba, pessoas nascida na ilha com os pais espanhóis.

escolástico pelo científico, inaugura frente ao povo cubano um pensamento que será referenciado para as principais mudanças que a história da ilha construirá.

Além dessas características, Martí sustenta uma educação que não separe os seres humanos da natureza, mas reestabeleça a relação humano – natureza por intermédio do trabalho, o que configura uma unidade entre o seu pensamento e de Marx no que se refere ao Trabalho, como vimos na primeira parte deste capítulo:

Con el trabajo manual en la Escuela, el agricultor va aprendiendo a hacer lo que ha de hacer más tarde en campo propio; se encariña con sus descubrimientos de las terquedades o curiosidades de la tierra como un padre con sus hijos; se aficiona a sus terruños que cuida, conoce, deja en reposo, alimenta y cura, tal y de muy semejante manera. como a su enfermo se aficiona un médico. Y como ve que para trabajar inteligentemente el campo, se necesita ciencia varia y no sencilla, y a veces profunda, pierde todo desdén por una labor que le permite ser al mismo tiempo que creador, lo cual alegra el alma y la levanta, un hombre culto, diestro en libros y digno de su tiempo. Está el secreto del bienestar en evitar todo conflicto entre las aspiraciones y las ocupaciones. (MARTÍ, 1991, p. 286)

Esta educación directa y sana; esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza que responde; este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modos de vida; este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera que sea como de sí mismo puede ser, y no como los demás ya fueron; esta educación natural, quisiéramos para todos los pafaes nuevos de la América. (MARTÍ, 1991, p. 287)

Salientamos a importância do ideário de Martí, uma vez que a originalidade do seu pensamento pedagógico fincou raízes na história de Cuba, influenciando ideias de liberdade e emancipação, que vislumbrava a educação como um direito na construção do “novo homem”, enraizado em seu país, na busca do seu pleno desenvolvimento.

A contradição ao pensamento Martiniano teve implicações concretas. Na primeira metade do século XX, sob influência direta dos Estados Unidos, Cuba passa por duas fortíssimas ditaduras⁵⁰ agravando ainda mais as desigualdades provenientes de um processo colonizador que não foi superado radicalmente. Nesse período, pode-se dizer, com base nos estudos de Leite (2015; 2011) e Triviños (1990) que a ilha tornou-se uma colônia norte-americana, a qual servia como turismo promíscuo dos americanos, pois lá existiram grandes cassinos de jogos e bordéis, os quais atendiam a burguesia cubana e os estrangeiros.

⁵⁰ Geraldo Machado (1901 – 1933) e Fulgêncio Batista (1934 – 1953)

Sobre o contexto revolucionário, Triviños expõe:

Os revolucionários encontraram, em 1959, um país quase em ruínas, além de analfabeto, mal alimentado, explorado e com a metade da força de trabalho desempregada. Tudo isto pode ser considerado como normal para a maioria dos países denominados subdesenvolvidos. Mas os cubanos tiveram que enfrentar mais uma dificuldade extraordinária: entraram em atrito grave com os estadunidenses. Ao que parece, tudo começou quando Cuba realizou a reforma agrária, em maio de 1959, que afetou os interesses dos latifundiários norte-americanos e da alta burguesia cubana. Esta primeira reforma agrária limitou a propriedade em 400 hectares. Os conflitos se tornaram ainda mais graves quando Cuba se declarou socialista, em abril de 1961. Os atentados, as sabotagens, em plena Campanha de Alfabetização, culminaram com a invasão dos mercenários de "Playa Girón", em 16 de abril de 1961, e sua derrota espetacular pelas milícias revolucionárias cubanas. Este fato incendiou de entusiasmo patriótico Cuba e a empurrou, com mais vigor, em sua luta contra os grupos guerrilheiros internos, que também apontavam suas armas para assassinar os alfabetizadores, com o objetivo de desmoralizar e impedir o êxito da Campanha de Alfabetização. Os inimigos da revolução foram vencidos em 1962, após três anos de lutas (TRIVIÑOS 1990, p. 16).

Os limites históricos que Cuba apresentou até o período revolucionário convergiram na insurreição de 1959, explicitando as contradições de um país altamente explorado, mas com raízes culturais capazes de afrontar o imperialismo, como aconteceu. Os princípios históricos guardados na memória do povo cubano, herança das lutas pela independência levadas a cabo por Jose Martí e outros, como a utopia da liberdade e emancipação se explicitaram contra o governo da burguesia de Fulgêncio Batista, desencadeando um processo revolucionário irreversível, com base na ampliação radical de acesso a direitos básicos ao povo de Cuba, principalmente a educação.

Considerando os estudos de Leite (2015; 2011; 2008), Lopez (2011), Saito (2017), Triviños (1990) e Carnoy (2009), podemos afirmar que a revolução cubana desenvolveu um processo cuja educação foi assumida como fundamento e prioridade, por parte dos revolucionários. Ao assumir o poder após a derrocada de Batista, o governo liderado por Fidel Castro e Ernesto Guevara trataram de acelerar as transformações no campo educacional, cujos reflexos foram logo percebidos pela população cubana.

De acordo com Lopez (2011) e Triviños (1990), a educação em Cuba após o período revolucionário pode ser compreendida a partir de quatro importantes momentos históricos (prioridades), os quais representam o avanço do país em relação a excelência educacional, mesmo diante das dificuldades que se

apresentaram diante do embargo econômico apresentado pelos Estados Unidos, forçando Cuba estabelecer relações internacionais com países do leste europeu e a própria União Soviética.

O primeiro momento em que pode ser caracterizada a educação em Cuba foi à realização, no início do processo revolucionário, da Campanha da Alfabetização. Entendida como base para o avanço educacional do país, essa Campanha oportunizou a participação de aproximadamente 02 (duas) milhões de pessoas, viabilizando que, em menos de 01 (um) ano o país estivesse “livre” do analfabetismo. Mesmo contando com esforços voluntários e sem uma ampla profissionalização da Campanha neste primeiro momento, o objetivo foi alcançado o que “constituiu não só um imperativo humano de justiça social, mas, sobretudo, significou a base do desenvolvimento educacional e social ulterior atingido pelo país” (LOPEZ 2011, p 58).

A consolidação do sistema nacional de educação de Cuba é a manifestação concreta que marca o segundo momento educacional na ilha. Enquanto sistema, a forma organizacional existe desde a década de 1970, poucos anos após a revolução, sendo possível já neste período, conforme Lopez (2011) “conseguir o acesso universal à educação média, diante da possibilidade à continuidade de estudos para todos os que tinham se alfabetizado”. (p. 59). O funcionamento do sistema nacional de educação, conforme trataremos em seguida, contribuiu sobremaneira para o aumento no número de escolas nas zonas rurais e urbanas (primárias e secundárias), além dos pré-universitários destinado a quem deseja seguir os estudos em nível superiores.

Com bases educacionais sólidas no que compete a plena garantia do direito a educação escolar a todo povo cubano, o terceiro momento da educação de Cuba é marcado, pós anos 2000, pela busca do máximo desenvolvimento humano para a população da ilha, sobretudo os mais jovens. Para estes, a expressão da cultura geral deve garantir os conhecimentos sólidos e mais abrangentes que contribua em sua preparação para a vida e a manutenção dos princípios revolucionários. A reafirmação destes princípios é necessária aos mais jovens que não vivenciaram o processo revolucionário e, por isso, desconhecem os motivos que levaram a tomada do poder por Fidel Castro.

Segundo Leite (2011) e Lopez (2011), o momento atual pelo qual passa a educação cubana é caracterizado pela busca do máximo desenvolvimento das capacidades de cada estudante, o que significa extrair as oportunidades oferecidas pela revolução. Para autoras, a educação cubana tem encontrado desafios em relação à garantia do modelo socialista, principalmente em sua reprodução, o que coloca ao sistema educacional cubano uma imensa responsabilidade que articule a atualidade necessária as mudanças sociais as quais Cuba não está imune, aos princípios da revolução de 1959, já passados 50 (cinquenta) anos. Contudo, é inegável que a educação cubana, em geral, é um exemplo para todos os países do mundo, considerando as condições sociais a qual se efetiva e as dificuldades com as quais o país ainda convive, fruto das limitadas relações econômicas agravadas após a queda do muro de Berlim e a derrocada soviética, em 1991.

Apesar disso, a consolidação do sistema nacional de educação cubano foi um expressivo avanço, se considerarmos as bases e os fundamentos que orientam os processos escolares na ilha. A existência desse sistema amplia as capacidades para que o serviço educacional seja oferecido ao povo cubano e, assim, permita que o país, para além de superar os problemas oriundos da baixa escolaridade, oportunize uma formação que fortaleça o sentimento e a identidade nacional – *cubanía* – tomando por referência os propósitos educacionais e sociais sonhados desde a independência, por Jose Martí.

De forma objetiva, o sistema de educação cubano por princípio:

1. Fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal.
2. La enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. El Estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano.
3. Promover la educación patriótica y la formación comunista de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social. Para realizar este principio se combinan la educación general y las especializadas de carácter científico, técnico o artístico, con el trabajo, la investigación para el desarrollo, la educación física, el deporte y la participación en actividades políticas, sociales y de preparación militar.

4. Es libre la creación artística siempre que su contenido no sea contrario a la Revolución. Las formas de expresión en el arte son libres.
5. El Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo.
6. La actividad creadora e investigativa en la ciencia es libre. El Estado estimula y viabiliza la investigación y prioriza la dirigida a resolver los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo.
7. El Estado propicia que los trabajadores se incorporen a la labor científica y al desarrollo de la ciencia.
8. El Estado orienta, fomenta y promueve la cultura física y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de los ciudadanos.
9. El Estado defiende la identidad de la cultura cubana y vela por la conservación del patrimonio cultural y la riqueza artística e histórica de la nación. Protege los monumentos nacionales y los lugares notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico.
10. El Estado promueve la participación de los ciudadanos a través de las organizaciones de masas y sociales del país en la realización de su política educacional y cultural. (CONSTITUIÇÃO DE CUBA 2017, Art. nº 39).

Considerando os horizontes expostos pela política educacional de Cuba, expressos na constituição do país, a organização do sistema de educação contempla uma série de subsistemas que, no todo, estão vinculados de forma orgânica. A educação pré escolar (0 a 5 anos), Educação geral que contempla a educação primária (6 a 11 anos), a educação secundária básica (12 a 15 anos) e a educação pré universitária (15 a 17 anos). Além destes subsistemas, o modelo educacional cubano conta, ainda, com educação especial, educação técnica profissional (escolas de ofício), educação de adultos e a educação superior.

A coexistência articulada destes diversos subsistemas logra a educação cubana como a única da América Latina que é capaz de articular, em suas diferentes dimensões, o ensino com o trabalho produtivo (TRIVIÑOS, 1990), o que nos remete ao lugar que a Politécnica ocupa no sistema de educação cubana. Nesse sentido, a atenção destinada será para a proposição da educação secundária, uma vez que é o nível que mais se aproxima do estudo que estamos realizando, sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS.

Para entender o significado concreto que o triunfo da revolução possibilitou em termos de ensino secundário, contamos com dados tabulados por Triviños (1990), tomando por base informações oficiais do ministério da educação de Cuba. Entre 1958/59 figuravam entre os 03 (três) primeiros anos do ensino secundário

aproximadamente 26.300 mil estudantes matriculados. Após 30 (trinta) anos, em 1987/88, este número cresceu em mais de 200%, chegando a 570.800 mil. Sem dúvida alguma, o processo revolucionário priorizou a educação para que ela fosse um pilar do regime socialista da ilha.

A dicotomia entre campo e cidade, educação e trabalho, típicas do modelo educacional capitalista, foram superadas pela educação cubana desde o período inicial da revolução. No ensino secundário, Cuba conseguiu estabelecer o vínculo entre o ensino escolar e o trabalho produtivo de maneira orgânica às intencionalidades estipuladas pela economia do país. Dessa forma, coexistem no país escolas cujo turno é integral (7h30min – 16h30min) àquelas onde o regime é de internato e os estudantes passam um período intensivo de estudos, alojados em determinado lugar, cuidando do próprio alimento e da produção.

Leite (2008), expressa com clareza à relação das escolas onde há internato sejam elas urbanas ou rurais:

O trabalho produtivo agrícola e outra forma de atividade laboral, que a partir do nível da ESB tem duas modalidades: a *escola al campo* para os centros urbanos e a *escola en el campo* para os centros localizados em zonas rurais com regime de internato. Para as ESBU, ou seja, as urbanas, durante a permanência anual de quatro a sete semanas no campo, juntamente com o trabalho nas lavouras, são aprofundados os aspectos teóricos-práticos relacionados com as técnicas agrícolas, assim como as aplicações nas diferentes disciplinas. Todos são orientados a organizar seus pertences, ajudar no preparo da alimentação e nas tarefas de limpeza dos cômodos. Nesse período, em que as aulas são suspensas, os alunos e os PGIs permanecem em alojamentos preparados com a finalidade de viabilizar as atividades em tempo integral. No caso das ESBEC, as *escolas en el campo*, que se encontram localizadas junto a unidades produtivas, a força de trabalho estudantil e mobilizada em dependência da idade, sexo e possibilidades no cultivo de cítricos, café, tabaco, verduras, hortaliças e vegetais no período da manhã e pelas tardes as aulas se desenvolvem nos centros escolares. Os alunos em sua maioria são egressos de famílias que vivem distantes das cidades. Essas escolas no campo contam com laboratórios de informática, bibliotecas, quadras de esporte, enfermaria e todas as demais instalações necessárias para assegurar a permanência dos alunos em situação favorável a uma educação de qualidade (LEITE 2008, p. 12-13).

Podemos perceber que o vínculo entre educação e trabalho produtivo tem sua manifestação concreta na experiência educacional cubana, em todos os níveis que fazem parte do sistema nacional de educação, principalmente o secundário. De acordo com os autores, em Cuba, a relação do ensino escolar com as questões laborais é uma implicação política e pedagógica resolvida e que persegue os

objetivos da política educacional mencionados acima, bem como os pressupostos de libertação e emancipação, forjados nas lutas passadas durante a independência da Espanha e nos líderes do povo cubano.

Nesse contexto, a Politécnica é, para além de um princípio que abarca a relação orgânica entre educação e trabalho produtivo, um elo que orienta a prática da totalidade do sistema nacional de educação do país, onde cada nível/subsistema incorpora a relação com o trabalho produtivo, o que passa a ser uma dimensão pedagógica que forma o cidadão cubano. Não se trata, portanto, da introdução de elementos que aproximem o trabalho produtivo do ensino escolar, mas, necessariamente, a educação do cidadão cubano está fundada em um processo em que o trabalho produtivo, o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura estão imbricadas na formação humana, de forma indissociada. Como em Cuba a propriedade é coletiva e as contradições existentes são diametralmente inferiores àquelas que existem em sociedades capitalistas, a formação humana, educacional e politécnica pode ser reflexo de um sistema onde cada parte compete para que o todo seja efetivo.

Com ressalvas, apresentamos um argumento conclusivo sobre uma pesquisa que buscou comparar a educação em Cuba, Brasil e Chile. A pesquisa, financiada pela Fundação Lemann⁵¹, organização comprometida com os pressupostos capitalistas, reconhece os avanços da educação no país da América Central:

[...] as crianças cubanas frequentam escolas que são intensamente focadas no ensino e possuem uma equipe de professores bem capacitados e regularmente supervisionados, em um ambiente social dedicado ao alto desempenho acadêmico para todos os grupos sociais. A combinação de ensino de qualidade com altas expectativas acadêmicas e uma hierarquia de gestão escolar rigidamente controlada, com objetivos bem definidos, tornam o sistema cubano digno de confiança. Isso distingue a educação cubana dos outros sistemas latinoamericanos. Na essência, a educação cubana oferece à maioria dos alunos uma educação básica que somente crianças da classe média alta recebem em outros países da América Latina. (CARNOY 2009, p. 191).

Para além da ironia do texto, onde os autores, em nosso entender, buscam traçar um comparativo entre o modelo socialista, neoliberal ortodoxo (Chile) e pluralista (Brasil), é expressivo o reconhecimento que o estudo realiza. Mesmo que Cuba conviva, na atualidade, com a crise entre “emancipação e regulação” (LEITE,

⁵¹ <http://www.fundacaolemann.org.br/>

2008), acarretando no questionamento do regime por parte dos mais jovens, temos clareza que os fundamentos revolucionários como a relação entre o ensino escolar e o trabalho produtivo, fruto da incorporação das ideias de Marx, Lênin e, principalmente, Jose Martí, proporcionam uma formação humana de ordem superior àquela existente em sociedades de classes, capitalistas.

Diante das radicais características mencionadas, poder-se-ia supor que a Politecnia é um mero exercício abstrato do pensamento e que as condições para a sua concretização são impossíveis, principalmente em uma sociedade capitalista. E não nos enganemos: efetivamente são! Porém, os limites que obstaculizam a existência de relações sociais anticapitalistas (como é a Politecnia), também encontram os seus próprios limites e, por isso, não contemplam a totalidade da vida social. Por isso, é importante tratar sobre a relação da Politecnia nas Políticas Públicas.

2.4. Por uma Educação Politécnica

Até então, desde a perspectiva marxiana e histórico-prática, vimos à dinâmica sob a qual opera a formação humana em relação orgânica com o trabalho enquanto princípio educativo, isto é, atividade pela qual os seres humanos transformam a natureza e, ao fazê-lo, transformam-se também. O trabalho atua, portanto, no terreno da formação humana para além de seus aspectos morais, mas, principalmente, como atividade que possibilita a vida na forma como conhecemos, contemplando as dimensões físicas, biológicas, sociais, políticas, ética, etc. Ao condicioná-lo à forma capitalista, empobrecemos as capacidades que o trabalho possibilita as pessoas, uma vez que essa atividade, na forma de organização social, aliena os seres humanos no que tange a ação em si, o produto do trabalho, da natureza como corpo inorgânico e da própria espécie humana.

Neste contexto, a relação que se coloca entre trabalho e educação (formação humana) ganha centralidade, precisamente pela mudança que caracteriza os seres humanos mediante as transformações externas. A educação passa a ser, também, meio e objeto a serem direcionados pelas intencionalidades sociais, considerando os interesses que estão em disputas, dadas as condições históricas que estão postas. A essa lógica não escapa o fenômeno que analisamos nesta tese, o qual exige que

apresentemos, a partir de Marx e Engels e das experiências histórico-práticas analisadas, a caracterização de uma Educação Politécnica que contribui para sustentar o que aqui defendemos, isto é, o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na região da cidade de Rio Grande. Tal fenômeno caracteriza-se como uma pretensa estratégia do Estado para avançar na qualificação mas, de modo contraditório ao pretendido, acabou adequando-o às orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível e, por isso, contribuiu para a adaptação de uma força de trabalho útil às necessidades do Capital.

Especificamente, entendemos que as características para uma educação politécnica estão aquém de um modelo educacional determinado e isso permite, de certo, que haja inúmeras interpretações como tem ocorrido por muitos estudiosos da educação em Marx e Engels. Para nós, os pressupostos de uma educação politécnica só poderão ser compreendidos se colocados em relação com a totalidade conceitual e sistêmica, constituída a partir do método utilizado pelos autores, o materialismo histórico e dialético. Tal movimento possibilita diferenciar as características de uma proposta mais elaborada, ou mesmo uma pedagogia. Não entendemos que haja, em Marx e Engels, uma pedagogia, mas sim elementos que permitem desenvolver, a luz da totalidade da obra, um cenário educacional. Dessa forma, a constituição de uma pedagogia foi possível nas experiências histórico-práticas, de onde emergiram algumas contribuições para caracterizar uma educação politécnica.

Ao tratar da educação politécnica, é importante considerar algumas características fundamentais sobre os quais o projeto educativo da classe trabalhadora poderá, em nosso entendimento, se tornar revolucionário ou, nas palavras de Marx, elevar-se acima da classe burguesa. Compreendemos, primeiramente, que a educação politécnica, fundada nos interesses dos trabalhadores como classe explorada, se torna tão mais radical na medida em que consolida para si a crítica radical à educação capitalista e as suas diversas e contraditórias manifestações. Nesse sentido, entende-se como crítica a capacidade de compreender e contrapor o modelo educacional capitalista, ainda que, para

superá-lo, seja necessário partir de suas próprias contradições. No entanto, o que funda os pressupostos marxianos e histórico-práticos sobre educação, se os entendemos em relação com a totalidade da obra marxiana e dos contextos em que foram implantadas, é a busca incessante para destruir a forma social burguesa. O exercício da crítica educacional possibilita a conformação de um conjunto de forças que, alinhadas à necessidade de transformação, demonstram os limites da forma escolar capitalista (SANTOS, 2016), bem como sua influência na educação dos filhos dos trabalhadores que, em geral, age para inculcar aspectos ideológicos que justificam, invertem e naturalizam contradições de ordem social, utilizando a ciência para essa finalidade. A crítica radical à escola capitalista perpassa, obviamente, pela denúncia a qualquer tipo de mistificação e autoritarismo, os quais impedem que haja a livre manifestação científica que permite o alcance da classe trabalhadora a níveis mais elevados e necessários conhecimentos úteis à disputa pela direção da sociedade. Deriva dessa atitude, a análise crítica e radical da influência do Estado capitalista na conformação da escola que atende aos filhos dos trabalhadores, em geral, a escola pública.

Entre o conjunto de características que elencamos, desde a contribuição marxiana e das experiências histórico-prática para uma educação politécnica está o entendimento de que o processo formativo precisa, essencialmente, almejar a omnilateralidade do ser humano como horizonte da prática pedagógica. Neste aspecto, é importante considerar que à educação politécnica cumpre o tencionamento da formação humana atual, organizada de maneira fragmentada e despolitizada, no que tange aos conhecimentos sistematicamente organizados para serem transmitidos. A partir disso, compreendemos que a omnilateralidade como horizonte/utopia deve motivar a rediscussão da arquitetura educacional para repensá-lo sob novos e superiores fundamentos do que aqueles que sustentam a educação capitalista. Uma educação politécnica perpassa pela resistência e empenho em um projeto de ser humano capaz de se desenvolver integralmente, onde o trabalho e a educação não reflitam a fragmentação que caracteriza a educação capitalista, porque as relações sociais capitalistas não serão as referências.

Entendemos que omnilateralidade como utopia de uma educação politécnica deve buscar a explicitação e acirramento das contradições da forma escolar

capitalista, o que permitirá romper com este modelo e construir novas formas, qualitativamente superiores. Por isso, a omnilateralidade enquanto desenvolvimento múltiplo dos seres humanos atende, prioritariamente, a necessidade de articular à crítica ao modelo escolar capitalista com novas relações sociais e concretas, cuja base se efetiva de maneira antagônica ao pressuposto capitalista. A relação entre o horizonte omnilateral e a prática possível se aproxima da práxis necessária para uma educação politécnica e assim pode oferecer condições para que este modelo se efetive como um aspecto prioritário à superação da sociedade de classes, como aconteceu, guardadas as diferenças, nas experiências histórico-práticas de Cuba e Rússia.

A formação omnilateral como utopia para uma educação politécnica sugere o que Marx apresentou como educação, em seu tempo: a articulação da educação intelectual, exercícios físicos e a combinação dos conhecimentos históricos e científicos dos processos produtivos com o trabalho produtivo pago. Dessa forma, a relação entre os diferentes aspectos da educação deverá apresentar novo patamar de compreensão acerca da atividade produtiva e o papel da instituição escolar, exigindo desta o trabalho com conhecimentos necessariamente úteis, como foi organizado nas práticas Russa e Cubana, não só ao exercício do trabalho produtivo, mas ao processo de formação integral. Assim, podemos dizer que a articulação do conhecimento dos processos históricos e científicos relacionados à produção ao trabalho produtivo apresenta uma especificidade, isto é, Marx delimita que esse tipo de relação só poderá ser efetivada pela classe trabalhadora, a única que produz mais valor. Daí, portanto, a síntese formulada sobre a elevação da classe trabalhadora acima das demais.

Na medida em que há, junto aos trabalhadores, a convivência do conjunto de ações que buscam desenvolver as mais amplas dimensões do ser humano, mesmo no interior da ordem do capital, podemos admitir que não há, por parte de Marx e Engels, outra motivação que não seja aquela que busca ampliar as contradições do modelo educacional dominado pela burguesia, a fim de colocá-lo abaixo, dando lugar a forma escolar socialmente superior àquela regida pelo capitalismo. Nesse sentido, compreendemos que este se constitui com um caminho principal para que a educação dos trabalhadores seja um atributo importante na obra de emancipação humana, a qual, segundo os autores, será fruto dos próprios trabalhadores.

Entre as características de uma educação politécnica encontra-se o que pode ser chamado por auto-organização dos sujeitos que garantem a forma escolar como conhecemos. O modelo educacional capitalista, cuja centralidade da organização perpassa pelo controle do Estado, impede que os trabalhadores em geral decidam sobre os rumos que a escola/educação deve assumir, tornando-se, em geral, expectadores do processo escolar que age de acordo com os interesses dominantes organizados como classe – como vimos no capítulo anterior, quando tratamos da atualidade da política educacional. Contra isso, uma educação politécnica, ao assumir as necessidades educacionais e formativas da classe trabalhadora, deve partir, seja na organização do sistema, seja na gestão escolar, da auto-organização direta dos principais interessados (estudantes, profissionais, pais, sociedade). A auto-organização caminha para romper com a fragmentação do trabalho educacional, hierarquização e divisões, permitindo estabelecer a relação dos conhecimentos a serem trabalhados com o trabalho produtivo. No fundo, este pressuposto levanta a real possibilidade dos trabalhadores retomarem o direcionamento da educação que lhes interessa, sem delegá-la ao Estado ou Igreja e, assim, romper com o dualismo que marca a educação no capitalismo.

Considerando, pois, estes pressupostos à luz da produção de Marx e Engels e das experiências histórico-práticas analisadas, é possível dizer que a Politécnica (educação politécnica) se constitui como uma proposição radicalmente revolucionária, uma vez que busca desestruturar os fundamentos da educação capitalista, principalmente através da articulação do conhecimento com o trabalho produtivo. A educação politécnica, como fenômeno que tenciona a forma social e educacional capitalista (SANTOS, 2016) deve ser engendrada nos limites desse modo de produção, ao ponto de explicitar seus limites e constituir outra forma educacional superior. Assim, o caráter revolucionário da educação politécnica pode ser entendido na relação entre os pressupostos acima apresentados, o que a coloca em profundo compromisso com a transformação do modelo educacional capitalista e jamais coadunar com os seus princípios.

Compreendemos que entre as características de uma educação politécnica, cuja base são os pressupostos marxianos e histórico-práticos, reside a busca pela construção de um sistema escolar único, que supere a dualidade educacional que marca a educação capitalista. Estranhamos qualquer proposição de Politécnica em

que haja relativa harmonia e complementaridade pedagógica e organizacional com formas escolares onde o trabalho produtivo não seja a referência central, que não apresente a omnilateralidade como horizonte formativo do ser humano, ignore a auto-organização dos sujeitos interessados – a classe trabalhadora – e não explicita uma crítica radical a forma escolar capitalista, conforme buscamos demonstrar na análise da obra marxiana e nos estudos sobre as experiências Russa e Cubana.

Ao passo em que analisamos a relação entre Estado, Capital e Trabalho e como tal relação se expressa nas políticas educacionais – objeto de análise do primeiro capítulo – observando como a atualidade das políticas tem incorporado as intencionalidades do empresariado aos rumos da educação brasileira, mostramos como a influência do Capital na educação complexifica as possibilidades de construção de uma alternativa à educação controlada pelos capitalistas. Ratifica essa análise o estudo sobre a proposição marxiana e das experiências histórico-práticas acerca da Politécnica, as quais nos mostram que as contradições de onde emergiram a organização escolar de base Politécnica foram permeadas conjunções históricas muito particulares. Significa, portanto, que a construção de uma proposição Politécnica condicionada pelo Estado e que esteja em relação de complementaridade com a escola capitalista atual cumpre função histórica distinta daquelas apresentadas por Marx e Engels, bem como as experiências histórico-práticas, as quais enfrentam a forma educacional controlada pelo Capital. Nestes termos, os limites da Proposta Pedagógica para a construção de um Ensino Médio Politécnico no RS que vem atrelado ao contexto expresso no primeiro capítulo e, por isso, aparenta estar distante da proposição marxiana e histórico-prática da Politécnica, será analisado no próximo capítulo da tese.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: EDUCAÇÃO POLITÉCNICA X FORMAÇÃO FLEXÍVEL

No terceiro capítulo analisamos a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul a partir da intencionalidade para a formação dos estudantes em nível médio que está expressa nos documentos e que venha a se manifestar como educação politécnica ou uma formação flexível, onde o objetivo é a constituição de um sujeito que tenha competências para aprender a adaptar-se as novas formas de sociabilidade capitalista, forjadas a partir da acumulação flexível (HARVEY, 1998).

Tomando por base, principalmente, o documento denominado “Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014”. Este documento, publicado pela gestão do governo estadual à época, liderada por Tarso Genro (Partido dos Trabalhadores – PT), tendo como secretário de Estado para a pasta da educação o senhor José Clóvis de Azevedo, apresenta os princípios orientadores que sustentam a implantação do Ensino Médio Politécnico, sobre a qual trataremos adiante com maior atenção.

Para tanto, primeiramente, analisamos o Ensino Médio no Brasil como dualidade não solucionada, à luz das modificações políticas e econômicas presentes nos principais períodos da história do país, considerando o papel do Estado no que tange às políticas educacionais e às demandas oriundas dos interesses em disputa, demarcadas pelas contradições entre Capital e Trabalho, características estas que constituem um ensino médio marcado pela dualidade que oferece uma formação aos jovens para que exerçam o trabalho simples, de baixa remuneração e, contraditoriamente, outra formação para aqueles que podem sonhar com estudos em nível superior.

Complementa a primeira parte do capítulo a análise do que há de fundamental entre os principais documentos que versam sobre o ensino médio, seja em escala nacional ou internacional. O recorte estabelecido para tal análise contempla o período a partir do ano de 1998, o que se justifica pela publicação da resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03/1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio. Nesse ínterim, analisamos, ainda, o Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio,

denominado “Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades”, publicado pela UNESCO, em 2001; o “Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, redigido pelo Grupo de Trabalho Interministerial instituído pela portaria nº 1189/2007 e pela portaria nº 386/2008, sendo publicado em 2008; os “Protótipos Curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo expandido”, publicado pela UNESCO, no ano de 2011; e a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da resolução 02/2012 do Conselho Nacional de Educação. Ao analisar o processo histórico que envolve o Ensino Médio no Brasil, entendendo-o a partir da relação com os acontecimentos que determinaram os rumos educacionais no país, queremos demonstrar que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico no RS guarda relação orgânica com a forma assumida pelo ensino médio brasileiro em sua perspectiva histórica, além da submissão deste nível de ensino aos ditames da classe dominante nacional.

Posteriormente, dedicamos atenção à síntese das proposições para o campo da educação desenvolvidas nos governos e administrações conduzidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Neste ponto, especificamente, apoiamos-nos no estudo elaborado por Machado (2006), o qual analisou este movimento, entre outros aspectos relacionados a gestão e qualidade da educação nas administrações populares junto à prefeitura de Porto Alegre – RS. É pertinente considerar os elementos mais importantes sobre as proposições acerca da educação nos governos petistas, porque elas possibilitam conhecer o conjunto de características que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta, uma vez que tal proposta é formulada na gestão conduzida por este partido e carrega determinado acúmulo de conhecimento devido as experiências anteriores.

No terceiro momento deste capítulo, ocupamo-nos da análise dos documentos que constituem a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, com maior ênfase na Proposta Pedagógica citada acima. Entretanto, para que a análise tenha sustentação contextual e possa expressar tanto o sentido da proposta quanto nosso posicionamento, consideramos dois documentos complementares à Proposta Pedagógica publicados pela secretaria de educação do RS à época, a fim de esclarecer e tornar viável o processo de implantação junto as Coordenadorias Regionais de Educação – CRE. O primeiro conhecido por “Perguntas e Respostas sobre o Ensino Médio Politécnico” foi um material produzido

com objetivo de responder às críticas desenvolvidas pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS/Sindicato, mediante a reforma apresentada. O segundo, denominado “Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual” apresenta um modelo de organização escolar para atender o processo de implantação, o qual sugere uma gama de princípios e procedimentos a serem adotados pelas escolas. No conjunto, os documentos expressam a intencionalidade do governo estadual para o ensino médio no Rio Grande do Sul. Ao final, permitimo-nos apresentar algumas considerações a partir do estudo dos documentos.

Cabe destacar que, a partir dos materiais mencionados acrescidos do estudo de Machado (2006), foi desenvolvida a análise considerando a necessidade de captar os princípios que sustentam cada documento, objetivos e proposições. Entende-se que as orientações gerais que se ocupa cada documento podem ser compreendidas à luz desse procedimento, o que nos permite estabelecer as relações entre o contexto mais amplo e a implantação do Ensino Médio Politécnico.

3.1 O Ensino Médio no Brasil: dualidade não solucionada

3.1.1. Procedências históricas do Ensino Médio no Brasil

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, a colonização brasileira é consequência do movimento exploratório de expansão das riquezas levado a cabo por Portugal e Espanha, principalmente. Esse movimento resultou em formas organizativas da sociedade baseadas na mão de obra escrava de um lado, e colonos ou quadros burocráticos ocupados com os interesses da metrópole de outro. Conforme Saviani (2010), Nascimento (2007), Cury (1998), enquanto predominou esse modelo, cuja finalidade foi a exportação de matérias-primas, a educação não obtinha um lugar social de destaque na cena pública, sendo destinada, ao longo do período colonial, à catequese e à formação seminarística – com os jesuítas – e, após, às reformas pombalinas pela introdução das aulas régias.

Em geral, a autocracia concentradora que se desenvolvia no Brasil como forma de conciliar interesses econômicos internos e externos, germe da dependência, consolidou-se sem a necessidade de educação. A mão de obra

escrava, genuinamente manual, não requeria graus elevados de complexidade para o desempenho do trabalho, o que desobrigava os proprietários de terra do investimento nessa área. A educação existente tinha por finalidade a formação das elites da sociedade que, nesse período, eram identificadas como os proprietários de terra e seus dependentes, profissionais liberais, burocratas do quadro “estatal”, membros do clero e, até certo ponto, militares. O Ensino Médio (ou secundário, como foi chamado em grande parte da história da educação) durante o período colonial e imperial, esteve restrito a algumas instituições religiosas, desconcentradas e esparsas aulas régias e, mais tarde, a criação de alguns colégios vinculados às províncias⁵².

Devido às mudanças na dinâmica da economia mundial, operadas nas duas últimas décadas do XIX, a organização do modo de produção capitalista expande-se através do controle interno por parte dos proprietários nacionais e estrangeiros, nas antigas colônias. Esse é um movimento mundial, provocado desde alguns países europeus, principalmente a Inglaterra e, com menor intensidade, os Estados Unidos. No Brasil, a introdução dessas modificações deu-se a partir de alguns elementos que representavam, da parte das classes privilegiadas, a chegada da modernidade ao país. Substituição da mão de obra escrava por imigrantes e assalariados, o nascente processo de industrialização, a transformação do latifundiário escravocrata em “empresário rural”, a associação dos negócios internos junto às grandes empresas estrangeiras, proporcionando elevados montantes de lucro, são exemplos das mudanças que desestabilizaram a hegemonia agrária exportadora e proporcionaram a coexistência de distintos regimes de acumulação, o que não se deu sem conflitos de interesses, obviamente. Mesmo assim, as transformações de ordem socioeconômica e política pouco refletiram em mudanças⁵³ no Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007).

⁵² Conforme Vechia (2010) e Cury (1998), destaca-se a criação de aulas régias na Bahia, Pernambuco, Pará, Maranhão, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro (inclusive em nível secundário, para militares, onde estudavam aritmética, geometria, francês e desenho). A expansão das aulas régias também aconteceu com a introdução de novas disciplinas, atendendo as orientações da reforma de base iluminista; o Seminário Episcopal de Olinda (1800), que buscava unificar elementos do ensino humanístico com novas descobertas da ciência e da técnica; O *Imperial Collegio Pedro II*, criado em 1837, com base nos moldes dos liceus franceses, vindo a se tornar tanto o início de determinada uniformização do ensino secundário no Brasil, quanto a construção de um sistema público de educação, pois as aulas avulsas não poderiam ser reconhecidas como tal.

⁵³ As alterações em torno do Ensino Médio deram-se, basicamente, em relação ao currículo e aos planos de estudos. Por isso, pode-se dizer que o ensino médio em fins do século XIX, grosso modo,

O acirramento dos conflitos entre grupos sociais dominantes representados por grandes proprietários de terra e os setores vinculados ao novo modelo industrial que ganhava espaço no cenário econômico brasileiro, impôs a necessidade de formas diferenciadas de organização política e de institucionalização do poder. No fundo, o reordenamento desencadeado pelas diversificadas formas de organização do poder manteve a estrutura que consolidou a formação social brasileira e que, por sua vez, condicionaria o processo educativo como um todo: uma autocracia privilegiada com acentuada concentração de riqueza privava as massas da população de uma ativa participação econômica.

A partir das análises de Cury (1998), Nascimento (2007) e Saviani (2010) pode-se concluir que, mantida tal estrutura e a combinação de modos e condições de acumulação distintas, como decorrência do modelo industrial, a consolidação de um capitalismo dependente e tardio e um intenso e desordenado processo de urbanização, por meio do fluxo migratório campo-cidade, sobretudo pelo fim da escravidão oficial, evidencia-se a necessidade de formação da mão de obra capaz de suprir as funções industriais, por parte das classes subalternas, concomitante à educação das elites, ligadas ao ensino humanístico voltado para a passagem ao Ensino Superior. Iniciava-se a dualidade histórica e concreta do Ensino Médio brasileiro.

Desta forma, compreende-se as modificações que procedem no âmbito das diversas leis que buscam regulamentar o Ensino Médio do período, bem como as instituições criadas como resposta à necessidade de formar mão de obra para um momento de expansão industrial. Corroboram para isso as reformas liberais, traduzidas a partir do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado como reação burguesa à estagnação educativa do país, mas também como “mola propulsora” para o desenvolvimento, cujo espelho eram os países centrais e os Estados Unidos. Neste sentido, o avanço dos empresários e industriais sobre a educação demonstra os interesses na formação do trabalhador de fábrica, o

era destinado quase que exclusivamente as elites agrárias, suas dissidências e para preencher quadros burocráticos do governo (CURY, 1998). Nesse período, a educação permanecia como privilégio destinado às classes mais elevadas da sociedade, principalmente se entendida na relação com a dinâmica econômica de um país agroexportador como o Brasil do século XIX, um regime imperial defasado, dependente e com diferenças sociais oriundas da desigualdade na distribuição das propriedades de terras.

que se torna evidente com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) e a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946).

É deste período a elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação, mais tarde (1961) ratificada após anos de debate em torno do direcionamento legal que a educação assumiria (NASCIMENTO, 2007). Contudo, parece-nos que a questão central apresenta esse tempo como aquele em que se consolida a dualidade estrutural que marca a história do ensino médio brasileiro. A ascensão da indústria e o apelo por uma força de trabalho capaz de reproduzir as relações capitalistas de produção, mais que um fenômeno particularizado, amplia e marca um modo de conduzir as decisões em torno do Ensino Médio, principalmente para que cumpram as funções esperadas por uma economia capitalista tardia e pouco desenvolvida.

A introdução da indústria corporativa no território brasileiro, o incentivo ao consumo de massas, as turbulentas disputas políticas em torno do projeto de desenvolvimento do país são expressões de um tempo em que a educação cumpriu um papel central na difusão do ideário nacional. Isso se dá, principalmente, pela adesão às teses formuladas pela Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971), a forte tendência tecnocrata e as diretrizes que influenciavam o desenvolvimento econômico no continente latino-americano, a partir de acordos com agências, fundações e comissões que “orientavam” os rumos das principais áreas dos países. Coadunado ao projeto capitalista em um contexto de pós-guerra e guerra fria, o Brasil teve papel estratégico na corrida entre os dois polos, justamente através da incorporação do Imperialismo Total (FERNANDES, 2009) e o consentimento pelo alto da vanguarda capitalista (interna e externa) e dos elevados escalões militares.

Analisa-se que, nesse contexto, o Ensino Médio no Brasil teve seus vínculos ainda mais próximos a um modelo que buscou a formação para adequar a juventude e os trabalhadores à estrutura econômica capitalista, bem como estreitar as relações entre o processo formativo e a produção industrial. Passou a ser um setor importante para suprir a demanda por mão de obra num processo de aceleração do crescimento industrial, o que ocasionou a proliferação de diversas escolas técnicas e

colégios industriais⁵⁴, alguns, inclusive, gerenciados pelas universidades que, nesse período, também sofreram forte expansão.

As mudanças ocorridas no plano legal em relação ao Ensino Médio, como é o caso da Lei nº 5.692/71, diretrizes e bases da educação, propuseram a unificação entre o 2º grau e o ensino profissionalizante, com a esperança de que a juventude, ao finalizar o 2º grau e de posse de uma profissão, estivesse apta e fosse direcionada ao mercado de trabalho. As precárias condições estruturais da educação brasileira demonstraram o idealismo dessa diretriz e sua falência⁵⁵.

Neste sentido, o direcionamento dado ao projeto de desenvolvimento do país, conduzido pelos militares e extratos significativos do capitalismo nacional, não conduz a uma superação qualitativa em relação à dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro, e isso não é difícil de entender. É necessária a convivência de dois modelos para esse nível de ensino, como forma de atendimentos distintos para classes sociais, mesmo aquelas frações de classe com ocupações que exigiam maior nível de complexidade para o desempenho do trabalho. Se os níveis de desigualdade social intensificaram-se no período da aceleração do crescimento conduzido no período ditatorial, seria improvável demandar do Ensino Médio uma formação que não refletisse tal desigualdade.

O processo de redemocratização do país foi circundado por uma série de fenômenos socioeconômicos que foram consequência de orientações internacionais para a desestatização da economia, que apresentava elevados índices de inflação, aumento da dívida externa, oscilação cambial, por um lado (PAULANI, 2010). De outro, um intenso movimento de base popular desencadeado já no final da década de 1970, impulsionou o debate sobre a volta dos direitos democráticos, como o voto direto para presidente da república. Combinados esses fatores, o clima de participação instaurado no país expressava os anseios das mais diversas orientações políticas, de modo que os rumos do país não passava indiferente à população. Por isso, a existência de uma constituição federal reformulada, em

⁵⁴ Desde 1953 (lei nº 1.821/1953) permite que tanto o ensino profissional quanto médio (propedêutico) tinha direito de prestar o vestibular, passando, assim, a equiparação.

⁵⁵ “Frágil, criticada por todos os lados, o governo reconhece sua ineficácia e propõe, pela Lei nº 6.297/75, um incentivo fiscal às empresas que promovessem treinamento em serviço de seus empregados. No ano seguinte, o Ministério do Trabalho, via decreto nº 77.362/76, criou o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO) a fim de estabelecer diretrizes para a formação de recursos humanos necessários aos processos produtivos” (CURY 1998, p. 98).

resposta aos anos de intervenção militar, capaz de solidificar a “ordem democrática” e burguesa para o exercício da “liberdade” individual com base no direito à propriedade privada.

Reuniram-se as condições para a introdução do país no cenário econômico mundial, a partir da abertura de mercado e a adesão explícita da política de orientação neoliberal, conforme já vimos. Desta forma, o que se projeta em termos legais e efetivos para a educação em geral e o Ensino Médio brasileiro são reformas⁵⁶ condicionadas pelo novo tipo de trabalhador que se deseja formar, necessário ao mercado que, em síntese, tenha uma atuação para além do mero caráter unidirecional da atividade laboral, mas aprenda capacidades múltiplas para adaptar-se as adversidades do campo produtivo, com competências flexíveis para a resolução de problemas em busca de soluções criativas, inovadoras, frente aos desafios interpostos pela forte competição⁵⁷.

As diversas políticas direcionadas ao Ensino Médio brasileiro que, ora unificam formação profissional e formação geral, ora separa-as, ora deixa à livre escolha, demonstram a supremacia da influência dos interesses empresariais no tipo de formação que deve ser ofertada, o que acontece principalmente na interferência de cunho conceptual e pedagógico da proposição daquilo que chega diretamente na escola. No fundo, são políticas que almejam a preparação de um novo tipo de trabalhador, baseada nos princípios da flexibilidade técnica, empreendedorismo,

⁵⁶ Cabe o exemplo sobre o processo de aprovação da LDB nº 9394/1996 que, após amplo debate, teve o texto aprovado pelo Senado Federal e Câmara dos Deputados após ter sofrido alterações que já não refletiam os interesses da sociedade brasileira. A proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro continha inúmeras modificações, atendendo, basicamente, aos interesses do governo que, por sua vez, assumia a política de ajuste como conduta inquestionável. O resultado desse processo é um texto frágil do ponto de vista do fortalecimento da escola pública, se comparado com aquele produzido de forma democrática e aberta por entidades representativas dos diversos segmentos ligados à educação. Sua amplitude favorece a flexível interpretação do texto, adequando-se aos interesses da desregulamentação e privatização, próprios do cenário social, onde a Nova LDB foi aprovada. Além da LDB, algumas políticas para o Ensino Médio foram importantes: Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Decreto nº 5.154/2004. Sobre isso ver Frigotto (1996), Nascimento (2007) e Cury (1998).

⁵⁷ A “pedagogia das competências” investe em uma formação que desenvolva competências e habilidades para que o futuro profissional seja capaz de pensar o processo de trabalho e buscar soluções para “aperfeiçoar” a produção, o que objetiva uma maior produtividade e, conseqüentemente, maiores lucros por meio da intensificação da exploração do trabalho. Além disso, toma como princípios a flexibilização dos tempos e espaços, capacidade de gerenciamento, adequação e ajustamento em diferentes condições e circunstâncias.

inovação e busca de soluções balizadas pelo aumento da produtividade e competitividade do mercado (NEVES, 2000).

Em se tratando das questões centrais, no sentido das orientações dessas políticas, vemos que não se diferenciam substancialmente daquelas assumidas sob o espectro neoliberal. Consta-se que os mecanismos para o aperfeiçoamento das políticas são fundamentados pelas mesmas características de mercado, onde a educação, de modo geral, ganha *status* de mercadoria. No entanto, sua importância reflete o aperfeiçoamento na busca pelo consenso em torno dessas ações, cujo fim é a produção de hegemonia, das políticas que buscam unir interesses inconciliáveis, como já mencionamos.

Alguns exemplos ratificam a materialidade de nosso argumento: o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - deixou de ser um simples instrumento de avaliação desse nível, para tornar-se a principal porta de acesso para a universidade pública brasileira, bem como instituições privadas (por meio do Programa Universidade para Todos – PROUNI). Além disso, até 2016 o ENEM assumiu o caráter supletivo, uma vez que qualquer pessoa com o Ensino Fundamental completo, ao prestar o exame e ser aprovado, teria concluído o nível médio sem a necessidade de assistir uma aula sequer. Caso, ainda, o estudante tenha atingido a média para algum curso em nível superior, ele poderá matricular-se na universidade e iniciar a graduação.

A reestruturação do Ensino Médio⁵⁸ procurou levantar o debate sobre a problemática encontrada por esse nível, sobretudo num período em que se iniciavam as formulações do texto para o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). Motivada pela quase estagnação do índice de matrículas ocorridas nesse nível na primeira década do século XX⁵⁹, a proposta para a reestruturação do ensino médio, grosso modo, buscou:

⁵⁸ Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008).

⁵⁹ Segundo Kuenzer (2010), “se as matrículas no ensino médio cresceram 32,1% entre 1996 e 2001, passando de aproximadamente 5,7 milhões para 8,4 milhões, no quinquênio seguinte cresceram apenas 5,6 %, passando a decrescer a partir de 2007, de modo a configurar crescimento negativo de -8,4% de 2000 a 2008, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esta retração se acentua entre 2008 e 2009, atingindo um percentual de -3,2%, sendo que, em 2008, foram 8.369.389 matrículas contra 8.337.160 em 2009; ou seja, em apenas um ano, uma diferença de 32.229 matrículas” (p. 859).

A melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (MEC, 2009, p. 5).

Articulado a essa política, foi lançado, no final do ano de 2013, o Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil. O pacto, ainda com pouco tempo de vida, é uma política proposta pelo governo federal e de livre adesão das secretarias estaduais de educação, cujo objetivo é, entre outros, capacitar as práticas dos professores para a implantação das Diretrizes Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (2012). Além de oferecer assessorias locais, a política propõe uma verdadeira reestruturação do Ensino Médio, àqueles estados que aderirem. O pacto de fortalecimento do Ensino Médio, como veremos adiante através dos relatos dos professores entrevistados, ofereceu a única possibilidade de formação que se aproximava da organização curricular assumida pelo Ensino Médio Politécnico no RS.

Nesse contexto, o trânsito para a aprovação do Plano Nacional de Educação em paralelo ao Plano de Desenvolvimento da Educação expõe questões de superfície e fundo sobre o tema. Após amplos debates nas conferências municipais, estaduais e nacional, o Plano Nacional é a síntese democrática das orientações construídas por entidades representativas dos estudantes, pais, professores e comunidade que, durante dois anos definiram os rumos da educação para o decênio (2011-2020). Entretanto, este plano permaneceu até 2014 em debate, pois não havia consenso, principalmente sobre o valor da porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) que seria destinado à educação e se esse recurso seria direcionado às instituições públicas ou à educação de modo geral, incluindo, inclusive, estabelecimentos privados e comunitários. Apesar das modificações e da lógica que permeia a construção do documento (alcance de metas), o plano foi aprovado para o período (2014-2024).

Sobre o Ensino Médio, alguns desafios ainda permanecem, como aponta Kuenzer (2010):

Definir metas e indicadores claros para esta etapa, as responsabilidades pela sua execução e as formas de acompanhamento e controle que deverão ser realizadas no período de implementação do Plano, prevendo

fóruns específicos periódicos, pelo menos a cada três anos, para revisão de rumos a partir de dados que explicitem claramente os percentuais atingidos em relação ao proposto para o decênio (KUENZER 2010, p. 857).

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio brasileiro demonstra a sua relação com as demandas apresentadas pela sociedade capitalista que, por sua vez, estão inter-relacionadas com o movimento macroeconômico nacional e internacional que no Brasil, manifesta-se, desde sempre, pelas relações de dependência e a combinação de interesses da burguesia interna e externa.

Nesse último período, temos presenciado o avanço do empresariado nas políticas públicas para o Ensino Médio, as quais procuram capacitar a juventude para adaptação à empregabilidade, denominando tal postura por “democratização do acesso” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 723). É inegável que houve avanços importantes, sobretudo pela criação de novas escolas, o que permitiu que mais pessoas ascendessem ao nível médio de ensino. Porém, a massificação provocada pela ampliação de vagas e escolas de Ensino Médio, em última instância, tem atendido a quais interesses? Quer, de fato, o Ensino Médio oferecer ferramentas aos jovens brasileiros para que somem esforços nas lutas da classe trabalhadora, sendo eles filhos dessa classe? Rummert, Algebaile e Ventura (2013) sintetizam os limites dessas políticas, justamente pela forma pulverizada como se apresentam:

Associando-se o paradigma econômico – definido pela posição do Brasil na condição de integração subalterna no capital-imperialismo –, à demanda social, em parte gerada pela difusão midiática das teses do capital humano, é criada uma miríade de ofertas de elevação de escolaridade/formação profissional/certificação. A multiplicidade, desordenada, flácida e de difícil acompanhamento e controle, mergulha a totalidade social na fantasia de que a *efetiva democracia* chegou à educação escolar, como se fosse factível construí-la pelo alto e tão somente no âmbito educacional (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA 2013, p.724).

A história tem demonstrado que o consenso em torno de um projeto de sociedade com base em um consentimento passivo é uma construção ideológica daqueles que dominam a sociedade, o qual se manifesta nas políticas educativas destinadas à classe trabalhadora, segundo Rummert (2014, p. 75), como “uma forte polivalência funcional ao permanente processo de construção e manutenção de hegemonia”. Na medida em que o ensino médio brasileiro incorpora em suas orientações políticas e curriculares os objetivos de uma formação flexível, onde a

finalidade é a constituição de um novo sujeito capaz de articular-se nos mais diversos ramos produtivos – portanto, em defesa da produtividade e competitividade nos limites do padrão de acumulação flexível – distancia-se de uma educação politécnica, nos termos que apresentamos ao final do segundo capítulo e, por isso, não oferecer condições para a superação da dualidade histórica que marca esse nível de ensino.

Por isso, o Ensino Médio permanece um campo de disputas, as quais refletem nas políticas educacionais, assimetricamente, a dualidade histórica entre os interesses da burguesia e dos trabalhadores, expressão aparente da contradição estrutural entre Trabalho e Capital, ainda que haja um esforço ideológico para subsumir tal contradição, o que não passa indiferente às políticas educacionais.

3.1.2. Macro orientações do Ensino Médio entre 1998 – 2012

Passados alguns anos do debate educacional em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi promulgada no ano de 1996, após inúmeros conflitos e distorções, sobretudo em relação ao texto proposto originariamente pelas forças sociais que capitanearam os anseios dos atores envolvidos nas questões da educação e que foi metamorfoseado na medida em que adentrou aos trâmites legais, passamos por um período onde foi necessário dar conteúdo a letra da lei maior.

É bom lembrar que a sociedade brasileira, durante a década de 1990, sofre a inflexão neoliberal de forma aguda em todos os âmbitos da vida em sociedade, inclusive nas políticas educacionais, conforme Netto (2012; 2012a) e Leher (2014) nos mostraram no primeiro capítulo. Neste campo, devemos considerar a influência externa e o direcionamento das orientações educacionais, levadas a cabo, principalmente, pelo Banco Mundial e organismos multilaterais que encontraram “eco” nos governos dos países pobres para que suas diretrizes fossem incorporadas, o que reordenou as políticas sociais como um todo e a própria educação (SHIROMA et. al. 2000; CORAGGIO, 2009). Em geral, o impulso dado pelo Banco Mundial focalizado na educação básica buscou fortalecer o consenso em torno de um único modo de produção e projeto de sociedade, o capitalista. Para isso, induziu as políticas de descentralização da gestão da educação, criação de

outras fontes de financiamento que não exclusivamente pública, o comunitarismo e voluntariado como descaracterização do papel do professor, colocando a centralidade de seus receituários na aprendizagem (e não no conhecimento) na educação básica (ensino fundamental) (TORRES, 2009), fomentando consensos em torno das tentativas de privatizações como caminho para o alcance de uma melhor qualidade educacional. O conjunto das políticas educacionais no Brasil que se desenvolvem até hoje é reflexo desse cenário.

Considerando tal realidade, o período que segue a definição da LDBEN nº 9394/1996 vai ser ocupado pela elaboração das diretrizes curriculares, orientações, referências e parâmetros⁶⁰ para se atingir os fins da educação em cada nível. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 03/1998) podem ser entendidas como a primeira orientação oficial pós LDBEN/1996 que versa sobre o direcionamento do ensino médio no Brasil e define o tipo de sujeito a ser formado, a partir de alguns princípios, conceitos e metodologias.

A necessidade criada pelas demandas oriundas da recomposição burguesa, atentam para a formação flexível de um jovem capaz de adaptar-se aos mais diversificados contextos de trabalho e da vida social. Assim, as diretrizes para o ensino médio (1998) objetivam a construção de matrizes curriculares, cujas competências sejam o seu fundamento, conforme é tratado em seu Artigo 5º:

Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir **competências cognitivas ou sociais**, priorizando-as sobre as informações; II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e **competências**; III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras **competências cognitivas superiores**; IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno. (Grifos nossos).

⁶⁰ Entre as orientações que podem ser lembradas deste período está o Decreto nº 2.208/1997, o qual restabelece a forma dual que marca a educação brasileira e o próprio ensino médio. Esse decreto determina o fim do ensino médio integrado ao ensino técnico, reeditando formações distintas para membros de classes sociais também distintas (FRIGOTTO, RAMOS, CIAVATTA, 2012). A abordagem dessa temática levaria-nos a tratar de uma faceta da discussão do ensino médio em relação ao ensino técnico, o que não é o objetivo central de nosso estudo e por isso não aprofundaremos.

As orientações para a elaboração de um currículo por competências cognitivas e sociais exigem a incorporação de outros princípios, como, por exemplo, Identidade, Diversidade e Autonomia (Art. 7º). Sabemos que o reflexo das manifestações neoliberais junto às políticas públicas apresentou esses conceitos como balizares, o que contribuiu para que a descentralização das responsabilidades institucionais fosse um meio para o enfraquecimento dos direitos e serviços públicos. Disso, decorre a crença na responsabilização individual pelo sucesso (ou fracasso) de cada pessoa, o que dialoga com a noção de competências sociais e cognitivas, conforme as Diretrizes apresentam.

Como exemplo, destacamos o inciso V do Art. 7º, que aborda a estratégia da escola nesse contexto:

Criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores.

A partir do fragmento, fica clara a intencionalidade das Diretrizes com relação ao papel da escola, sobretudo pela missão de formular a sua proposta pedagógica em resposta a obstaculização das instâncias centrais. Para nós, não se trata, aqui, de negar o papel da escola na construção de seus caminhos, mas isso não resolve, de forma alguma, a relação assimétrica entre unidade escolar e as instâncias que coordenam as redes de ensino e suas políticas. Ao atomizar a escola sob o argumento da autonomia, abrem-se possibilidades para que as forças econômicas regionais exerçam influência nos caminhos pedagógicos que os professores definem, como, de fato, tem ocorrido com amplitude, nas últimas décadas.

A importância das Diretrizes de 1998 é expressa, também, no estabelecimento de outros princípios e procedimentos para a formação da juventude no ensino médio. Dentre estas, vale destacar a forte tendência na aplicação do aprendizado junto ao contexto da escola e no trabalho em que atua, o que sugere como validação do processo de conhecimento a sua aplicabilidade, acentuando o aspecto pragmático do conhecimento, próprio do cenário em que as orientações centram-se na aprendizagem e não no conhecimento e formação integral, ainda que a retórica seja assim proferida. Além disso, é forte a pressão para adaptabilidade e

ajustamento da formação flexível e polivalente em nível médio às tecnologias da comunicação e informação; a interdisciplinariedade como eixo articulador das disciplinas dentro de cada área e das áreas entre si passa a ser uma diretriz fundante para pensar o currículo do ensino, o que se constitui como uma estratégia para ampliar o espectro formativo dos jovens, a fim de que possam, minimamente, conhecer os diversos ramos produtivos e a eles adaptarem-se. Também, destaca-se a focalização dos esforços para que considerem os problemas a serem resolvidos pelos estudantes, estimulando sua condição investigativa na busca de soluções criativas, agregando ao trabalho em equipe e gestão dos processos (Art. 10, Inciso III, alínea f).

Sobre o currículo por competências e a interdisciplinariedade, Ramos (2011) expressa que:

As questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentalização das disciplinas do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem. Resgata-se, com isso, a importância de alguns princípios curriculares tais como *globalização, integração e interdisciplinariedade* (p. 260 grifos da autora).

Em geral, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do ano de 1998 estruturam oficialmente a organização de matrizes onde seja possível a formação de jovens aptos a atender as necessidades de um novo tipo de sociabilidade, onde o trabalhador deve estar preparado para aprender competências que o leve a ter capacidade de adaptação nas adversas circunstâncias das atividades produtivas, iniciativa para diagnosticar, gerenciar e solucionar conflitos e situações-problema e flexibilidade para aprender ao longo da vida, o que passa a exigir da educação um caráter interdisciplinar e voltado as questões que relacionam o aprendizado à vida social.

Oriundo do mesmo contexto, o documento “Ensino Médio no Século XXI: desafios, tendências e prioridades” foi formulado por um conjunto restrito de especialistas em ensino médio, em escala mundial, a partir da reunião convocada pela Unesco, ocorrida no ano de 2001 em Pequim – China. Em si, o documento manifesta a preocupação das Nações Unidas para com o ensino em nível médio enquanto formação para o trabalho organizado desde as principais mudanças no mundo do trabalho, conforme abordamos no primeiro capítulo. Primeiramente, trata

o contexto no qual a educação e o ensino médio inserem-se, a partir de quatro perspectivas.

Ao analisar a educação na ‘Sociedade’ atual, os especialistas afirmam que ela tem se concentrado mais nas pessoas individualizadas, em suas capacidades de aprender e obter conhecimentos organizados e sistematizados, na perspectiva de sujeitos críticos, criativos e flexíveis (p. 20). O segundo aspecto abordado no âmbito da contextualização é o ‘Econômico’, onde demonstra que, na atualidade, o trabalho parcial, sem rotina e repetições encontra primazia sobre outras formas, enquanto as aptidões específicas e psicofísicas, condições de adaptação e capacidade de solucionar problemas nos locais de trabalho ganham espaço. Dialoga com tal leitura o apelo ao empreendedorismo e a busca por resultados, inclusive comportamentais (p.21).

O terceiro aspecto da contextualização do documento versa sobre o ‘Trabalho’. Sobre isso, os especialistas analisam que os empreendedores são os protagonistas dos rumos da sociedade e da própria educação (p. 22), criticando modelos educacionais nos quais os estudantes não tenham o controle do processo de aprendizagem (p. 22), em uma crítica clara aos professores como detentores do conhecimento. Reforçam a ideia de que é preciso incorporar a todos nesse modelo formativo, utilizando categorias como “inclusão” e “engajamento” a fim de garantir aceitação social.

Também, no quarto aspecto contextual denominado ‘Novas condições para aprender’, percebe-se que não se fala em conhecimento, mas aprendizagem. A partir disso, estabelece uma forte crítica ao ensino acadêmico, centrado no desenvolvimento intelectual, com liberdade de pensamento e defende que os professores devem ser treinados para serem facilitadores da aplicação do conhecimento. Expressa, inclusive, que as “novas condições de aprendizagem exigem flexibilização da gestão” (p. 25). Pode-se perceber que as referências contextuais que o documento assume estão orientadas pelas novas demandas colocadas pela reorganização do trabalho em um contexto da acumulação flexível (HARVEY, 1998) e, por isso, prioriza a modernização e atualização da força de trabalho através da formação do ensino médio que prepare os sujeitos para essa realidade.

Tomando por referência esse resumido quadro contextual, o documento mostra os principais problemas que o ensino médio enfrenta ou deve enfrentar no século XXI. Nessa parte, vale destacar a forma como a reunião obteve consenso para publicação deste documento. Para cada problema debatido, foi estudado pelos representantes dos países um texto-base elaborado por algum dos convidados pela Unesco. Após o estudo, os países apresentavam posicionamentos acerca do problema em pauta, acolhendo, criticando ou sugerindo alterações ao texto-base anteriormente estudado. Ao final, expressaram os consensos e diretrizes para o ensino médio, a fim de que ele possa enfrentar os problemas em questão.

De modo geral, três problemas foram apresentados no documento. O primeiro trata do 'Acesso de Massa X Seleção', referindo-se ao direito a educação em nível médio. Sobre isso, os especialistas afirmam a necessidade de uma oferta do ensino médio de acordo com a demanda (p. 32), deixando claro que, diferentemente do ensino fundamental, este nível precisa ter seu curso mais restrito a partir de critérios distintos daqueles que dinamizam a etapa anterior. Nesse aspecto, a oferta do ensino médio precisaria dialogar com o interesse dos estudantes e ter neles a sua centralidade, bem como um treinamento para utilização das tecnologias da informação e comunicação, o que possibilitaria, entre outros caminhos, um ensino alternativo (p. 33). Da mesma forma, ampliar o acesso das massas ao ensino médio perpassa, além do uso das tecnologias, a implantação de um sistema de parcerias, sobre o qual o documento não delimita critérios.

O segundo problema apresentado trata da 'Educação Geral x Educação Especializada'. Talvez, em nosso entendimento, este tenha sido o ponto mais delicado sob o qual o documento debruçou-se. Ao afirmar a necessidade de educação formal, os especialistas problematizam a provisão do fundo público exclusivo para a educação pública (p. 39) como condição de oferta. Demonstram que o ensino médio deve estabelecer matrizes curriculares capazes de tornar o jovem apto ao trabalho (emprego), o que se tornará possível na medida em que o empresariado tiver acesso a construção curricular, pois as competências ensinadas estarão de acordo com as suas necessidades (p.42). Destaca-se a forte retórica que afirma o "aprendizado ao longo da vida" (p. 42), relativizando o acesso à educação, ao conhecimento como um direito e induzindo a capacitação como um processo de aprimoramento, principalmente à classe trabalhadora. Para que haja fortalecimento

de uma educação especializada, o documento abre a possibilidade para contratação de profissionais para matérias específicas (p. 45), conforme, ironicamente, temos acompanhado na atualidade das alterações no ensino médio brasileiro.

Ao colocar em questão a necessidade de professores (p. 46), o terceiro problema estipulado pelos especialistas no documento aborda 'Educação e Conhecimento X Educação e Comportamento/Competências necessárias à vida'. Nesse sentido, o problema reafirma a aquisição de conhecimento como domínio dos instrumentos para a aprendizagem (p. 47), inclusive reforçando o ritualístico "Relatório Delors" e sua apologia ao aprender. Entende que, para superar a dicotomia expressa como problema, a escola deve ser a responsável pelo ensino das competências (p. 49) e que uma educação comportamental, mais útil do que o ensino acadêmico, se concretiza através da aquisição de competências (p. 52).

Podemos compreender que, já no início do século XXI, as Nações Unidas através da Unesco, destinam-se ao fortalecimento da retórica em torno de um ensino médio cada vez mais alinhado aos interesses demandados pelos empresários, o que reverbera na alteração do papel do professor, mais entendido como facilitador da aprendizagem, a utilização das tecnologias da informação e comunicação, o enfoque multissetorial onde a educação passaria a ser responsabilidade de "todos", o ensino para o desenvolvimento de competências, adaptação, ajustamento, flexibilidade e, principalmente, a aprendizagem como centro do processo educativo, em lugar da produção e construção do conhecimento.

No Brasil, o reflexo da publicação do documento da Unesco (2001) vai se dar alguns anos mais tarde quando, por meio de pesquisas realizadas junto ao governo federal, percebeu-se que o ensino médio brasileiro não sofreu expansão em suas matrículas, o que pode ser visto no estudo de Kuenzer (2010), aqui já mencionado. Neste contexto (2006), alguns documentos formalizaram a preocupação por parte dos governos em relação à estagnação desse nível de ensino em nosso país, mesmo que essa preocupação se traduza no alinhamento do ensino médio como formador estratégico de mão de obra útil ao empresariado, para criação de uma excedente força de trabalho.

Dentre essas manifestações de âmbito nacional, encontramos a "Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil". Esse material é fruto do movimento "Compromisso Todos pela Educação" e apresentou uma "pauta" para

reformular o ensino médio no país junto ao governo federal. Nesse período, como vimos, o direcionamento das políticas educacionais passa ser dado por dentro das instâncias dos governos, sob influência desse movimento. Os índices de matrículas do ensino médio passam a ser, ao fim e ao cabo, uma justificativa branda para que o empresariado pautasse ao governo medidas “eficazes” em relação a esse nível de ensino.

Do documento, gostaríamos de destacar algumas afirmações que auxiliam em seu entendimento mais amplo. Chama atenção, no item 02 denominado “Elementos e Pressupostos de uma Política para o Ensino Médio” os desafios que apresenta, dentre eles a necessidade de “o estabelecimento do significado do ensino médio” (p. 06), que supere a mera utilização de passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômica e produtiva do país. Da mesma forma, o documento apresenta preocupação com a superação da dualidade histórica que existe na educação brasileira (p. 06) e indica que, ao assumir a diversidade nacional, heterogeneidade cultural, os anseios da juventude e dos adultos que recorrem a escola, poderá alcançar a universalização com qualidade (p. 07). Indica, ainda, como desafio, a compreensão de novas formas de organização do ensino médio em que a sua unidade se dará por contemplar as “múltiplas necessidades socioculturais e econômicas” (p. 07) e articule os três eixos fundamentais: trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (p. 08). Suspeitamos que tais orientações, dada à identificação que possuem com outros documentos, tenha sido a materialização de um prenúncio para as reformas que ocorrem a partir dos anos 2000, uma vez que indicam caminhos que mais tarde serão trilhados pelas políticas que alteram a forma curricular do ensino médio brasileiro, mesmo sem modificar sua finalidade formativa para constituir um sujeito polivalente e flexível, originada no conjunto das demandas colocadas pela organização produtiva.

Nesse quadro, destacamos a justificativa para que a União exerça maior responsabilidade pelo ensino médio, utilizada na política de reestruturação:

A articulação com os Sistemas Estaduais de Ensino constitui fator relevante de sucesso na implementação de políticas para o ensino médio, considerando a estrutura das redes existentes, conforme dados abaixo, que identificam 94,4% das unidades escolares de ensino médio e 96,76 % das matrículas nas redes estaduais de educação. Porém, a reduzida oferta de matrícula do ensino médio para jovens ou adultos e a baixa qualidade do ensino exige uma redefinição do papel da União em relação às políticas públicas objetivando um ensino médio de qualidade para todos. Tal quadro

justifica a participação direta da União na oferta significativa das matrículas do ensino médio, de tal modo, que possa configurar no Brasil um novo patamar de qualidade para essa etapa da educação básica, inclusive, na indução colaborativa com os sistemas de ensino (BRASIL, 2008 p. 09).

De alguma forma, o documento reconhece um dos limites do regime de colaboração que organiza a educação brasileira. Se há estagnação dos índices de acesso e permanência no ensino médio, esse fator também pode ser entendido pela insuficiência estrutural que os Estados convivem para ampliar significativamente o acesso, permanência e qualidade do ensino médio. A essa insuficiência que a reestruturação pretende responder, quando apresenta a obrigatoriedade do ensino médio (p. 10) como um pressuposto, induzindo a uma maior participação da União junto aos estados para que seja concretizado⁶¹. Além disso, ao afirmar que “o processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem” (p. 10) ratifica este princípio em detrimento da produção do conhecimento e secundariza a atividade intelectual que é tão necessária àqueles que almejam a emancipação humana (p. 08), como é mencionado no próprio documento.

Entre os objetivos estratégicos, chama atenção o primeiro que busca “fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o PNE e PDE e a coordenação nacional do MEC” (p. 10). A presença explícita do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE é o reconhecimento da influência dos interesses de uma fração dominante do empresariado brasileiro na reestruturação do ensino médio, uma vez que esse plano é a materialização concreta da direção dada pela burguesia às políticas educacionais em nosso país. Sem temer, afirmamos que toda e qualquer política educacional, após o PDE, sofre a sua influência, desde a educação infantil até a pós-graduação. O ensino médio não ficaria imune.

A relação entre a reestruturação do ensino médio proposta e os interesses do empresariado exposto no PDE fica mais clara quando o programa se apresenta:

O programa “Ensino médio nacional” é uma nova ação do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Ministério da Educação, articulada

⁶¹ Lembramos que o Decreto nº 6.253/2007 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB é uma estratégia para aumentar o valor dos recursos que antes eram destinados somente ao ensino fundamental à toda educação básica. Curiosamente, o decreto é publicado alguns meses após a reunião do grupo de trabalho interministerial responsável pela elaboração do documento que estamos analisando.

ao Programa Brasil Profissionalizado e com os Planos de Ação Articulada (PAR) dos Estados e Distrito Federal, com a finalidade de promover um ensino médio de qualidade para todos os jovens brasileiros (p. 15).

Queremos trazer presente que, em relação ao ensino médio, o apelo pela qualidade se materializa pela contenção dos índices de evasão e reprovação, ainda que isso custe manobras curriculares e políticas que rebaixem o processo de conhecimento dos estudantes, estabelecendo um simulacro formativo que busque certificação (RUMMERT, 2008) sobre qualquer outro objetivo. De outro modo, a publicização deste documento inaugura, em relação ao ensino médio, os esforços de uma parte da classe dominante brasileira para dar a direção das políticas que atenderão essa etapa da educação, desde o financiamento até os aspectos pedagógicos, curriculares e da formação dos professores. Significa um passo estratégico do empresariado na direção do controle total do ensino médio e educação pública, como condição para exercer o controle total das ações dos trabalhadores, o que significa dirigir não só a organização da atividade laboral, mas formá-la por competências psicofísicas flexíveis, a fim de que a produtividade não encontre obstáculos no campo da relação entre Trabalho e Capital. Entendemos que isso só não se efetiva por completo devido às forças sociais da classe trabalhadora que ainda resistem e não deixam que a educação se torne uma mercadoria.

Consolidado o consenso em torno do fracasso do ensino médio na primeira década do século XXI, vamos encontrar uma série de manifestações, pesquisas e políticas com objetivo de “salvar” o ensino médio no Brasil. Um estudo publicado pela Unesco no ano de 2011, conhecido por “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”, apresenta, em nosso entendimento, a base sobre a qual se construirão, primeiro as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas no ano de 2012 e, depois, a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. É possível, inclusive, que o Ensino Médio Politécnico tenha sido produzido com base nos “Protótipos”, por dois motivos muito evidentes: a implantação do Ensino Médio Politécnico inicia no ano de 2012, o que significa que a Proposta Pedagógica foi construída anterior a esse ano, isto é, em 2011, ou seja, anterior a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012. Também, a semelhança entre os dois documentos demonstra a relação que passa a ser explícita a partir do momento que

a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico no RS faz citações do documento da Unesco.

Colocadas as aproximações, passamos a um breve olhar aos “Protótipos Curriculares”, que é reflexo de pesquisas coordenadas entre a entidade da Organização das Nações Unidas, Ministério da Educação e assessores convidados. É importante expor na íntegra a justificativa para a existência do documento:

Sabe-se que o ensino médio não tem conseguido atingir plenamente qualquer um desses objetivos. Além disso, os índices de repetição e evasão são altos. As notas nas avaliações nacionais e internacionais são baixas. Face ao insucesso, se currículo for entendido como o conjunto de todas as oportunidades de aprendizagem propiciadas pela escola, então é necessária uma mudança curricular (UNESCO, 2011, p. 07).

Podemos perceber que a justificativa gira em torno dos índices de evasão, reprovação, baixas avaliações nacionais e internacionais. O que levaria ao movimento contrário, segundo o documento, seria a mudança curricular. Neste ponto, é importante considerar que, ao tratar do tema da educação e a elevação de sua qualidade, devemos considerar ao menos três aspectos: o primeiro deles é a qualificação das condições de trabalho dos professores, indubitavelmente. Sem alterar radicalmente as condições concretas para que os professores tenham remuneração alta, um número reduzido de estudantes e condições de trabalho adequadas, não podemos falar em qualidade. O segundo refere-se às condições adequadas de infraestrutura, o que envolve boas escolas, instrumentos de trabalhos, participação efetiva dos membros na elaboração das propostas desde a escola até a política em nível nacional. E o terceiro, sim, o currículo, as condições para a produção do conhecimento e as relações que se estabelecem no âmbito da escola e das redes de ensino. Infelizmente, o que temos presenciado é um esforço para que mudanças curriculares sejam capazes de responder a problemas graves e estruturais que não dizem respeito somente a educação e a escola, como é o caso do currículo. Infelizmente, isso nos faz crer que as mudanças existem para que os problemas não sejam resolvidos.

Esse aspecto parece tomar forma concreta quando encontramos no documento os argumentos para que a mudança curricular seja necessária como a única forma para a mudança que o ensino médio precisa sofrer. Tudo isso em torno da crítica “as velhas grades curriculares”:

Um currículo é sempre organizado em função da perspectiva educacional que de fato o anima. A forma hoje dominante de organizar o currículo, dividido em disciplinas estanques, é adequada à perspectiva de transmissão verbal de conhecimentos (informações /dados) desconexos e descontextualizados. Contraopondo-se a isso, é proposta uma nova estrutura e organização curricular e uma nova forma de alocação do tempo escolar. Elas substituem as velhas grades curriculares e o horário-padrão, sempre baseados em uma divisão em aulas de diferentes disciplinas que se sucedem a cada 50 minutos (UNESCO, 2011, p. 09).

Não se pode negar a necessidade das mudanças curriculares, sobretudo quando se apresentam para ampliar o acesso dos estudantes ao conhecimento e estreitar a relação desse conhecimento com a prática social. A contradição se explicita quando as alterações curriculares são atomizadas como um caminho único para a busca da qualidade da formação dos estudantes, porque jamais a qualidade será alcançada de forma igual a todos, dadas as desigualdades existente para além da escola, com as quais os professores e estudantes convivem.

Especificamente, a crítica apresentada pela Unesco retoma a relação entre o currículo - tomado como o conjunto de relações sociais no âmbito da escola – com a rigidez dos tempos e movimentos do modelo industrial, supostamente superado pelas transformações no mundo do trabalho - reestruturação produtiva. Neste ponto, entendemos que os “Protótipos” expressam com clareza sua intencionalidade e busca superar a organização do trabalho pedagógico fragmentada, uma vez que essa forma curricular não atende as orientações para a constituição de um trabalhador imbuído de autonomia, flexibilidade, adaptação, participação, proatividade, capacidade de gestão e resolução de conflitos, como versa o “discurso ideológico” em “defesa da educação básica que possibilita formação do cidadão” “trabalhador polivalente”. (FRIGOTTO 2010, p. 50).

Entretanto, o que nos chama atenção é a proposta curricular que o documento apresenta. Destaca-se a semelhança com o formato adotado na implantação do Ensino Médio Politécnico no RS, o que poderá ser mais bem colocado quando analisarmos os documentos e a proposta pedagógica. Em geral, o protótipo foi estruturado a partir de algumas dimensões. A primeira delas é o “núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais”, que se ocupa da elaboração de planos e projetos vinculados à pesquisa sobre a realidade social e cultural onde as escolas estão localizadas. Estabelece três níveis de trabalho de investigação e intervenção na realidade que estão relacionados a carga horária

anual estipulada para cada ano do ensino médio. Nesse sentido, o primeiro nível investigaria algo sobre a realidade local – Escola e Moradia (1º ano), o segundo nível ampliaria esse estudo para cidade e região – Ação Comunitária (2º ano) e o terceiro nível, procuraria conhecer em nível nacional/global e propor ações para solucionar o problema – Vida e Sociedade (3º ano). Dessa forma, o núcleo teria uma carga horária em cada ano e articularia as áreas dos conhecimentos em torno de sua proposta.

O Núcleo será desenvolvido por meio de projetos que envolvem a participação ativa de todos, reunidos em uma comunidade de trabalho. Deve possibilitar uma ampliação gradativa do espaço e da complexidade das alternativas de diagnóstico (pesquisa) e de intervenções transformadoras (trabalho). Para tanto, propõe um contexto de pesquisa e intervenção e um projeto articulador para cada ano letivo do ensino médio (UNESCO 2011, p. 10).

Somados ao núcleo, o “Protótipo” prevê a existência das áreas do conhecimento, estabelecidas em Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemáticas. Nas áreas, concentram-se todos os conteúdos curriculares previstos em lei (p. 11). Como dissemos, este documento é anterior as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio publicada no ano de 2012 e já apresenta a Matemática como área do conhecimento deslocada dos outros componentes curriculares (disciplinas). Em nota de rodapé, o documento justifica essa organização considerando uma “tendência normativa indicada pela matriz de competência do novo Enem”. No mínimo é questionável, um exame que avalia o nível do ensino médio influenciar/pautar a forma como currículo desse mesmo ensino médio será proposto.

Também, a proposta curricular da Unesco considera quatro conceitos como articuladores das ações de investigação e intervenção assumidas nos núcleos. Vejamos como se dá a presença do Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na proposta:

No diagnóstico, elas serão as categorias que organizarão questões, problemas ou variáveis de investigação que se originam dos objetivos das áreas e têm como contexto o projeto anual do Núcleo. Nas atividades de transformação, darão origem a grupos de trabalho que serão responsáveis por elas dentro dos projetos do Núcleo (UNESCO 2011, p. 12).

Assim, os quatro conceitos citados deverão estabelecer uma relação transversal com as atividades do núcleo (investigação e intervenção), além de serem

estudadas nas áreas do conhecimento, junto aos conteúdos curriculares. Afora isso, destaca-se a questão das metodologias de ensino, as quais “privilegiam a atividade do estudante na construção de seu conhecimento” (p. 14), bem como “os projetos com ampla participação dos estudantes são destacados como fundamentais para atingir os objetivos do currículo” (p. 14).

Salientamos, também, a dimensão avaliativa apresentada pelo “Protótipo”, a qual sugere práticas de integração no ato de avaliar os estudantes. O documento assume que:

Isso acontece quando ela é realizada em função de objetivos de aprendizagem compartilhados e utiliza instrumentos, procedimentos e critérios comuns a todos os professores que exijam destes o consenso nas decisões de atribuições de valor (nota) ou de progressão (passar de ano). Uma avaliação integrada permite constatar as diferenças de critérios de avaliação, obriga diálogo sobre o desempenho individual e coletivo dos estudantes e aponta para necessidades de aperfeiçoamento dos mecanismos de integração e dos procedimentos de avaliação (UNESCO 2011, p. 16).

Considerando todos estes aspectos, é possível depreender que este documento oferece elementos mais detalhados e minuciosos sobre as dimensões de um currículo para o ensino médio. Vejamos o quadro exposto para exemplificar a sugestão do protótipo:

(Figura 1: Protótipo Curricular para o Ensino Médio)



(Fonte: Protótipos Curriculares para o Ensino Médio – 2011)

Desse modo, podemos identificar com clareza a intencionalidade curricular apresentada pela Unesco para o ensino médio no Brasil. De forma mais complexa, buscando conciliar interesses diversos e, por vezes, antagônicos, o “Protótipo” centra sua atenção ao fazer investigativo do estudante com projetos de intervenção na realidade articulados por conceitos como Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia, bem como metodologias de ensino e avaliação a partir de um olhar mais “amplo” sobre o seu desenvolvimento. Ainda que a proposta apresente uma preocupação com a relação entre aprendizagem e a prática, é possível dizer que o seu fundamento está em aprimorar o aprendizado do estudante para um determinado fim, o qual secundariza o trabalho intelectual, teórico e funda toda a relação pedagógica no fazer prático da pesquisa e na intervenção, fazendo-nos crer que o empenho colocado no “Protótipo” aproxima-se da afirmação de Frigotto (2010) que diz “[...] o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” da sua formação” (p. 51).

Nesse modelo, a aproximação do estudante com os conhecimentos historicamente produzidos se darão tão somente se isso for necessário para a realização de sua pesquisa e projeto de ação, o que atesta o caráter pragmático da proposta e relativiza o acesso ao aprofundamento da relação simétrica entre trabalho prático e intelectual, caso a formação integral (p. 08) seja mesmo o horizonte para o ensino médio, conforme aponta o documento. No entanto, é inegável que os “Protótipos Curriculares” tenham sido uma referência para as publicações posteriores, precisamente porque, do ponto de vista das orientações para o ensino médio, este documento condensa as linhas mais atuais a serem seguidas, uma vez que incorpora além das competências exigidas em um contexto de acumulação flexível (HARVEY, 1998), o foco na aprendizagem como finalidade principal da atividade escolar no ensino médio.

Conforme nos mostram Shiroma et. al. (2000) e Torres (2009), a centralidade na aprendizagem é apresentada aos países em desenvolvimento por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, os quais orientam a organização de sistemas de ensino capazes de assegurar o direito a aprendizagem a todos. No entanto, segundo as mesmas autoras, a retórica em torno da aprendizagem surge para que seja possível, através da redefinição da educação escolar, a recolocação dos países pobres na atual organização do capitalismo mundializado, o que exige

uma força de trabalho preparada para assimilar as constantes mudanças provocadas pelo mercado mundial, bem como a preparação de uma cidadania produtiva e competitiva.

Corroborando com a proposição deste documento, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no ano de 2012. Essas Diretrizes, em geral, tomam por base os “Protótipos Curriculares” para sua elaboração e sintetizam, sob a forma da lei, a intencionalidade indicada pela Unesco como orientação nacional. Destas Diretrizes é importante destacar o artigo 5º, o qual define a base a ser assumida pelo ensino médio no Brasil:

Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizadas na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Fica evidente a identificação do texto acima com o documento anteriormente analisado. Além disso, são retomados conceitos já expostos aqui, como interdisciplinaridade, contextualização, formação integral, intervenção e pesquisa. A compilação de princípios presentes nas diretrizes nos leva a crer que a finalidade não se altera em relação aos documentos anteriores, que colocam a aprendizagem no centro do processo pedagógico, o protagonismo do estudante na relação com o conhecimento e uma formação que lhe permita maior adaptabilidade, conforme menciona o artigo 4º, inciso II das diretrizes: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Em geral, as Diretrizes apresentam os fundamentos para a elaboração curricular cuja base procura aproximar aspectos de uma formação ampla,

humanística e científica e as necessidades pautadas pelo empresariado que podem entendidas pela incorporação de um modo específico de fazer pesquisa (enquanto busca de soluções) vinculada a problemas sociais e comunitários. Por dentro das orientações para o currículo, apresenta diretrizes contraditórias, como podemos ver no artigo que trata do projeto político pedagógico das escolas:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino

Médio deve considerar:

I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, conforme legislação específica;

VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX - capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X - atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

É perceptível o lugar que, no projeto político pedagógico, deve ocupar o processo de aprendizagem como expressão do protagonismo do estudante, perpassando pelo aprendizado contínuo, uso de mídias (tecnologias de informação e comunicação) para aprendizagem, em uma busca de diversos caminhos para que, na trajetória escolar, o estudante tenha “êxito”, isto é, aprovação. A questão é que a aprovação ou a permanência do estudante na escola não pode ser o fim do trabalho escolar, mas consequência de uma série de fatores que o levarão a esses resultados. Quando a finalidade (aprovação) ganha mais importância que o processo pedagógico, a mediação educativa passa ao segundo plano e o alcance de índices é o que importa, em uma relação onde os fins justificam os meios.

Ao considerarmos os documentos analisados, alguns aspectos comuns podem ser trazidos em evidência, o que identifica as principais modificações

ocorridas no âmbito do ensino médio brasileiro. Em relação aos protagonistas das orientações, podemos observar que, com o passar dos anos, o empresariado vai ganhando espaços para que tenha um controle total sobre a direção da educação como um todo. Entre os caminhos para isso, no caso brasileiro, está o consenso estabelecido entre governos e empresários na formação de espaços institucionais que definem as políticas públicas, a partir de interesses particulares, para a coletividade. O forçoso Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e suas consequências é uma demonstração clara da forma como a classe dominante coordena os vetores das políticas e dos recursos públicos para a educação no Brasil.

De outra forma, se os primeiros documentos não apresentavam com nitidez uma proposição para o currículo do ensino médio, os últimos complexificaram as propostas, ao ponto de incluir demandas historicamente contraditórias em torno de um mesmo projeto de currículo. Nesse sentido, o vínculo entre a aprendizagem e as intervenções sociais passaram a ser um meio para “qualificar” a formação flexível dos jovens, ainda que essa relação tenha fins claramente pragmáticos, como vimos. Afinal, aliar conhecimento e realidade, trabalho intelectual e prática social sempre foi uma demanda dos educadores, silenciada nas políticas educacionais, exceto nas experiências do ensino técnico. O que se percebe, desde a análise, é o contrário.

Também, é preciso destacar o apelo à centralidade do estudante como sujeito da aprendizagem, bem como a própria aprendizagem como objetivo primeiro exposto nos documentos. Em decorrência disso, desenvolver um processo flexível em todas as suas dimensões, desde a gestão até avaliação, levaria a condições adequadas para a aprendizagem, o que implicaria o uso de tecnologias da informação e comunicação, mídias e formas alternativas de organizar a aprendizagem e torná-la mais atrativa e interessante ao estudante.

Ocorre que, ao colocar a aprendizagem flexível como fundamento do currículo do ensino médio, o conhecimento, sua produção e reconstrução, ainda permanece sob o controle daqueles que definem o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado, por quem, com quais recursos e em quanto tempo. Também, uma vez atribuindo a construção curricular “a partir do interesse dos estudantes”, recai-se em preocupantes contradições, como o problema do espontaneísmo, que dá a base para o que deve ser trabalho enquanto conhecimento, partindo e permanecendo em

estreita relação com o desejo do estudante, ainda que esse desejo não seja a necessidade de conhecimento a ser trabalhado.

Nessa perspectiva, a aprendizagem se apresenta como uma relação passiva mediante o processo inventivo do conhecimento, ainda que os estudantes participem de atividades teóricas e práticas, desenvolvam pesquisas, projetos de intervenção, etc. O controle externo à escola, ao contrário da auto organização como vimos na última parte do segundo capítulo desta tese, não permite que ela cumpra uma função social radical, o que possibilitaria um avanço importante na relação entre conhecimento, trabalho e prática social dos estudantes do ensino médio em direção ao reconhecimento daquilo que, de fato, impede que os problemas sociais sejam efetivamente resolvidos. Fora disso, em geral, a pesquisa e intervenção propostas são atividade com fim em si mesmas.

Entendemos que as proposições apresentadas nos documentos que analisados caminham para ratificar uma formação em nível médio que ajuste a juventude para as demandas complexas trazidas pelo empresariado. O desenvolvimento de novos padrões no campo do trabalho exige uma formação que “qualifique” os jovens, dotando-os de competências como flexibilização e adaptabilidade, necessárias para naturalizar a intensificação da sua força de trabalho, o que ocorre por meio do trabalho parcial, subcontratação, trabalhadores multifuncionais, destituição de direitos trabalhistas, configurando, maquiada por uma retórica consensual, a precarização das condições de trabalho. Nesse sentido, a formação em nível médio deve adaptar a juventude para o modo flexível que o trabalho deve ser organizado a partir das diretrizes do empresariado, ainda que isso, contraditoriamente, desqualifique a formação no ensino médio, destituindo o conhecimento como um instrumento capaz de elucidar tais contradições e provocar práticas sociais de resistência.

O movimento para incorporar a todos à lógica de uma formação que atenda as necessidades do empresariado, configura um matiz consensual difícil de ser problematizado, inclusive, por governos com raízes na classe trabalhadora que, além de se mostrarem condizentes com propostas dessa natureza, contribuíram para que fossem implantadas. O consenso, ainda que se apresente com distintas nuances, permanece sustentado na afirmação de um único modelo de sociedade, da qual necessita de um tipo flexível de trabalhador, portanto de educação e de escola.

De outro modo, a tônica trazida pelos documentos os quais versam sobre uma formação em nível médio que objetivam a constituição de um sujeito capaz de adaptar-se nos mais diferentes ramos produtivos, dotado de competências que sejam traduzidas em ações úteis para o atendimento das demandas colocadas pelo empresariado e que incorpore, por meio do processo de aprendizagem, a lógica colocada na sociabilidade forjada na acumulação flexível é, em nosso entendimento, incompatível com uma educação politécnica a partir da caracterização que apresentamos na última parte do segundo capítulo desta tese. Para nós, os pontos centrais dessa incompatibilidade residem na incapacidade das orientações presentes nos documentos constituírem-se enquanto crítica radical ao Capital, apresentarem diretrizes ao currículo que possuem estreitas aproximações com as mudanças em curso na dinâmica do capitalismo e, por isso, orienta a manutenção da dualidade formativa presente no ensino médio. Além disso, o Trabalho como ação que funda o ser humano e como princípio que rege a sua constituição e formação nos termos de Marx e Engels e das experiências histórico-práticas, não são mencionados nestas orientações curriculares, de tal modo que a sua ausência expressa à identificação destas orientações com uma formação média apropriada aos interesses do empresariado.

Considerando, pois, a análise desenvolvida em torno dos movimentos históricos que envolveram o ensino médio brasileiro e, atualmente, os documentos que nos permitem conhecer as suas principais orientações, torna-se necessário algumas palavras sobre as formas como a temática educacional tem sido pensada na perspectivas do Partido dos Trabalhadores, uma vez que foi na gestão deste partido que a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul se efetivou.

3.2. A questão educacional para o Partido dos Trabalhadores

Machado (2006) desenvolveu uma pesquisa em nível de doutorado no qual analisou a gestão e qualidade nas administrações populares (governos do PT) na cidade de Porto Alegre – RS. Um trabalho detalhado, onde o autor apresenta, entre outros elementos, um estudo sobre a educação a partir do Partido dos Trabalhadores, considerando manifestações de seus militantes históricos,

documentos conclusivos de encontros nacionais, materiais de campanha em administrações populares de várias cidades brasileiras e resoluções partidárias.

Para nós, esse é um estudo que possui uma elevada importância. Trata-se da sistematização da trajetória de debates, reflexões e políticas defendidas e assumidas por este partido ao longo de sua história e que foram conformando um modo de pensar a educação na relação com as disputas políticas e a conjuntura do país. Mas, principalmente, porque a implantação do Ensino Médio Politécnico é reflexo, também, do modo petista de fazer política e a educação, o que está relacionado com o modo como se faz a política no Brasil e com especificidades constituídas ao longo do tempo, mediante um intercâmbio onde os princípios vão sendo flexibilizados na medida em que os interesses se alteram, o que ocorre graças as disputas internas ao partido.

Conforme Machado (2006), os primeiros anos em que o PT e seus militantes manifestaram-se em relação à educação foram marcados por posicionamentos mais firmes e radicais, alinhados com o projeto de sociedade para qual o PT tentou lutar em suas primeiras experiências. Nesse sentido, a defesa radical do ensino público para as classes populares como uma cultura de resistência (p. 102), o controle das escolas pelos membros e organizações sociais que dela faziam parte foram princípios defendidos. Também, reflexo de um partido em construção com uma forma distinta e numa conjuntura bastante peculiar, lideranças⁶² no campo educacional ligadas ao PT fortaleciam o discurso de que é “aprendendo a fazer educação que se faz educação” (p.101). Ainda nesse período, a defesa da implantação do ensino básico e eliminação da exploração comercial da educação, a descentralização da organização educacional como resposta ao modelo de gestão burocrática, a democratização da educação como direito fundamental (p. 104) e a defesa da escola pública como unidade básica para o sistema nacional de educação foram bandeiras defendidas pelo partido.

Devido ao seu crescimento e, conseqüentemente, as primeiras experiências de governos municipais, outros elementos relativos à educação foram incorporados ou ressignificados. Essa postura pode ser entendida a partir do momento que o partido desloca-se do lugar em que pensa a política para onde a executa. Ainda assim, podem-se destacar aspectos que caracterizam a luta educacional do Partido

⁶² Machado (2006) cita, principalmente, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão.

dos Trabalhadores, entre eles a busca por implantar uma educação libertadora (p. 106), maior envolvimento e participação da comunidade na construção dos objetivos da escola, o reconhecimento que os estudantes influenciam no processo educativo, a educação que forma cidadãos responsáveis e profissionais competentes (p. 106) e a defesa da valorização do magistério com cargo estável por meio de concurso público (p. 108).

Em 1989, com a criação da Coordenação de Assuntos Educacionais – CAED do PT, o que até então era disperso e localizado a partir das experiências dos governos municipais, passou a ser debatido em espaço de unidade e construção de estratégias para plataformas eleitorais e orientações para as políticas. Segundo Machado (2006), desde o momento em que o partido cresceu eleitoralmente, algumas plataformas históricas foram gradativamente abandonadas. Suspeita-se que o discurso e propostas radicais tenham dado lugar a orientações brandas, justamente para que houvesse maior aceitação, o que se traduziria em ganhar eleições. De qualquer forma, a criação da coordenação permitiu explicitar diferentes posições dentro do partido em torno do debate educacional, demarcadas, principalmente, por membros que estavam à frente dos governos e aqueles militantes que estavam fora dos governos. Da mesma maneira, o debate em torno à participação social na escola como meio para a auto-organização e a construção do currículo tendo a comunidade como objeto de investigação (p. 110) já aparecia entre os objetivos da educação almejados pelo PT.

Nas palavras de Machado (2006)

Mais precisamente, não podemos identificar uma relação entre a produção geral do partido com a produção sobre educação. Naquelas, as políticas sociais e educacionais apareceram de forma marginal e subordinada aos aspectos econômicos e políticos da disputa pelo poder. Ou seja, os aspectos políticos no processo de luta e de implementação da estratégia baseados apenas na ideia de disputa política estratégica, em políticas abstratas que não se desdobravam concretamente em políticas efetivas no cotidiano, pois foram fragmentadas e contraditórias. Tais aspectos acabaram hegemonomizando o “modo petista de governar” adaptando à institucionalidade aos gestores sob estruturas instituídas, e no desenvolvimento de políticas democráticas e de ampliação do atendimento, sem, no entanto, articularem efetivamente a proposta mais utópica do Partido (p. 100).

Ao cair na esteira comum da institucionalidade, conforme o autor afirma, o Partido dos Trabalhadores optou por um caminho em defesa de uma educação para

a cidadania, com maior acesso e qualidade. Da mesma forma, reconhece-se como marca do partido a pauta da democracia na educação e dos espaços de participação, ainda que estes sejam discursos abstratos e genéricos, que sustentam uma posição “intermediária” (p. 115), mas que, no fundo, encobre a correlação desfavorável de forças na disputa pelos rumos educacionais, o que pôde ser visto em nível nacional nos últimos anos.

Assim, é possível dizer que as mudanças ocorridas no campo educacional, sobretudo nos últimos anos em que o partido esteve à frente do poder executivo, ratificam a posição do PT em assumir para si posturas relativas à educação que lhe permite manter-se ou conquistar o controle e o poder. Segundo a abordagem de Machado (2006), podemos dizer que a articulação com um projeto de sociedade pensado e construído pelo partido fica relegada a último plano. A política de alianças, o projeto de conciliação e o pacto pela governabilidade que presenciamos nos últimos anos atestam este argumento, bem como as proposições aqui já analisadas na forma de orientações, políticas e diretrizes.

De outra forma, podemos compreender que os elementos que caracterizam as propostas para a educação sustentadas pelo Partido dos Trabalhadores refletiram, em alguma medida, na elaboração e implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, principalmente quando incorporam a participação/presença da comunidade na escola e valoriza o papel da pesquisa no local onde ela (a escola) se insere. Em geral, estas são características contempladas no âmbito das gestões petistas e que não apresentam contradições em relação ao modelo de ensino médio conduzido historicamente no Brasil, tampouco com os documentos analisados anteriormente. Considerando a análise de Machado (2006), podemos interpretar que educação para o Partido dos Trabalhadores não deve ser descolada do itinerário histórico do partido, o qual foi, ao longo dos anos, moldando-se à institucionalidade e incorporando os elementos que marcam a sociedade capitalista na atualidade, principalmente no que se refere ao tipo de sujeito, cidadão e trabalhadores que se deseja formar.

3.3. Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico no RS: a Politecnicia flexibilizada?

O processo de implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul iniciou mediante uma série de conflitos e resistências por parte das escolas, professores, estudantes e a Secretaria Estadual de Educação. Em geral, a modificação curricular provocou rejeição pela forma como foi imposta, pelas confusas alterações no sistema de avaliação e pela forma de organização interdisciplinar por áreas do conhecimento sem que houvesse, primeiramente, o debate sobre as condições mais elementares da educação e escola pública no estado. As reportagens abaixo relembram os movimentos que refletiram às críticas existentes à época e nos anos subsequentes.

(Figura 2: Portal Terra 05/03/2013)

RS: novo modelo de avaliação pode levar professor a padronizar notas

As escolas da rede estadual trocaram as notas por parecer, mas especialista alerta que, sobrecarregados, professores podem usar mesma descrição para vários alunos

5 MAI 2013 07h54 atualizado às 07h54



Em processo de implantação desde o ano passado no Rio Grande do Sul, o método de avaliação emancipatória divide opiniões de acadêmicos e professores estaduais. Mesmo os que defendem o recurso como uma melhor forma de acompanhar a aprendizagem do aluno acreditam que sua aplicação é complexa e pode colocar em jogo seu real objetivo - ainda mais em uma rede de ensino tão grande como a gaúcha.

(Figura 3: Jornal Correio do Povo em 21/08/2013)

CORREIO DO POVO

21/08/2013 11:35 - Atualizado em 21/08/2013 12:17

Notícias > Ensino

Reforma do Ensino Médio é alvo de protesto em Porto Alegre

Conselho Estadual de Educação debate mudança curricular



Estudantes e professores foram impedidos de entrar no Caff.
Crédito: André Ávila

Um grupo de professores e estudantes protestou na manhã desta quarta-feira em frente ao Centro Administrativo Fernando Ferrari (Caff), onde fica a sede da Secretaria Estadual da Educação (Seduc), em Porto Alegre. A manifestação é contrária a mudança curricular do Ensino Médio, com a implantação do Ensino Politécnico.

No prédio, o Conselho Estadual da Educação vota um parecer a respeito do novo modelo de avaliação. O debate é aberto ao público, porém, os cerca de 60 manifestantes foram impedidos de entrar no local para acompanhar a audiência. Segundo o governo do Estado, o objetivo da medida curricular é aproximar os estudantes do mundo do trabalho.

Entretanto, o método divide opiniões. "Eu tenho interesse em escutar os debates porque há falta de informação em relação ao que significa o Ensino Politécnico. Não houve orientação correta por parte do governo. As escolas estão, dentro de suas realidades, tentando adaptar isso", critica a professora Juliana Carvalho, que leciona para o 2º grau da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha, no Morro Santana, zona Norte da Capital.

Para a diretora do 39º Núcleo do Cpers, Marly Cambrala, não há estrutura para implantar o formato proposto pelo governo do Estado. "Ao invés de estar sendo debatido, ele (Ensino Politécnico) está sendo imposto. Todo o discurso não condiz com a realidade. Pelas estruturas que existem, tanto física como de professores, não há condições de implantar".

Com informações da repórter Mauren Xavier

(Figura 4: Jornal "O Povo" 06/09/2013)

Geral

Cachoeira do Sul, sexta-feira, 6 de setembro de 2013

JORNAL DO POVO 8

AÇÃO E REAÇÃO

Politécnico desafia alunos e professores

Novo modelo de ensino procura priorizar a pesquisa, mas esbarra na falta de estrutura das escolas

■ Luis Macedoni

Adotado no ano passado nas escolas de nível médio da rede estadual de ensino, o ensino politécnico representa um desafio para alunos e professores e esbarra na falta de estrutura da rede escolar. Em Cachoeira do Sul, onde o modelo foi implantado sob a supervisão da 24ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), o politécnico encontra resistência, provoca manifestações públicas de estudantes que defendem a sua extinção e virou um dos motores da greve que atinge parcialmente as escolas da cidade.

Para entender os prós

reagrupou as disciplinas por área, acrescentou mais 200 horas/aula por ano e introduziu o trabalho com pesquisa nos chamados seminários integrados, que normalmente ocorrem no turno inverso das aulas.

Se por um lado o novo sistema exige dedicação, leitura e pesquisa por parte dos alunos, por outro requer um professor que estimule os estudantes a trabalhar em cima de projetos, de preferência baseados na própria realidade onde vivem, destacou a coordenadora pedagógica do João Neves. "É o desafio da interdisciplinaridade e nós não fomos formados



Sala de aula do ensino médio da Borges: parte dos estudantes foi para as ruas pedir o fim do politécnico

PARA ENTENDER MELHOR

O que mudou no nível médio com a implantação do politécnico

CARGA HORÁRIA

O novo modelo acrescentou mais 200 horas/aula no ano letivo do calendário escolar, totalizando mil horas/aula por ano com as 800 tradicionais. Ao final do terceiro ano do ensino médio os alunos terão tido 3 mil horas/aula.

DISCIPLINAS

Para estimular o trabalho interdisciplinar, a grade curricular foi dividida em quatro áreas, com a Matemática deixando o campo das ciências e ingressando na área da lógica. A área da linguagem ganhou, além das matérias da

VEJA COMO FICOU

Ano	Carga horária seminário	Carga horária disciplinas
1º	25%	75%
2º	50%	50%
3º	75%	25%

PROFESSORES

As escolas devem destinar professores para atender os estudantes nos seminários. Eles são orientadores e devem estimular os alunos a tra-

(Figura 5: Jornal Zero Hora em 01/10/2013)

Alunos e professores discutem o Ensino Médio Politécnico

Polêmico novo sistema está sendo implantado desde o ano passado na rede estadual

Por: Larissa Roso

01/10/2013 - 05h01min

Compartilhar



Diante das manifestações contrárias à proposta, principalmente aquelas que foram expressas pelo CPERS/Sindicato, a Secretaria Estadual de Educação do RS viu-se na obrigação de elucidar o processo de implantação do ensino médio, o que foi feito por intermédio de um documento denominado “Perguntas e Respostas sobre o Ensino Médio Politécnico”. Objetivamente, este material é uma resposta às críticas elaboradas pela representação docente, sendo organizado, em um primeiro momento, tomando por referência a base das questões levantadas pelo CPERS/Sindicato sobre a fundamentação da proposta, os objetivos, a relação teoria e prática, a perspectiva cidadã, a participação no processo de construção da proposta e o referencial teórico. Após, sob a metodologia de perguntas e respostas, o documento busca esclarecer pontos que não ficaram claros na Proposta Pedagógica.

No tocante aos objetivos, o documento aponta que a “resolução de problemas da realidade” (p. 02) por meio da pesquisa e interdisciplinaridade articuladas ao trabalho do professor, “promove a necessária construção do conhecimento pelo

aluno” (p. 02), “capaz de transformar a realidade e resolver os problemas” (p. 02). Também, chama atenção sobre a relação entre teoria e prática, ao sustentar que é “a aplicação do conhecimento que propicia a aprendizagem” (p. 02).

Ao tratar dos princípios orientadores, diz:

Um dos princípios orientadores para a construção da proposta é a interdisciplinaridade, e a relação com o mundo do trabalho não desvia o professor da disciplina ou área de atuação ou componente curricular para os quais é habilitado. Mas certamente o professor deve estar apropriado de como seu componente curricular se relaciona com os meios de produção ou com outros componentes curriculares (p. 03)

A afirmação demonstra a necessidade de que o professor se aproprie das formas como o seu componente curricular (disciplina) deve se relacionar com o conjunto dos meios de produção e os outros componentes. Sem dúvida, essa necessidade surge da justificativa apresentada pela secretaria, expressa da seguinte forma: “com currículo fragmentado e dissociado da realidade do aluno, [o ensino médio no RS] apresenta altos índices de reprovação e repetência (34,7%). Do total de jovens de 15 a 17 anos, 84 mil (14,7%) estão fora da escola” (p. 04).

A problemática acima, segundo o documento, exige um ensino médio vinculado à realidade social e o desenvolvimento científico-tecnológico, podendo integrar aulas com a construção de projetos e atividades práticas relacionadas com a vida e o mundo do trabalho (p. 04). Com isso, almeja uma formação de estudantes onde:

A articulação entre a formação geral e diversificada e o planejamento interdisciplinar vai garantir a aproximação entre o conhecimento e o contexto social em que o aluno está inserido. Tanto o aluno que frequentar o Ensino Médio Politécnico quanto o estudante da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio terão uma formação integral, tendo o trabalho como princípio educativo. No caso do Politécnico, a formação permitirá ao jovem ter uma compreensão mais aprofundada da complexidade do desenvolvimento científico-tecnológico. Já o estudante que optar pela Educação Profissional agrega à formação geral a preparação para o mundo do trabalho. Ambas as propostas se aproximam de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (p. 05)

Podemos interpretar que, para comprometer-se com o horizonte da proposta expressa acima, serão necessárias reestruturações na infraestrutura das escolas e do trabalho dos professores. Afinal, um trabalho que busca alcançar aquelas finalidades, sem dúvidas, necessitará de professores com uma dedicação maior à escola e aos estudos, considerando que os princípios que sustentam a alteração

curricular não fazem parte do cotidiano e da vida docente da grande maioria dos professores.

Entretanto, para nossa surpresa, ao tratar os horários dos professores, o documento é taxativo: “a carga horária dos professores será mantida. A distribuição da carga horária se dará a partir do planejamento coletivo e interdisciplinar de cada escola” (p. 4). Relegando o planejamento da carga horária para cada escola, certamente os professores teriam muitas dificuldades para garantir um tempo maior de dedicação para o desenvolvimento das atividades que esse tipo de proposta exige, uma vez que no Rio Grande do Sul, a maior parte dos professores divide sua carga horária em várias escolas.

Salientamos que neste documento não se encontram esclarecimentos acerca dos processos avaliativos e a alteração do uso das notas pelos conceitos. Certamente este problema não poderia ser trazido à crítica, uma vez que o documento foi publicado em data anterior ao início do processo de implantação, o que foi possível fazê-lo quando os problemas com a avaliação passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e estudantes.

Mesmo desconsiderando as contradições entre a intencionalidade da proposta e a sua viabilidade real, principalmente porque não toca em condições básicas para que a alteração garanta seus próprios objetivos, o documento reafirma que o horizonte para a formação dos estudantes tem uma perspectiva cidadã e buscará “garantir o acesso à escola, ao conhecimento, à aprendizagem e a permanência do aluno na escola até finalizar os estudos” (p. 02). Mas, é de fácil entendimento que, almejar uma formação integral e/ou de base politécnica para os estudantes, relacionando os conhecimentos com o mundo do trabalho e a prática social é muito mais complexo do que garantir a permanência na escola.

Com uma maior riqueza de detalhes, a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014”, é apresentada como o “texto-base” do processo de alteração curricular. Um material amplo, este documento condensa o modelo do ensino médio a ser desenvolvido no estado, discorrendo desde diagnóstico, fundamentos conceituais e epistemológicos, princípios orientadores e a proposta curricular propriamente dita.

Embora a “Proposta Pedagógica” encaminhe especificidades em relação a realidade do ensino médio gaúcho, sobretudo pelos dados trazidos em termos de

evasão e reprovação, podemos perceber que o texto não apresenta grande novidade se comparado aqueles documentos anteriormente analisados. Uma e outra questão se diferencia, o que é típico de projetos como este, caracterizados como “de governo”, mas, na essência, trata-se do mesmo horizonte político e pedagógico, traduzido em “bons” e “convincentes” discursos, mas distantes das contradições objetivas da realidade.

O diagnóstico apresentado pela Proposta Pedagógica disponibiliza alguns dados estatísticos que são “preocupantes, se considerarmos o compromisso com a aprendizagem” (p. 05). Sinaliza para o elevado índice de jovens em distorção idade-série (30,5%), acompanhados da evasão (13%) e retenção (21,7%), o que, segundo seus formuladores, “reforça a necessidade de priorizar o ensino médio”. Segundo a Proposta Pedagógica, compete para a existência dos índices a existência de um “currículo fragmentado, apartado da realidade, do tempo social, cultural e econômico e dos avanços tecnológicos da informação e comunicação” (p. 05), o que conformaria a necessidade de novas formas de organização do ensino médio.

Sobre isso, o documento justifica que:

Há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (p. 06)

Considerando os dados apresentados pela Proposta Pedagógica, os quais demonstram, sem dúvida, problemas graves em relação ao ensino médio, entendemos que a alternativa apresentada no conjunto das alterações parece insuficiente para reverter essa realidade. Com algum alcance a forma escolar atual consegue pensar e problematizar os problemas sociais, mas a sua resolução perpassa pela criação de condições que articule transformações mais estruturais que uma alteração curricular não toca.

Além disso, ao justificar o processo de implantação pela necessidade de um ensino médio que dialogue com as novas formas para o exercício do trabalho e as novas tecnologias, valendo-se, inclusive, de conceitos como identidade, flexibilidade, autonomia e protagonismo, o documento não se diferencia das orientações anteriores, mas aproxima-se delas, sintetizando-as em uma proposta regionalizada.

Embora conceba o “Ensino Médio Politécnico” como “aprofundamento da articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias” (p. 10) “na perspectiva que a apropriação e construção do conhecimento embasam a inserção social da cidadania” (p. 10), estima uma organização curricular “que visa assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar” (p. 23). A tentativa de aproximar posicionamentos divergentes está contemplada na Proposta Pedagógica, o que fica claro quando trata da “construção e produção de conhecimentos” como sinônimos de “ensino e aprendizagem”. Mas, nas palavras de Ramos (2011 p. 139), “essa perspectiva educativa circunscreve-se a alguns limites quanto às possibilidades emancipatórias da classe trabalhadora”, principalmente se forem compreendidas na dinâmica societária atual, marcada pela instabilidade da vida social, profunda individualização das responsabilidades em torno do trabalho e a disponibilidade inculcada para aprender que a inserção cidadã é sinônima da adaptação às novas exigências do capitalismo contemporâneo.

É neste contexto que a Proposta Pedagógica insere a Politecnia, isto é, no quadro que busca conceituar o “Trabalho como Princípio Educativo” (p. 13), que é expresso da seguinte forma:

É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam suas consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem a história. Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (p. 13)

O excerto destacado do documento reflete a forma como a Proposta Pedagógica pensa o trabalho como princípio educativo. Chama atenção a ausência de argumentos que problematizem a subordinação dos projetos educativos às alterações oriundas das novas formas de organizar o Trabalho. Ou seja, na forma como está colocada, a educação não pode ser uma prática social de resistência a modelos sociais baseado na exploração humana, mas deve estar alinhada com os seus propósitos. Também, a Proposta Pedagógica, cuja base seria a Politecnia, sustenta, contraditoriamente, o Trabalho como princípio educativo para reafirmar a

forma que a divisão social do trabalho adquire no capitalismo ao compreender, acriticamente, a existência de formações para dirigentes e trabalhadores.

O documento aprofunda, ao argumentar as alterações colocadas pelas novas formas de organização do campo produtivo e o que ele espera da formação dos trabalhadores:

As mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação, um novo princípio educativo em que o trabalho predominantemente psicofísico passa a ser substituído pelo trabalho intelectual. Para desenvolver esse novo princípio educativo a escola é fundamental, uma vez que sua função precípua é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. Se o saber fazer poderia ser aprendido na prática, sem ou com reduzida escolaridade, o trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho (p. 13).

Para aqueles que se colocam na crítica ao capitalismo e pela construção da “emancipação humana”, como atesta a “Proposta” (p. 14), a subordinação da educação, escola e currículo para atendimento das novas formas de organização do Trabalho é insuficiente. Mesmo assim, a proposta ratifica que “esse novo princípio educativo aponta a necessidade da reorganização da educação básica e, em particular, o ensino médio em um governo comprometido com a inclusão social” (p.14).

Nesse contexto, o documento apresenta a definição de Politecnia considerando dois fragmentos de autores⁶³ que discorreram sobre o tema, mas, em nosso entendimento, o faz de forma simplória e superficial, pois menciona os autores de forma utilitária, sem trazer o contexto sobre o qual suas formulações foram produzidas, bem como a perspectiva social de mundo que se filiam. Ao transcorrer sobre o conceito para o ensino médio, a Proposta Pedagógica afirma que:

Deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover a formação científico-tecnológica e socio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a Politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a

⁶³ [...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (GRAMSCI, 1978).

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI 1989, p. 17).

partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas do conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica: supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes a lógica disciplinar (p. 14)

O que se pode perceber é que a formulação sobre Politecnicidade comporta os fundamentos teóricos conhecidos no campo do Trabalho e Educação, mas prescinde da totalidade e das experiências nas quais a formulação conceitual foi desenvolvida pelos referenciais. Além disso, busca, por meio da retórica estabelecida, vincular a necessidade da Politecnicidade como alternativa que atenda as demandas formativas de trabalhadores para uma nova forma de organização do Trabalho, alterada após as mudanças no mundo do trabalho - reestruturação produtiva - o que demanda um sujeito autônomo, flexível, adaptável, com domínio das novas tecnologias, capaz de lidar com tarefas manuais e específicas, conjugadas com as competências gerenciais que exigem estratégias pró-ativas para diagnosticar problemas e buscar de soluções.

Ocorre que a Politecnicidade, pensada desde os autores que a própria Proposta Pedagógica utiliza, bem como as experiências histórico-práticas já mencionadas no segundo capítulo, reforçam um projeto educacional anticapitalista, crítico a toda e qualquer forma de organização do Trabalho, inclusive pedagógico, que contribua para a exploração humana e, por isso, distancie-se da omnilateralidade como horizonte da educação politécnica. As proposições em torno da Politecnicidade que não ensejam problematizações, críticas e que não afrontem a organização do trabalho no capitalismo, a nós, sempre serão estranhas.

Da mesma forma, a partir de uma perspectiva politécnica que busca condensar em uma única proposta educativa os conhecimentos socialmente úteis e necessários aos trabalhadores, a organização do currículo buscará a centralidade do trabalho produtivo como eixo que articula entre os conhecimentos a serem construídos na escola. Desde uma educação politécnica, o sentido mais elementar da organização do currículo e do trabalho pedagógico é a unidade entre teoria e prática pela relação que se estabelece com o trabalho produtivo e socialmente necessário. Nas palavras de Freitas (1995):

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do “trabalho de faz de conta, artificial); a prática refletindo-

se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS 1995, p. 100 – grifos do autor).

Posto assim, podemos analisar a concepção de currículo expressa na Proposta Pedagógica, aonde podemos encontrar alguns aspectos que esclarecem, objetivamente, as intencionalidades da alteração no ensino médio no Rio Grande do Sul, diz que:

O currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o real, concreto, percebidos pelos alunos e alunas. (p. 15).

Nesse sentido, o currículo se constitui como um movimento que desafia os estudantes e que, por isso, se desenvolvem e aprendem. Destacamos, nesse caso, o termo “desafiadoras”, o que supõe um processo educativo que estimule o estudante, provoque-os em busca da aprendizagem, interrogando-os em suas trajetórias escolares e projetos sociais e pessoais. Tal premissa abre a interpretação de que, por meio da educação/escola, é preciso contemplar o máximo das dimensões que formam os estudantes, de modo que haja um “controle” do seu desenvolvimento, ainda que passe a ideia de que o próprio estudante é sujeito e direciona o seu processo formativo, quando, na verdade, o controle, a autonomia e o protagonismo dos estudantes são estruturalmente limitados às condições sob as quais a escola e as redes de ensino se organizam. Se analisarmos desde a perspectiva das alterações provocadas pela reestruturação produtiva e das orientações mencionadas nos documentos anteriores, que buscam formar um sujeito com competências que lhe possibilite maior capacidade de adaptação, flexibilidade e o domínio da racionalidade de base tecnológica, parece ser essa uma interpretação possível.

Como base que fundamenta o currículo proposto, o documento expressa quatro qualificações: Epistemológica, Filosófica, Socioantropológica e Sociopedagógica. Dessas, queremos destacar a base filosófica a qual apresenta uma definição compatível com o modo em que a proposta se construiu:

O currículo será organizado para atender, consideradas essas especificidades, as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o trabalho pedagógico será flexível para assegurar o sucesso do aluno (p. 16).

A concepção curricular que o documento vai assumindo, ganha características próprias que se aproximam tanto de uma formação flexível, propostas nos documentos já analisados, quanto das demandas apresentadas pelo empresariado que objetiva a constituição de um trabalhador adaptável às diversas condições de emprego da força de trabalho. Para que isso ocorra, entre princípios orientadores do currículo está a Interdisciplinaridade. Nas características que buscam definir esse princípio, está aquela que a entende como um meio para a resolução de problemas, tendo em vista que o “tratamento disciplinar, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem se mostrado insuficiente” (p. 18).

O pressuposto orientador do currículo é assim expresso:

O relacionamento das grandes áreas de conhecimento e dos saberes para a resolução de problemas não é propriamente novidade, mas a intencionalidade de ações nessa direção, no que diz respeito ao ensino, é recente. Advém do resgate de visões epistemológicas e práticas de pesquisa que trabalham o objeto do conhecimento como totalidade, com interferência de múltiplos fatores, pressupostos estabelecidos a partir dos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos. A compreensão que os problemas são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre a outra. O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com os objetivos de desvelar a realidade (p.19).

A função da Interdisciplinaridade na articulação das disciplinas (componentes curriculares) ganha importância, justamente por ser este princípio o responsável direto pela tentativa de aproximar conteúdos e saberes em torno de um problema a ser resolvido e, por isso, pode ser entendida como um meio eficiente e eficaz (p. 19). Mas, considerando a análise, sob o velado discurso em torno da Interdisciplinaridade, é fortalecido um caminho para a construção solidária de saberes necessários às soluções a serem descobertas, onde cada um, ao compartilhar com os demais professores/estudantes os seus conhecimentos, contribui para que o todo alcance o objetivo. Diante desse princípio, parece estarmos frente a uma proposta curricular orientada para formar pessoas que resolvam problemas, ainda que superficiais, paliativos e efêmeros, ao invés de um caminho que proporcione uma formação capaz de analisar a razão e a essência dos fenômenos a serem investigados.

Mas, considerando os pressupostos que constituem a educação politécnica os quais aparecem na análise das experiências histórico-práticas das Pedagogias Socialistas, a interdisciplinaridade é possível porque a sua prioridade não é um conjunto fragmentado de disciplinas que se unem no processo educativo em orgânica relação com o trabalho produtivo, mas, como nos lembra Freitas (1995), “o que se quer realizar é um estudo conjunto onde o conhecimento nasça integradamente e não seja, vale a pena dizer, apenas justaposto mecanicamente depois de gerado fragmentariamente” (p. 109).

Outros dois princípios orientadores que sustentam a organização do currículo proposto para o Ensino Médio Politécnico são a Avaliação Emancipatória e a Pesquisa. Sobre a primeira, a Proposta Pedagógica diz que:

A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais [...] 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 (p. 20).

A Proposta Pedagógica compreende a avaliação como emancipatória por considerar a consciência crítica da situação avaliada e buscar superar a mera classificação, seleção e exercício de poder, conforme é expresso na realidade empresarial (p. 20). Chama-nos atenção à afirmativa “superação de conflitos e convivência com o contraditório”, a qual nos possibilita interpretar que um processo avaliativo “resiliente”, cujo objetivo é criar condições para a juventude aceite a contradição como algo natural e, portanto, insuperável. Neste aspecto, explicita-se a intencionalidade para uma formação altamente ideológica, que busca adaptar os sujeitos às formas como o trabalho atual é organizado no capitalismo para que naturalize as novas demandas para formação de um trabalhador-cidadão flexível, que seja incapaz de conhecer outras formas de organização do Trabalho.

Sobre a Pesquisa, o documento sustenta que, por seu intermédio, os estudantes garantem a apropriação adequada da realidade e projetam suas intervenções, aliando o caráter social ao protagonismo dos sujeitos (p. 20). Disso, decorre a pesquisa como princípio pedagógico, como também é lembrado nos outros documentos já vistos. Intenciona uma escola de ensino médio que atue como uma “comunidade de aprendizagem” (p. 21), sem mesmo definir o que isso significa.

Tendo por base as orientações, a implantação do Ensino Médio Politécnico propõe:

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

Para que se efetive, apresenta a seguinte organização curricular:

Será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (p. 23).

A Proposta Pedagógica ainda traz a definição para cada uma das partes que compõe o currículo. Como Formação Geral, entende os conteúdos ligados a cada disciplina (componente curricular), sua articulação na área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), entre as próprias áreas, ao mundo do trabalho e as novas tecnologias. Em relação à parte diversificada, busca articular as áreas do conhecimento a partir das vivências e experiências, a “qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho” (p. 23). Compondo a fração diversificada do currículo, o Seminário Integrado são:

Espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (p. 23).

A realização do Seminário Integrado ocorre por meio de projetos que proporcionem a interlocução entre as duas partes (geral e diversificada) do currículo.

Tais projetos serão relacionados aos eixos temáticos transversais⁶⁴ e serão elaborados por meio de pesquisa que explicita problemas vinculados aos eixos. A coordenação do Seminário deve ser feita pelo coletivo dos professores, equipe diretiva e, entre as áreas do conhecimento, será destinada uma parte da carga horária de um professor para que este se dedique ao acompanhamento dos projetos desenvolvidos no Seminário (p. 24).

Dessa forma, a distribuição dos horários entre as partes que constituem o currículo do Ensino Médio Politécnico foi organizada da seguinte forma⁶⁵:

(Figura 6: Carga Horária do Ensino Médio Politécnico)

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

(Fonte: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no RS -2011)

O processo de implantação do Ensino Médio Politécnico no RS tem, em síntese, essas bases, fundamentos, princípios e organização curricular. Tomando por base as informações apresentadas no documento e como referência de análise o contexto de crise do Capital expressa no primeiro capítulo, os pressupostos da educação politécnica sintetizada a partir de Marx e Engels e das experiências histórico-práticas, bem como os documentos estudados neste terceiro capítulo, é possível dizer que a Proposta Pedagógica está em estreita relação com as orientações suscitadas pelos interesses do empresariado para o ensino médio, aqui trazidas através dos documentos organizados desde o ano de 1998, bem como os principais aspectos defendidos ao campo educacional pelo Partido dos Trabalhadores, sobretudo nos últimos anos em que esteve a frente do governo federal e estadual (RS).

⁶⁴ São eles: 1-Acompanhamento Pedagógico; 2- Meio Ambiente; 3- Esporte e Lazer; 4- Direitos Humanos; 5- Cultura e Artes; 6- Cultura Digital; 7- Prevenção e Promoção da Saúde; 8- Comunicação e Uso de Mídias; 9- Investigação no Campo das Ciências da Natureza; 10- Educação Econômica e Áreas da Produção.

⁶⁵ O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso. (p.24).

Temos entendido que a conjunção de diversas competências no processo formativo que emerge da Proposta Pedagógica, como a necessidade de adaptação às “diversidades” presente no campo produtivo e a flexibilidade para atender situações diversificadas que a demanda do Capital, vai exigir uma formação para a autonomia, com capacidade de gestão de conflitos, pessoas pró-ativas e que diante de situações-problema encontrem criativas soluções. No entanto, concordamos com Ramos (2011) quando afirma:

Diante dessa doutrina, diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda as ideias personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sócio-coletivos emancipadores. É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas a construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares. (RAMOS 2011, p. 135).

Por fim, consideramos em nossa análise o “Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual”, justamente por se tratar do documento que sugere a forma como as escolas devem proceder em seu funcionamento a partir do processo de implantação.

Embora tenha relevância no contexto do Ensino Médio Politécnico, o documento acaba por assumir, basicamente, a mesma estruturação da Proposta Pedagógica, com poucas alterações. Entre elas, podemos mencionar as alterações entre os princípios orientadores, como é o caso da Interdisciplinaridade, Pesquisa e Trabalho como Princípio Educativo, que passaram para o item denominado “Metodologia de Ensino”. Já a Avaliação ganhou um item próprio, dada a sua complexidade.

Sobre a Avaliação Emancipatória, é preciso trazer a forma como foi organizada e que está mais clara no Regimento que na “Proposta Pedagógica”. Sua finalidade é:

Diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia mudança e a transformação, dessa forma, não se reduz a mera atribuição de notas, conceitos ou pareceres para aprovação ou reprovação, já que o processo educacional não pode ser tratado nem reduzido a esses aspectos. (p. 11)

O Regimento defende que esse modelo de avaliação torna a “escola mais flexível” ao desconstituir padrões rígidos e investe na superação da classificação e exclusão, pois busca analisar cada estudante no seu próprio processo de aprendizagem (p. 11) e investir na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos. Entre as funções da avaliação, destacamos a Formativa, a qual se destina a “conhecer a situação dos educandos, seu desenvolvimento, aprendizagem, prevendo a sua auto avaliação, do grupo, turma e professores” (p. 11).

Especificamente, ao tratar da avaliação do estudante e partir da afirmativa que ele “é sujeito responsável pelo seu ato de aprender” (p. 12), atesta que seu papel é “consolidar as condições cognitivas necessárias para o prosseguimento dos estudos quer para a vida cidadã ativa, quer no Ensino Superior” (p. 12). Ainda, valer-se-á de vários instrumentos para avaliar a aprendizagem de cada estudante, entre eles:

Produções textuais, gráficas, estudos de caso, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiro de entrevistas, produção de mapas, elaboração de diários de campo, construção de diários virtuais (p. 12).

Entre finalidades, funções e metodologias de avaliação, podemos perceber a variabilidade das formas como se pode buscar avaliar a aprendizagem dos estudantes utilizando, inclusive, uma série de instrumentos de naturezas distintas, a fim de que se mensure o seu desenvolvimento. Entretanto, o Regimento não apresenta sugestões a organização escolar sobre a forma que a avaliação pode considerar o Trabalho produtivo nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, tampouco expressa como o processo avaliativo pode dialogar com a totalidade da organização do trabalho pedagógico cuja base, em princípio, é Politécnica. Como Freitas (1995, p. 256) suspeitamos que, “alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentadas e longe do trabalho material produtivo, o aluno é condenado a uma situação de ensino sem maior sentido pra ele”.

O Regimento define, ainda, que o espaço onde a expressão dos resultados da construção de aprendizagem será discutida é o conselho de classe, o qual deve ser orientado por um ambiente de “permanente construção dos processos de

conscientização, democratização, emancipação e de diálogo entre os envolvidos no ato educativo” (p. 13). Realizado o diálogo no conselho de classe, onde cada componente curricular atribui um conceito ao estudante que corresponda a sua aprendizagem, fecham-se os conceitos das áreas, os quais expressam à avaliação trimestral dos estudantes:

Com a síntese desta construção, o coletivo dos Professores da Área, e de cada disciplina, em interface com a auto-avaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho das Disciplinas e do Projeto, deverá estabelecer, por consenso, como expressão do Resultado Final do aluno, no final do ano letivo, a seguinte formulação:

- Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA) - expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente, conforme a opção da escola, e ao final do ano letivo.
- Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) — expressa a construção de conceitos para a resolução parcial para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito.
- Construção Restrita da Aprendizagem (CRA)- expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento, desenvolvidos na formação geral e na parte diversificada, ambas relacionados no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente e ao final do ano letivo. Nesta situação, após os estudos de recuperação, o Conselho de Classe seguinte pode alterar o conceito. Quando for a expressão do resultado final do aluno, deve ser considerada a Avaliação entre Períodos Letivos.

A avaliação por conceito, sem dúvida, foi e é um ponto de conflito entre a proposta e o trabalho das escolas, porque ela, basicamente, não é precisa em mensurar o caminho dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento nas áreas e componente curriculares. Por outro lado, dada à formatação conceitual da avaliação que está expressa acima, é nítido que os processos avaliativos dos estudantes buscarão captar a aprendizagem obtida no seu transcurso na escola. Ora, tal como Freitas (1995), entendemos que a avaliação dos estudantes só pode ser compreendida em sua relação com os objetivos que a escola formula para orientar a sua atuação. Neste caso, se a aprendizagem é o mote da avaliação, não é difícil entender quais serão os objetivos do trabalho pedagógico escolar, que

buscará focalizar suas ações neste intento, restringindo à escola aos “direitos de aprendizagem” e alijando-a das possibilidades de desenvolver conhecimentos úteis e organicamente ligados ao Trabalho socialmente necessário, como nos lembra Shulgin (2013). Abre-se, nessa perspectiva, o questionamento sobre quem define o que deverá ser aprendido e quais os interesses/critérios levados em conta nessa definição.

Em caso de reprovação em alguma área do conhecimento, os estudantes ainda têm algumas oportunidades de progredirem. A primeira, refere-se aos Estudos de Recuperação, para os quais a escola precisa organizar estudos em tempo, espaço e com acompanhamento de outro docente para a realização da atividade. Persistindo, há a possibilidade da Progressão Parcial. Significa que a escola

Oportuniza a promoção do aluno, que não tenha alcançado a construção de sua aprendizagem em no máximo uma área do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares desta mesma área, paralelo e concomitante ao ano em curso, por meio de atendimento específico, até a construção da mesma (p. 15)

Além disso, a escola poderá organizar estudos entre períodos letivos para aqueles estudantes que somente atingirem a Construção Restrita da Aprendizagem – CRA, de modo que, no início do período letivo, ao realizar um exame de aprendizagem e obtiverem êxito, progridam (p. 24). Prevê, também, os Estudos Prolongados, os quais se destinam aos estudantes do 3º ano que não atingiram o conceito para a aprovação e permanecem ligados a instituições para o desenvolvimento de estudos mediante plano de trabalho e acompanhamento docente (p. 25).

Assim, podemos perceber que a “Proposta Pedagógica”, somadas aos dois documentos complementares (Perguntas e Respostas / Regimento Referência), expressam um modelo para o Ensino Médio para o RS que preza pela relação entre as áreas do conhecimento, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e de vinculação com o mundo do trabalho para a formação cidadã, ampla, competente e flexível, que não se distinguem em essência dos demais documentos analisados neste capítulo.

Nesse sentido, de acordo com a análise da Proposta Pedagógica, podemos dizer que a Politécnica enquanto fundamento do Ensino Médio no RS, também tem sido, de certa forma “flexibilizada”, uma vez que o seu conteúdo não se difere

estruturalmente das práticas e intencionalidades que permeiam a história do ensino médio brasileiro, caracterizado por uma forma dualista com propostas distintas para sujeitos sociais em situação de desigualdade. Além disso, o forte discurso presente nos documentos analisados na primeira parte deste capítulo, os quais objetivam orientar currículos com a finalidade de uma formação flexível dos jovens, que tenham explícita capacidade de adaptação às distintas situações apresentadas pela organização do mercado de trabalho, demonstra ser essencialmente antagônico a uma educação politécnica nos termos que abordamos no segundo capítulo.

3.4. Considerações acerca da Proposta Pedagógica

Como vimos, o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul é um fenômeno que se processa em um contexto onde os aspectos gerais e específicos se articulam às alterações estruturais ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade capitalista, de onde decorreram as principais modificações no papel do Estado, enquanto instituição responsável pela implantação das políticas públicas, inclusive aquelas que modificam os vetores da formação em nível médio, como é o caso aqui analisado. Essas alterações, as quais buscam combinar as necessidades de uma formação ampla com o desenvolvimento de competências psicofísicas, através do provimento de sujeitos protagonistas e responsáveis por sua aprendizagem, competem, em nosso entendimento, para o aprimoramento de mão de obra demandada pelo Capital em seu atual estágio de desenvolvimento e são assumidas pelo Estado como prioridade.

Assim, a partir da análise desenvolvida sobre a história do ensino médio, dos documentos que o orientam, bem como das principais características que as administrações petistas se valem para pensar a educação, é possível afirmar que o reordenamento da relação entre Trabalho X Capital tem encaminhado uma nova forma para a política pública educacional, cujo objetivo final é intensificar a subordinação da formação das classes trabalhadoras aos interesses do empresariado, o que conta, como vimos, com ajuda de organismos internacionais, como é o caso da Unesco. Da mesma forma, a presença de extratos substanciais do empresariado junto aos governos e à classe política, apresenta um novo tipo de direcionamento dado às políticas educacionais, as quais já não se configuram pela

clara delimitação de papéis, mas incorporam, por meio das instâncias de participação, as demandas do empresariado como demandas de toda sociedade, o que se traduz em políticas que pretendem conciliar interesses que, na realidade, são contraditórios.

Nesse sentido, com base nos documentos, podemos dizer que a reestruturação curricular implantada no Rio Grande do Sul apresenta, entre as suas características, o aprofundamento da subordinação do Trabalho ao Capital que marca a época em que estamos vivendo. Por meio da constituição do consenso em torno de um único modelo de sociedade, educação e escola, a ofensiva do Capital nas políticas educacionais de nível médio almeja a formação de um trabalhador polivalente, flexível, capaz de lidar com as mais adversas situações, problemas, riscos e tenha habilidades e competências necessárias para encontrar as soluções. Daí a crítica que os documentos analisados realizam, inclusive a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no RS, ao modelo rígido de inspiração fordista, o qual, segundo as orientações, não corresponde ao novo tipo de trabalhador necessário. Na verdade, é útil à recomposição burguesa e os seus pressupostos, conforme já detalhamos em capítulos anteriores.

O modelo de currículo colocado pela Secretaria de Educação do RS, em sintonia com as orientações nacionais e internacionais, busca aliar o aprendizado dos estudantes ao mundo do trabalho, envolvendo a pesquisa interdisciplinar que objetiva, em síntese, a resolução de problemas a serem definidos pelos próprios estudantes. Em um claro movimento que busca articular as múltiplas dimensões formativas, a alteração curricular parece ter como objetivo alcançar, primeiramente, maiores índices de aprovação e permanência de jovens na escola, o que pode ser constatado através do diagnóstico apresentado como justificativa para a reestruturação curricular. Aliás, nunca é bom para um governo, seja ele qual for, apresentar índices negativos relacionados à educação, uma vez que isso não deverá agregar forças para sua manutenção no poder.

Além disso, a estratégia de flexibilização curricular para que o estudante tenha sucesso, conforme mencionado na Proposta Pedagógica, seja ela em sua dimensão disciplinar, interdisciplinar ou avaliativa, pode incorrer no caminho da descaracterização dos conteúdos enquanto conhecimentos sistematizados ao longo da história humana, os quais devem ser transmitidos pelo trabalho escolar.

Problematizar os conteúdos como um caminho para a reconstrução de conhecimentos úteis e necessários não é o mesmo que relativizar a importância dos conhecimentos organizados em conteúdos em detrimento de metodologias atrativas, cujo interesse do estudante é o aspecto central, sendo ele o protagonista. Tratar a relação pedagógica a partir destes parâmetros contribui para construção de uma aparente autonomia que, por vezes, é confundida com emancipação, assim como a Politécnica é confundida com polivalência/flexibilidade. Trata-se, pois, de conceitos radicalmente distintos.

Por isso, o estudo até aqui empreendido nos leva a crer que a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS agrega características oriundas das transformações provocadas pela crise do Capital, as quais reconfiguram o papel do Estado e das políticas educacionais, incorporando, sem precedentes (LEHER, 2014) os interesses do empresariado para a formação de sujeitos capazes de responder as novas determinações que o reordenamento do capitalismo exige dos trabalhadores. A aquisição de competências úteis ao acelerado dinamismo que marca as relações capitalistas esperam, através da constituição de um novo sujeito para uma nova sociabilidade, que este incorpore e domine a base tecnológica que pauta as formas atuais de trabalho, reguladas por organizações altamente flexíveis que exigem um preparo multifacetado dos trabalhadores para que possam adaptar-se sem conflitos no campo produtivo. Compete para isso, o desenvolvimento de competências gerenciais, sejam elas de conflitos, resultados e processos que necessitam de autonomia criativa e pró-atividade.

No entanto, os limites da análise e dos próprios documentos permitiram nossa chegada até aqui. Mas, como sabemos, são nas contradições da prática social e educativa que se encontram as alternativas para que ocorram as transformações. No próximo capítulo, olharemos para as escolas de ensino médio da 18ª Coordenadoria Regional de Educação do RS e veremos como o processo de implantação foi efetivado desde o ponto de vista de gestores, professores, e estudantes.

4. NEM EDUCAÇÃO POLITÉCNICA, NEM FORMAÇÃO FLEXÍVEL: CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS.

No processo de elaboração desta tese nos deparamos com a interpretação dos dados coletados em nossa pesquisa de campo, o que vem a ser um exercício para apreensão do movimento real que condiciona a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS. Com suas contradições e correlações de forças, disputas e conflitos, a realidade social e objetiva é um terreno de possibilidades entre aquilo que é e o que pode vir a ser, onde o papel dos seres humanos é ontológica e especificamente o de transformar as condições materiais e relacionais. Por isso, nem toda a mudança social é, necessariamente, negativa ou positiva. Nas contradições que movimentam o real, suas determinações estruturais e condicionantes conjunturais é que residem às possibilidades de transformação e estas, sem dúvidas não são dados naturais ou metafísicos, mas a expressão concreta de interesses socialmente definidos.

Ao expressar nossa interpretação como uma possibilidade de análise acerca daquilo que apresentamos na forma de pesquisa queremos, primeiramente, reafirmar o caráter provisório do conhecimento e da ciência, o que torna possível outras interpretações sobre o mesmo estado de coisas que aqui nos debruçamos. Também, sendo a realidade social e objetiva uma totalidade em movimento, certamente encontramos práticas que são socialmente necessárias e outras não, isto é, relações que competem para a reafirmação e manutenção dos pressupostos do Capital e negam o processo de emancipação.

Em que pese às especificidades do fenômeno aqui estudado, temos clareza que o Ensino Médio Politécnico é expressão de contradições e práticas sociais que se imbricam, resultando em uma forma particular de organizar a prática na escola onde encontraremos experiências conservadoras e revolucionárias, mesmo nos limites das determinações vistas nos documentos analisados no capítulo anterior. Não se trata, portanto, do uso instrumental dos aspectos que constituem a realidade para reafirmar pressupostos já sustentados anteriormente e de forma imutável, mas conhecer como a realidade se expressa em suas relações e ligações com a

totalidade social mais ampla, refutando e/ou conservando elementos, e a compreensão das relações causais sobre as quais se sustenta.

Concretamente, o que analisamos neste capítulo é, além de uma interpretação possível para os dados coletados em forma de pesquisa organizada pelo pesquisador, a conjunção de práticas marcadas pelas contradições sociais, o que nem sempre aparecem e são consideradas pelas intencionalidades políticas que determinam as mudanças, como é o caso do Ensino Médio Politécnico. Ou seja, o real difere-se do intencional e as relações que buscamos compreender nessa tese expressam essa diferença.

Dessa forma, amparados nos estudos formulados nos capítulos anteriores, os quais contribuíram para que compreendamos o fenômeno da implantação do Ensino Médio Politécnico: a) em um contexto de crise do Capital, provocada pela mudança do seu regime de acumulação – flexível, a partir de Harvey (1998) - cujo fundamento é, segundo Oliveira (2013, p. 135) “transformar todo o tempo de trabalho em trabalho não-pago”, que impõe a reconfiguração do papel do Estado e do Trabalho, com consequências diretas no modo de regulação social (MASCARO, 2013), que incide nas políticas educacionais; b) a partir da proposição marxiana e histórico-prática da Politecnia que nos possibilitaram caracterizar a educação politécnica como uma proposta altamente crítica a educação capitalista, orientada pela utopia de uma formação omnilateral, auto organizada pelos sujeitos protagonistas do processo educativo e que considere em suas práticas pedagógicas a articulação do conhecimento com o trabalho produtivo; c) desde a análise de sua Proposta “Pedagógica”, a qual está articulada a um conjunto de normatizações, políticas e documentos que, em geral, expressam as intencionalidades de uma formação ‘cidadã’, ‘ampla’, ‘competente’ e ‘flexível’, com vistas a uma ‘Politecnia Flexibilizada’, ancorada na lógica da adaptação à efemeridade que marca este tempo de “trabalho abstrato-virtual” (OLIVEIRA 2013, p. 145), onde a base tecnológica parece assumir um ‘protagonismo’ cada vez maior, desenvolvemos a análise do processo de implantação a partir das entrevistas e questionários com gestores, professores e estudantes.

Portanto, este capítulo final tem por objetivo apresentar os principais eixos analíticos que produzimos à luz do material empírico coletado. Tais eixos, articulados entre si e em relação com base teórica e contextual organizada nesta

tese, demonstram que a implantação do Ensino Médio Politécnico não pode ser considerada nem politécnica, uma vez que não contempla as características apresentadas na proposição marxiana e nas experiências histórico-práticas, nem como uma formação flexível nos marcos expressos na “Proposta Pedagógica” e nos documentos e políticas analisadas, dadas as disparidades entre a idealização da “Proposta Pedagógica” e sua concretização na realidade cotidiana das escolas. Na falta de um termo adequado que caracterize de forma fidedigna o fenômeno da implantação do Ensino Médio Politécnico, recorreremos em analogia, a Oliveira (2013), que, em sua “*Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*” buscou demonstrar que a sociedade brasileira do século XX escapa a lógica explicativa dual, isto é, ou moderna, ou atrasada, agrária ou industrial, demonstrando que a convivência e combinação de diferentes modelos de acumulação do capitalismo interno se expressam de forma articulada e são, a rigor, interdependentes.

Assim, na pista de Oliveira (2013), estamos convencidos que a implantação do Ensino Médio Politécnico tem possibilitado uma formação que, de modo contraditório ao pretendido, acabou adequando-o às orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível, conforme analisamos no terceiro capítulo e, por consequência, se distanciado da proposição marxiana e do significado atribuído nas experiências histórico-práticas da Politecnia, objeto analisado no segundo capítulo.

Nesse sentido, é importante explicitar os caminhos que foram feitos para que a coleta de informações e a própria análise dessas informações fossem desenvolvidas, as quais oferecem subsídios para que sustentemos a tese, cujo núcleo foi colocado no parágrafo anterior. Entendemos que um caminho metodológico em movimento para conhecer um fenômeno também em movimento não é uma tarefa simples e exige, entre outras posturas, a incorporação de formas metodológicas que correspondem à especificidade do fenômeno estudado a fim de que sua constituição seja passível de conhecimento. Assim, podemos dizer que os movimentos realizados pela pesquisa são a síntese de diversos instrumentos e métodos que foram reorganizados para atender as peculiaridades que a implantação do Ensino Médio Politécnico demanda, e, também, a necessidade de captar a dinâmica que o fenômeno em estudo exige.

A primeira fase da pesquisa de campo, desenvolvida por meio de questionário (Anexo I), foi realizada em dezembro do ano 2015⁶⁶, a partir de visitas às 19 escolas que ofertam o ensino médio e que constituem a 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande, a qual corresponde a quatro municípios do extremo sul do Rio Grande do Sul, a saber: Chuí (01), Santa Vitória do Palmar (02), Rio Grande (13) e São José do Norte (03), conforme expomos nas imagens abaixo. Do número total de escolas, 15 (quinze) participaram da pesquisa⁶⁷.



(Figura 7 – Mapa das Coordenadorias Regionais da Educação do RS)

⁶⁶ Reconhecemos que este não é o melhor período para realização de uma pesquisa, haja vista que as escolas estão encerrando as atividades, como fechamento das avaliações dos estudantes, conselhos de classes, entrega de relatório de atividades, além da exaustão de um ano inteiro de trabalho. Em nosso entendimento, este foi o principal motivo para que algumas escolas não tenham devolvido o instrumento (questionário) com as informações. Mesmo assim, 15 escolas ofereceram os dados.

⁶⁷ As escolas dos municípios de Chuí e Santa Vitória do Palmar não responderam o instrumento, bem como o Colégio Lemos Júnior em Rio Grande. As demais escolas participaram da pesquisa.



(Figura 8: Mapa da 18ª Coordenadoria Regional de Educação do RS)

O questionário teve como objetivo conhecer o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico a partir de informações abrangentes acerca da estrutura escolar, número de turmas e estudantes, formação dos professores, causas para evasão e retenção nas escolas de Ensino Médio Politécnico, principalmente.

É importante sublinhar que o Ensino Médio Politécnico foi implantado no Rio Grande do Sul buscando responder a um diagnóstico de evasão e retenção de, aproximadamente, 31% nesse nível de ensino como mencionamos anteriormente. Isso significa que, a cada 10 jovens que são matriculados no primeiro ano, apenas 07 (aproximadamente) seguem os estudos para os outros anos. Além disso, a reestruturação corresponde ao novo formato exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio (2012) as quais, em síntese, determinam a organização do currículo por área do conhecimento, na tentativa de superar a lógica disciplinar. Diante disso, nossa pesquisa buscou, com o questionário, conhecer como a implantação respondeu ao diagnóstico de evasão e retenção apresentado na “Proposta Pedagógica”⁶⁸.

⁶⁸ Proposta Pedagógica, analisada no capítulo anterior como o documento oficial para a reestruturação do ensino médio no RS.

O questionário foi elaborado com questões objetivas e discursivas, concomitantemente, e foi respondido, em sua maior parte, por supervisores/gestores⁶⁹ do ensino médio e/ou vice-diretores. A organização dos dados que logo apresentamos expõe algumas características de relevo, principalmente porque se aproximam da formulação de tese por nós apresentada, a qual sustenta que o Ensino Médio Politécnico está alinhado com as orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível e, por isso, contribuiu para a adaptação de uma força de trabalho útil às necessidades do Capital, o que descaracteriza o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia,

Na segunda parte da coleta de dados, consideramos a perspectiva dos professores que atuam no Ensino Médio Politécnico, o que foi possível devido à realização de entrevistas⁷⁰ onde os docentes expressaram seus pontos de vista sobre a reestruturação. A pesquisa foi realizada com 08 (oito) professores, sendo 02 (dois) de cada área do conhecimento que estruturam o currículo do ensino médio. Os participantes atuam em 04 (quatro) escolas da 18ª Coordenadoria Regional de Educação que foram escolhidas com base em critérios já mencionados na introdução desta tese. Para preservar a identidade dos participantes sem que percamos as características que marcam o lugar de onde se pronunciam, optamos por tratá-los a partir legendas exclusivas⁷¹, organizadas desde a função que atua (professor/a), área do conhecimento, cidade e zona onde está localizada a escola.

⁶⁹ **GEST01:** Gestora de escola localizada na zona central da cidade de Rio Grande-RS; **GEST02:** Gestor de escola localizada na periferia da cidade de Rio Grande-RS; **GEST03:** Gestora de escola localizada na zona central da cidade de São José do Norte-RS; **GEST04:** Gestora de escola localizada na zona rural da cidade de São José do Norte-RS.

⁷⁰ É importante informar que a transcrição das entrevistas buscou garantir as expressões originais utilizadas pelos entrevistados para que a análise tivesse maior fidedignidade possível àquilo que expressaram. Por isso, nem sempre as citações das entrevistas estão sob as regras da norma culta.

⁷¹ **PROFCN01:** Professora da área ciências da natureza, pertencente à escola localizada na zona central da cidade de Rio Grande-RS; **PROFCN02:** Professor da área das ciências da natureza, pertencente a escola localizada na periferia da cidade de Rio Grande-RS; **PROFCH01:** Professor da área das ciências humanas, pertencente à escola localizada na periferia da cidade Rio Grande-RS; **PROFCH02:** Professor da área das ciências humanas, pertencente à escola localizada na zona rural/pesqueira da cidade de São José do Norte-RS; **PROFM01:** Professora da área da matemática, pertencente à escola localizada na zona central da cidade de São José do Norte-RS; **PROFM02:** Professora da área da matemática, pertencente à escola localizada na zona central da cidade de Rio Grande-RS; **PROFL01:** Professor da área das Linguagens, pertencente à escola localizada na zona central da cidade de São José do Norte-RS; **PROFL02:** Professor da área das Linguagens, pertencente à escola localizada na zona rural/pesqueira da cidade de São José do Norte-RS.

Entende-se que, dessa forma, a manifestação de cada docente torna-se mais compreensível.

O terceiro e último momento da coleta de dados buscou contemplar o ponto de vista dos estudantes. Eles narram suas experiências no processo formativo proporcionado pela reestruturação curricular desde um lugar diferente daqueles ocupado pelos professores, o que apresenta compreensões distintas e similares àquelas trazidas pelos docentes. O desenvolvimento da pesquisa com os estudantes foi possível por intermédio da aplicação de um questionário (Anexo III), cujas respostas dissertativas foram expressas por 11 (onze) estudantes de 04 (quatro) escolas situadas no território de abrangência da 18ª CRE – Rio Grande. As escolas são as mesmas escolhidas para as entrevistas com os professores. Dos 11 (onze) estudantes, 04 (quatro) estão em situação regular⁷² e não figuram em distorções idade-série, 03 (três) são egressos das escolas escolhidas⁷³, 04 (quatro) estudantes em situação de retenção⁷⁴ e, por isso, em progressão parcial, uma vez que o Ensino Médio Politécnico assim proporciona, conforme vimos anteriormente quando analisamos a “Proposta Pedagógica”.

As informações disponibilizadas pelos estudantes, diferentemente daquelas apresentadas pelos professores, foram, em sua grande maioria, diretas e sem aprofundamentos. Isso nos forçou organizar a análise considerando respostas breves e sem muitos detalhes. Por outro lado, demonstram conhecer as características do Ensino Médio Politécnico e assim o fazem quando relatam as suas experiências nessa etapa da educação básica, apresentando os conhecimentos e aprendizagens obtidos, a forma como o ensino médio trata o

⁷² Para preservar a identidade dos estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, formulamos algumas legendas que permitem a sua caracterização. **EREG01** – Estudante regular sem distorção idade-série de escola localizada em zona rural/pesqueira de São José do Norte-RS. **EREG02** - Estudante regular sem distorção idade-série de escola localizada na zona central de São José do Norte-RS. **EREG03** - Estudante regular sem distorção idade-série de escola localizada na periferia de Rio Grande-RS. **EREG05** - Estudante regular sem distorção idade-série de escola localizada na zona central de Rio Grande-RS.

⁷³ **EEGR01** – Estudante egresso de escola localizada na zona rural/pesqueira de São José do Norte-RS. **EEGR02** – Estudante egresso de escola localizada na zona central de São José do Norte-RS. **EEGR03** – Estudante egresso de escola localizada na periferia de Rio Grande-RS.

⁷⁴ **EPP01** – Estudante em progressão parcial da escola localizada na zona central de São José do Norte-RS. **EPP02** - Estudante em progressão parcial da escola localizada na zona rural/pesqueira de São José do Norte-RS. **EPP03** - Estudante em progressão parcial da escola localizada na periferia de Rio Grande-RS. **EPP04** - Estudante em progressão parcial da escola localizada na zona central de Rio Grande-RS.

Mundo do Trabalho, a Politecnia e as contribuições que a reestruturação curricular trouxe à formação dos estudantes.

A exposição da análise que estrutura este capítulo foi realizada a partir dos elementos coletados na pesquisa e organizada para expressar, em primeiro lugar, o contexto das escolas de Ensino Médio Politécnico da região de Rio Grande – RS. Em seguida, apresentamos os conflitos e resistências no processo de implantação, principalmente em seu início, quando houve determinados tencionamentos em relação à proposta e a forma de implantação. De forma mais detalhada, analisamos a organização do trabalho pedagógico a partir das principais mudanças que giram em torno da interdisciplinaridade, seminário integrado e avaliação emancipatória. Nessa parte, de acordo com a manifestação dos sujeitos e em relação com a base teórica-analítica desta tese, demonstramos como a implantação pode ser caracterizada por contradições advindas da combinação entre uma “Proposta Pedagógica” “moderna” em condições objetivas “arcaicas”: a articulação de duas “realidades” incompatíveis que possibilita a configuração de um nível médio distinto daquele idealizado nos documentos e na “Proposta Pedagógica”, bem como distante da proposição marxiana e das experiências histórico-práticas da Politecnia.

O momento que segue foi organizado para demonstrar, desde a perspectiva dos sujeitos da pesquisa, como se apresenta a Politecnia e sua relação com o mundo do trabalho. Na medida em que a implantação do Ensino Médio Politécnico não se concretiza sob a forma idealizada, nem a partir dos pressupostos teóricos e histórico-práticos, entendemos que a Politecnia constitui-se como simulacro, isto é, dotada de uma aparência estranha a sua essência. Entendemos que a decorrência deste distanciamento configura um fenômeno característico do atual estágio das políticas educacionais, as quais incorporam conceitos dos setores progressistas que representam reformas estruturais na orientação e intencionalidade, mas só o efetivam na realidade concreta após estabelecer a sua conciliação (COUTINHO, 2008) com os setores dominantes. Tal simulacro, portanto, impõe que a Politecnia seja efetivada como adaptação as novas exigências colocadas pelo empresariado às políticas educacionais, que aparecem sob a forma de uma formação “cidadã”, “ampla”, “competente” e “flexível”.

A última parte do capítulo foi organizada para apresentar as contradições fundamentais da implantação do Ensino Médio Politécnico. A partir de um conjunto

de argumentos de professores e estudantes, analisamos as características que se construíram ao longo da implantação, as quais, em nosso entendimento, demonstram que o Ensino Médio foi reestruturado para manter-se o mesmo, uma vez que não apresenta elementos estruturais que contrapõe à justificativa da “Proposta Pedagógica”, tampouco respostas concretas aos problemas que caracterizam o Ensino Médio no Brasil, conforme analisamos no segundo capítulo.

4.1. As escolas de Ensino Médio Politécnico da região de Rio Grande – RS

Para contextualizar as escolas do Ensino Médio Politécnico da região de Rio Grande-RS, buscamos, primeiramente, conhecer informações acerca da estrutura física das escolas, através da primeira parte do questionário. Neste ponto, destaca-se que a totalidade das escolas pesquisadas possuem bibliotecas⁷⁵ e algum tipo de laboratório, seja de física, química ou biologia. Algumas escolas (12) contam com sala de informática com internet disponível, bem como sala de recursos audiovisual (13), as quais, por vezes, são as mesmas salas de informática, e outros ambientes diversos disponibilizados para os estudos, tais como: auditório, sala de dança, música, artes, quadra poliesportiva, salas temáticas e teatro. Destaca-se que a “própria comunidade” também foi citada no instrumento como “ambiente de aprendizagem”, o que não se distancia dos macros objetivos apresentados nas orientações vistas no capítulo anterior.

A seção posterior do questionário teve como objetivo identificar o número de turmas e estudantes matriculados no Ensino Médio Politécnico durante o recorte temporal da pesquisa (2012 – 2015). Mas, é preciso fazer uma ressalva. A grande maioria dos supervisores não preencheu a planilha corretamente quando solicitada o número de estudantes. Esse fato prejudicou, em parte, o detalhamento das informações, as quais precisaram ser organizadas a partir do número de turmas, pois, nesse quesito, o instrumento possui maior fidedignidade.

Sobre o número de turmas, a tabela abaixo apresenta dados totais de 14 (quatorze) escolas que devolveram o instrumento com as informações preenchidas:

⁷⁵ 53% (cinquenta por cento) das bibliotecas contam com bibliotecários, ainda que, em alguns casos, este exerça a função sem a formação específica na área.

1º Série		2º Série		3º Série		Evasão/Retenção
2012:	71	2013:	55	2014:	49	31%
2013:	73	2014:	52	2015:	45	38%

(Número de Turmas por série do Ensino Médio Politécnico na 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande⁷⁶ - elaborado pelo pesquisador).⁷⁷.

É importante destacar, a partir do quadro acima, que o maior índice de evasão/retenção se dá na passagem do primeiro para o segundo ano. Em geral, os estudantes que conseguem aprovação entre essas séries tem finalizado a etapa, restando apenas uma pequena parcela de estudantes que não avança da segunda para a terceira série. Vale lembrar que, em caso de Evasão/Retenção de 0%, o número de turmas permaneceria constante ano a ano. Também, causa estranheza que os índices permaneçam relativamente os mesmos em relação àqueles apresentados no diagnóstico da “Proposta Pedagógica”, ainda que haja maior flexibilidade no aspecto avaliativo, sobretudo a possibilidade da “Progressão Parcial”.

Em relação ao quadro de professores e sua formação, a pesquisa apresenta alguns aspectos relevantes. Segundo as informações disponibilizadas no instrumento, a rede estadual possui, aproximadamente, 325 (trezentos e vinte cinco) professores que atendem o ensino médio e sabe-se que este número é maior, uma vez que 04 (quatro) escolas não participaram da pesquisa e, por isso, não foram contabilizados. Destes, apenas 94 (noventa e quatro) professores cumprem sua carga horária total em apenas uma escola, o que significa, aproximadamente, um número inferior a 30% do total de professores. Considerando o total de professores, 87% (oitenta e sete por cento) possuem nível superior e 80% (oitenta por cento) atuam nas disciplinas que correspondem a sua formação inicial. No que se refere à formação continuada, 13 das 15 escolas (80%) informam que participam de algum tipo de atividade, elencando, majoritariamente, a formação oferecida pelo Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio que deixou de ser ofertado em 2014. Não há informações sobre atividades formativas voltada aos professores que trate

⁷⁶ No ato do preenchimento, algumas escolas não disponibilizaram a informação mais precisa ou deixaram em branco, o que nos força a apresentar os dados de forma aproximada. Os números sublinhados correspondem a esse limite.

⁷⁷ A primeira série do Ensino Médio Politécnico teve início no ano de 2012 e as séries subsequentes foram ministradas nos anos que sucederam, conforme a tabela evidencia. Desse modo, não houve a implantação para as três séries no mesmo ano, mas gradativamente, tendo sido formada a primeira turma em 2015.

especificamente do Ensino Médio Politécnico. O número de 80% (aproximadamente) de professores em adequada formação à disciplina que atua é significativo, principalmente se compararmos às condições reais de trabalho precarizado dos docentes da rede estadual no RS.

A segunda parte do questionário tratou de questões de cunho dissertativo, onde os profissionais poderiam formular respostas de próprio punho, de acordo com as realidades em que atuam. Procuramos, assim, proporcionar aos supervisores/gestores das escolas um espaço onde pudessem traduzir “qualitativamente” os números apresentados na primeira parte do instrumento.

Dessa forma, uma informação que merece ser colocada em relevo refere-se às estratégias das escolas para que haja aproximação dos estudantes com o Trabalho. Note que, na pergunta, não mencionamos “mercado” ou “mundo” do Trabalho, propositadamente. Nossa intenção foi, também, conhecer a compreensão dos gestores sobre esses conceitos. Sobre isso, pode-se dizer que houve três tipos de respostas: a) há experiências em que as escolas possuem convênios com instituições como o Centro de Integração Escola-Empresa - CIEE (03) e o Instituto Eccos, direcionando seus estudantes para realização de estágios; b) escolas que não tem qualquer tipo de convênio firmado, mas incentivam os estudantes para a realização de cursos (principalmente aqueles proporcionados à época pelo Pronatec), participação em programas como Jovem Aprendiz (ligado ao Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC) no contra turno da escola; c) escolas que assumem esse tipo de ação por meio do próprio currículo, seja através de projetos da escola ou mesmo no espaço do Seminário Integrado, onde assuntos dessa natureza são debatidos. Também, vale ressaltar que as escolas não mencionam a existência de relação entre o Ensino Médio Politécnico com qualquer estratégia que aproxime os estudos do Trabalho. Quando é feito, ocorre com fins à empregabilidade, como é o caso dos estágios e cursos técnicos.

Também, buscamos conhecer, a partir da interpretação dos gestores, as causas para que haja evasão e retenção, mesmo após a reestruturação curricular. Nesse sentido, o instrumento foi organizado para que cada entrevistado elencasse as causas para cada um dos problemas separadamente, para que houvesse

possibilidade de pensar o que há de específico, bem como o que justifica estes índices.

Tomando por base o que foi expresso no questionário sobre a Evasão, destaca-se a necessidade de trabalho (emprego) que contempla grande parte dos estudantes, sendo que, quando conseguem, abandonam. Articulado a isso, a busca por uma formação rápida que apresente respostas imediatas, como os cursos técnicos de curta duração. Evidencia-se, a partir do entendimento dos gestores, elevada desmotivação dos estudantes, desinteresse pela formação, falta de comprometimento da família, entre outros⁷⁸. Para elucidar, salientamos o ponto de vista de um gestor sobre as causas para a evasão no Ensino Médio Politécnico:

Necessidade de ingresso no trabalho em idade precoce, proposta do ENEM que certifica os alunos no ensino médio a partir de 18 anos, falta de perspectiva dos jovens em relação ao futuro (GEST01).

Quando questionados sobre o problema da retenção/reprovação, enfatizam a falta de uma perspectiva de futuro por parte dos estudantes, o desinteresse e falta de comprometimento e a incapacidade de conciliar as tarefas escolares com o trabalho⁷⁹. Alguns destes aspectos são lembrados por gestores das escolas participantes da pesquisa:

Alto índice de infrequência, falta de estudo e comprometimento do aluno e da família; disponibilidade de recursos humanos; falta de estímulo dos professores pela baixa remuneração; grande carga horária distribuída muitas vezes em várias escolas (GEST01).

Conciliação da escola com o trabalho; alunos oriundos da EJA (Ensino Fundamental); Alunos com construção restrita de conhecimentos básicos no ensino fundamental (GEST03).

É importante salientar que as causas, tanto para evasão quanto para retenção, estão bem próximas e, em alguma medida relacionam-se nas respostas dos entrevistados, o que demonstra que a natureza desses problemas não está dissociada.

⁷⁸ São lembrados como causa de Evasão: Enem, Conteúdos Difíceis, Reprovação, Mudança de Cidade, Metodologia de Ensino, Casamento/Namoro, Troca de Escola e Exigência de Disciplina na Escola.

⁷⁹ Sobre a retenção/reprovação outras causas são mencionadas: Falta de Seriedade, Infrequência, Falta de Estudo em casa. Falta de Estímulo por parte do professor que ganha pouco e tenha elevada carga horária, o modelo de avaliação que não mensura o desempenho, mas penaliza pelo “erro”, alunos com pouca base do ensino fundamental e dificuldades de aprendizagem.

Na última parte do questionário, buscamos conhecer se o Ensino Médio Politécnico respondeu positivamente aos problemas evasão e retenção, solicitando breve explicação sobre seu posicionamento. Das 14 (quatorze) respostas⁸⁰, 09 (nove) disseram que sim e 05 (oito) não. Os principais argumentos⁸¹ que buscam ratificar o primeiro posicionamento versam sobre a diminuição do índice de retenção, a disciplina de Seminário Integrado que ajudou os estudantes na produção de conhecimento por meio da pesquisa, a interdisciplinaridade e o trabalho por área do conhecimento, bem como a avaliação emancipatória, que, supostamente, realiza uma avaliação integral do processo do estudante, mensurando-o através de um conceito.

Sobre a reestruturação do ensino médio como um caminho para a resolução dos problemas da evasão e retenção, a gestora argumenta:

Acredito que sim. Porque possibilita a superação do ensino tradicional, principalmente no que favorece o trabalho de pesquisa superando a mera memorização. As saídas de campo com os alunos e trabalhos práticos. Também o projeto “Quem estuda viaja” (GEST02).

Já sobre o segundo posicionamento, isto é, o entendimento que o Ensino Médio Politécnico não respondeu aos problemas da evasão e retenção de forma positiva, as principais críticas tratam da dificuldade de avaliar por área do conhecimento, a falta de seriedade dos estudantes para com esse método de avaliação, a dificuldade dos professores para trabalhar de forma interdisciplinar, elevada e dividida carga horária dos professores em diversas escolas, a elevação do número de chances para aprovação não é acompanhada da qualidade do ensino e a existência de resultados estatísticos não significa que há construção do conhecimento, de fato.

O fragmento abaixo sintetiza:

O sistema de avaliação do EMP não trouxe benefício algum aos alunos, tanto em relação a sua aprendizagem como também em relação a retenção. Nem a escola, nem os professores encontram-se preparados para o trabalho interdisciplinar sendo o principal motivo, a divisão da carga horária destes professores entre inúmeras escolas, dificultando reuniões de

⁸⁰ As respostas solicitadas nessa parte do questionário não foram dadas pela Escola Estadual Roberto Bastos Tellechea, em Rio Grande – RS.

⁸¹ Outros são: aumento de aprovação na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, aulas mais atrativas, superação do ensino tradicional, saídas de campo, projetos na escola, currículo que articula conhecimentos das práticas que fazem sentido na vida dos estudantes.

planejamento, bem como outros momentos de encontro entre os pares (GEST01).

Com menos detalhes, outra gestora explica como reestruturação curricular respondeu aos problemas da evasão e retenção no ensino médio:

Estatisticamente sim, pedagogicamente não, pois a forma de implantação do processo comprometeu que os resultados se efetivassem com a construção de conhecimento de fato (GEST03).

Destacamos que a maioria dos entrevistados reconhece que a existência do Ensino Médio Politécnico apresenta respostas positivas para superar os problemas de evasão e retenção dessa etapa, o que não significa que os argumentos contrários não sejam também verdadeiros, sobretudo porque convivem no mesmo espaço escolar.

Em geral, sobre as informações levantadas pelos questionários e trazidas à análise, chamamos atenção para alguns aspectos. Marca a relação da reestruturação com o mercado do trabalho, a partir do encaminhamento dos estudantes para realização de atividades em contra turno como cursos, estágios o que não se traduz, necessariamente, em uma reflexão problematizadora das relações de trabalho vivenciadas pelos estudantes. A dissociação entre o plano prático e o plano da reflexão teórica sobre a prática permanece, ainda que sobre um novo formato curricular que não deixa clara a relação da aproximação dos estudantes em estágios, empregos, com a proposta pedagógica do ensino médio da escola, para além da relação burocrática. Isso demonstra os limites entre a idealização da proposta, o processo de reestruturação e a realidade das escolas.

Talvez, o principal elemento trazido pelo questionário foi à demonstração que os índices entre evasão e retenção não foram estruturalmente alterados. Obviamente algumas modificações poderão ser encontradas, mas, em geral, os índices permanecem nivelados, o que interroga o sentido da reestruturação. Entre as causas explicitadas pelos gestores, além daquelas de ordem subjetiva (como falta de interesse, comprometimento, etc.), gostaríamos de atentar para duas, prioritariamente. Se a necessidade de trabalho (emprego) está entre as causas para a evasão escolar no ensino médio e a própria reestruturação curricular prima pela relação do Trabalho como princípio educativo, não seria o vínculo com o trabalho um motivo suficiente para que os estudantes permanecessem nas atividades escolares?

Mas se os estudantes desistem da escola por conta do trabalho, uma interpretação possível é que a escola, enquanto instituição, não estava preparada para incorporar os fundamentos que regem o Ensino Médio Politécnico, tampouco suas modificações, o que justifica a incorporação dos estudantes no mercado de trabalho, para que ele forme os profissionais que necessita pela própria atividade, secundarizando a permanência na escola.

Outra causa trazida nos questionários demonstra a incapacidade das escolas em assumir a proposta do Ensino Médio Politécnico em sua integralidade, o que passa pela organização dos horários dos professores que atuam na rede estadual e no ensino médio. Os relatos colocados enfatizam a impossibilidade de desenvolver a reestruturação curricular, simplesmente porque esta exige o tempo que a maioria dos professores do ensino médio, em torno de 70% (setenta por cento), não possui. Reuniões para organizar a avaliação integral de cada estudante e construir propostas interdisciplinares, necessita de professores dedicados exclusivamente a essa atividade, o que não é uma realidade para os docentes da rede estadual do RS, incluindo aqueles que fazem parte da 18ª CRE.

Embora os índices de evasão e retenção não tenham sido reduzidos após a reestruturação curricular do Ensino Médio, a maioria dos gestores afirma que a implantação respondeu positivamente a esses problemas. Sobre essa relação, uma interpretação possível versa sobre a “Progressão Parcial” como um caminho para driblar a retenção e reduzir às dificuldades que poderiam levar os estudantes a desistência. Outra é aquela que vê as mudanças curriculares como um meio para que o estudante tenha maior interesse nos estudos, o que inclui seus interesses na formulação da proposta pedagógica da escola. De fato, coerente com as orientações e documentos, o Ensino Médio Politécnico prioriza a incorporação dos interesses dos estudantes no desenvolvimento da relação e proposta, bem como nos conteúdos ministrados em cada componente curricular.

Mas, apesar dessas interpretações, o que foi possível demonstrar com a análise do questionário apresentado para as escolas são os limites entre a reestruturação curricular e a resolução dos problemas que ela mesma se propôs solucionar, principalmente aqueles apresentados no diagnóstico da “Proposta Pedagógica”. Para nós, com base nos elementos até aqui organizados, isso decorre do distanciamento entre aquilo que é idealizado e a realidade concreta e objetiva,

histórico-prática, das escolas e da vida dos professores e estudantes que são os principais sujeitos interessados no processo formativo do Ensino Médio Politécnico, o que nada mais é do que a opção política daqueles que orquestraram a implantação.

4.2. Os conflitos e resistências no processo de implantação

Os conflitos e resistências em torno da implantação do Ensino Médio Politécnico devem ser entendidos enquanto manifestação da natureza de qualquer fenômeno social sob a ordem capitalista, dentro da qual as disputas entre grupos e classes se efetivam de forma assimétrica, de acordo com o acúmulo de poder material e simbólico, que se confrontam pelo controle e direcionamento a ser dado. Para além disso, os conflitos explicitam contradições estruturais que não são, ou não podem ser imediatamente superadas, isto é, acusam a aparência que tocam diretamente a forma como as pessoas vivem, trabalham, exercem sua função social e lutam por seus direitos.

O processo inicial da implantação do Ensino Médio Politécnico não escapa a dinâmica que caracteriza os conflitos, tampouco as formas encontradas para o exercício da resistência por parte dos professores e estudantes. Nesse aspecto, é preciso dizer que os conflitos e resistências expressos pelos sujeitos são, de alguma forma, consequência da condução de um processo de implantação sob a lógica de funcionamento das políticas educacionais a partir da relação do Estado com os trabalhadores. No Brasil, especificamente, temos presenciado a condução das políticas públicas e educacionais sob uma perspectiva “participativista autoritária” (PUCCINELLI, 2016), onde os sujeitos são “formalmente” chamados a participar da sua construção, a fim de oferecer um caráter democrático ao processo para obter, com isso, consentimento social. No entanto, sua implantação, contraditoriamente, absorve demandas de setores economicamente dominantes e interessados em que a finalidade das políticas reafirme a manutenção de relações sociais de dominação alinhadas com a reprodução do Capital (COUTINHO, 2008).

A partir dos relatos dos sujeitos, é possível compreender o quanto a implantação do Ensino Médio Politécnico foi, além de autoritária, incapaz de assimilar o contexto em que escolas, estudantes e professores convivem.

Tal qual está acontecendo agora, a reforma do ensino médio, assim com as demais, de cima para baixo. Imposta. Quando o governo Tarso assume, ele se antecipa a toda discussão que está sendo feita em nível nacional e faz uma proposta de reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul. [...] Na época que o Tarso propõe o ensino médio politécnico, isso desagradava todos, inclusive aqueles que eram próximos a proposta do ensino médio politécnico, principalmente porque não estava bem costurada aquela proposta, não estava bem estruturada e ela trazia novidades que mudava com a estrutura escolar. (PROFCH01).

O processo de implantação do politécnico foi, eu acho, um pouco drástico. Porque ele caiu de para-quedas. Então, houve uma rejeição muito grande dos professores no primeiro momento, pelo fato de não terem sido consultados, de não ouvirem a opinião dos professores, então houve uma rejeição muito grande. O primeiro momento foi por não serem consultados e o segundo momento por não quererem mudar a prática, também. Porque tu tá acostumado, acomodado a trabalhar naquele sistema e tu mudar é difícil, né? [...] Toda mudança é dolorida. (PROFM01).

O politécnico, no início, não foi aceito. Teve uma resistência muito grande entre os professores, porque, realmente, foi aquela coisa vertical. Desciam “goela a baixo”, sem muita preparação com os professores. Nós todos estávamos muito perdidos, o que era essa Politecnia. A gente achava que era preparar para o mercado de trabalho, mas era instigar o educando a ser um sujeito mais investigador/pesquisador/transformador/emancipador tendo a pesquisa como basilar. (PROFCN02).

Foi muito difícil e assustador. Não tem outro termo. Assustador, porque não tivemos nenhum tipo de capacitação, simplesmente apresentaram: agora é assim, vai ter que ser, é por conceito, a avaliação deve ser participativa [...] Não se teve uma preparação para isso. Tampouco foi ofertada pelo governo, tampouco os professores mantiveram o interesse em buscar isso. Isso não se pode negar! (PROFL02).

O que aconteceu também. Ninguém ficou sabendo muito do que eram as coisas. Foi jogado assim e aí cada um foi fazendo do seu jeito e a gente não conseguiu se organizar. E eu acho que isso também influenciou em não dar muito certo. Porque, se eu não converso com o meu colega o que ele tá trabalhando, eu não fico sabendo. Acho que faltou organização, gestão. (PROFM02).

Minha experiência foi bastante tumultuada devido ao despreparo dos professores em relação ao ensino politécnico. A implementação do sistema politécnico ocorreu em um período de tempo muito curto, o que não permitiu que professores se organizassem, logo houveram muitas falhas nos métodos propostos pelo ensino politécnico. (EEGR03).

Mediante os relatos acima, é possível depreender uma série de conflitos que foram desencadeados a partir do processo de implantação do Ensino Médio Politécnico, todos entendidos como expressão de contradições mais agudas, com as quais os sujeitos convivem em seu cotidiano. De acordo com os participantes da pesquisa, podemos dizer que o conflito mais evidente se explicita no momento em que os sujeitos compreendem que Proposta Pedagógica não está articulada com a

realidade escolar. Na medida em que a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico não se constitui na/pela articulação com a realidade das escolas em suas mais diversas manifestações, temos condições para afirmar que o Ensino Médio Politécnico é um produto estranho à escola e suas relações, acarretando em um conflito que externaliza a rejeição dos sujeitos a mudança que propõe.

Neste sentido, nos encontramos diante de uma forma de alienação, nos termos atribuídos por Marx (2009) em seus *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, porque, segundo o autor, na medida em que o trabalhador não se reconhece no produto do trabalho, isto é, que a ele não pertence, temos um distanciamento ou estranhamento, como o autor utiliza. Como componente do processo de alienação, o estranhamento a algo decorre, materialmente falando, da ausência de identidade com o produto do trabalho e do desconhecimento daquele produto para um fim específico que o produtor atribui, de acordo com a sua necessidade.

Essa noção nos é cara para compreender os conflitos existentes na implantação do Ensino Médio Politécnico, principalmente porque, conforme os relatos, a ausência da articulação entre a proposta e a realidade das escolas parece ter sido consequência de um processo de reestruturação curricular que ignorou trabalhadores e estudantes em sua construção, bem como não apresentou mecanismos formativos precedentes a reestruturação que auxiliasse os sujeitos para o trato com as modificações. Considerando que professores e estudantes desconheciam a proposta, como é relatado, podemos compreender que seu papel durante o processo de implantação seria, no limite, operar a reestruturação conforme a idealização que a Proposta Pedagógica apresenta. Por não ter sido construída, então, a relação de finalidade com os sujeitos mais interessados da reestruturação, entende-se que estão colocadas as condições para que o Ensino Médio Politécnico constitua a lógica da alienação, tal qual Marx a concebeu.

Por outro lado, uma vez que a Proposta Pedagógica é desconhecida por professores e estudantes, como podemos observar nos relatos, incorre-se na possibilidade de interpretações diversas, por vezes antagônicas, sobre as orientações do Ensino Médio Politécnico. Ao desencadear conflitos em torno de tal desconhecimento, professores e estudantes acabaram por (re) construir formas espontâneas para assimilar a proposta e, em alguma medida, dar conta da sua implantação, o que configura, pela síntese entre idealização e a realização um

terceiro momento que, em nosso entendimento, nem pode ser entendido como uma formação politécnica, nem uma formação flexível. O espontaneísmo decorrente do desconhecimento da proposta, ao mesmo tempo em que explicita um conflito inerente à implantação unilateral, é expressão da tentativa dos sujeitos em adaptar a proposta a realidade a qual não foi considerada no processo de construção da Proposta Pedagógica, na forma como o estudante relata:

Ao ingressar na escola perguntei sobre como funcionaria o sistema do politécnico e o que era o Seminário Integrado e nem mesmo alguns dos professores souberam me responder. No primeiro momento o Seminário Integrado foi algo mais técnico nos mostrando normas como as da ABNT e em um segundo momento foi mais voltado para o lado das artes e das relações humanas. (EEGR02).

Nesse sentido, queremos lembrar que as experiências histórico-práticas onde a educação politécnica foi desenvolvida e que neste trabalho constituem como referencial de análise, a prática espontaneístas se apresenta como o momento inicial, caótico e “desorganizado” do conhecimento. O saber espontâneo como construto da sociedade de classes e da ideologia deve ser superado cotidianamente por um processo onde o trabalho intelectual vai ganhando concretude pela sua articulação com trabalho manual, organizado de acordo com a necessidade dos conhecimentos a serem desenvolvidos como produção socialmente coletiva ou, nas palavras de Shulgin (2013, p. 189) um complexo de estudos “não caótico, mas organizado em um sistema, não irregular, mas único, não separado em pedaços e no tempo”. Não se trata aqui de tecer considerações morais acerca da forma como o conhecimento foi conduzido por professores e estudantes durante a implantação do Ensino Médio Politécnico, mas de compreender as práticas espontaneístas a partir de uma reestruturação que ignorou estes sujeitos. Diante dessas condições, o saber-fazer espontâneo foi uma prática “necessária” àquela situação.

Entre os conflitos e resistências explicitadas pelos professores e estudantes, encontramos reações ao novo formato avaliativo que, a rigor, substituiu o enquadramento do estudante através de uma nota, para avaliá-lo de acordo com um conceito. O processo de resistência dos professores em torno dessa alteração poderá ser visto na próxima parte do capítulo, quando mostraremos como a organização do trabalho pedagógico viabilizou a convivência entre os dois modelos (nota e conceito). Mas, por se tratar de uma alteração importante, que modifica a

forma de trabalho dos professores e estudantes, as resistências ocorreram ao mesmo tempo em que professores e estudantes foram compreendendo que a estrutura física e das relações que constitui a escola não era compatível com as orientações presentes na proposta:

Muitos professores resistiram a metodologia de avaliação, que é a avaliação emancipatória. Não dominam ainda e estão presos a um processo de avaliação punitiva e quantitativo, que é simplesmente detectar o que ele (estudante) assimilou ou não assimilou e dar uma nota que ele roda ou aprova, se roda, repete. E não ajudá-lo a superar aquilo que ele não conseguiu assimilar. A avaliação foi uma das coisas muito complicadas! Porque, do sistema de notas, onde eu tenho poder sobre o aluno e eu posso ameaçá-lo, eu posso estabelecer como instrumento de dominação, de adestramento, de autoridade ou autoritarismo, passou para conceito. E conceito por área, onde requer que os professores se reúnam. Então, o que acontece com essa visão do médio politécnico? Ela não tem uma escola adequada! É como se tu fosse vestir a roupa de outra pessoa. Não dá! Alguma coisa vai ficar mal. (PROFCH01).

O politécnico, a proposta é muito boa. É excelente. Mas nós não temos a estrutura para trabalhar com ele, de acordo com a proposta. Tanto que no início, quando veio pra escola, nós entendemos o seminário integrado como uma integração. Então, o que nós propomos? Os professores trabalhem juntos, dentro desse seminário integrado. No início a nossa escola preparou um horário e tinha o horário da aula de seminário integrado, onde os professores daquela turma estariam juntos trabalhando. [...] Só que aí nós fomos cortados. Porque não tem carga horária suficiente do professor para isso. Um professor não tem essa disponibilidade dentro da sua carga horária. (PROFM01).

Aos poucos a gente vai se encaixando de acordo com o que o sistema oferece. Por que a gente não tem essa infraestrutura [...] Às vezes tu vai para o laboratório de informática de dez computadores, três estão funcionando. Então tu tem uma certa dificuldade na questão de infraestrutura. (PROFM01).

Os relatos demonstram que, por um lado, a mudança no modelo de avaliação a fim de torná-la menos “punitiva” e “adestradora”, ainda que tal prática caracterize por um avanço qualitativo necessário em termos de avaliação escolar, não foi bem recebida pelos sujeitos, o que se apresenta como um aspecto sempre lembrado pelos professores. A resistência em torno da avaliação ocorre justamente porque esta dimensão da organização do trabalho pedagógico toca na autonomia do professor e fere princípios que orientam sua prática pedagógica, justamente a prática que não foi considerada no contexto da formulação da Proposta Pedagógica.

De outro, a inadequação da proposta à realidade ou próximo disso é lembrado pelos professores, principalmente sobre os seus horários. A confluência entre o desconhecimento da proposta e a indisponibilidade da carga horária dos

professores inviabilizou colocar em prática a forma idealizada Ensino Médio Politécnico – no caso do seminário integrado. No entanto, a afirmação sobre a ausência de estrutura nas escolas que abarquem as condições que a reestruturação curricular exige parece ser o ponto principal da crítica dos sujeitos à época e que fomentou os conflitos e resistências.

Neste sentido, queremos chamar atenção para a realidade expressa acima, na qual relatada os problemas oriundos do laboratório de informática. Como analisamos no capítulo anterior, a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico está imersa em um contexto onde os principais documentos sobre este nível de ensino orientam para uma formação cidadã, ampla, competente e flexível, cujo domínio das tecnologias da informação e comunicação é condição fundamental para garantir essa finalidade. Inclusive, a Proposta Pedagógica assim o afirma quando coloca a “necessidade de interação dos estudantes com as novas tecnologias” (p. 06), o que pode ser entendido como um dos eixos principais da formação a ser desenvolvida. Mas, ao contrário, as condições reais para que a escola desenvolva e persiga essa finalidade não foram dadas, o que nos permite afirmar que os conflitos em torno da proposta formativa do Ensino Médio Politécnico contemplam a ausência de condições para a sua implantação, nem com base na Politecnia, tampouco como formação flexível, nos marcos apresentados na Proposta Pedagógica e nos documentos que a contextualizam.

A expressão mais significativa da resistência ao processo de implantação se constitui quando professores contrapõe o modelo curricular apresentado na proposta e formulam outro, de acordo com as condições as quais julgavam ser mais pertinentes àquela realidade.

Mas na época, nós fomos aprofundar, fizemos uma crítica ao ensino médio, propusemos com características nossas, fomos na CRE, não queremos isso, queremos aquilo. Nos últimos anos do ensino médio reduzia as disciplinas, uma coisa meio semelhante ao que está sendo proposto agora. Aí nós construímos uma grade curricular aqui, fruto de uma discussão, que entendemos que era mais adequada pra nós. [...] Lá pelo segundo ano conseguimos aprovar uma grade curricular com as características da escola, onde mantínhamos duas horas-aula de seminário (integrado) por ano, mantivemos a redação, retiramos o ensino religioso, etc. (PROFCH01).

Considerando o início da implantação, é possível dizer que professores e estudantes perceberam que o tamanho da reestruturação curricular é incompatível

com os limites organizacionais das escolas e as condições objetivas de trabalho dos docentes. Essa constatação ganha notoriedade quando se explicitam as contradições através da insuficiente distribuição de carga horária para atender as atividades que o Ensino Médio Politécnico prevê e exige. Com argumentos mais brandos, os limites físicos e pedagógicos que constituem a infraestrutura das escolas também fazem parte da crítica esboçada pelos professores e isso recupera o argumento fundado no princípio de que toda mudança deve considerar a realidade onde será implantada. Com base nos relatos, aparentemente, pode-se dizer que essa proposta foi construída, desconsiderando professores, estudantes e as escolas e, por isso, não poderia ser plenamente implantada.

Os conflitos e resistências ratificam que o Ensino Médio Politécnico não foi implantado como resultado de um processo de construção coletiva dos trabalhadores que dele fazem parte – o que se constitui uma característica da Politécnia desde Marx e Engels – tampouco se apresenta como uma proposta de formação cidadã, ampla, competente e flexível, uma vez que desconsidera a realidade (precária) das escolas. Por isso, na medida em que os conflitos se explicitam, explicitam-se também as contradições como resultado do confronto entre um modelo de ensino médio que é incompatível com a realidade escolar. Em poucas palavras, os conflitos e resistências externalizam a ausência de consenso em torno do Ensino Médio Politécnico.

Em alguma medida a ausência de consenso entre a proposta pedagógica e o seu “público-alvo”, como trata o linguajar mercadológico, perpassa a questão do Estado e como a sua forma político-jurídica (MASCARO, 2013) legitima reestruturações dessa natureza, sem que haja a participação dos principais envolvidos em todas as etapas, desde a idealização até a avaliação. Marx (2012), ao tecer análises ao programa do partido social-democrata alemão, se referiu a uma educação pelo Estado nestes termos:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (p. 46).

A diferenciação feita por Marx é apropriada à análise dos conflitos e resistências ao processo de implantação do Ensino Médio Politécnico, principalmente porque o autor delimita os papéis do “povo” e do Estado. Para Marx, o Estado sob a égide do Capital não poderia oferecer a direção da educação do povo, o que se constituiria em uma contradição elementar, haja vista que a educação do povo deveria ser projetada pelo povo. Quando é o Estado que dirige a educação, seu conteúdo incorpora interesses das forças dominantes, contrárias aos interesses dos trabalhadores e possibilita que a educação se torne uma arma contra os próprios trabalhadores. Talvez, para isso, seja importante deixá-los distantes da totalidade da proposta, para impedir a sua construção desde seus interesses. Para Marx a presença do Estado não só representa a legitimação dos interesses da classe dominante, mas constitui-se enquanto organização que garante a ordem do Capital e suas dissidências, o que torna a educação pública um objeto a ser controlado ideologicamente em favor da manutenção das relações sociais capitalistas.

Portanto, para entender os conflitos e resistências em torno da implantação do Ensino Médio Politécnico, é preciso considerar o protagonismo do Estado na sua consecução, o que viabilizou uma Proposta Pedagógica distante da realidade escolar, alheia aos interesses dos professores e estudantes, passível de uma adaptação sob qual não pode ser caracterizada nem como Politecnicidade, nem como uma formação flexível, dados os limites encontrados no processo de implantação.

Entendemos que a Politecnicidade, enquanto proposta educativa que assume a perspectiva da classe trabalhadora para si e a crítica à forma educacional capitalista proporciona o controle material e simbólico dos trabalhadores de seus processos educacionais. Quando isso não ocorre e a mediação se dá pelos modos de regulação que operam no Estado, inclusive as políticas educacionais, o caminho para construir uma Educação Politécnica perde força, porque o controle do seu conteúdo não é gerido pelas forças do Trabalho, diretamente.

Contudo, o processo de implantação e os seus conflitos foram incorporados na prática pedagógica das escolas de Ensino Médio Politécnico, o que desencadeou a organização do trabalho pedagógico a fim de contemplar essas alterações. O resultado da idealização da proposta e o seu confronto com a realidade escolar

explicita outro limite, qual seja, o reconhecimento de uma “Proposta Pedagógica” “moderna”, mediante “condições arcaicas”.

4.3. A organização do trabalho pedagógico: proposta moderna, condições arcaicas.

Na seção anterior analisamos como os conflitos e resistências em torno da implantação do Ensino Médio Politécnico expressaram contradições estruturais, as quais têm sua origem na natureza e formulação das políticas educacionais e o caráter de classe que assume, na medida em que absorve as assimétricas relações de forças existentes no âmbito do Estado capitalista. O entendimento da relação entre as políticas educacionais e o papel do Estado é de suma importância para que possamos compreender as formas como tais políticas são implantadas na instituição escolar e, principalmente, o seu papel na (re) organização do trabalho pedagógico como expressão material das intencionalidades presente nas políticas, que, no limite, determinam o processo de conhecimento a ser socializado.

Por isso, nessa parte, a organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio Politécnico será o eixo analítico, cujo objetivo é, além de apresentar as principais mudanças e contradições que permearam as práticas pedagógicas nas escolas, demonstrar que a implantação do Ensino Médio Politécnico ocorreu sob condições incapazes de atender os seus “modernos” objetivos. Em outras palavras, pretende-se demonstrar que as intencionalidades do Ensino Médio Politécnico, as quais analisamos no terceiro capítulo, quando implantadas no âmbito das escolas, defrontaram-se com condições “arcaicas”, isto é, uma forma escolar que não reúne as condições necessárias para efetuar a implantação, a partir dos elementos que caracterizam a Proposta Pedagógica.

Tomando por base os relatos de professores e estudantes sobre as mais variadas dimensões que constituem a organização do trabalho pedagógico, o foco central do eixo analítico estará na forma como as 03 (três) principais mudanças operadas desde a implantação do Ensino Médio Politécnico foram incorporadas na prática pedagógica escolar. Sem a pretensão de inferiorizar outros aspectos, buscaremos ser fidedignos em relação aqueles mais salientados pelos entrevistados, a saber: a interdisciplinaridade como processo metodológico que visa

organizar o ensino e aprendizagem com vistas a uma formação que possibilite aos sujeitos as condições para convivência com os diferentes e contraditórios cenários sociais e do mundo do trabalho, onde o fundamento formativo específico é aprender a adaptar-se; o seminário integrado como espaço de desenvolvimento da pesquisa e da interdisciplinaridade em favor do desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do trabalho em um contexto de flexibilização, onde são valorizadas habilidades como pró atividade, autonomia, mediação de conflitos, trabalho em equipe, foco nos resultados, inovação, domínio básico de tecnologias da informação e comunicação, entre outras e; a avaliação “emancipatória” como ferramenta que busca mensurar a integralidade formativa dos estudantes, cuja finalidade é criar as condições materiais e subjetivas para que os sujeitos absorvam a predisposição para assimilar a competitividade enquanto princípio da produtividade, o que só é possível através da entrega e esforço “total” das dimensões humanas a serem exploradas em benefício de algum resultado/produto.

Depreende-se da análise que, mesmo os três aspectos da organização do trabalho pedagógico (interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e seminário integrado) estando em sintonia com as orientações e políticas analisadas no capítulo anterior e incorporadas na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, o confronto com a realidade escolar apresentou limites à execução da sua finalidade, o que nos oferece elementos para afirmar que o resultado desta relação produz um tipo de formação que não pode ser caracterizada como Politécnica, tampouco Flexível, ainda que seja funcional as necessidades colocadas pelo Capital.

A partir dos principais aspectos a serem destacados da organização do trabalho pedagógico, trazemos alguns relatos sobre as práticas em torno da interdisciplinaridade:

O que eu propus a eles? Pessoal, vamos fazer um viés interdisciplinar. Então, quando a gente começou a construir a pirâmide, eu falei com a professora de matemática e ela começou trabalhar a pirâmide em figuras geométricas na sala de aula. Então a gente começou a fazer essa caminhada aí. Vamos procurar dar um significado para aquilo que estamos aprendendo em sala de aula. [...] Quando a gente trabalhava com as misturas homogêneas e heterogêneas da química, onde eles faziam a pasta d'água para passar no rosto e fazer a maquiagem, a professora lá de química trabalhava com eles. Quando a gente trabalhava a alavanca de Arquimedes, eu falava pra eles usar a fórmula da alavanca, vamos dizer na prática, se tu apoiar a tua bunda na bunda do outro e fazer um pequeno impulso, tu vai fazer muito menos esforço. E a partir daí, é a mesma questão quando vai trocar com a chave de roda de um carro. Quanto mais

longe tu ficar da força de potência, do parafuso da roda, mais fácil será pra ti trocar a roda do carro. (PROFCN02)

Aí a gente começou a trabalhar a abordagem interdisciplinar. Porque a gente trabalhou ali a Geografia (localização), a história, usou as matemáticas nos gráficos, a sociologia a realidade social do bairro que é um bairro que tem uma população negra muito grande e na própria escola. Então deu pra gente trabalhar com várias vertentes assim né. Bom, aí o seminário integrado teve um outro olhar. (PROFCN02)

A gente tem feito um trabalho até conjunto. Por exemplo: esses dias eu usei uma palavra cruzada com eles que falava sobre as virtudes. Então a professora de seminário, que estava falando sobre esses assuntos, já usou a palavra cruzada minha, de língua inglesa, para trabalhar as virtudes. Então a gente tá fazendo o trabalho meio integrado. Até porque, se um professor precisa se ausentar, eu assumo a literatura, então, mais ou menos a gente tá sabendo o que cada um está trabalhando. Então está sendo interessante. A gente sentiu a necessidade de se agrupar para ter essa comunicação, porque, se não, ia falhar. Por que eu não posso chegar na sala de aula e dizer uma coisa para o meu aluno, outro professor dizer outra, quer dizer, a gente tinha que ter um consenso para que isso ficasse de uma forma uniforme e mais consistente para os alunos, pais, enfim, pra todo mundo. (PROFL01)

Não entendo muito como funciona e pelo que percebo nem os professores, tirando esse fato de que todas falam tudo e ninguém fala nada, gosto do fato de ter áreas, mas prefiro nota em número do que conceito. (EREG01).

Como podemos observar, o método possível para a adoção da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico tem sido o que Freitas (1995, p. 91) denomina por multidisciplinar, isto é, “cada um faz o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo”. Neste caso, a interdisciplinaridade se efetiva enquanto justaposição, onde cada disciplina focaliza o que lhe é específico para trabalhar com o conhecimento que lhe é próprio, sem que haja, necessariamente uma inter-relação no âmbito do método e dos conteúdos a serem trabalhados (FREITAS, 1995).

A questão da interdisciplinaridade pressupõe a elaboração de modelos teóricos e práticos, cuja primeira orientação é a construção do problema a ser conhecido/investigado, o que exigirá, desde o início, a elaboração de um sistema único e articulado que comporte métodos distintos e combinados àqueles que cada disciplina utiliza individualmente. Portanto, a interdisciplinaridade está fundada em um processo único e coletivo, em que o fenômeno analisado é consequência de uma construção desde uma necessidade social, da relação com o trabalho socialmente necessário (SHULGIN, 2013), lugar de onde se origina todo e qualquer conhecimento. A finalidade da interdisciplinaridade, ao contrário à forma como tem

sido empregada – visto nos relatos acima – é compreender os problemas/fenômenos desde as “categorias e leis” (FREITAS, 1995, p. 91) que determinam a sua dinâmica interna em relação com outros fenômenos da totalidade social.

Com base neste espectro conceitual, onde a interdisciplinaridade se situa, temos condições para afirmar que há distanciamento entre o que é relatado pelos sujeitos e o que, de fato, ela significa desde a perspectiva de uma Educação Politécnica. Em certa medida, os relatos expressam o reconhecimento dos professores em relação ao modo como a interdisciplinaridade tem sido desenvolvida na forma escolar atual:

Como eu disse, primeiramente: para desenvolver interdisciplinariedade, não dá com essa estrutura. As pessoas tem que se reunir. As áreas tem que dialogar e conversar. Com toda a tecnologia, eu posso chegar ali, colocar no computador a minha ideia, vem outro e lê, se não tem a reunião física das pessoas para fazer lá a explosão de ideia, construir, projetar, não dá pra fazer interdisciplinaridade, ao meu ver. As pessoas precisam se encontrar. Toda vez que isso acontece, os projetos caminham. Toda a vez que isso não acontece, os projetos não caminham. Então, por exemplo, tu precisas de um professor permanentemente na escola, que interaja com os outros professores, porque a proposta da Politecnia também pressupunha a interdisciplinariedade e isso tu não faz sem troca, contato, convívio com os outros colegas. (PROFCH01)

Nós aqui na escola, a gente não consegue, a gente não trabalha interdisciplinaridade mesmo né. Eu vejo assim, que a área do conhecimento tá ali no papel só. Eu sou da área das ciências humanas, dou aula de geografia, o professor de história dá aula de história. Professor de filosofia e sociologia a mesma coisa. A área vai se juntar no final do trimestre quando precisa fechar o conceito do aluno. (PROFCH02).

Os professores apresentam dois problemas que, em nosso entendimento, são fundamentais. Primeiro, porque eles demonstram como as condições oferecidas para desenvolver a organização da escola não contemplam os requisitos necessários à prática interdisciplinar, o que evidencia uma contradição básica ao que é exposto na Proposta Pedagógica que versa: “o pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (SEDUC/RS, 2011, p. 19). Segundo, porque, ainda que o Ensino Médio Politécnico expresse sua organização por áreas do conhecimento (formação geral, cfe. figura 6), o que pressupõe a forma curricular que contempla tais áreas, as aulas permanecem com a mesma estruturação anterior, ou seja, por disciplinas.

No que tange ao primeiro problema, podemos dizer que há duas contradições centrais que expressam os limites para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no âmbito do Ensino Médio Politécnico. A primeira é explicitada na medida em que, para a realização das ações interdisciplinares, é fundamental que os professores tenham garantidas as condições de trabalho necessárias para a construção de uma proposta de estudos/pesquisas, a qual, é bom dizer, está para além da escolha de um tema comum a ser trabalhado em cada uma das disciplinas, separadamente. A complexidade inerente à atividade interdisciplinar, como vimos acima, vai exigir dos professores períodos de dedicação – com tempo exclusivo a essa finalidade - que lhes possibilite pensar e articular o conhecimento em torno de uma proposta que considere: o trabalho e o conhecimento socialmente necessário a ser desenvolvido, o que pode ocorrer através de um projeto que contemple a construção de um sistema educativo único, capaz de inter-relacionar as diferentes áreas; a elaboração de objetivos a serem alcançados; a construção de métodos teóricos e práticos que envolvam, necessariamente, atividades manuais e intelectuais e que possibilitem o “trabalho não só com o cérebro, mas também com as mãos” (MARX; ENGELS, 2011a, p. 83); formas de organização do trabalho pedagógico que contemple a participação de todos os sujeitos em todas as etapas do desenvolvimento da proposta interdisciplinar e; formação continuada autogestionada pelos próprios sujeitos. Na medida em que os professores não dispõem das condições elementares ao exercício de sua atividade em uma perspectiva interdisciplinar, a sua realização tende à adaptação, de acordo com o entendimento individual de cada um e, principalmente, a partir das condições oferecidas.

A segunda contradição refere-se à manutenção do modelo escolar, o que compreende a organização do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões (inclusive a organização dos horários dos professores), mediante uma proposta que está fundamentada no princípio metodológico da interdisciplinaridade. Um projeto como o Ensino Médio Politécnico torna-se inconcluso e inviável, quando precisa se ajustar às condições descabidas, nas quais a implantação se confrontou desde o início, como vimos na parte anterior deste capítulo. No momento em que as mesmas pessoas responsáveis pela elaboração da Proposta Pedagógica – as quais citamos nas primeiras linhas do terceiro capítulo – foram aquelas responsáveis pela

manutenção das condições de trabalho dos profissionais, passamos a compreender porque o Ensino Médio Politécnico foi implantado para não dar certo.

Mas, o que nos parece mais contraditório é a convivência de momentos de interdisciplinaridade com um currículo que permanece disciplinar, considerando o relato do professor da área das ciências humanas. O caráter contraditório do processo de implantação quando comparado à organização do trabalho pedagógico diz respeito, justamente, a destinar um espaço, um momento do tempo de estudo para desenvolver práticas interdisciplinares o que confronta com o modelo da gradeação “lógica” das disciplinas distribuídas durante os horários da semana escolar.

Pistrak (2015), ao analisar a construção da escola politécnica, assim coloca:

Para realmente romper a barreira restante, talvez seja preciso não apenas romper as tradições existentes em cada disciplina isolada, mas rasgar também o invólucro das disciplinas separadas a qual aprisiona o material educativo na escola. (PISTRAK, 2015, p. 134).

Assim, a proposta de uma Educação Politécnica, na perspectiva aqui assumida desde os pressupostos marxianos e histórico-práticos é necessariamente interdisciplinar, uma vez que está fundamentada no Trabalho enquanto princípio que dá origem ao conhecimento e, conseqüentemente, a prática educativa. Em torno do Trabalho organizam-se as formas de construção e socialização do conhecimento, organicamente ligado às necessidades sociais, dos trabalhadores e, por princípio, interdisciplinares.

Mas, contraditoriamente, o Ensino Médio Politécnico, cuja base se organiza a partir da interdisciplinaridade isola a matemática e reconhece-a como uma área do conhecimento:

Eu não concordo com essa divisão isolada da matemática. Poderia estar junto com as ciências naturais. O que nós aqui na escola começamos a fazer? Quando a gente faz os conselhos de classe, que é por área, a área das linguagens se reúne para fazer o conselho e ali vão analisar o aluno dentro de cada disciplina pra fechar o conceito da área. Então, o que nós pedimos aos professores da matemática? Vocês vão e participam do conselho de ciências naturais! Para que vocês possam ouvir como aquele aluno é nas outras disciplinas. (PROFM01)

O relato acima, além de explicitar outra contradição colocada à organização do trabalho pedagógico que ocorre, dessa vez, pela própria estrutura de currículo idealizada pelo Ensino Médio Politécnico, demonstra os mecanismos criados pela

estrutura escolar a fim de atender a necessidade de diálogo da matemática e outras áreas do conhecimento, ainda que os fins do diálogo seja para realizar a avaliação dos estudantes, somente.

No entanto, é importante analisar as razões pelas quais a matemática é intencionalmente isolada como área do conhecimento. Primeiramente, é preciso reconhecer que essa é uma forma de organização induzida desde a alteração da Matriz de Referência para o novo Exame Nacional do Ensino Médio – Novo Enem (2009) - o que induz a posteriores reformas curriculares. Mas, a mudança na matriz de referência é expressão de um movimento mais amplo, o qual tem seu início ainda na década de 1990, quando os organismos multilaterais intensificaram o controle sob a forma de organização e dos conteúdos educacionais, principalmente no ensino fundamental. Na década seguinte, principalmente após a publicação das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio de 1998, as atenções foram voltadas também a este nível de ensino e as mudanças a ele endereçadas.

No bojo das orientações, encontra-se uma série de habilidades a serem desenvolvidas, entre as quais estão aquelas que exigem o raciocínio da lógica formal e matemática. Ao tratar dessas orientações, Shiroma et. al. (2000) expressa:

Recomenda que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-las a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, **flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo**, ordenamento de prioridades e clareza na exposição que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA et. al. 2000, p. 62-63 – grifos nosso).

A valorização do saber matemático ao ponto de atribuí-lo a uma área do conhecimento, isolando a disciplina (componente curricular), não encontra, em nosso entendimento, outra razão diferente daquela que a autora apresenta. Um conhecimento reconhecido por seu elevado nível de abstração, acompanhado de um prestígio social por se tratar de um campo restrito a maioria dos estudantes, a matemática atende a um pressuposto funcional às reformas educacionais ocorridas no Brasil e outros países da América Latina, qual seja, abstrair o pensamento crítico, historicamente atrelado às ciências humanas e sociais e preparar sujeitos capazes para aderir às novas dinâmicas levadas a cabo pela orientação neoliberal e do Capital mundializado.

Não se trata de pormenorizar o conhecimento matemático, tampouco atrelá-lo ao pensamento ingênuo. Essa é a tarefa dos organismos internacionais que, ao orientar caminhos para a educação, recomenda tal habilidade. De nossa parte, reconhecemos a matemática como um conhecimento historicamente produzido e que possui inquestionável contribuição para o desenvolvimento do trabalho humano e da própria sociedade. Sua importância assume proporções ainda maiores na medida em que passa a ser apreendida pela maioria da população em sua forma sistematizada, o que, em termos gerais, não ocorre. Desde o ponto de vista da Educação Politécnica, a matemática tem função social enquanto conhecimento historicamente produzido e o seu sentido reside na relação que estabelece com os outros campos do conhecimento, a partir de um saber que é produzido desde a realidade material enquanto totalidade. Por isso, isolar a matemática empobrece-a e atende aos pressupostos hierárquicos e específicos de uma sociedade em que o conhecimento legitima estruturas desiguais, o que ocorre na forma social capitalista e é ratificado pela fragmentação do conhecimento dentro de um paradigma metodológico e classificatório cuja origem é a ciência positivista (FREITAS, 1995).

Em um contexto marcado pela ofensiva dos empresários sobre as políticas educacionais, a fim de que a escola pública ocupe-se em preparar as bases formativas dos sujeitos que ingressarão no mercado de trabalho, temos que a interdisciplinaridade passa a cumprir função central nas orientações à formação oferecida na escola pública, principalmente porque ela tem condições para “produzir” um sujeito com multicapacidades, competências e habilidades, passível de adaptação nos mais diferentes cenários que o Capital exigir. A contradição, nesse sentido, se explicita no momento em que a proposta do Ensino Médio Politécnico se encontra com a realidade, a qual não se desenvolve a partir das condições ideais.

A questão da interdisciplinaridade como uma mudança que incide na organização do trabalho pedagógico do ensino médio relaciona-se diretamente com as atividades do seminário integrado, o qual vem a ser outra mudança provocada pela implantação do Ensino Médio Politécnico. Entretanto, a relação entre interdisciplinaridade e seminário integrado ocorre pela negação da interdisciplinaridade em sua forma mais elementar, haja vista que o seminário integrado existe enquanto uma disciplina, com carga horária definida e professor responsável, diferentemente da sua idealização na Proposta Pedagógica, a qual

prevê este seminário junto à “parte diversificada”, com uma dinâmica de articulação entre as áreas do conhecimento (Anexo I).

Vejamos os relatos dos professores sobre a organização do seminário integrado, cuja origem gerou dúvidas, e como a definição da temática de pesquisa varia de acordo com cada realidade escolar, podendo ser temáticas livres ou escolhidas de acordo com fatos sociais e históricos a partir das localidades em que as escolas estão inseridas:

Quando a gente iniciou a trabalhar com eles com pesquisa, então eles tinham bastante dificuldade, acho que até nós, professores, temos essa dificuldade de fazer esse trabalho de pesquisa. E eu mesmo fui uma que comecei a aprender junto com eles a fazer o trabalho da pesquisa, de buscar o conhecimento, tu não sabe isso aqui mas tu vai buscar o conhecimento. Eu acho que isso, no mundo do trabalho dele é importante! Porque ele não vai sair daqui sabendo 100%, é impossível. Mas ele tem que sair daqui com ferramentas, com uma base. (PROFM01)

Quando o aluno é do primeiro e tu colocas um tema pra ele, como a questão do posto de saúde da tua comunidade, se tá bem o atendimento necessário do recolhimento do lixo [...] que são problemas do dia a dia das comunidades. Manipulamos? Não, a gente orienta e estimula a pesquisarem sobre os problemas. Aí no segundo ano, por exemplo, ele trabalha com a questão da saúde e a gente orienta a ela seguir esse trabalho (iniciado no primeiro ano), mas não ver apenas na comunidade, mas ver no distrito, na região. Na cidade em si! E no terceiro ano, que ela possa ver na cidade como um todo e como pode fazer para melhorar! Que é o plano de intervenção. (PROFL02)

Eu gosto muito de trabalhar com seminário [integrado] porque me dá a liberdade até de escolher um tema. Assim que eu cheguei aqui eles tinham um tema que era o polo naval, que estavam implantando o polo naval aqui. Então eu puxei para uma pesquisa “arte e cultura em São José do Norte”. O que São José do Norte tem de diversão para oferecer para essas pessoas que vem de fora, como funciona? Tem teatro? Tem cinema? O que as pessoas que vem morar aqui, de tantos lugares do Brasil, vão ter como entretenimento? Então fiz todo um resgate cultural com os alunos. O cinema que estava fechado a gente invadiu, invadiu as janelas, fez fotos (risos); entrevistamos diretores de teatro daqui da região. Então quer dizer: resgatar toda a história cultural deles até pra eles entenderem melhor a cidade deles, a cultura e o que eles precisavam fazer a partir de agora para essa gente que vinha. E eu não conseguiria fazer isso no inglês, literatura ou artes, onde eu tenho que seguir um conteúdo programático. Mas no seminário eu tenho essa liberdade. (PROFL01)

No segundo ano nós resolvemos mudar a temática e resolvemos ter um tema transversal. A ideia era ter um tema do qual todos os alunos pudessem se conectar. Então, pegamos os 100 anos do Bairro Getúlio Vargas (Rio Grande/RS) e a linha era essa. Ali é o Cedro (apelido do bairro), por que esse nome? Quem foi Getúlio Vargas na história? A violência, a falta de área de lazer, o saneamento básico, a questão com o Porto. Bom daí surgiram várias linhas de pesquisa que os grupos trabalharam. (PROFCH01)

No terceiro ano, os professores de seminário propuseram uma atividade lúdica que seria o circo. Até então, essas atividades não tinha gerado no momento da pesquisa uma certa consciência, mas não desenvolveram muita coisa. A ideia, então, era: através do circo, todas as disciplinas irem se vinculando e abordando dentro de suas perspectivas. Então, eles faziam uma pirâmide e o professor de matemática trabalhava a área da pirâmide, usavam a corda, o movimento, física. A pintura, artes! A história do circo na humanidade, história! A localização do circo no mundo, a geografia. E assim, a ideia era que, através de um tema “o circo” eles desenvolvessem atividades e os professores fossem fazendo ganchos possíveis dentro de suas disciplinas. Isso não foi possível fazer, mas o circo criou uma identidade própria dentro da escola. (PROFCH01)

Eles trazem, por exemplo, querem pesquisar sobre as religiões, tá religiões é um tema legal. Daí, primeira parte, eles vão no laboratório e eles vêem se acham alguma coisa sobre o assunto. Depois, vão no google acadêmico para ver se tem alguns artigos sobre isso. Tá, acho que dá pra gente montar os roteiros e os cronogramas da pesquisa para o trimestre e para o ano, eu determino datas para entrega de partes do trabalho, vou corrigindo, devolvendo, até o dia da apresentação. (PROFCH02)

Ainda que o seminário integrado tenha se constituído, contraditoriamente, em uma disciplina, é possível afirmar, como base nos relatos, que o seu funcionamento pode ser entendido enquanto núcleo da implantação do Ensino Médio Politécnico, onde ocorreu a maior aproximação dos objetivos da Proposta Pedagógica e suas possibilidades junto à realidade escolar, como pode ser visto através do reconhecimento dos estudantes:

“Acredito que seja ótimo, pois nos ajuda a ter mais facilidade no seminário, assim podendo ter um desempenho melhor, a ter um melhor aprendizado sendo que no seminário aplicamos projetos e na vida social melhor, pois perdemos a vergonha e mostramos mais na vida social. Acho que ainda deve ter melhorias e limites, pois tá precisando de mais organização, mas tem grandes avanços, onde nos ajuda na faculdade”. (EPP04).

“No seminário, que é uma pesquisa fora dos padrões da escola e com essa matéria aprendemos muita coisa, principalmente como auxiliar no profissionalismo e prepara para a faculdade, pois essa matéria ensina a montar trabalhos”. (EREG03).

De fato, nem a interdisciplinaridade, nem avaliação emancipatória proporcionaram resultados como o seminário integrado apresentou, ainda que sua forma de organização atue nos limites que o aproximam das intencionalidades formativas presentes nos documentos analisados no terceiro capítulo e, por isso, se distanciam de uma efetiva Educação Politécnica como a concebemos no segundo capítulo da tese.

Em relação à forma de organização do seminário integrado, devemos compreender que seu funcionamento busca desenvolver uma ação de pesquisa/intervenção dos estudantes, partindo de temas/problemas concretos e avançando às questões mais amplas, conforme o relato do professor da área de linguagens (PROFL02). Considerando a forma de organização e as condições oferecidas para realizá-lo, é justo ressaltar o empenho e criatividade dos estudantes e professores na escolha das temáticas e atividades que foram desenvolvidas. Essas ações merecem ser destacadas porque demonstram os métodos utilizados para atender a reestruturação do ensino médio de acordo com as condições disponíveis, precisamente no que tange o seminário integrado.

A rigor, o seminário tem oportunizado um espaço de diferentes aprendizagens aos estudantes, se comparado à forma de organização do trabalho pedagógico anterior a reestruturação, atuando para construir temas/problemas que serão pesquisados e, ao final de cada período, terão os resultados socializados com o restante das turmas. Nesse sentido, alguns pontos merecem ser destacados como elementos contraditórios entre a Proposta Pedagógica e o processo de implantação.

A pesquisa como ação que busca compreender a realidade não se constitui como uma contradição, mas pode ser, o que dependerá da sua finalidade e das condições para ser efetivada. Neste caso, considerando os relatos dos professores, ainda que este seja um espaço de contribuições diferenciadas à formação dos estudantes, é preciso indagar sobre o conteúdo da formação que o seminário, por meio da pesquisa, apresenta. Podemos perceber que as atividades realizadas buscaram aproximar os estudantes da sua realidade social ou cultural, em uma tentativa de sensibilizá-los para com os problemas que existem nas localidades, ajudá-los a compreender e se compreender mediante o complexo conjunto de relações existentes e, a partir disso, projetar atividades de intervenção/transformação.

Se assim é realizado e considerando o referencial assumido que oferece suporte a análise dessas informações, podemos dizer que a pesquisa no interior do seminário integrado guarda relação com as orientações presentes em documentos que versam sobre o currículo do ensino médio, principalmente os Protótipos Curriculares (2011), já analisados nesta tese, os quais contemplam

intencionalidades do empresariado para a formação em nível médio. Os Protótipos assim descrevem a forma como a pesquisa e intervenção devem ocorrer:

O projeto do primeiro ano – Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem – prevê o engajamento do jovem na transformação da sua escola em uma comunidade de aprendizagem cada vez mais efetiva e da sua moradia em um ambiente de aprendizagem cada vez mais favorável [...] O projeto do segundo ano – Projeto de Ação Comunitária – tem como contexto a comunidade que circunda a escola ou um território delimitado a partir dela. A comunidade será considerada como um espaço de aprendizagem e protagonismo [...] O projeto do terceiro ano – Projeto de Vida e Sociedade – amplia a abrangência do contexto de pesquisa e transformação no espaço (mundo) e no tempo (história). É complementado com o autoconhecimento e encerra-se com a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social. (p. 10-11).

Para além dessas intencionalidades, é preciso lembrar que os termos utilizados nessas orientações não são escolhidos aleatoriamente, mas são caracterizados de acordo com o modelo de sujeito que se deseja formar. Como vimos ainda no primeiro capítulo, a partir das reformas educacionais enquanto resultado da influência das economias centrais às periféricas, fruto do consenso neoliberal e da mundialização do capitalismo como modo de produção hegemônico, o conceito de aprendizagem passa a ter centralidade nas orientações educacionais a serem seguidas pelos países em desenvolvimento. A aprendizagem e a aquisição, através dos processos educacionais formais, de competências e habilidades básicas necessárias para operar em um mundo em mudanças permanentes, se apresentam como as principais metas a serem atingidas nos países da periferia do capitalismo, como é o caso do Brasil. Em outras palavras, o que ocorre é uma imposição para que as políticas educacionais garantam uma formação básica rebaixada, onde é necessário garantir a possibilidade de continuar aprendendo em sintonia com os Códigos da Modernidade (SHIROMA, et. al. 2000), isto é, um conjunto de características necessárias à adaptação e aceitação de um modelo padrão de vida, produção e consumo, “consensuado” em torno dos marcos do capitalismo.

Trata-se de formar sujeitos que, primeiramente, assimilem o consenso enquanto possibilidade única de vida em sociedade e não reconheçam os projetos de sociedade que figuram de acordo com as diferentes posições de classe, isto é, a projetos antagônicos que disputam, na luta de classes, a direção da sociedade. Ao mesmo tempo em que busca formalizar um consenso em torno de um único projeto

de sociedade a fim de que opere a lógica de ampliação da extração do mais valor relativo com base na lógica da acumulação flexível, convivem, no caso brasileiro, as altíssimas taxas de informalidade que representam os mais atrasados setores da economia com elevadas concentrações de riqueza, avançadas formas de funcionamento de desenvolvimento do trabalho (OLIVEIRA 2013; FRIGOTTO 2012).

A ofensiva que o Capital implementa nas políticas educacionais desde a década de 1990 representa a tentativa de controlar todas as possibilidades de formação humana e assim formar para o consenso. Como o Brasil ocupa uma posição subalterna na geopolítica internacional, principalmente pela característica histórica e neocolonial de nossa economia, interessa aos países dominantes que a formação dos trabalhadores esteja em sintonia com essa posição. Daí, a aprendizagem passa a ser o objetivo da educação pública que, além de educar para o consenso, deve prover as competências básicas para assimilar as dinâmicas do mundo do trabalho, onde a iniciativa, inovação, autonomia, pró atividade, organização de processos grupos, são requisitos mínimos exigidos.

Shiroma et. al. (2000) assim expressa as exigências em relação à aprendizagem:

Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano de comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes. Ou seja, cabe à educação básica para aprendizagem futura (p. 67).

Nos relatos de professores e estudantes, podemos observar como a organização do seminário integrado tenta contemplar estes conceitos, ao mesmo tempo possibilita contribuições que, desde o ponto de vista dos sujeitos, são pertinentes. O confronto com a realidade faz surgir limitações para a formação que foi idealizada:

Esse ano [o tema do seminário] ficou livre. Então eu tive temas muito bons: homofobia, homossexualismo, assaltos, o próprio politécnico. Porque eu perguntei pra eles: vocês sabem qual a proposta do politécnico? Não. O aluno nem se questiona por isso né. "Vocês não sabem qual a proposta do seminário". (PROFM02).

Eu acho que o seminário ajuda realmente nisso né. Deles terem mais uma autonomia. Por exemplo, eles vão pesquisar, ao menos aqui na escola eu deixo livre, os temas que eles querem. Eu não vou impor eu o tema para a pesquisa que eles não se interessam. Então, tentam trazer coisa que se interessam, a gente discute, avalia se é viável aquela pesquisa. Aí eles vão atrás. (PROFCH02).

Essa questão do seminário [integrado] acho importante essa disciplina, porque tu pode trabalhar com mais liberdade com os alunos, tanto para a pesquisa deles quanto pra nossa pesquisa. Os alunos tem mais liberdade pra isso. (PROFL01).

Hoje, a disciplina de seminário, o politécnico, com as suas falhas e imperfeições, está contribuindo para esse aluno chegar sim e fazer um Enem com qualidade, passar e frequentar uma universidade pública, mesmo sem fazer o cursinho. (PROFL02).

Desenvolvi muitas habilidades na escrita de textos de caráter mais científico. Lidar com o público passou a ser mais fácil por causa do contato inicial com a apresentação de trabalhos. Os professores eram muito capacitados, principalmente de Seminário Integrado, mas eu senti uma demasiada cobrança em cima somente da construção da pesquisa em Seminário Integrado, enquanto que outros conteúdos eram perdidos, por falta de tempo e outros fatores; isso pesou no Exame Nacional do Ensino Médio. Como formador de profissionais e pessoas preparadas para a universidade, o politécnico foi muito eficaz, porém, no meu caso, foi pobre em conteúdo e conhecimento (típico de escola pública). (EEGR01).

Graças ao seminário integrado eu pude melhorar muito o meu trabalho em equipe, diminuindo a timidez, a desenvolver as habilidades sociais e ampliar meus conhecimentos sobre como uma pesquisa deve ser feita, e isso é algo que me é fundamental para a conclusão do ensino superior e também futuramente para uma carreira acadêmica. (EEGR03).

A partir daí, a gente criou diários, portfólios, que eles escreviam as histórias, porque tinha que ter o viés pedagógico do seminário. Porque ele estava sendo visto somente como um oba-oba, só uma brincadeira, todo mundo pulando, dançando, cantando. E nos perguntávamos: Cadê a parte pedagógica? E eles não percebiam que todo esse movimento cultural, onde implicava a cultura, artes e o movimento de forma geral era ali o cunho metodológico e pedagogia pura. (PROFCN02).

A questão da aprendizagem parece estar no centro dos objetivos adquiridos ao longo da experiência junto ao seminário integrado. Queremos destacar algumas atitudes desenvolvidas neste espaço, as quais logram condições necessárias para as “aprendizagens futuras”, isto é, a assimilação de aptidões para continuar aprendendo de acordo com as necessidades colocadas pela classe social dominante. Em algumas experiências, o seminário integrado considerou o interesse dos estudantes no momento da escolha dos temas a serem pesquisados, o que foi entendido como o exercício da liberdade e da autonomia que, inclusive, segundo o relato acima, contribui para a preparação para estudos posteriores. Os estudantes expressam a contribuição do seminário integrado a partir da aquisição de habilidades na elaboração de textos, a relação com o público e o domínio de limites como a timidez, uma vez que o trabalho envolvia a apresentação dos resultados

para as turmas. Ainda que o seminário exigisse mais tempo por parte dos estudantes, o que acabava limitando o aprofundamento em outras disciplinas importantes, o envolvimento com a pesquisa permitiu a sistematização das aprendizagens, a partir dos diários e registros específicos como forma de superação da mera participação nas atividades.

No entanto, além dessas ações apresentarem disparidades pedagógicas entre si, uma vez que os professores as realizam sob condições formativas duvidosas, como foi expresso anteriormente pela professora de matemática quando afirmou aprender a realizar a pesquisa – a pesquisa na forma específica do Ensino Médio Politécnico - no mesmo momento em que ensinava aos estudantes, acabam por contemplar, em alguns casos, as atividades cujos temas são determinados por critérios subjetivos, onde o que impera é o “desejo” ou “interesse” dos estudantes. Em nosso entendimento, o interesse é um aspecto a ser considerado, bem como a autonomia e a liberdade. Mas, todos estes elementos estão circunscritos em uma forma escolar que estruturalmente relativiza o pleno exercício prático desses conceitos, de acordo com a regulação que acaba por realizar em torno do conhecimento dos estudantes, o que restringe a sua formação nos limites permitidos pelos modos de regulação que também influenciam a prática escolar, como é o caso das políticas educacionais e do Estado. Em outras palavras, o caráter regulador da organização do trabalho pedagógico cerceia a liberdade e autonomia dos estudantes, seja pelas condições que dispõe para realizar as atividades, seja porque incorpora normatizações externas a si que, no limite, tem por objetivo formar um sujeito adequado as relações sociais e de produção dominantes.

Também, entendemos que introdução desses elementos na formação do estudante do Ensino Médio Politécnico corresponde a uma tentativa de constituição de sujeitos nos marcos da acumulação flexível, a qual é caracterizada, entre outros modos, pela ofensiva do Capital na ampliação dos seus excedentes de mais valor, sobretudo o mais valor relativo. Em termos estruturais, é o Capital avançando sobre a formação dos estudantes para que se tornem aptos ao emprego, mesmo sem a garantia de sua existência no futuro. Nas palavras de Neves (2000), uma formação voltada:

Àquela parcela que exerce trabalho simples no mundo da produção e nas instâncias superestruturais da sociedade – a maioria da classe trabalhadora – uma educação para a empregabilidade, ou seja, uma educação para a

renovação dos vínculos entre educação e exclusão, entre educação e superexploração. (p. 84).

A forma de organização do seminário integrado, seus temas e as práticas desenvolvidas por professores e estudantes distanciam-se e aproximam-se à tendência expressa pela autora. Distanciam-se, uma vez que as condições da organização do trabalho pedagógico apresentam limitações para o desenvolvimento de uma formação que seja capaz de promover todos os elementos requeridos pelas necessidades do empresariado, traduzidas em políticas educacionais, como é o caso do Ensino Médio Politécnico. As modernas intenções confrontam-se com condições atrasadas. Mas, aproximam-se porque as iniciativas individuais de professores e estudantes acabam por permitir a existência de atividades que contemplam, em parte, essas características.

Independente disso, a existência de atividades como o seminário integrado não é sinônimo de uma Educação Politécnica, ainda que ela esteja nos limites do ensino médio. Na perspectiva da Educação Politécnica, a pesquisa está articulada organicamente ao Trabalho socialmente necessário e que possa ajudar aos estudantes a entender, principalmente por que pesquisam e qual o fundamento prático da realização da pesquisa (SHULGIN, 2013). Significa que, em uma Educação Politécnica, a relação entre teoria e prática não é fragmentada, mas constitui uma totalidade articulada pelo Trabalho socialmente necessário e pelo papel que a escola cumpre onde está situada, onde a pesquisa passa a existir com finalidades sociais cuja necessidade é real, concreta e não um assessorio a ser investigado pela simples razão de aprender a investigar, como versam as orientações contempladas na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Dito desta forma, entende-se que o seminário integrado é incapaz de garantir a Educação Politécnica, sobretudo porque, apesar de atividades que envolvem o interesse dos estudantes e produzir outras formas de aprendizagem, ele convive com outra contradição, a qual se aproxima da terceira mudança realizada na organização do trabalho pedagógico das escolas do Ensino Médio Politécnico:

O que está acontecendo no Politécnico: se fosse avaliar o seminário integrado a maioria estaria reprovado! Se eu te trouxesse os cadernos de chamada com a avaliação que eu já fiz tu vai ver, a maioria é "R" né. Por que? Não fizeram. Tem essa cultura que seminário integrado não reprova né! Então o sujeito só faz aquilo que vai servir pra ele né! Ele só faz aqui que aprova ele. Tá tendo essa cultura assim. Eu tenho três turmas e eles

mesmos me dizem: “Professora, o seminário não reprova”. Vejo total desinteresse. Desinteresse mesmo e isso em alguns momentos me desmotivou. (PROFM02)

A relação entre o seminário integrado e avaliação emancipatória é orientada pela mesma lógica que aparece entre interdisciplinaridade e seminário, isto é, a existência do seminário contempla a negação do processo avaliativo, justamente a prática onde os estudantes aproximam-se de atividades potencialmente criativas e dos seus interesses. Significa que, no contexto do seminário integrado, âmbito do Ensino Médio Politécnico, a avaliação emancipatória inexistente. Talvez, a justificativa utilizada para que o seminário integrado não seja contemplado pela avaliação emancipatória está na ideia original para organização do seminário. Ele seria um projeto de pesquisa/intervenção realizado a partir da articulação das áreas do conhecimento, as quais deveriam incluir em seus conceitos um “espaço” onde fosse possível avaliar as atividades relacionadas ao seminário. Como, na prática, se tornou uma disciplina como as outras, não possui avaliação e produz as consequências apresentadas pela professora de matemática.

Contudo, antes de analisar a condução da avaliação emancipatória⁸² por parte de professores e estudantes no interior da organização do trabalho pedagógico, é importante trazer presente alguns elementos que caracterizam esse modelo avaliativo, presente na Proposta Pedagógica:

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. Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios

⁸² Para tornar clara algumas terminologias utilizadas pelos professores, queremos relembrar os significados de siglas da avaliação que comumente são conhecidas entre os docentes. A avaliação emancipatória por conceito contempla 03 (três) níveis: Construção Restrita da Aprendizagem – **CRA**, quando a aprendizagem foi restrita e o estudante é considerado reprovado. A Construção Parcial da Aprendizagem – **CPA**, quando o trabalho do estudante é considerado limitado e sua aprendizagem não contempla a totalidade do exigido. A Construção Satisfatória da Aprendizagem – **CSA**, aparece na medida em que o estudante apresenta um desenvolvimento satisfatório perante ao trabalho proposto. Além destes, temos o Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA que é um mecanismo para que haja progressão do estudante que obteve CRA ou CPA, o que deve acontecer no ano seguinte, acompanhado de um plano de estudos para que adquira a aprendizagem que não alcançou.

para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola [...] Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial. (SEDUC/RS, 2011, p. 20).

Considerando as intencionalidades em torno da avaliação emancipatória, presente na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, destacamos a crítica a avaliação como instrumento de seleção, controle e classificação, o que evidencia atitudes de exclusão ao direito à educação. Da mesma forma, a avaliação como exercício de práticas democráticas, caracterizadas pela participação e convivência entre os diferentes e, inclusive, contraditórios. Não temos dúvida que a perspectiva assumida pela Proposta Pedagógica sobre a avaliação está inscrita no horizonte do consenso neoliberal, que busca diluir as contradições de classe e fazer-nos acreditar que o verdadeiro empenho social é “qualificar” o modo de produção em vigência.

Superar a lógica em que opera a avaliação tradicional requer atitudes efetivamente mais radicais que mudanças aparentes, formais. A avaliação é uma dimensão fundamental da organização do trabalho pedagógico e avançar em relação às práticas excludentes vai exigir a problematização do papel da escola e da sua forma de organização como um todo. Entretanto, a partir dos relatos de professores e estudantes, vamos conhecer a forma como a avaliação emancipatória realmente acontece, a partir das condições que a organização do trabalho pedagógico possibilita:

O aluno está no primeiro e passou para o segundo. Mas se ele ficou com “P” em matemática, por exemplo, ele passou para o segundo ano. E ele vai fazer PPDA no ano seguinte. Plano Pedagógico Didático de Apoio. Então ele tem quatro áreas, mas ele ficou com “P” em uma área. No outro ano ele passa o ano inteiro fazendo trabalhos, tirando dúvidas para sanar aquela dificuldade. [...] Na verdade, é um incentivo a ele não reprovar, mas nem sempre parece que eles têm a ideia de que isso é bom pra eles. (PROFCN01).

Quando eu cheguei na escola e a supervisão me explicou como eu devia fazer, o que tu achas que eu fiz, uma professora de matemática? De 0 a 49 é “R”, de 50 a 69 é “P” e de 70 a 100 é “S”. Montei uma planilha no excel e fiz, porque eu acho mais justo. Como eu vou avaliar um aluno com conceito, na matemática, quase 30 alunos, sem ser injusta? Com alguém eu seria injusta. Se eu tivesse cinco alunos eu conseguiria fazer isso tranquilamente. Mas, com 30 alunos, duas turmas... (PROFM02)

A avaliação tem que ser coletiva e específica para cada aluno, detectando onde estão os problemas. Então, não é meramente, uma nota, mas tu precisa diagnosticar naquele aluno onde estão os problemas dele e propor

uma atividade de recuperação específica para cada aluno. Como se fosse um grupo de pacientes e cada paciente tem uma doença e cada doença requer um tratamento. Um conjunto de médicos especialistas se reúne, que são os professores, para detectar as doenças e propor um tratamento. Esse sistema de avaliação, mal comparando, seria isso. Mas com a escola que nós temos isso é impossível. Ontem mesmo, tivemos reunidos da área de ciências da natureza e tinha uma professora, a de física. (PROFCH01)

A gente tem o dia do conselho de classe, que às vezes a gente vem pra cá as 8 horas e sai 12 horas 30 minutos. A gente passa uma manhã inteira fazendo fechamento, olhando aluno por aluno. É complicado. Às vezes não dá, por que alguns que tem oito turmas. Então tu não consegue fechar em uma tarde e tem que marcar duas tardes, porque são muitos alunos. (PROFCN01).

O que acontece é que fica fechado, o que eu entendo. Cada um avalia na sua disciplina. E tem uns que trabalham com notas e transformam em conceitos e tem que trabalhe direto com conceito. Eu prefiro não me dar o trabalho de ter nota e transformar em conceito, mas esquematizo com os conceitos que vão ficar depois né! E para as recuperações que são PPDA's, sim, a gente tem reuniões e tenta fechar o conceito daquele aluno com base nos conhecimentos adquiridos, nas produções, o que ele rendeu ao longo do trimestre e também o comportamento. (PROFCH02).

Os relatos nos apresentam elementos que caracterizam a avaliação emancipatória. Entre eles, queremos destacar alguns aspectos que precisam ser analisados, uma vez que expressam contradições na prática pedagógica. A organização do processo avaliativo por conceitos, contemplando possibilidades de recuperação e acompanhamento no ano subsequente, em caso de reprovação, consiste, a partir do relato da professora, em um incentivo para não reprovar. Aparentemente essa afirmação não engendra maiores problemas, uma vez que a construção de alternativas para que os estudantes não reprovem, em si, não é uma contradição. Mas, é importante compreender o que significa essa forma de organização do processo avaliativo em relação aos caminhos percorridos pelo ensino médio brasileiro na primeira década deste século. Como vimos no terceiro capítulo, a década passada foi marcada pela estagnação desse nível de ensino, no que diz respeito às taxas de matrícula, como nos lembra Kuenzer (2010):

Os dados disponíveis para o ensino médio, embora descontinuados e com os limites já apontados, apresentam um quadro preocupante, uma vez que apontam crescente retração quando comparados à evolução das matrículas ocorrida entre 1991 e 2001 e ao movimento ocorrido no ensino fundamental entre 2000 e 2008. (p. 859).

Entendemos que as mudanças realizadas no âmbito do ensino médio brasileiro, principalmente a reorganização das Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio no ano de 2012, analisada no capítulo anterior, foram impulsionadas, entre outros fatores, por este diagnóstico. A estagnação ou retração no número de matrículas constitui em si um problema de acesso ao direito à educação, neste caso, o ensino médio. No entanto, a contradição principal reside na implicação desses números em um cenário econômico mundial, que vai exigir dos países “em desenvolvimento” a disponibilidade de uma força de trabalho capaz de atender as necessidades colocadas pela classe dominante organizada. Para estes, o que está em jogo é como o país poderá ofertar “mão de obra” como atrativo para investimentos externos, o que o colocaria, sob a lógica da economia capitalista, no rumo da competitividade internacional. Por isso, entre outras variáveis como a legislação trabalhista e o sistema tributário, a elevação da escolaridade é uma atitude estratégica para que os índices de desenvolvimento logrem melhores posições e o país reúna as “forças” para disputar investimentos com outras economias na mesma situação de subalternidade e dependência. O “incentivo para reprovar”, como diz a professora, parece operar sob essa lógica.

Entre os elementos trazidos pelos relatos, é importante colocar a dificuldade dos professores para realizar a avaliação por conceitos. O uso do conceito em detrimento da nota (número) dialoga com a possibilidade de desenvolver uma avaliação diagnóstica que seja capaz de avaliar o estudante para além daquilo que apresenta tradicionalmente em trabalhos e provas. O objetivo da avaliação emancipatória, com base na Proposta Pedagógica, é contemplar todas as ações dos estudantes no âmbito escolar, o que inclui a sua participação nas atividades propostas pelos professores, atuação junto aos colegas, exercício da cidadania e senso crítico, bem como a capacidade de conhecer os problemas que impedem a aprendizagem. Portanto, se trata de uma avaliação mais ampla, que busca conhecer o estudante em suas diversas relações no âmbito da escola, o que justifica a necessidade de realizar a avaliação por área do conhecimento, ao invés de avaliações por disciplinas isoladas, unicamente. Compreende-se, a partir da proposta do Ensino Médio Politécnico, que o diálogo dos professores em torno da vida escolar de cada estudante seria um caminho justo para avaliar, o que, a depender das condições, é importante que ocorra. A professora de matemática expressa como, em geral, tem sido realizada a avaliação, bem como o seu posicionamento sobre o modelo:

E dessa forma, o que aconteceu, ontem eu peguei uma turma que os professores reclamam que os alunos não querem fazer, que não acompanham. E aí, quando eu passei essa informação pra eles, esses alunos, grupo, que não participa, eles fizeram o exercício, eles vieram me mostrar o caderno pra corrigir! Porque eles entenderam que a participação deles em sala de aula é importante para avaliação deles. Mas quando ele entende que a qualitativa é tão importante quanto a nota da prova, ele começou a participar. E isso o politécnico me deu liberdade. Porque a qualitativa no politécnico tem um peso grande. Diferente do outro sistema que a qualitativa era aquele um ponto ao final do bimestre. E aquele um ponto não faz diferença. Então me sinto mais tranquila avaliando dessa forma. O politécnico me dá uma abertura muito grande, eu acho que ficou mais justo de avaliar, lógico que dá mais trabalho. (PROFM01).

Entretanto, algumas lacunas podem ser percebidas quando analisamos a forma de avaliação emancipatória no contexto da organização do trabalho pedagógico. Como podemos observar, o modelo avaliativo exige um trabalho mais detalhado da parte dos professores, os quais são obrigados a realizar, praticamente, uma avaliação individual para cada estudante, acarretando a modificação quantitativa em seu trabalho pedagógico, o que nem sempre é acompanhado das condições materiais (financeiras, horários, etc.) para sua efetivação. Nesse sentido, entendemos que a mudança na avaliação alinhada a interesses como o aumento dos índices de aprovação (elevação da escolaridade), ao incidir na carga de trabalho dos professores, provoca um sobre-trabalho que necessita ser remunerado e não é, bem como exige condições formativas que lhe ofereçam ferramentas para operar avaliações neste novo modelo, o que também não ocorre. Em outras palavras, a alteração levou a reorganização do trabalho docente cuja lógica, em nosso entendimento, não é outra senão aquela que busca aumentar a produtividade laboral dos professores. A avaliação diagnóstica, neste caso, não se distancia estruturalmente dos mecanismos encontrados pela acumulação flexível para elevar índices de produtividade através da exploração do trabalho, fonte de mais valor.

Oliveira (2013) caracteriza tal lógica e sua atuação em países periféricos, mediante uma realidade onde a existência do trabalho informal é predominante, lugar para onde parece estar caminhando o trabalho docente, a partir dessas alterações:

No fundo, só a plena validade da mais-valia relativa, isto é, de uma altíssima produtividade do trabalho, é que permite ao capital eliminar a jornada de trabalho com mensuração do valor da força de trabalho, e com isso utilizar o trabalho abstrato dos trabalhadores “informais” como fonte de produção de mais-valor. (p. 137).

Parece-nos que, guardadas as diferenças, a forma como a avaliação emancipatória incide no trabalho dos professores não se diferencia, estruturalmente, do exigente aumento da capacidade produtiva dos trabalhadores em geral. Por outro lado, a modificação no modelo avaliativo encontra consequências dessa lógica na formação dos estudantes, principalmente porque a avaliação emancipatória, em certo grau, procura estabelecer um controle sobre as ações dos estudantes na escola. Enquanto no modelo anterior os professores avaliariam os estudantes pela sua produção refletida nas provas, testes e trabalhos pontuais, a avaliação emancipatória requer mecanismos que mensurem o processo “integral” do estudante no transcurso da sua vida escolar. Ao saberem que estão em constante processo de observação, os estudantes passam a conviver em um ambiente avaliador e formar-se em um contexto de permanente controle sobre as suas ações.

Sob a justificativa de uma avaliação mais justa, o modelo incorpora características que formam um sujeito apto a conviver em ambientes onde predominam a cultura das metas, a competitividade como condição ao aumento da produtividade, imposto pelas “novas formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. (FRIGOTTO, 2010, p. 41). Mediante esse contexto e intencionalidades é possível questionar, inclusive, a dimensão emancipatória da avaliação!

Considerando a avaliação e as formas como influencia a organização do trabalho pedagógico, alguns professores expressam os modos como efetuam o procedimento avaliativo dos estudantes, bem como alguns limites, considerando as condições que dispõem para isso:

Mas, pelo que eu sei, na maioria das escolas, são três conceitos: CSA, CPA e CRA, os professores fazem uma avaliação quantitativa e depois transferem para aqueles três conceitos, que não é o que se propõe como avaliação emancipatória. (PROFCH01)

Não adianta eu colocar no meu caderno um conceito. Eu não posso nivelar o meu aluno, eu tenho que valorizar o meu aluno. Por exemplo, o que a maioria dos professores faz: tens o número de acertos. Então eu trabalho com número de acertos até o final. E aí sim! Faço o fechamento do meu componente curricular primeiro, esse componente curricular é levado para o conselho de classe para fechar o conceito da área. [...] E aí a importância das anotações. Vou olhar o que ele fez. (PROFCN01)

Nas humanas é mais tranquilo. Um grupo menor, normalmente os instrumentos de avaliação são participativos, trabalhos, seminários, discussões que se trava na história, na geografia, na sociologia, na filosofia, então tem sido mais tranquilo em chegar a um consenso a respeito de cada aluno. Nós não tivemos tantos problemas. Mas quando eu estava na supervisão, eu tive que lidar com todas as áreas e ainda hoje eu vejo uma grande dificuldade na área das linguagens, que são sete ou oito professores. Essa é uma área muito extensa, com muita dificuldade de se reunir. (PROFCH01)

O que a gente tem aqui é que, por ser uma escola pequena, a gente consegue conhecer bastante os alunos e a vida dele fora daqui. O que a direção traz muito é isso né, o aluno tá assim, o fulano está precisando de uma atenção. Aqui o pessoal se conhece mais né, então a gente consegue dentro do trimestre dar uma direcionada. (PROFCH02)

O único problema que eu vejo é na avaliação que ficou muito subjetiva. Eu também não sou a favor de números, mas essa questão de letras [...] quer dizer, tudo é possível dentro desse processo porque tu te reúne dentro da tua área, quer dizer, área das linguagens, das humanas. Então, se o aluno tem um rendimento de 80% numa prova de Inglês, mas ele teve 2% de rendimento na prova de literatura, ele pode ser reprovado. Porque a avaliação é qualitativa e por área. Então ele vai ser aprovado ou reprovado dentro da área, quer dizer: ele pode ser um excelente aluno em Inglês, literatura, mas não fez Educação Física e isso engloba [na avaliação da área]. (PROFL01).

Vemos que as formas como a avaliação emancipatória realmente acontece diverge dos métodos idealizados. A convivência da avaliação com a nota e sua transposição ao conceito, as dificuldades de reunir a área do conhecimento, como é o caso das Linguagens (com, no mínimo, seis disciplinas), a subjetividade da avaliação que encontra limites na própria formação dos professores e o conhecimento “integral” dos estudantes parecem fazer parte do cotidiano do Ensino Médio Politécnico. No que tange a avaliação, a organização do trabalho pedagógico tem refletido as incongruências de um processo de implantação que desconsiderou as condições reais das escolas e dos professores.

Mas, os limites também são expressos pelos estudantes e professores que avaliam o modelo pela ótica estudantil, a partir das relações que estabelecem e o modo como são avaliados:

Como eu enxergo os estudantes: eles não entendem a avaliação, não entendem como foram avaliados. Eles não entendem essa questão, porque não só acerto e erro, mas é todo esse olhar que a gente tenta fazer, por isso que a gente tem as nossas anotações. Agora, tu pega uma área que tem seis componentes curriculares, o que acontece com o aluno? “Ah, não preciso estudar para aquela, me saio mal em uma, não vai fazer diferença mesmo. Porque se eu tirar cinco ‘S’ e um ‘R’ ainda posso passar”. Então, isso eu acho que desmotivou mais o aluno. (PROFCN01)

O grande retrocesso foi a implantação das áreas do conhecimento e a recuperação por PPDA e PP, que não são eficazes, o aluno não aprende o conteúdo que apresentou dificuldade, não garantindo a qualidade da educação. (EEGR01)

Na minha experiência com esse método de ensino tiveram algumas coisas que me chamaram a atenção como falhas no projeto: Se um aluno não conseguisse alcançar a "aprovação" em uma disciplina na área de linguagens ela necessitava fazer provas para todas as outras disciplinas dessa área mesmo que já estivesse aprovada. (EEGR03).

O aluno está percebendo que tem muitos colegas que não estão conseguindo avaliar e aí gera o conflito. Inclusive teve uma aluna que falou assim: eu não me importo de ficar com CPA, mas eu não quero a fulana com CSA, porque não é justo. Ela ficou muito de cara, porque teve uma colega que fez uma prova e ficou com a mesma nota que ela e ficou com CSA. E realmente ela produz. Mas não foi a minha nota de biologia, mas teve a nota de química, física e aí gera o conflito. Eles querem saber? Mas com quem eu fiquei com CPA? Ficasse na área. (PROFCN02)

Os alunos trazem muito isso. Eles sabem que podem tirar um CRA, CRA e um CSA eu passo. E o que a gente tenta dizer é que não é bem assim. Se tirar um CRA, CPA e um CSA, tu vai ter que ser muito bom para tirar um CSA no terceiro (trimestre), não vai tirar um CSA assim, tu vai ter que me mostra que realmente tu melhorou. E muitas vezes tu conseguir entrar em acordo dentro da área para os alunos, colocamos em PP pra ver se ele consegue recuperar aquilo ali e não deixar recuperar assim, direto. Porque, eu acredito, se ele ficou com defasagem durante um trimestre e assim atingiu o terceiro (trimestre), muitos conteúdos que tu tá trabalhando não tem uma continuidade específica. (PROFCH02)

Na minha opinião, não tem sido muito boa, acho que por falta de organização da escola. Por exemplo, alguns professores dizem as notas e outros não e às vezes queríamos saber no que estamos indo mal e não podemos (EPP03).

A partir dos relatos, podemos observar como a avaliação emancipatória tem agido na formação dos estudantes e como eles próprios têm convivido com os modos encontrados para avaliar. Queremos destacar os mecanismos que os estudantes constroem para burlar as formas de controle que avaliação provoca, entre eles a escolha de disciplinas que poderão “deixar de lado”, uma vez que a avaliação é por área do conhecimento e permite, em síntese, que acontece esse tipo de prática. Quando nos deparamos com essa realidade, somos levados a concordar com a professora de ciências da natureza quando afirmou que a avaliação é “um incentivo para não reprovar”. De outro lado, não deixa de ser verdade que os estudantes assim agem como uma artimanha para escapar a lógica do controle total do seu processo escolar, se considerarmos que a escola, em certa medida, incorpora relações sociais e de produção dinamizadas sob a égide do Capital.

Nesse sentido, torna-se inútil o debate em torno da forma da avaliação emancipatória ser mais ou menos justa. A partir do modo como vem sendo desenvolvida, tem proporcionado um meio para inculcar os valores e princípios dos padrões de sociabilidade exigidos em nosso tempo, provocando atitudes dos estudantes que comprovam estar ou não aptos a lidar com essa realidade. Desse ponto de vista, a avaliação acaba por contribuir para adaptação dos sujeitos, sejam professores e estudantes, à lógica do aumento da extração de mais valor e da elevação da quantidade de trabalho abstrato e não remunerado. A educação para esse tipo de sociabilidade é uma condição fundamental para que possa ser concebida pelos sujeitos como a única forma social possível. Especificamente sobre o modo de realizar a avaliação, temos entendido que o seu caráter coletivo – tanto pela exigência de avaliação por área, quanto pelo controle do processo escolar dos estudantes – é um estágio avançado da influência do Capital na educação e os modos como tem atuado para obter o controle total das forças e classes que vivem do trabalho, principalmente pela tentativa de equacionar a contradição educar/explorar, como vimos anteriormente, para dominar a totalidade da educação e impor o seu projeto educacional (FREITAS, 1995).

Desde os pressupostos de uma Educação Politécnica, uma avaliação adjetivada como emancipatória jamais poderá conviver com o controle do processo avaliativo somente pelos professores. Naquela forma escolar, avaliação é uma dimensão do trabalho pedagógico, o qual pressupõe a auto organização dos sujeitos que definem a organização de todas as ações a serem desenvolvidas no contexto escolar. É um contrassenso denominar a avaliação como emancipatória, justamente porque “a organização atual da escola inibe a participação dos alunos e professores no processo de gestão” (FREITAS, 1995, p. 111). Significa que as formas de avaliação, sejam por notas, conceitos e outras, estarão subordinadas aos controles, seleções que marcam a forma social do Capital. Enquanto não forem construídas as condições para que haja, de fato, uma participação democrática - muito mais radical em relação àquela colocada na Proposta Pedagógica – inclusive para superar práticas como foi exposta no último relato do estudante, o qual afirma que as informações sobre as notas das disciplinas não são divulgadas, o modelo avaliativo sempre encontrará correspondência nas relações sociais de dominação.

Seguindo a pista de Freitas (1995) é contraditório estabelecer um método de avaliação como este e, ao mesmo tempo, permanecer com a estrutura do currículo organizada em disciplinas, o que favorece a fragmentação do trabalho pedagógico e dos conhecimentos. Entendemos que uma avaliação por área do conhecimento em uma estrutura curricular não tem outra função a não ser de efetuar um maior controle dos estudantes e, ao mesmo tempo, flexibilizar suas possibilidades de progressão e atender os amplos objetivos das políticas curriculares para o ensino médio. Ainda que a forma avaliativa seja por área, ela ainda permanece como uma justaposição das partes porque os professores permanecem realizando suas avaliações individualmente, uma vez que a forma disciplinar não foi superada.

Outra contribuição para as deficiências em torno da avaliação, desde uma perspectiva Politécnica, é a ausência do Trabalho socialmente necessário na escola, o que provoca processos de conhecimentos artificiais, sem relação com mundo real, e direcionam a avaliação para mensurar habilidades cognitivas que exigem capacidade de pura memorização. Na medida em que os estudantes não constituem-se como sujeitos do processo de gestão e organização da escola, definindo seus rumos, objetivos, mas ficam alijados dessa parte, alienam-se do trabalho escolar, o que suscita uma série de problemas que envolvem a produção de conhecimento, até aspectos comportamentais.

No que tange a organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio Politécnico e as principais mudanças efetivadas – interdisciplinaridade, seminário integrado e avaliação emancipatória – vimos que a relação que estabelecem entre si apontam contradições fundamentais que, por si, demonstrariam a impossibilidade de um processo de implantação coerente com o ideário da Proposta Pedagógica. Na medida em que a interdisciplinaridade, como fundamento da proposta, não modifica a estrutura disciplinar, proporciona diálogo entre os professores somente no conselho de classe onde criam um consenso sobre o conceito dos estudantes, e não é contemplada no seminário integrado, o qual tornou-se uma disciplina como as outras; no momento em que o seminário integrado, ao desenvolver projetos de pesquisa/intervenção com os estudante, o que seria o núcleo central do Ensino Médio Politécnico, não é passível de avaliação; e a avaliação emancipatória, cuja base diagnóstica preza por mensurar a totalidade das ações dos estudantes em seus percursos escolares, mas ocorre sob processos de ensino fragmentados em

disciplinas, o que contradiz a necessidade de formas interdisciplinares da organização do trabalho pedagógico, já poderíamos entender que a implantação do Ensino Médio Politécnico, por não considerar as condições materiais e concretas das escolas, efetivou-se como uma contradição dos seus próprios objetivos. O Ensino Médio Politécnico nega a si próprio no momento que é implantado na realidade escolar, o que demonstra que sua proposta está aquém das condições reais para seu funcionamento.

Mas, em nosso entendimento, a organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio Politécnico, ao negar a si mesma no processo de implantação, demonstra seu distanciamento em relação aos pressupostos de uma Educação Politécnica, seja pelos fundamentos marxianos, seja pelas experiências histórico-práticas da Politecnicia. A ausência do Trabalho socialmente necessário que articula o conhecimento aos processos de produção da vida e busca romper a dicotomia entre sua forma manual e intelectual, da auto organização dos sujeitos, da existência de um processo fragmentado de produção do conhecimento que não compete para a formação omnilateral e o diálogo orgânico entre a Proposta Pedagógica e sua implantação com os fundamentos da educação capitalista, principalmente pela tentativa de constituir, no interior da escola, o mesmo tipo de sociabilidade exigida pelas determinações empresariais, demonstraram um ensino médio incapaz de contribuir com quaisquer processos de emancipação humana, como almeja a Politecnicia.

A inviabilidade de concretização da Politecnicia no ensino médio exige que busquemos compreender como o seu conceito foi assimilado no processo de implantação, bem como a sua relação com o mundo do trabalho. Considerando que os conflitos e resistências da implantação foram gerados por uma proposta incapaz de aproximar-se da realidade das escolas, e a organização do trabalho pedagógico engendrou mudanças que, no limite, apresentaram distanciamentos em relação ao exposto na proposta, faz-se necessário analisar a Politecnicia que, mediante o contexto da implantação, emerge no limite entre simulacro e a adaptação dos sujeitos aos ditames exigidos pelo empresariado.

4.4. Politecnicia e o Mundo do Trabalho: entre o simulacro e adaptação

A Politecnicia e o Mundo do Trabalho se constitui como um eixo analítico deste capítulo, onde procuramos compreender os sentidos atribuídos por estudantes e professores à relação entre estes conceitos durante o processo de implantação nas escolas da 18ª CRE. Em geral, as manifestações sobre a presença desses conceitos no conjunto da organização do trabalho pedagógico acompanham as contradições analisadas nas seções anteriores e podem ser caracterizadas por uma ampla diversidade de definições, as quais nos oferecem elementos para afirmar que Politecnicia e Mundo do Trabalho aparecem como simulacro, cuja aparência dada na Proposta Pedagógica não corresponde àquilo que de fato significa na prática das escolas e, por isso, vem a ser um pressuposto formativo para adaptar os sujeitos aos padrões de sociabilidade capitalista. Em outras palavras, durante o processo de implantação, a Politecnicia apresenta uma aparência estranha a sua essência, uma vez que é utilizada para atender as necessidades apresentadas pelo empresariado que requer uma formação cidadã, ampla, competente e flexível, ainda que esse fim, a partir da implantação, também não seja alcançado.

Antes, porém, queremos destacar o relato de um professor da área de linguagens, que busca compreender a reestruturação curricular do ensino médio em relação à situação econômica em que o país se encontra. Seu relato nos parece representativo de uma classe que tem consciência das razões pelas quais as mudanças curriculares acontecem, ainda que os seus movimentos de resistências sejam insuficientes para freá-las:

[...] Vou te ser sincero, uma questão de visão pessoal, posso estar totalmente equivocado. Até o termo foi criado para acalmar alguém! Aí em nível de governo. No meu ponto de vista, principalmente a questão econômica do país. Que se tinha que mostrar mudanças no sistema educacional para acalmar o mercado financeiro. “Olha, o Brasil está estagnado, a educação não evoluiu, bom, então vamos fazer um sacode. Poderia usar qualquer nome, mas escolheram politécnico. Mas na prática, na essência e no dia a dia não tem nada de “politécnico”. Porque se eu for pensar no termo “poli” seria vários caminhos, seriam muitos não é! [...] A nossa educação hoje não tem esse politécnico. Na verdade está mais voltado para interação social e conscientização do aluno e na sua criticidade. (PROFL02).

O professor toca questões de aparência e essência. As razões as quais apresenta para a reestruturação do ensino médio, em nosso entendimento, não

estão equivocadas, principalmente a ligação que estabelece entre a implantação do Ensino Médio Politécnico e as necessidades colocadas pela economia, ou seja, pelo empresariado que exerce um processo de cooptação das políticas educacionais para garantir que suas demandas sejam contempladas por elas. De outra forma, o professor reconhece, ao caracterizar o ensino médio como uma proposta voltada a “interação social e conscientização”, o distanciamento da Politecnicidade a partir dos pressupostos marxianos e dos fundamentos histórico-práticos.

Em que pese à relação feita pelo professor como a causa para a implantação do Ensino Médio Politécnico, seu relato nos oferece a tônica da forma como é tratada a relação entre Politecnicidade e o Mundo do Trabalho na implantação pela maioria dos estudantes e professores. Apresentamos abaixo alguns relatos que expressam o sentido polissêmico da Politecnicidade, os quais, aparentemente, demonstram que sua ampla compreensão não foi assumida como prioridade:

A Politecnicidade, eu vejo assim, me parece que a gente vê tudo e não vê nada. Que eu tenho essa ideia assim: sou aberta ao conhecimento, acredito que o aluno tem que ter interdisciplinaridade, só que acho que se torna algo como se tu aprendesse um pouquinho e não aprendesse nada. Eu vejo assim. Abre muito e em algum momento pode ficar no vago. Porque a Politecnicidade quer preparar não para o mercado de trabalho, mas para o Mundo do Trabalho. Mas, até que ponto? Como conseguir isso? Da maneira que tá? Tem que ter uma estrutura, tem que ter uma organização. [...] Como utilizar a Politecnicidade nesse jeito que está? (PROFM02).

Pra mim isso é o conteúdo do Politécnico. Isto é, tu criar para as discussões sociais, proporcionar ao teu aluno o senso crítico, tu tem que preparar ele pra vida, para o mercado de trabalho. Mas aí eu te digo: qual o comprometimento do aluno, professor e governo? (PROFL02)

Poli? Tudo junto. Poli? É o que eu te digo: tu tem que ter um atendimento quase particular para cada pessoa que tu tá trabalhando. Porque todo mundo é poli. Só que esse poli pode te trazer problemas, porque é difícil tu colocar na cabeça de um professor tradicional esse tipo de coisa. Eu tenho colegas que ainda não conseguem entender direito, não aqui, como fazer isso, entendeu? Então, essa coisa da adaptação e da flexibilidade é muito importante na vida de um professor, um educador. (PROFL01).

Olha, vou te ser bem sincera: isso pra mim é meio confuso ainda! Eu acho que essa expressão assim é [...] Tu sabe assim, o que eu entendo: tu vai trabalhar o aluno como um cidadão e esse aluno tem que estar preparado para o mundo do trabalho. Seja na área que ele queira escolher. E pra mim ainda não fica bem claro assim, essa situação. (PROFM01).

Olha, a gente trabalhando com os alunos, sinceramente, eu não vejo nada de diferente. A gente tenta adaptar, a gente tenta mudar os currículos, mas eu não vejo nada de mudança em termos de pensamento politécnico. Eu não vejo nada diferente. O que tu pensa de Politecnicidade? O que tu colocas pra nós como politécnico? O que seria? O que funcionaria como Politecnicidade? Eu,

sinceramente, não vejo nada de diferente do que estava antes. (PROFCN01).

Acredito que a Politecnia pode ser definida como uma tentativa de integrar as antigas disciplinas em grupos de conhecimento e tratar como blocos de aprendizado, facilitando a identificação das aptidões e deficiências do aluno. (EEGR03).

Um sistema de ensino que visa a preparação de um aluno "útil" ou "multifuncional", que saiba enfrentar os percalços da vida; preparando para a vida acadêmica, para o mercado de trabalho e para o convívio em sociedade no geral. (EEGR01).

Os professores e estudantes trazem elementos que podem ser considerados em uma proposta de Educação Politécnica, mas suas colocações evidenciam o lugar da Politecnia e o mundo do trabalho ocupam no processo de implantação, isto é, a polissemia⁸³ apresentada nos leva a crer que: a) a relação entre Politecnia e mundo do trabalho no Ensino Médio Politécnico não foi priorizada, principalmente no que se refere à formação dos professores em serviço; b) por isso, o conteúdo da relação entre Politecnia e mundo do trabalho guarda proximidade com aquilo que ocorre no cotidiano das escolas, sem que haja um aprofundamento histórico-prático dos elementos que, de fato, caracterizam a relação entre Politecnia e mundo do trabalho como fundamento de uma educação que busca superar a forma educacional capitalista.

O modo como essa relação é tratada nas práticas pedagógicas das escolas também é expresso pelos estudantes, o que merece destaque: “Tratadas de uma forma boa, com um grande respeito e ajudando, dentro do possível”. (EPP01). “Não foram tratados estes assunto em aula”. (EPP02). “Não foi falado isso em sala de aula”. (EREG04). “Esses aspectos não são tratados”. (EPP03). “Essas questões não foram trabalhadas em aula”. (EREG01). “Politecnia muito pouco. Assim, como ‘mundo do trabalho’. Com o excesso de matérias tudo acaba passando muito

⁸³ Ao discutir a polissemia da categoria Trabalho na sociedade de classes, Frigotto (2009) indica que a disputa pelo direcionamento dos conceitos guarda relação com as correlações de forças existente no plano material da vida e da luta de classes. A disputa pela direção da sociedade perpassa, nestes termos, pela apropriação conceitual que termos historicamente atrelados a grupos e classes. É nesse sentido que optamos pela definição da Politecnia desde os fundamentos marxianos e das experiências histórico-prática. No entanto, entendemos que as definições (ou as “não-definições”) para o conceito de Politecnia trazidos por professores e estudantes, caracterizando uma verdadeira polissemia do termo, é funcional à sua não compreensão e, portanto, a sua utilização em favor de quem, na sociedade de classes, agrega maior poder material e simbólico.

superficial”. (EREG02). “Na sala de aula discutimos mais sobre faculdade e sobre nossos projetos”. (EPP04). Os estudantes complementam:

Devido aos problemas da implementação do Ensino Politécnico, estes assuntos não foram tão aprofundados quanto deveriam ser. Eles estiveram presentes ao longo da formação, mas não foram tratados com a devida importância. (EEGR03).

No primeiro ano nos apresentaram as mudanças e as possíveis propostas da implantação dessa reforma, com críticas e elogios ao sistema, mas é muito básico não se detendo muito nesses conceitos. Durante toda a formação é salientado a importância para nossa formação profissional e a inserção no mercado de trabalho. (EEGR01).

As manifestações acima reforçam o nosso entendimento que a relação entre a Politecnicidade e mundo do trabalho tem pouco espaço na organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio Politécnico. Quando é expressa, demonstra, em geral, uma tendência para uma definição como contexto, onde o mundo do trabalho é compreendido de forma genérica, abstrata ou, em alguns casos, como sinônimo de mercado de trabalho, para o qual os estudantes devem estar preparados e disporem de competência e habilidades que lhes permitam lidar mediante os diferentes cenários.

A partir dos relatos, a relação entre Politecnicidade e mundo do trabalho também é concebida por um entendimento em que a realidade do estudante é lugar em que o processo de conhecimento deve partir. Entretanto, os limites dessa afirmação foram apresentados por Ramos (2011), a qual expressa a finalidade de reduzir o entendimento do mundo do trabalho à contextualização:

A contextualização, por sua vez, é entendida como recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas limitadas em uma área do conhecimento como também entre as próprias áreas de limitação. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ou associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo. (p. 141).

Pode-se dizer que a redução do mundo do trabalho à contextualização guarda relação com a estratégia para rebaixar a complexidade da construção de conhecimentos, mesmo porque, se considerarmos o quadro atual das políticas educacionais analisado no primeiro capítulo, os conhecimentos não são o foco

principal das atividades escolares. A centralidade reside na aprendizagem dos elementos necessários – sobretudo de caráter subjetivo – como preparação para lidar com o efêmero e o instável, que pode ser traduzida concretamente pela informalidade do trabalho e o desemprego estrutural.

Porém, o cenário que se vislumbra processos educativos onde a máxima “partir da realidade do estudante” é uma prioridade metodológica é criticado pela autora:

Quando se parte do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter de se enfrentar as concepções prévias trazidas por ele. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou ainda, apresentando limites como o modelo de compreensão e de explicação da realidade, restritas a determinados contextos. Se não enfrentada essa questão, corre-se o risco de considerar que a simples sistematização desse conhecimento é suficiente para que o aluno estabeleça relações entre ideias, fatos e fenômenos para enfrentar situações concretas que demandam problematizações, elaborações conceituais e soluções. Esse é um falso conhecimento. (RAMOS, 2011, p. 141-142).

Na medida em que o mundo do trabalho se relaciona com o Ensino Médio Politécnico como contexto ou ponto de partida, como parece estar acontecendo, a decorrência dos processos de conhecimentos são simplificados, determinando, inclusive, que os saberes oriundos da experiência individual ou coletiva sejam encarados como a condição necessária para lidar com situações mais complexas.

Por outro lado, desde a perspectiva da Educação Politécnica, o mundo do trabalho não é um acessório a ser aprendido por professores e estudantes. A relação se coloca organicamente, onde o próprio trabalho produtivo é encarado como base para que os conhecimentos sejam construídos ou socializados. Ocorre que a forma histórica escolar capitalista (SANTOS, 2016) impede que o trabalho material, produtivo seja à base das práticas no interior da escola pública, justamente para manter as relações de dominação desde o controle do sistema educacional.

Freitas (1995) expressa a importância da introdução do Trabalho material ou socialmente necessário na escola:

Deve-se complementar que o fato de a educação definir-se por uma forma particular de trabalho, trabalho não-material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o *ponto de apoio* da especificidade da educação como trabalho não-material – a educação é trabalho não-material no seio da prática social global. (FREITAS, 1995, p. 101 – grifos do autor).

Vale destacar a diferenciação que o autor realiza e que, em alguma medida, resolve a questão do mundo do trabalho como contexto no Ensino Médio Politécnico. Significa que o Trabalho é ponto de apoio e não de partida, como é aferido na forma relatada pelos sujeitos, desde a reestruturação curricular. Sendo ponto de apoio, ainda que sua especificidade seja o trabalho não-material, a relação como o mundo do trabalho, a prática social mais ampla é o que permitirá que haja o processo de conhecimento por parte de professores e estudantes. Quando isso não ocorre, a escola acaba por reproduzir-se enquanto espaço de aprendizagens “verbalistas” ou, nas palavras de Shulgin (2013) como “complexos sentados”, onde os conteúdos são abordados de forma hostil à realidade social.

Considerando a questão do Trabalho socialmente necessário na escola, queremos lembrar que, como vimos na primeira seção deste capítulo, a evasão escolar no ensino médio que, segundo relatos dos gestores, não foi reduzida pela reestruturação curricular, é causada pela necessidade de trabalho (emprego) dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que, em uma proposta de Educação Politécnica, como é assim denominado o ensino médio, essa necessidade deveria ser incorporada no conjunto das atividades escolares e os estudantes trabalhadores, ao invés de abandonar os estudos, terem condições para permanecer e, principalmente, utilizar as relações de trabalho como base do seu processo educativo. Ocorre que, contraditoriamente, o Ensino Médio Politécnico não responde a essa questão, o que explicita o lugar que o mundo do trabalho ocupa em suas práticas.

Para que a relação entre Politecnicidade e mundo trabalho seja compreendida como fundamento das práticas escolares, o que não vem acontecendo desde a implantação do Ensino Médio Politécnico, a qual, na forma como está, é condição necessária à adaptação dos sujeitos as formas de sociabilidade engendradas pelo domínio do capital, seria necessário levar em conta alguns aspectos que são destacados por Pistrak (2009; 2015) e que dizem respeito a incorporação do Trabalho socialmente necessário na escola:

Tal ponto de vista apresenta em primeiro lugar, um momento de participação imediata no trabalho desde as suas mais simples formas (trabalho individual, autosserviço, cuidados pessoais) até as mais complexas possíveis (trabalho na fábrica); em segundo lugar, um momento não menos importante de estudo do trabalho com a participação imediata (estudo das formas mais amplas e complexas da indústria, estudo de toda a

modernidade, até as manifestações mais elevadas da cultura, como superestruturas em cima de inter-relações econômicas a saber, de trabalho). Desde este mesmo ponto de vista partem também os métodos do enfoque do trabalho. No centro está a participação no trabalho ou estudo do próprio processo de trabalho. A isso precede o momento de organização do trabalho (primeiro passo para a organização científica do Trabalho); depois segue o momento da avaliação do seu trabalho (e do outros) como material de estudo e revisão crítica. Finalmente, introduzindo para todo o coletivo algum princípio ético, o trabalho individualmente para cada estudante, como personalidade, como membro do coletivo, determina o momento da avaliação ética, elemento necessário. (PISTRAK, 2009, p. 207).

O autor complementa a síntese, de acordo com as dimensões da Educação colocadas por Marx e Engels:

Em termos gerais, a escola deve resolver os três problemas: o problema do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento físico, e da educação politécnica, mas apenas se pode considerar uma escola como sendo politécnica se existe nela as características em ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo único. Apenas a presença de uma dos elementos isolados do Politecnismo ainda não transforma uma escola politécnica, pois a escola deve ser chamada de politécnica se os elementos principais do Politecnismo estão firmemente entrelaçados em toda a vida escolar e se sintetizam em um todo único. (PISTRAK, 2015, p. 22).

Como podemos observar, o debate em torno da Politecnicidade e mundo do trabalho tem fundamentos radicais, onde a relação é efetivamente interdependente, onde o Trabalho é a condição necessária para que o conhecimento seja produzido ou socializado. Neste sentido, a Educação Politécnica se funda na articulação, dentro do processo pedagógico, do trabalho, conhecimento e prática social, o que acontece sob condições que possibilitem a compreensão ampla e complexa dos fenômenos, o que é qualitativamente superior ao simplificado processo de aprendizagem, como deseja a retórica do empresariado expressa nas orientações e políticas educacionais.

Considerando, pois, as formas radicais em que a Politecnicidade contempla o mundo do trabalho em sua proposição, é importante atentar para o fato de que o Ensino Médio Politécnico vem contemplando o mundo do trabalho como contexto e ponto de partida. Significa que a presença do mundo do trabalho na reestruturação curricular reproduz a dicotomização que a educação capitalista vem efetuando ao longo dos anos e reafirma o seu fundamento abstrato, onde os conhecimentos não encontram sentido na vida material dos estudantes, ainda que as informações disponibilizadas pelas práticas da pesquisa, no caso do Ensino Médio Politécnico,

possibilitem o alcance de informações e o desenvolvimento de aprendizagens “úteis” para lidar com situações cotidianas que envolvem o trabalho.

A presença da relação entre Politecnicia e mundo do trabalho, nos termos aqui analisados, apresenta um conteúdo altamente difuso das proposições apresentadas pelos autores, dos pressupostos colocados por Marx e Engels, pelas experiências histórico-práticas, bem como os próprios referenciais utilizados na Proposta Pedagógica. Em nosso entendimento, esse distanciamento nos permite compreender a relação entre Politecnicia e mundo do trabalho na reestruturação curricular do ensino médio como simulacro, pois não apresenta o conteúdo/sentido histórico-prático da sua definição, e, por isso, acaba contribuindo para que a formação realizada sirva à adaptação dos sujeitos às necessidades colocadas pelo paradigma produtivo, o que também não ocorre plenamente, porque as condições estruturais da escola do Ensino Médio Politécnico são insuficientes para que a complexidade das demandas da acumulação flexível sejam atendida.

Não deixa de ser verdade que, a forma como a Politecnicia e o mundo do trabalho são trazidos no processo de implantação, reflete o modo como as políticas educacionais, cooptadas nos últimos anos pelos interesses do empresariado, contribuem para que o Capital exerça o controle da classe trabalhadora através de um tipo de formação que alija o acesso ao pleno conhecimento. O esforço da classe dominante nos tempos de consenso em torno de um projeto de sociedade que visa explorar maiores índices de produtividade e perpetua-se como o único modo possível de organização da sociedade. Mesmo que, para isso, utilize conceitos historicamente relacionados aos interesses dos trabalhadores, como é o caso da Politecnicia, o que é possível, no contexto da implantação do Ensino Médio Politécnico, dada as característica de uma “hegemonia as avessas” (OLIVEIRA, 2010, p. 27) onde “os dominados realizam a ‘revolução moral’ [...] que se transforma, e se deforma, em capitulação ante a exploração desenfreada”, passando a ideia de que o uso de um conceito tem poder para mudar a direção dada ao sistema educativo. A experiência apresentada nestes relatos demonstra que o caminho tem sido a reafirmação dos pressupostos educacionais capitalistas, atualizados para este tempo.

4.5. Mudar para permanecer o mesmo: o caráter contraditório da implantação do Ensino Médio Politécnico no RS.

No momento em que finalizamos o quarto e último capítulo da presente tese, reunimos um conjunto de argumentos dos professores, principalmente sobre temas atinentes ao processo de implantação, que demonstram o quanto a reestruturação curricular não ensejou transformações básicas para que o Ensino Médio Politécnico cumprisse os objetivos que se propôs, analisados no terceiro capítulo. Os argumentos que destacamos referem-se, basicamente, as condições para o trabalho dos professores que atuam no Ensino Médio Politécnico, a formação continuada ocorrida no processo de implantação e as razões apontadas pelos sujeitos para os problemas de evasão e retenção.

Estruturalmente, os relatos dos professores revelam contradições do processo de implantação, as quais expressam o caráter específico da reafirmação da subalternidade (RUMMERT; VENTURA, 2007) através do modo e sob as condições em que se deram a implantação do Ensino Médio Politécnico. Na medida em que incorpora alterações curriculares sem dispor caminhos para superar limites históricos e estruturais desse nível de ensino, ainda que a alteração eleve os índices de aprovação, acaba por revelar que as mudanças ocorreram para que os seus problemas permaneçam os mesmos, isto é, alijar a juventude do acesso ao pleno conhecimento historicamente produzido, para manutenção do controle via sistema educacional.

Entre as contradições apresentadas pelos professores, as quais contrastam com o modelo curricular exigido pelo Ensino Médio Politécnico e obstaculizam a realização dos seus objetivos, estão as insuficientes condições para o exercício do trabalho docente:

Quando se despontou o politécnico com essa possibilidade de se reunir e tal, o que aconteceu? Uma dificuldade que a gente tem lá: os nossos professores são muito cíclicos! A maioria é contratado, então ele fica um ou dois anos e pede remanejamento e vai pra outra escola! [...] A gente tem uma equipe, mas a equipe está abalada porque o professor não está mais motivado. O professor não tem mais formação. Se aumenta a carga horária, diminui salário. Ah, vou falar em salário de novo? Salário que tem que estar valorizado. Mas também o professor quer uma sala aconchegante, ele quer um acesso bom à internet, ele quer as tecnologias. Aí eu tenho um laboratório de informática, mas eu não tenho o professor! Então como eu vou atingir a plenitude do ensino médio politécnico? Ele é bom, mas cadê as ferramentas pra mim fazê-lo bom? (PROFL02).

Eu acho que as grandes mudanças só acontecerão quando os professores forem exclusivos de uma escola, que eles possam ficar quarenta horas naquelas escolas e ter contato direto com todos os seus colegas, todo o dia. Não precisasse pipocar para várias escolas, ter estado, município e particular para se manter e se sustentar. Eu acho que aí tu pode ter uma grande mudança. (PROFCN01)

Eu vejo que não se esforçaram muito. E aí vem a questão: Por que não se esforçaram muito? Eu posso justificar dizendo que o professor está em tudo que é lado, tá pipocando, corrigindo prova e, de fato, a nossa profissão tem uma carga de trabalho e de exigência burocrática e também de estudo da sua disciplina muito grande. Nós estamos sobrecarregados. Mas, eu acho também que, como pensadores, intelectuais que presumo que o professor deve ser, ele tem que se apropriar de tudo aqui que diz respeito a sua atividade, que não é só a sua ciência. [...] Eu tenho que estudar tudo que tem a ver com a educação, com a atividade pedagógica! Outra questão: a precarização com professores contratados que hoje aproximam-se dos 30 mil no estado [...] Aqui na escola mesmo, teve um tempo que tinha eu e outra professora concursada no ensino médio e todos os outros professores eram contratados. Então, esse professor contratado não tem uma estabilidade, vínculo identidade com aquilo ali que faz com que ele se vincule. Esse é um problema grave e uma das razões para que não haja um grupo de discussão. Atualmente, aqui na escola, concursado no ensino médio, só eu! (PROFCH01)

A realidade explicitada pelos professores releva contradições inerentes a educação pública de um modo geral e, no específico, ao Ensino Médio Politécnico. As mudanças ocorridas através do processo de implantação não foram acompanhadas de, no mínimo, uma revisão das condições mais elementares para que a reestruturação curricular encontrasse respaldo na forma de organização das escolas, o que inclui o trabalho dos professores.

Coexistiram no processo de reestruturação, o qual previa alterações profundas na organização das disciplinas e da avaliação, a permanência de professores contratados, cujo regime de trabalho limita a disponibilidade para participar da vida da escola para além das aulas; professores sobrecarregados, seja por dividir o tempo de trabalho em várias escolas, seja pela necessidade de atender as funções burocráticas que o fazer docente implica; a defasagem salarial e inadequadas condições infraestruturais que inviabilizam que o processo de conhecimento possa ocorrer com qualidade. Este quadro, contraditoriamente, revela que a implantação do Ensino Médio Politécnico foi realizada sem que, desde a perspectiva das condições de trabalho, não houvesse as mínimas alterações. O que mudou, como vimos, foi o aumento da quantidade de trabalho dos professores, principalmente para realização dos processos avaliativos dos estudantes e o auxílio

nos projetos de pesquisa, para aqueles professores responsáveis pelo seminário integrado.

O que depreende-se dessa realidade é que, no momento em que a alteração curricular não é acompanhada de outras transformações que estão a ela relacionadas, as condições de possibilidade para que cumpra seus objetivos são mínimas. Como vimos anteriormente, quando analisamos a organização do trabalho pedagógico, os professores e estudantes acabam por adequar a proposta à realidade das escolas, o que evidencia a insuficiência de uma reestruturação curricular que busca transformações sem condições para que isso ocorra.

Machado (2011), ao abordar a temática da qualidade nas políticas públicas educacionais, defende seu significado enquanto a articulação de, ao menos, 04 (quatro) dimensões que envolvem os sujeitos que necessitam da educação pública, entre elas: a explicitação das utopias de projetos de sociedade que se deseja sustentar; o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem ligados aos objetivos oriundos do tipo de sujeito que se deseja formar, de acordo com o projeto de sociedade que é explicitado; a garantia das condições materiais e de infraestrutura necessárias e fundamentais para o desenvolvimento da educação; e a participação das pessoas, agentes públicos, por meio de sua ação organizada. Se considerarmos a amplitude da definição de qualidade nas políticas educacionais feita pelo autor, podemos perceber o quanto a implantação do Ensino Médio Politécnico, além da reestruturação do currículo, se constituiu sob bases altamente contraditórias, haja vista que, no plano das condições para realizar o trabalho docente, as mudanças ocorridas se limitaram ao aumento do trabalho, como os relatos expressam.

Entre as contradições que envolvem as impossibilidades do trabalho dos professores no contexto do Ensino Médio Politécnico encontram-se a inexistência de processos de formação continuada enquanto capacitação para atuar em uma forma curricular como a exigida, a partir da reestruturação. Na verdade, como vimos, a formação continuada desenvolvida, teve como finalidade a atualização dos professores sobre as metodologias possíveis para incorporar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012). O conhecido Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio é assim exposto pelos professores:

A gente teve vários encontros, mas é que assim [...] *forte suspiro* [...] Como vou te dizer isso, não sei se eu posso falar isso, mas [...] No ano passado a gente teve um curso de formação sobre o “Pacto”, era uma coisa interessante, uma coisa em nível de governo federal [...] eu acho que foi uma coisa positiva, momentos da gente discutir a avaliação, currículo. Só que, infelizmente, faltou verba para as bolsas e a coisa ficou meio [...] morreu, como eu digo. (PROFCN01 - grifos nossos).

Olha, eu acho que não houve uma apropriação. Como eu estava dizendo, os espaços de discussão teórico na escola são muito restritos. Não se faz a discussão teórica na maioria das escolas. O momento que nós tivemos um espaço para fazer o debate teórico foi durante um ano e meio do pacto pela reestruturação do ensino médio, um projeto do ministério da educação, assessorado pela universidade, que também foi impositivo e houve resistência, mas havia uma bolsa de R\$ 200,00 para cada professor, de maneira que a miserabilidade é tão grande que fizeram o sujeito parar e aderir 3 horas por semana para reunir-se com o coordenador e ler seis cadernos na primeira fase e seis cadernos na segunda fase. Eu coordenei o processo aqui na escola, mandei os cadernos para todos os professores e, além de mim, um professor leu os cadernos em sua completude. [...] Então eu vejo que os colegas não se apropriaram teoricamente daquilo que estava sendo proposto. Se hoje nós formos ver o que entendem por Politécnica, ou avaliação emancipatória, a grande parte não vai poder dizer o que é! (PROFCH01)

Para além dos limites expressos pelos professores, que dialogam com as condições objetivas mais imediatas do trabalho docente – como é o caso das questões envoltas à remuneração – é fundamental sublinhar que o Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio não teve como objetivo oferecer uma formação à totalidade da classe docente que atua no Ensino Médio Politécnico, tampouco desenvolver capacitação específica para a implantação da Politécnica no ensino médio gaúcho. Sua finalidade visava a adequação dos currículos as Diretrizes para o Ensino Médio (2012). Nesse sentido, é possível afirmar que a reestruturação curricular foi desenvolvida sem que os professores conhecessem os fundamentos da proposta, principais conceitos, organização curricular, etc. É por essa razão que o professor da área das ciências humanas afirma que seus colegas teriam dificuldades em responder sobre as principais bases sobre a qual se ergue o Ensino Médio Politécnico. Aliás, na parte anterior deste capítulo pudemos analisar de forma clara essas insuficiências.

A questão de fundo que se apresenta aqui é: por que razão a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico não foi acompanhada de uma formação ampla sobre os fundamentos que estão presentes na Proposta Pedagógica? Não encontramos outra razão para que isso (não) ocorra que não seja o caráter de classe das políticas educacionais e o seu controle pelas forças que, na sociedade,

detém maior poder material e simbólico para exercer a dominação. Neste caso, tal caráter se manifesta quando a reestruturação do ensino médio é desenvolvida desprovida de outras mudanças tão importantes quanto à reforma curricular, as quais, inclusive, se efetivadas, ofereceriam condições de possibilidade para que o Ensino Médio Politécnico não fosse obstaculizado por suas próprias contradições. Em outras palavras, as políticas educacionais focalizadas estritamente em mudanças curriculares, ignorando as condições de trabalho e formação dos professores, explicitam o sentido ideológico desse tipo alteração, a qual pretende valer-se do trabalho dos professores e de suas condições profundamente limitadas, o que, de certo modo, possibilita um nível “baixo” de resistência, para que as mudanças aconteçam. É neste ponto que reside, em nosso entendimento, o malgrado sentido da reestruturação curricular do ensino médio que muda, mas permanece sob as mesmas condições.

De outra forma, o estudo de Machado (2005) sobre o lugar ocupado pela temática educacional nas gestões do Partido dos Trabalhadores – partido que estava a frente do governo do estado na época da reestruturação curricular – analisado no terceiro capítulo desta tese, nos remete ao princípio da participação democrática nos espaços do sistema educacional que assim possibilitam. Entretanto, este princípio foi negado na medida em que a implantação do Ensino Médio Politécnico foi desencadeada, considerando o lugar que os professores ocuparam na construção da proposta, como vimos na segunda parte deste capítulo, ou pela ausência de uma formação capaz de garantir que os sujeitos conheçam a forma curricular que incidirá em suas práticas. Essa contradição demonstra que, no plano das políticas educacionais, nem sempre os princípios são inegociáveis, sobretudo quando a manutenção no poder passa a ser uma plataforma de negociação entre forças contraditórias.

Por fim, é importante analisar as formas como o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico encarou as razões para os problemas da evasão e retenção (reprovação) que, a rigor, foram argumentos utilizados para validar a reestruturação curricular. Entendemos que é um risco fundamental a alteração curricular do ensino médio a partir dos índices de evasão e retenção, principalmente por que as chances que a mudança curricular dispõe para superar problemas dessa natureza são muito pequenas, sobretudo a evasão escolar.

Quando os professores se manifestam sobre o tema da evasão e as formas como o Ensino Médio Politécnico buscou superá-lo, encontramos, em síntese, dois tipos de argumentos:

Olha, em relação a evasão eu acho que teve um certo impacto. Porque, como eles acham que é mais difícil e isso mexe com o desinteresse. É muito mais fácil: “Vou deixar agora, depois vou ali, faço umas provas e termino”. Ou, então, a possibilidade do ENEM em concluir o ensino médio também desmotivou muito, infelizmente. Eu converso muito com os alunos e vejo muito isso. (PROFCN01).

A evasão não diz respeito somente ao modelo de escola que temos, mas as necessidades da juventude, que ela quer trabalhar, ou ela tá perdida pra rua, enfim, as razões também, a gente teria que pesquisar porque eles evadem. Mas, eu acho que a evasão ficou dentro do padrão, da média. (PROFCH01).

Em relação a evasão, eu não vejo eles saindo por conta da escola, mas sim por questões externas. Tipo, o aluno começa a constituir uma família, precisa parar de estudar pra poder sustentar essa família. Alguma coisa externa. O que tem muito aqui na comunidade é a questão de droga e tem muita gente que vai se perdendo nesse caminho né! (PROFCH02).

Como é possível observar, os argumentos dos professores justificam a existência da evasão escolar e nenhum deles evoca a relação, como os gestores também não evocaram, entre as questões curriculares como causa para o problema. Como vimos, o ingresso no mercado de trabalho, a constituição de família e o uso de drogas figuram entre um grupo de argumentos que indicam causas externas à escola para o problema da evasão. O reconhecimento por parte dos estudantes de outras oportunidades mais “viáveis” para a certificação do ensino médio, que lhe possibilitam escapar a presença diária na escola, como é o caso da certificação compulsória que, até então, o ENEM realizava, constituem outra causa mencionada pelos professores.

Parece ser consenso entre os professores que a influência da organização curricular nas questões que causam a evasão dos estudantes do ensino médio é uma relação que não encontra reflexo na realidade das escolas. Haver desinteresse para com a escola, o currículo, as metodologias, a proposta pedagógica que a instituição apresenta, é muito diferente a atribuir a essas dimensões da organização do trabalho pedagógico os motivos para que haja evasão escolar. Esta pode ter a ver com as condições sociais e econômicas dos estudantes, o que é justamente o caminho que indicam os professores.

Sobre as questões que giram em torno da retenção (reprovação), existe um reconhecimento por parte dos professores que a reestruturação curricular impactou positivamente, o que se deve ao modo como a avaliação está organizada, uma vez que ela contempla a ampliação de possibilidades para que os estudantes recuperem-se ao longo do período letivo.

Sobre o enfrentamento desenvolvido pela implantação do Ensino Médio Politécnico ao problema da retenção, José Clóvis de Azevedo, o secretário estadual de educação à época da implantação do Ensino Médio Politécnico, publicou um artigo no qual apresenta as razões pelas quais o ensino médio precisou ser reestruturado e avalia o primeiro ano do Ensino Médio Politécnico. No que tange a este problema, Azevedo e Reis (2013) assim colocam:

“O EMP já mostra bons resultados no seu primeiro ano de implementação. A reprovação diminuiu de 22,3% para 17,9%. Como consequência direta dessa nova forma de organização curricular, a aprovação passou de 66,3% para 70,4%. São dados sem precedentes na história da educação gaúcha. A garantia da aprendizagem começa a ser aprofundada. A democratização do acesso ao conhecimento assume perspectivas de concretização para um bloco maior de estudantes. Isso é resultado de um esforço todo novo, político-educacional, da mantenedora, da sociedade e das escolas que estão desafiando e tentando superar a cultura escolar tradicional, reconstruindo a escola como instituição que se veja responsável pela aprendizagem de todos, onde o contrário da reprovação não seja a aprovação, mas a aprendizagem”. (p. 45).

Entretanto, na oportunidade, Azevedo e Reis (2013) não mencionaram que o modelo avaliativo está organizado para permitir progressões mesmo havendo reprovação, bem como garantir a aprovação ainda que o estudante seja avaliado com dois conceitos onde a aprendizagem é parcial e apenas um como satisfatório (CPA + CPA + CSA = aprovado). Trata-se, portanto, do rebaixamento do nível de exigência, possibilitando, por consequência, o aumento de número de aprovados, o que é bem diferente do discurso presente na apresentação de Azevedo e Reis (2013)⁸⁴.

Nesse sentido, os motivos para que os índices de retenção (reprovação) fossem alterados são expressos pelos argumentos dos professores:

⁸⁴ No início deste capítulo, apresentamos uma tabela com dados sobre evasão e retenção no Ensino Médio Politécnico, onde os números demonstram que não houve alteração significativa das taxas destes problemas. É preciso considerar que os cálculos se referem a 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande e os números apresentados no artigo de Azevedo e Reis (2013) tratam do estado do Rio Grande do Sul como um todo.

“A retenção diminuiu um pouco, porque o sistema de avaliação é mais vantajoso para o aluno. Porque ele possibilita avançar para o ano seguinte, carregando uma área. E nesse sentido, diminuiu um pouco, aqui na escola a retenção. Porque, mesmo ele não tendo ido bem, ele avançou carregando aquela área em que ele se deu mal. (PROFCH01).

Eles têm uma facilidade maior em não reprovar, porque tem uma recuperação por área e fica como pra eles que não conseguiram atingir aqueles objetivos durante o trimestre, depois aquele PPDA da área, como eu digo, é mais fácil ainda deles conseguir recuperar o que ficou em defasagem. E ainda tem a questão do PP que também dentro da área são questões que vão ajudando na defasagem dos conteúdos dentro do trimestre e depois no final do ano. (PROFCH02)

As oportunidades oferecidas aos estudantes para que possam progredir, em si, não são alvo de nossa análise crítica. Práticas como essa comporta o nosso modelo escolar e de currículo, dada a relação com que a escola pública e o ensino médio estabelece com a sociedade de classes, quando a oferta de possibilidades para que os estudantes possam demonstrar seus conhecimentos é, sem dúvida, necessária.

A questão que, em nosso entendimento, não compete para que os estudantes do Ensino Médio Politécnico ampliem suas condições para acessar o conhecimento e dele fazerem uso como instrumento de disputa por melhores condições de vida e de trabalho, é a realização do rebaixamento dos objetivos da formação em nível médio e, por conseguinte, da avaliação, para elevar índices de aprovação, como têm acontecido e os relatos assim ratificam. Não temos dúvidas que determinados procedimentos avaliativos contribuem para que a escola reproduza relações sociais de seleção, classificação e competição, o que precisa ser profundamente problematizado. Mas a forma como avaliação do Ensino Médio Politécnico tem sido organizada, além de manter as características seletivas e competitivas⁸⁵ no âmbito

⁸⁵ Para oferecer materialidade ao nosso argumento sobre a manutenção da competitividade no processo avaliativo, colocamos o relato de um professor sobre um caso que envolveu conflitos entre os estudantes. Ele assim coloca: “Inclusive teve uma aluna que falou assim: eu não me importo de ficar com CPA, mas eu não quero a fulana com CSA, porque não é justo. Ela ficou muito de cara, porque teve uma colega que fez uma prova e ficou com a mesma nota que ela e ficou com CSA. E realmente ela produz. Mas não foi a minha nota de biologia, mas teve a nota de química, física e aí gera o conflito. Eles querem saber? Mas com quem eu fiquei com CPA? Ficasse na área”. (PROFCN02). O exemplo trazido pelo professor, além de explicitar um conflito em torno da avaliação e a competição que engendra, acaba por revelar que a participação dos estudantes no processo avaliativo não existe.

escolar, parece estar a serviço da elevação de índices que são considerados em 'rankings' estipulados pelo sistema de avaliação que a educação pública está submetida.

O conjunto de contradições explicitadas através da implantação do Ensino Médio Politécnico, desde a perspectiva que assumimos enquanto análise, nos permitem dizer que a reestruturação curricular foi desenvolvida sob condições insuficientes para que o trabalho dos professores atendesse aquilo que a própria implantação exigia. Isso pode ser verificado no momento em que a formação continuada como meio de capacitação dos professores foi ignorada e, principalmente, a evasão e retenção (reprovação), como problemas a serem enfrentados, ou não encontram causas no modelo curricular ou foram respondidos pela flexibilização do modelo avaliativo enquanto prática que tende a aumentar os números de aprovação.

Por isso, as mudanças realizadas, levadas a cabo pela lógica de funcionamento das políticas educacionais neste tempo presente, quando as necessidades privadas do empresariado estão contidas no seu direcionamento, acabam por modificar elementos contingenciais e, por isso, proporcionam alterações que, combinadas às contradições apresentadas nos relatos acima, tendem à manutenção das relações estruturais que logram o ensino médio como nível de ensino médio seletivo, onde o acesso ao conhecimento é altamente limitado.

A existência das mesmas contradições que outros formatos curriculares tiveram, demonstra que o Ensino Médio Politécnico tem um poder restrito de transformação, simplesmente porque ao trabalhar o conhecimento em si próprio, ele não oferece condições para provocar mudanças substanciais, para além do 'verbalismo' (SHULGIN, 2013). O problema se agrava quando o conhecimento, enquanto objetivo do ensino médio é substituído pela aprendizagem nos termos já analisado nesta tese. Dessa forma, as contradições estruturais que impediram que o ensino médio fosse modificado, nos levam a crer que as mudanças aconteceram com objetivo para manutenção das mesmas relações pedagógicas, existente anterior à implantação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que finalizamos este estudo, queremos salientar que a trajetória realizada em termos da investigação bibliográfica, documental e empírica nos forneceu um conjunto de informações que, após análise, nos permitem ratificar a tese inicial do trabalho a qual afirma: o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na região da cidade de Rio Grande, caracteriza-se como uma pretensa estratégia do Estado para avançar na qualificação deste nível de ensino, apresentando o trabalho como princípio educativo. No entanto, de modo contraditório ao pretendido, acabou adequando-o às orientações apresentadas por documentos e políticas, nacionais e internacionais, que indicam a necessidade de uma formação cidadã, competente, ampla e flexível e, por isso, contribuiu para a adaptação de uma força de trabalho útil às necessidades do Capital, o que descaracteriza o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnia, que objetiva contribuir para a emancipação humana a partir da organização do trabalho pedagógico escolar que contemple relações sociais anticapitalistas, com vistas à formação omnilateral através da unificação do trabalho manual e o trabalho intelectual no processo educativo da classe trabalhadora.

No transcorrer da investigação, buscamos explicitar as contradições que se movem no interior e exterior da proposta de Politecnia para o Ensino Médio no RS, bem como pensar possibilidades, mesmo que limitadas, para avanços na direção de sua superação qualitativa. O alcance deste objetivo que, em certa medida, foi expresso nos capítulos anteriores, foi motivado por uma questão que buscamos responder ao longo deste período de estudos e pesquisas, assim colocada: Em que medida, em quais aspectos e com que fundamentos, o ensino médio politécnico - EMP, implantado desde 2012 na 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – Rio Grande caracteriza-se como uma estratégia do Estado para aprimoramento de mão de obra útil para o capital e flexibiliza o sentido marxista e histórico-prático da Politecnia, qual seja, a unificação do trabalho manual e intelectual no processo educativo da classe trabalhadora, como um dos meios de a educação contribuir para a emancipação humana?

Desse modo, o fenômeno analisado neste trabalho – a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS – tem se constituído enquanto uma manifestação das principais transformações ocorridas na sociedade ocidental no século XX, sobretudo aquelas que dizem respeito ao mundo do Trabalho e suas relações contraditórias com o Capital e o Estado. A crise do Capital tem sua expressão mais evidente na própria incapacidade de reproduzir os seus fundamentos, delegando ao todo da sociedade, seja na exploração do Trabalho ou pela reconfiguração do papel do Estado, as mazelas dessa insuficiência.

Na reestruturação que ocorre no modo de produção capitalista, o papel do Estado ganha centralidade. Sua importância é expressa pela necessidade que o Capital impõe ao colocar as suas demandas particulares/privadas, como sociais, alterando o sentido das políticas públicas e do conjunto de atribuições que, no fundo, permitem ao Capital, enquanto classe dominante, dar a direção hegemônica ao conjunto da sociedade. A crise se agrava ao passo que o Capital busca controlar todas as dimensões da vida e transformar tudo que existe em mercadoria, o que é possível, primeiramente, pelo domínio e controle das relações sociais e a internalização de seus pressupostos como válidos na convivência em sociedade e, segundo, pela atuação do Estado que condensa tais relações (POULANTZAS 1977; 1980; MASCARO, 2013) em suas práticas, leis, políticas, etc. e as transfere ao tecido social.

Essa questão ganha complexidade na medida em que os países centrais passam a conviver com novos padrões flexíveis de acumulação de Capital, que originam uma nova dinâmica para a vida em sociedade, modificando o sentido do Trabalho e o papel do Estado. Na base, a necessidade de ampliar a capacidade de exploração de mais valor. Na superestrutura, os fundamentos ideológicos para que a ampliação da exploração de mais valor seja incorporada por todos, como a única forma de reprodução a vida humana em suas diversas manifestações. As consequências destes movimentos, analisadas no primeiro capítulo é um processo de recomposição do Capital sem precedentes, numa ofensiva ao campo produtivo articulado ao mercado financeiro que visa consolidar o princípio da propriedade privada, constituindo um consenso de difícil superação.

Esta conjuntura não passa indiferente pelo campo educacional. Na medida em que o Capital impõe a reconfiguração do papel do Estado e afeta o conjunto das

relações, acaba determinando o sentido das políticas educacionais em sua totalidade e incorpora em suas ações as diretrizes da classe social que, no conjunto das relações sociais, tem concentrado maior poder material e simbólico. Neste sentido, o papel do Estado e de suas políticas é exercido para que o conjunto da classe trabalhadora absorva como essencialmente suas as prioridades do Capital, aceitando, inclusive, um modelo educacional que, quanto mais se fortalece, mais prejudica os interesses da classe trabalhadora, enfraquecendo-a no processo de disputa pelo direcionamento da sociedade.

Nestes termos, é possível dizer que a manifestação da crise do Capital não é tangencial ao Ensino Médio Politécnico no RS, mas este se constitui como uma de suas consequências, principalmente em um país como o Brasil, cuja economia subserviente aos países ricos determina um tipo de Estado e suas políticas com forte caráter patrimonialista e, assim, altamente frágil no que tange ao atendimento das necessidades elementares do povo trabalhador. Esta manifestação pode ser observada quando analisamos o fenômeno do ensino médio no Brasil a partir do movimento e das disputas entre Capital e Trabalho, ao longo da história da educação brasileira. A dualidade formal que caracteriza o ensino médio no país pode ser entendida como expressão das disputas estruturais, sobretudo no campo da educação e a necessidade de formar mão de obra útil ao empresariado durante os diferentes períodos econômicos pelos quais nosso país passou, principalmente a partir do século XX.

Considerando o desenvolvimento histórico do ensino médio no Brasil, podemos observar que, em nenhum período, este nível de ensino, em sua forma pública, esteve sob o controle dos trabalhadores e/ou dos seus próprios interesses. Em geral, por vezes explícita, outras mais veladas, o ensino médio tem sido direcionado para atender as necessidades impostas pelo Capital ao Estado, o que tem sido traduzida na forma de políticas educacionais estranhas aos interesses dos trabalhadores, ainda que, na realidade, trate da sua própria formação. Com isso, queremos afirmar que a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS carrega em si os traços de um histórico de submissões aos interesses da classe dominante, o que faz de sua existência, se não acompanhadas de mudanças sociais radicais, um fenômeno essencialmente comprometido com os mesmos pressupostos que outras formas curriculares assumidas pelo ensino médio.

Por outro lado, os estudos para elaboração desta tese nos levaram ao encontro dos fundamentos da educação politécnica. Para que isso fosse possível, consideramos as elaborações marxianas sobre o Trabalho, Educação, Politecnicidade e Omnilateralidade, as quais nos auxiliaram na compreensão das bases/pressupostos de uma educação sob o controle dos trabalhadores, incluindo a Politecnicidade como organização pedagógica radicalmente crítica à educação capitalista, capaz de articular os conhecimentos a serem construídos ao trabalho produtivo enquanto condição necessária a formação omnilateral, que somente se concretiza em espaço cuja auto organização dos sujeitos envolvidos é possível. Com isso, almeja elevar o entendimento da classe trabalhadora sobre os processos produtivos que, no fundo, no capitalismo, lhe aprisionam a exploração.

Também, estudos da obra marxiana nos permitiram entender que a radicalidade da proposição educacional de base politécnica exige enfrentamento ao modo de produção capitalista e às formas como este lida com vida, o trabalho, a natureza, todos entendidos como mercadoria cujo valor de uso encontra-se subsumido no valor de troca. Marx e Engels nos indicam que o processo educacional crítico ao modo de produção capitalista deve ser radical, no sentido de ir à raiz e desvelar as relações essenciais que inviabilizam que os trabalhadores tomem para si o controle do seu próprio trabalho, educação e da sociedade como um todo. A constituição deste referencial é essencial, na medida em que delimita a posição da educação politécnica como anticapitalista, cuja proposição, desde os autores, contempla, além da unificação do trabalho manual e intelectual e a crítica radical ao modo de produção, a possibilidade da auto organização dos sujeitos interessados (trabalhadores, estudantes) e a omnilateralidade como horizonte formativo dos seres humanos.

Os pressupostos marxianos trazidos como base para o debate sobre a Politecnicidade no ensino médio foram enriquecidos pelo estudo das experiências histórico-práticas, onde a organização educacional priorizou a forma escolar a partir dos interesses dos trabalhadores. A partir da experiência histórico-prática Russa foi possível conhecer a radicalidade com a qual o trabalho escolar deve estar articulado ao Trabalho Socialmente Necessário (SHULGIN, 2013; PISTRUK, 2015), isto é, o trabalho a ser realizado cujo produto tenha um fim social e coletivo. Neste contexto, a Politecnicidade se expressa, além da unificação do trabalho manual e intelectual, pela

organização de um sistema de ensino articulado em seus diversos níveis, onde o Trabalho Socialmente Necessário ocupe centralidade nas ações pedagógicas e oriente a prática escolar. Os textos de Shulgin (2013), principalmente, apresentaram essa provocação e nos possibilitaram a compreensão da Politecnicia como um modelo que abrange a totalidade do sistema educacional, desde as crianças até os níveis mais elevados, o que nos faz estranhar proposições de Educação Politécnica que não contemplem o conjunto das políticas de organização da educação escolar.

A análise da experiência histórico-prática em Cuba após o processo revolucionário nos possibilitou conhecer uma sociedade cuja base é à educação e a garantia de outros direitos eminentemente sociais. Diferentemente da experiência Russa, em Cuba, a base da revolução foi à ampliação do acesso à educação a todo povo, como pudemos conhecer já no primeiro ano revolucionário, com a “campanha de alfabetização”. Entretanto, queremos destacar a organização do sistema nacional de educação em Cuba que, além da sua articulação para atingir finalidades prioritárias em cada período da história do país, após a insurreição, ele apresenta a relação entre Trabalho e Educação na base das práticas pedagógicas em todo o sistema. Decorre disso, a superação da dicotomia presente na escola capitalista que separa o trabalho teórico das atividades práticas. Em Cuba, a unidade entre conhecimento e trabalho produtivo, socialmente necessário, é uma realidade desde os menores até a juventude, orientados, como vimos, para fortalecimento da sociedade socialista e da identidade nacional – a *cubanía* (LEITE, 2008; 2011; 2015). Portanto, a Politecnicia não se apresenta como um problema a ser resolvido, uma vez que o trabalho escolar está alicerçado em uma formação de homens e mulheres trabalhadores/as que, ao saber pensar o mundo, tenham condições para transformá-lo, uma vez que a transformação só é possível por obra dos trabalhadores.

Ao vislumbrar relações entre a implantação do Ensino Médio Politécnico e as estratégias do Estado para o aprimoramento de uma força de trabalho útil ao Capital, o que distancia a alteração curricular do ensino médio no RS do seu sentido marxiano e histórico-prático, procuramos demonstrar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho – a chamada reestruturação produtiva ou recomposição flexível – tem influência direta na forma como as políticas curriculares foram absorvidas pelas novas necessidades que o Capital impõe ao Trabalho. Significa dizer que, as

demandas oriundas das mudanças no modelo de acumulação do Capital pautaram a educação dos trabalhadores, cuja formação ampla é orientada por princípios consensuais como cidadania, competências e flexibilidade, todas a serem introduzidas na educação dos jovens da classe trabalhadora. A finalidade é a aceitação passiva por parte dos trabalhadores das necessidades para naturalizar as contradições oriundas da reprodução do Capital. Na medida em que há reciprocidade e identificação entre a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS e as alterações originadas na reestruturação do modelo produtivo, o distanciamento do sentido marxiano e das experiências histórico-práticas da Politecnia acaba ocorrendo, uma vez que são expressões contraditórias de uma relação concreta em permanente disputa.

Porém, o distanciamento não significa aqui a resolução da contradição, pois, essencialmente, ainda que em proporções assimétricas, as condições de possibilidades para sua resolução residem exatamente na existência do movimento contraditório. Reconhecer o acelerado avanço do Capital sobre o Trabalho e suas consequências na esfera do Estado como um fato histórico não significa afirmar a impossibilidade histórica da transformação, o que vale, inclusive, para as mudanças curriculares como esta ocorrida no Ensino Médio Politécnico do RS.

A conjunção entre as mudanças históricas no mundo do trabalho e suas determinações sociais, as quais o ensino médio não está imune, aos pressupostos marxianos e histórico-práticos da Politecnia possibilitou a construção de uma perspectiva de onde foi possível analisar a implantação do Ensino Médio Politécnico, considerando, essencialmente, os documentos que orientaram/influenciaram a alteração curricular, e, principalmente, as manifestações de gestores, professores e estudantes sistematizadas na última parte deste relatório.

Neste sentido, o conjunto dos documentos e políticas analisadas nesta tese configura um arsenal retórico que representam interesses concretos, justamente aqueles sustentados pelos capitalistas e os seus objetivos para o campo educacional, especificamente na formação em nível médio, onde ocorre, no Brasil, a formação para o trabalho. Primeiramente, é preciso dizer que a existência dessas manifestações, ora nacionais, ora internacionais, explicita concretamente a tentativa de pulverizar a toda sociedade os interesses de uma classe, a capitalista. Enquanto resultado da análise dos documentos/relatórios/diretrizes, podemos dizer que a

tônica que rege as orientações nacionais e internacionais para a construção curricular do ensino médio versa sobre a capacidade de formar um trabalhador-cidadão, competente e com habilidades flexíveis, o que significa uma formação que possibilite o desenvolvimento de atitudes úteis ao atendimento à diversidade de ocupações que se encontram na forma de organização do instável mercado de trabalho.

Articulado a isso, aparece nos documentos a necessidade para a formação ampla, o que deve se traduzir na capacidade de lidar com as diferentes situações, adversidades, conflitos, problemas provenientes da atividade produtiva e, diante disso, operar em busca de respostas, soluções e processos que atendam positivamente às demandas apresentadas. Neste sentido, a formação cidadã, ampla e competente, enquanto expressão do modelo flexível de organização do trabalho passa a ser um dos objetivos presentes nas orientações que tencionam o Estado/políticas educacionais e acabam por configurar a hegemonia do Capital na forma como deve se dar a educação pública e dos trabalhadores. Essencialmente, entendemos que a motivação que leva estes documentos a orientar a formação a partir deste pressuposto não encontra outra razão que não seja a busca por reduzir o valor e a dependência da força de trabalho, manter o seu controle através da adaptação dos trabalhadores ao mundo das necessidades que o Capital cria e a resignação à organização da sociedade de classes.

Os estudos em torno da relação entre Estado, Trabalho e Capital, sobre os pressupostos marxianos e histórico-prático da Politecnicidade e da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio no RS contribuíram para que a análise das informações fosse o resultado de um esforço para articular a particularidade da implantação do Ensino Médio Politécnico à totalidade que buscamos construir ao longo dos três capítulos anteriores. Desse movimento, sem deixar de lado a fidedignidade aos achados que a pesquisa revelou, os eixos analíticos formulados permitiram o estabelecimento de relações necessárias à compreensão das contradições do processo de implantação do Ensino Médio Politécnico, o que nos permite caracterizá-lo: nem como Educação Politécnica, nem como formação flexível, mas uma formação adaptada, possível graças à manutenção das condições objetivas anteriores à reforma e que permanecem nas escolas de Ensino Médio.

A contextualização das escolas de ensino médio da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – Rio Grande – RS, além de possibilitar a aproximação com a realidade escolar em seus diversos aspectos, apontou duas contradições fundamentais: a primeira refere-se à manutenção dos índices relativos à evasão/retenção se comparado aos números apresentados no diagnóstico da Proposta Pedagógica, acusando que a reforma curricular não é um caminho plausível para resolver questões de fundo como esta. A segunda apresenta, entre as causas principais para a evasão escolar, a necessidade e ingresso no mercado de trabalho por parte dos estudantes. Considerando que o Ensino Médio Politécnico fundamenta sua proposta no Trabalho como princípio educativo, estranha-nos ser este um motivo para que os estudantes abandonem os estudos, além de explicitar uma justificativa que não encontra respaldo na realidade, levando a crer que as motivações para a reestruturação curricular são outras, principalmente aquelas trazidas no terceiro capítulo, quando analisamos a influência das orientações nacionais e internacional na Proposta Pedagógica.

A implantação da Proposta Pedagógica nas escolas da 18ª CRE não ocorreu sem conflitos e resistências por parte de professores e estudantes. A explicitação destes conflitos, em geral, causada pela incapacidade da Proposta Pedagógica adequar-se a realidade das escolas, professores e estudantes, demonstrou que a reforma curricular foi imposta, ignorando as condições reais presente nas instituições. O resultado mais objetivo de tais incongruências foi expresso pela descaracterização da Proposta Pedagógica, para que fosse realizada, isto é, a sua adaptação e/ou flexibilização.

Nesse sentido a descaracterização da proposta, além de acusar um tipo de resistência dos professores, afetou diretamente a organização do trabalho pedagógico, principalmente aqueles aspectos que consideramos centrais do Ensino Médio Politécnico, como é o caso da interdisciplinaridade, seminário integrado e avaliação emancipatória. Nossa análise demonstrou que há um movimento contraditório de mútua negação entre essas três características. A interdisciplinaridade existe sobre uma base curricular genuinamente disciplinar, uma vez que a estrutura de disciplinas (aulas por disciplinas) não foi transformada. O seminário integrado, o núcleo central da implantação onde são realizados os projetos de pesquisas em uma perspectiva interdisciplinar, dadas as condições

objetivas das escolas, foi transformado em uma disciplina como as outras e não é avaliado. Por sua vez, a avaliação emancipatória, é realizada pelo conjunto dos professores que constituem as áreas do conhecimento, isto é, um consenso entre os professores de cada disciplina que integram as áreas do conhecimento. No entanto, em virtude das aulas permanecerem organizadas em disciplinas, a avaliação atua no modo “interdisciplinar” para construir o conceito de todos os estudantes, mas, na prática, ela é fruto da mesma relação disciplinar anterior à reestruturação. A relação entre interdisciplinaridade, seminário integrado e avaliação emancipatória, quando sai da Proposta Pedagógica para ser reestruturada, expressa a sua própria negação e a inviabilidade da reforma tal como foi projetada. A organização do trabalho pedagógico nega a reestruturação, porque a proposta “moderna” desconsidera as condições objetivas “arcaicas” das escolas.

A relação entre Politécnica e Mundo do Trabalho trazida por professores e estudantes disponibiliza uma variedade de definições, o que demonstra a polissemia do termo e da relação. No que tange a este eixo, os dados revelam um problema que o Ensino Médio Politécnico não resolveu, até por que, apesar do trabalho ser apresentado como princípio educativo no texto da Proposta Pedagógica, ele não se propôs a isso. Nestes termos, entendemos que a ausência da relação entre o conhecimento escolar e trabalho produtivo, mesmo sob a ótica do trabalho alienado como ponto de partida/senso comum, inviabiliza que os sujeitos adentrem a complexidade que figura na relação entre Politécnica e Mundo do Trabalho, bem como a definição de cada termo. Significa que a compreensão de estudantes e professores sobre a relação entre a Politécnica e o Mundo do Trabalho não aparece entre os dados da pesquisa, porque ela inexistente enquanto prática social e pedagógica no interior da escola. Atribuir a reestruturação curricular como Politécnica, fundamentar sua Proposta Pedagógica a partir do Trabalho como princípio educativo sem que este princípio esteja presente no processo de implantação, aparece como um simulacro e passa favorecer, contraditoriamente, àquelas relações sociais e educativas que objetivam adaptação dos sujeitos à ordem social capitalista.

Entre as contradições que caracterizam o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico estão aquelas que, em nosso entendimento, impedem que a reestruturação ocorra sob a forma idealizada. Na medida em que o processo de

implantação ignorou as condições de trabalho dos professores, ele inviabilizou a realização da proposta, simplesmente porque a sua concretização perpassa pelas práticas dos professores, os quais necessitam das mínimas condições de trabalho para desenvolver ações interdisciplinares, reunir-se com os pares para elaborar a avaliação, acompanhar os projetos de pesquisa, etc. Ao permanecer sob essas bases, a implantação criou condições para efetivar a sua própria contradição, o que é agravado no momento em que os professores assimilaram a reestruturação na prática cotidiana, sem uma formação específica destinada a totalidade dos docentes, com fins de socializar e construir caminhos para a implantação nas bases. Entendemos que ao fechar os olhos para essas condições, o Ensino Médio Politécnico se distanciou da possibilidade de, por meio das ações curriculares, superar problemas de evasão e retenção, sendo a reprovação amenizada através da flexibilização da forma avaliativa. Com a manutenção da estrutura sobre a qual a reestruturação foi posta em prática, é possível dizer que as mudanças ocorridas no ensino médio têm um caráter contingencial, não tocam as raízes/causas dos problemas inerentes a esse nível de ensino e, por isso, tem contribuído para que o Ensino Médio Politécnico seja uma roupagem diferente que procura esconder a manutenção do mesmo modelo.

Considerando o conjunto dos estudos desenvolvidos ao longo desta tese, consubstanciados pela análise realizada no último capítulo, onde procuramos articular as contradições internas do fenômeno em relação às contradições externas a ele, a fim de conhecê-lo, problematizá-lo e analisá-lo, entendemos que estão postos os elementos necessários para que possamos sustentar a tese apresentada ao longo do trabalho e trazida no primeiro parágrafo dessas considerações. Ao sustentar o enunciado de tese, é importante destacar que essa investigação viabilizou um amplo alcance de informações sobre o fenômeno do Ensino Médio Politécnico, de tal forma que pudemos avançar para além da confirmação da hipótese, mas estabelecer as relações entre o processo de implantação e totalidade na qual está inscrita a reestruturação curricular. Os dados analisados nos possibilitaram aproximar a implantação do Ensino Médio Politécnico do que Oliveira (2013), na busca por compreender a formação social brasileira, denominou como um monstro descaracterizado chamado *Ornitorrinco*. A convivência entre o moderno e atrasado, o novo e o arcaico, nos oferece uma importante chave de leitura para

interpretar a implantação do Ensino Médio no RS, o qual foi formulado a partir da retórica da modernização, mas conserva os mesmos e arcaicos problemas pedagógicos no âmbito escolar. A relação entre a Proposta Pedagógica e a sua implantação, considerando as condições disponibilizadas para a reestruturação curricular, demonstra que a educação em nível médio tem formado os estudantes, mas sem alcançar aos objetivos presentes na proposta - que tem origem nos documentos e políticas nacionais e internacionais -, tampouco contempla os pressupostos de uma Educação Politécnica como se anuncia, mesmo que o resultado seja uma formação útil aos direcionamentos do Capital e, portanto, contrária aos interesses da classe que vive do Trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**. Salvador, v.1, n.1, p. 95-103, 2013.

ANTUNES, Ricardo. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? **Estudos do Trabalho**, Ano I, Número 1, Marília, Unesp, p. 01-09, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011. Capítulo II. p. 35-47.

ANTUNES, Ricardo. Introdução: a substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. 372 f. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do RS – PUCRS: Porto Alegre, RS, 2007,

AZEVEDO, Fernando de (Org.) **A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 5º Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1º ed. São Paulo: Fundação Santiliana, 2013, p. 25-48.

BOTO, Carlota. Pombalismo e escola de Estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 107-151.

BRAGA, Ruy. **A Política do Precariado: do populismo á hegemonia lulista**. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso
26/03/2014 às 21h22min.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso
26/03/2014 às 21h25min.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso
26/03/2014 às 21h27min

BRASIL. **Constituição de 1946**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso
26/03/2014 às 21h30min.

BRASIL. **Constituição de 1967**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm Acesso
26/03/2014 às 21h15min

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso
26/03/2014 às 21h18min

BRASIL. **Decreto nº 2.208/1997**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso 26/03/2014 às
21h12min.

BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso 26/03/2014 às
21h15min

BRASIL. **Decreto Nº 6.253/2007**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm Acesso
25/02/2017 às 21h15min

BRASIL. **Lei nº 1821/1953**. Disponível
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1821.htm Acesso 05/03/2017 às 20h10min

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso 26/03/2014 às
20h56min.

BRASIL. **Lei nº 4.244/1942**. Disponível em
<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=3081&norma=7108>
_ Acesso 26/03/2014 às 20h05min.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso 26/03/2014 às 21h17min.

BRASIL. **Lei nº 6.297/1975**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6297.htm Acesso 02/03/2017 às 17h58min.

BRASIL. **Lei nº 7.044/1982**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso 26/03/2014 às 21h02min.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 26/03/2014 às 21h08min.

BRASIL. MEC. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439. Acesso 26/03/2014 às 08h30min

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1140/2013**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20189&Itemid=811. Acesso 12/02/2017 às 15h58min.

BRASIL. MEC. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso 26/03/2014 às 11h28min

BRASIL. MEC/INEP. **Resultados do IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=17872>. Acesso 09/11/2012 às 16h49min.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, nº. 45, p. 49-95, 1998.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: porque os seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CHAUI, Marilena. A história no pensamento de Marx. In. BORON, Atilio A; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. In: **Revista Outubro**, Nº 05. São Paulo: Instituto de Estudo Socialistas, p. 07-28, 2001.

CORAGGIO, José. Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, L. WARDE, M. J. HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2009. Capítulo III, p. 75-123.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia a República: momentos decisivos**. 6ª ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUBA. **Constitución De La Republica De Cuba**. Disponível em: <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm> Acesso 28/02/2017 às 18h03min

CUNHA, Marcus Vinicius da. Estado e Escola Nova na História da Educação Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 251-280.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. O Ensino Médio no Brasil: Histórico e Perspectiva. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.73-84, 1998.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1986, p. 11-37.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALLEIROS, I. PRONKO, Marcela. OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti. Fundamentos históricos da formação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia. Maria. Wanderlei. (org.) **Direita para o social e Esquerda para o Capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010, p.39-95.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **500 anos de educação no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FÉLIX, Cláudio Eduardo. MOREIRA, Romilson do Carmo. SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na Escola do Trabalho. **Práxis Educativa**, Vitória da Conquista, nº 3, p. 211-230, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009.

FILHO, Daniel Aarão Reis. **A Revolução Russa 1917-1921**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989

FILHO, Gerado. Inácio. SILVA Maria. Aparecida. Reformas educacionais durante a Primeira Republica. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 217-250

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMASSI, Livia de. WARDE, Miriam. Jorge. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2009. p. 105-157.

FREITAS, Luiz Carlos. Apresentação. In: SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao Politecnismo (artigos e conferencias)**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica às políticas de responsabilização no Brasil. In: **Seminário da Educação Brasileira**, 4. Campinas: Cedes, 2013.

FREITAS, Luiz. Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. p 168-194, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Carlos Nelson Coutinho e a educação como espaço de luta contra hegemônica. In: BRAZ, Marcelo (org.) **Carlos Nelson Coutinho e a renovação do marxismo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 1ª Ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da.

Neoliberalismo, qualidade total e educação visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 31-92

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, jan./jun. p.71-87, 2001.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. Sobre a sagrada família: a superação do pensamento especulativo e contemplativo em Marx e Engels, **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v.3, n.5, jul/dez, p. 326-331, 2015.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREIN, Maria Izabel. Trabalho e educação politécnica: Elementos da experiência em educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. In: **Revista Tamoios.** São Gonçalo, ano 09, n. 2, jul/dez, p. 56–72, 2013.

HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** In: In: TOMASSI, Livia de. WARDE, Miriam. Jorge. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2009, p. 229-252.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

IASI, Mauro Luís. **As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IASI, Mauro Luis. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, jan./abr. p. 67-83, 2013.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre a consciência e emancipação.** VIII Capítulo. São Paulo; Expressão Popular, 2011.

KRUGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.** 408f. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2014.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul-set. 2010.

KUENZER, Acácia. O trabalho com princípio educativo. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.68, p. 21-28, 1989.

LEHER, Roberto. Atualidade da Política Pública Educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014, p. 159-178.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **Revista Outubro**. 3ª Ed. p. 19-30, 2012.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. A escola secundária básica em cuba: integração do estudo com o trabalho. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. **Anais**. Caxambu; Anped, 2008. p. 1-17.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. A pedagogia na sociedade do açúcar: as raízes da educação cubana. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis; Anped, 2015. p. 01-18.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. Relações entre estudo e o trabalho em Cuba: um modelo permeado por manifestações do marxismo-leninismo e do ideário de Martí. **Histedbr On-line**, Campinas, número especial, p. 283-294, 2011.

LOPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos avançados**, v. 25, n. 72, p. 55-72, 2011.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. **Estado, Política e Gestão na/da Educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim**. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A (in) sustentabilidade da qualidade e da gestão democrática na educação brasileira. In: Machado, Carlos Roberto da Silva. **A educação no extremo sul do Brasil: contribuições ao estudo e à pesquisa da (in) sustentabilidade da qualidade e da democracia nas políticas educacionais**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011, p. 19-42.

MACHADO, Maria. Cristina. Gomes. Estado e Políticas da Educação do Império Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 153-185.

MARTÍ, José. **Obras Completas**. V. 08. Havana: Editoria das Ciências Sociais, 1991.

MARTINS, André. Silva. Estratégias Burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lucia. Maria. Wanderley. (Org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã 2005, p. 127-174.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** 2. ed revista. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Sagrada Família ou a crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e seus consortes.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2007a.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Boitempo, 2007b.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2009a.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MESZAROS, István. **Crise Estrutural do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Manoel. Nelito. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.** Ponta Grossa, v.15, n.1, p.77-87, jun. 2007.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.111, p. 413-429, 2012a.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Brasil 2000: nova divisão do trabalho na educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista, o ornitorrinco**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia as Avestas. In: OLIVEIRA, Francisco de. BRAGA, Ruy. RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia as Avestas**. São Paulo, Boitempo, 2010, p. 21-27.

OLIVEIRA, Romualdo. **Gestão e Financiamento da Educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 49-64.

PALACIOS, Alejandro F. Diaz. **Neodesarrollismo Brasileño: un viraje hacia el sur**. Havana: Instituto Cubano del Libro, 2013.

PALUDO, Conceição. Educação Popular – dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação / UNESCO, 2006, p. 41-61.

PAULANI, Leda. Capitalismo Financeiro, Estado de Emergência Econômico e Hegemonia as Avestas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de. BRAGA, Ruy. RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia as Avestas**. São Paulo, Boitempo, 2010, p. 109-134.

PEREIRA, Sueli. Menezes. Implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: possibilidades de viabilização. In: **IX Anped-sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região sul**. 2012, p. 1-16.

PERONI Vera. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Análíticos de Políticas Educativas**, vol. 21, Janeiro, p. 1-14, 2013.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influencia na política educacional. In: PERONI, Vera. BAZZO, Vera. Lucia. PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. p. 11-23.

PISTRAK, Moisey. **Ensaio sobre a Escola Politecnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey. **Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. SP: Expressão Popular, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e as classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PUCCINELLI, Vinicius Ramos. **Educação Ambiental e o Participativismo Autoritário da Preservação: o caso da estação ecológica do Taim e a ecologização dos moradores da Vila da Capilha**. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2016.

RAMOS, Marise. Nogueira. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Diagnóstico da educação básica no RS com ênfase no ensino médio - 2010**. Porto Alegre, Janeiro, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2011-2014**. Porto Alegre, Novembro, 2011.

RIO GRANDE DO SUL/Seduc. **Parecer 310/2012: Regimento referência das escolas de ensino médio politécnico da rede estadual**. Porto Alegre, 2012.

RIO GRANDE DO SUL/Seduc. **Perguntas e respostas sobre a proposta do Ensino Médio**. Porto Alegre, Janeiro, 2012.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

RUMMERT, Sonia Maria. ALGEBAILLE, Eveline. VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**.

In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54 jul.-set. p. 717-738, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. p. 175-208, 2008.

RUMMERT, Sonia Maria. Mundo do Trabalho e os desafios da educação dos trabalhadores urbanos. In: PALUDO, Conceição (org.). **Campo e Cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014, p. 65-76.

RUMMERT, Sonia Maria. VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAITO, Hideyo. Aspectos Atuais do Sistema Educacional de Cuba. **Simpro Guarulhos - Debates** S/N, p. 99-119, 2011.

SANFELICE, José. Luis. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 319-341.

SANTOS, Francieli Soares dos. **Trabalho educação e formação humana no mst: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista**. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional ao longo do Século XX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 09-57.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.

SEVERINO Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto EVANGELISTA Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA Eneida Oto. MORAES, Maria Célia M. de. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHULGIN, Viktor Nikholaevich. **Rumo ao Politecnismo (artigos e conferencias)**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA JUNIOR, J. Politecnicidade e Onilateralidade em Marx, **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.5, n.5, jan/dez, p. 98-114, 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 2009. pags. 125-194.

TRAGTENBERG, Mauricio. **A Revolução Russa**. 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Cuba: os caminhos da escola**. Porto Alegre: Sagra, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

UNESCO. **O ensino médio no século XIX: desafios, tendências e prioridade**. Pequim, 2001.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo**. Brasília, 2011.

VARGAS, Francisco. Beckenkamp. Emprego e Desenvolvimento Regional: contornos de uma questão social. In: **XII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho**. João Pessoa, 2011. XII Encontro Nacional da ABET, 2011. p. 01-26.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: BASTOS, M. H. C. (Org.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1, p. 78-90.

WEREBE, Maria. José. Garcia. **30 anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

ANEXOS

Anexo I - Questionário aplicado às escolas da 18ª CRE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA

Análise do Ensino Médio Politécnico - EMP nas escolas públicas da rede estadual,
na região de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul: 2012 – 2016.

QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

SOBRE INFORMAÇÕES GERAIS DA ESCOLA								
Escola:						Cidade:		
Endereço:								
						Telefone: (53)		
Diretor/a:						E-mail:		
C. Pedagógico EMP:						E-mail:		
SOBRE A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA, ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES								
Biblioteca?		Sim () Não ()		Bibliotecário?		Sim () Não ()		
Laboratório de Química/Biologia?				Sim ()		Não ()		
Sala de Informática?				Sim ()		Não ()		
Sala de Recursos (audiovisual)?				Sim ()		Não ()		
Outros ambientes de aprendizagem?			Sim () Não ()		Quais?			
Quantas turmas/alunos de EMP por série?								
1º ano			2º ano			3º ano		
Turmas	Alunos		Turmas	Alunos		Turmas	Alunos	
2012:	2012:	2012:	2012:	2012:	2012:	2012:	2012:	2012:
2013:	2013:	2013:	2013:	2013:	2013:	2013:	2013:	2013:
2014:	2014:	2014:	2014:	2014:	2014:	2014:	2014:	2014:
2015:	2015:	2015:	2015:	2015:	2015:	2015:	2015:	2015:
Quantos professores trabalham no EMP?								
Existem turmas de EJA / EMP? Quantas?								
Todos os professores possuem nível superior?						Sim () Não () Quantos:		
Os professores atuam em disciplinas correspondentes a sua formação?						Sim () Não () Quantos:		
Existe algum tipo de formação continuada para o EMP?						Sim () Não () Quem oferta? Qual a periodicidade?		

SOBRE A RELAÇÃO COM O TRABALHO, EVASÃO E RETENÇÃO.	
A escola conta com alguma ação/política de preparação/inserção dos alunos do EMP no/para o Trabalho? Quais?	
Entre 2012 e 2015 estima-se EVASÃO entre:	Entre 2012 e 2015 estima-se RETENÇÃO entre:
<input type="checkbox"/> 0% a 10%	<input type="checkbox"/> 0% a 10%
<input type="checkbox"/> 10% a 20%	<input type="checkbox"/> 10% a 20%
<input type="checkbox"/> 20% a 30%	<input type="checkbox"/> 20% a 30%
<input type="checkbox"/> 30% a 40%	<input type="checkbox"/> 30% a 40%
<input type="checkbox"/> acima de 40%	<input type="checkbox"/> acima de 40%
Em relação ao Ensino Médio da sua escola quais são as principais causas para:	
Evasão:	
Retenção:	
Você considera que a reestruturação do Ensino Médio (Politécnico) pôde responder positivamente à Evasão e Retenção? Por quê?	

Anexo II – Roteiro de entrevistas com professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO

PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO – 18ª CRE – RIO GRANDE – RS

O processo de implantação do Ensino Médio Politécnico

Conhecer o processo de implantação do ensino médio politécnico em seus aspectos conceituais, pedagógicos, curriculares, políticos e sociais.

- Início do processo

Explicitar a receptividade por professores e estudantes, as dificuldades e os acertos. Como os estudantes foram envolvidos

- Em Relação às alterações pedagógicas propostas, como:

Organização curricular (avaliação, seminário integrado, interdisciplinaridade), na totalidade da escola (organização do trabalho pedagógico)

- Relações entre professores e suas áreas do conhecimento

Necessidade de diálogo para execução do trabalho, avaliações por área, seminário integrado.

- Relação professores e estudantes

Professores, estudantes e a construção do conhecimento, processo avaliativo, exigências didáticas para uma nova forma de organização do conhecimento

- Relação escola e comunidade

A construção do conhecimento com o contexto imediato onde a escola está localizada, pertencimento, função social da escola.

- Relação Escola e mundo do trabalho

A relação do conhecimento escolar com o modo de produzir a vida, sentido e projeto de vida dos estudantes.

Sobre Politecnia: trabalho, educação e conhecimento escolar

Como compreendem a Politecnia e a relação trabalho educação no Ensino Médio

- Politecnia

Entendimento do conceito, aspectos relacionados a origem histórica do termo, autores principais

- Politecnia no Ensino Médio

O lugar da politecnia no ensino médio. A relação do trabalho e educação na proposta pedagógica e na implantação.

Os Objetivos da Proposta

Sobre o alcance dos objetivos, limites e avanços em seus aspectos pedagógicos, curriculares, políticos e sociais

- Evasão e Retenção

Relação de mudança: após 05 anos, é possível observar alteração nos dados e motivos que produzem a evasão e retenção?

- Organização Curricular

A nova de organização curricular e a relação com a necessidade de ampliar conhecimentos, rompendo com o disciplinamento. Avanços e limites. Há centralidade do Trabalho? Qual lugar da politecnicia? No que, objetivamente os estudantes avançaram? E os professores? E a escola?

Sugestões para o Ensino Médio Politécnico

Necessidade de avanço, repensar, romper, retroceder, aprimorar

- É necessário para avançar

Sobre o papel dos professores, organização do trabalho pedagógico, estudantes, governo, políticas educacionais, financiamento, currículo.

- Formação de Professores (Escola – Universidade)

Aceitariam construir um processo formativo desde a escola e suas reais necessidades sobre Trabalho, Educação e Ensino Médio Politecnicia?

Anexo III – Questionário com estudantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO

O processo de implantação do Ensino Médio Politécnico - Estudantes

Conhecer o processo de implantação do ensino médio politécnico em seus aspectos conceituais, pedagógicos, curriculares, políticos e sociais.

És egresso? ()
Está repetindo? ()
Qual sua idade? _____
Qual série/ano está cursando? _____

1. Conte como é/foi a experiência no Ensino Médio Politécnico na escola em que estudas/estudaste.

2. Em tua opinião, como pode ser definida Politecnia?

3. Em relação ao Ensino Médio Politécnico, que aspectos consideras que merecem ser destacados, incluindo melhorias, limites, retrocessos e avanços?

4. Em que medida o Ensino Médio Politécnico proporciona/proporcionou conhecimentos e aprendizados que utiliza nas/para as mais diversificadas dimensões da vida (social, política, profissional)?

5. Na condição de estudante do Ensino Médio Politécnico diga como são/foram tratados em aula e na escola as temáticas: Mundo do Trabalho e Politecnia?

6. Qual a importância que o Ensino Médio Politécnico tem/teve em tua formação humana e profissional?

7. Expresse algo que consideras que precisa ser dito sobre o Ensino Médio Politécnico.

Anexo IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE DOUTORADO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante

Sou estudante do curso de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Conceição Paludo, intitulada “Análise do Ensino Médio Politécnico nas escolas públicas da rede estadual, na região de Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul: 2012 – 2015”, cujo objetivo é “compreender e explicitar as contradições que se movem no interior e exterior da proposta de Politecnicia para o Ensino Médio no RS, bem como pensar possibilidades, mesmo que limitadas, para avanços na direção de sua superação”.

Sua participação envolve o preenchimento do questionário em anexo, o qual solicita informações sobre a escola, como dados gerais, infraestrutura, informações sobre evasão, retenção e a reestruturação no ensino médio do RS. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem total liberdade de fazê-lo.

Para a divulgação dos resultados da pesquisa, sua identidade será preservada em sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam sua identificação. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador e orientadora através dos fones 53 9996-0503 (Leonardo) ou 51 9971-1221 (Conceição).

Atenciosamente

Leonardo Dorneles Gonçalves

Matrícula: 13100935

Local e data

Conceição Paludo

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data