

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: POLÍTICA EDUCACIONAL COM PRECEITOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

JONAS TARCÍSIO REIS*

Unipampa

<https://orcid.org/0000-0001-6748-2225>

JORGE LUIZ AYRES GONZAGA**

Rede Estadual de Ensino – Gestão Pedagógica Escolar

<https://orcid.org/0000-0001-8511-7221>

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar, por intermédio da análise crítica e dialética marxiana, a existência de elementos conceituais da Educação Popular presentes na proposta curricular denominada de Ensino Médio Politécnico (EMP) implementada entre os anos de 2011 a 2014 na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Para tanto, será descrita como se articula curricularmente a proposta e suas implicações nos processos de aprendizagem na esfera epistemológica e pedagógica. Tal debate resgata elementos do contexto histórico, buscando destacar a relação entre a educação e o mundo do trabalho na perspectiva do desenvolvimento humano e na do modo de produção capitalista, tendo a educação como elemento fundamental da formação de mão de obra qualificada para as classes médias e formação semi-qualificada das classes populares para o mercado de trabalho. Realizamos também uma análise sobre o Novo Ensino Médio destacando alguns pontos positivos e negativos desta organização curricular. O estudo identificou que o EMP se caracterizou como uma proposta política contra hegemônica com conceitos ligados a Educação Popular, tais como: a Gestão democrática, o Protagonismo Juvenil, o Reconhecimento dos Saberes, a Interdisciplinaridade e a Avaliação Emancipatória. Os resultados servem como exemplo de que é possível realizar mudanças na educação no sentido da humanização da escola e da formação de cidadãos para uma sociedade da igualdade e da justiça social.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio Politécnico. Novo Ensino Médio. Educação Popular.

* Doutor em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Educação Musical pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Sócio da ANPED. Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Professor da Unipampa. E-mail: jotaonas@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela Unilasalle. Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em História pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Coordenador Pedagógico Adjunto da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) do RS 2012-2014. Formador Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na 1ª CRE em 2014-2015. Professor da Rede Estadual de Ensino atuando na gestão pedagógica escolar. E-mail: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

ABSTRACT

POLYTECHNIC HIGH SCHOOL: EDUCATIONAL POLICY WITH PRECEPTS OF POPULAR EDUCATION

This work aims to identify, through Dialectical Historical Materialism, the existence of conceptual elements of Popular Education present in the curricular proposal called Polytechnic High School implemented between the years 2011 to 2014 in the State Education Network of Rio Grande do Sul - Brazil. For this, we describe how the proposal is curricularly articulated and its implications in the learning processes in the epistemological and pedagogical sphere. This debate rescues elements from the historical context, seeking to highlight the relationship between education and the world of work from the perspective of human development and the capitalist mode of production, with education as a fundamental element in the formation of qualified labor for the middle classes and semi-qualified training of the popular classes for the job market. We also carried out an analysis of the New High School highlighting some positive and negative points of this curricular organization. The study identified that Polytechnic High School was characterized as a counter-hegemonic political proposal with concepts related to Popular Education, such as: Democratic Management, Youth Protagonism, Knowledge Recognition, Interdisciplinarity and Emancipatory Evaluation. The results serve as an example that it is possible to make changes in education towards the humanization of the school and the formation of citizens for a society of equality and social justice.

Keywords: Curriculum. Polytechnic High School. New High School. Popular Education.

RESUMEN

ESCUELA SECUNDARIA POLITECNICA: POLÍTICA EDUCATIVA CON PRECEPTOS DE EDUCACIÓN POPULAR

Este trabajo tiene como objetivo identificar, a través del análisis crítico y la dialéctica marxista, la existencia de elementos conceptuales de la Educación Popular presentes en la propuesta curricular denominada Escuela Superior Politécnica (EMP) implementada entre los años 2011 a 2014 en la Red Estatal de Educación de Rio Grande do Sul. Para ello, se describirá cómo se articula curricularmente según la propuesta y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje en el ámbito epistemológico y pedagógico. Este debate rescata elementos del contexto histórico, buscando resaltar la relación entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva del desarrollo humano y el modo de producción capitalista, con la educación como elemento fundamental en la formación de mano de obra calificada para las clases medias. y formación semicalificada de las clases populares para el mercado de trabajo. También realizamos un análisis de la Nueva Escuela Secundaria, destacando algunos puntos positivos y negativos de esta organización curricular. El estudio identificó que la EMP se caracterizó como una propuesta política contrahegemónica con conceptos relacionados con la Educación Popular, tales como: Gestión Democrática, Protagonismo Juvenil, Reconocimiento de Saber,

Interdisciplinarietà y Evaluación Emancipadora. Los resultados sirven como ejemplo de que es posible realizar cambios en la educación hacia la humanización de la escuela y la formación de ciudadanos para una sociedad de igualdad y justicia social.

Palabras clave: Currículo. Escuela secundaria politécnica. Nuevo Liceo. Educación Popular.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado a seguir foi elaborado com o sentido de discutir, refletir e problematizar o Ensino Médio e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) entre os anos de 2011 e 2014. Nesse sentido, foi escolhido como metodologia a análise de documentos emanados pela SEDUC-RS, referenciais teóricos elaborados por pesquisadores em educação e trabalhos de pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico (EMP). Essa análise se fundamenta em dois pontos principais: a Análise de Conteúdo proposta por Triviños (1987) e no processo de análise teorizado a partir das concepções do Materialismo Histórico Dialético proposto por Marx.

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

Na primeira parte do texto é realizada uma breve crítica ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2022) e à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), na intenção de iluminar o debate frisando que essas mudanças não mexem na estrutura enraizada de uma educação voltada a formação de trabalhadores condicionados à manutenção do *status quo* e da conformação de uma sociedade desigual e com muitas injustiças. Tais mudanças não permitem a edificação de uma escola voltada ao pluralismo necessário à formação do cidadão moderno capaz de continuar aprendendo fora da escola e fazendo escolhas sociais e culturais em pé de

igualdade independentemente de sua origem de classe. Pelo contrário, as modificações do Novo Ensino Médio acabam precarizando mais ainda o ensino público ao obrigar a maioria dos estudantes a uma escolha precoce de itinerários, em uma quase perspectiva de formação para o mercado de trabalho subalternizado. As modificações advindas ferem o preceito constitucional de ser a Educação Básica um espaço privilegiado de formação do cidadão no sentido holístico, e não do mero sujeito instruído para atividades laborais específicas e pré-determinadas.

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

CRÍTICA AO NOVO ENSINO MÉDIO E À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A educação tradicional não caminha ao encontro da construção de processos que possibilitem reflexões e análises sobre os problemas da nossa sociedade. A educação está organizada para conservar as estruturas sociais excludentes construídas historicamente no Brasil. Do ponto de vista da formação social brasileira, nosso escravismo teve forte influência da aristocracia portuguesa e esta influência foi acolhida de maneira natural pela elite terratenente e pela classe média¹. Assim sendo, sua reprodução se torna tão natural como a artificialidade das relações sociais² em qualquer grupo social.

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

Na reforma denominada de Novo Ensino Médio (BRASIL, 2022) muitas são as críticas

- 1 O processo ideológico é tão sólido e eficaz que até segmentos das classes populares acabam acolhendo a ideologia das classes dominantes como sendo a sua. Isso no Brasil fica muito evidente em função do alto nível de desigualdade social.
- 2 Nossas raízes culturais fundamentadas na aristocracia se manifestam simbolicamente nas denominações que damos aos nossos ídolos e referências identitárias. Prova disso são os títulos que damos, por exemplo: rainha da bateria, rainha do bumbum, rei, príncipe, imperador do futebol, rei da música, rei do automobilismo e na expressão “meu rei”, “minha rainha”, “minha princesa” entre outras tantas.

realizadas pela sociedade civil e por pessoas e entidades ligadas a educação. Vamos analisar somente uma delas que pode exemplificar como são tratadas as classes populares e como a educação pode ser um processo social de manutenção do *status quo* e da reprodução das necessidades do capitalismo brasileiro e mundial.

Nossa crítica se centra nos “itinerários formativos”. O argumento mais elementar é o de que se a educação nesta faixa etária se caracteriza por contemplar ao educando, o conhecimento básico de todas as áreas do conhecimento que possibilitem e potencializem o desenvolvimento intelectual dos estudantes e que o capacite a dar continuidade aos seus estudos. Esse, portanto, é o conceito de Educação Básica, ou seja, a base para que se possa desenvolver conhecimentos, capacidades e habilidades para que se possa compreender o mundo em que vivemos e o encaminhamento ao mundo do trabalho³. Entretanto, a escola de um itinerário formativo contempla somente o acesso ao conhecimento a uma determinada parcela do currículo. Isso é um absurdo em um momento em que a sociedade capitalista centra todo seu poder de reprodução do capital nas atividades com as complexidades inerentes ao desenvolvimento tecnológico atual. Na atualidade, mesmo as funções mais simples necessitam de conhecimentos mais complexos do que acerca de trinta ou vinte anos atrás fruto

- 3 O conceito de “mundo do trabalho” é muitas vezes confundido ou colocado como sinônimo de “mercado de trabalho”. O “mundo do trabalho” é conceito abrangente que abarca todos os conhecimentos sobre as relações de trabalho relacionadas ao modo de produção capitalista. Essa concepção proporciona que entendamos as relações de produção e as relações sociais que subjazem todo o trabalho humano em sua plenitude. Nesse sentido, procura-se por intermédio do conhecimento se descortinar aquilo que está fundamentando as relações de trabalho e o modo de produção capitalista. Já o conceito de “mercado de trabalho” se reduz a instrumentalização por intermédio da educação ou da falta dela para que as necessidades imediatas do mercado na dimensão do trabalho humano objetivando a produção de mercadorias ou serviços.

do acelerado desenvolvimento tecnológico⁴.

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

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

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

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

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

nismo de maneira a reconfigurar os processos educacionais alinhados às novas configurações do capitalismo flexível.

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

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

A partir dessa necessidade de mudança que alinhe o modo de produção capitalista na sua infraestrutura com a sua superestrutura no qual a Educação Básica é um dos elementos fundamentais não somente para se estabelecer as mudanças necessárias, mas, articular essa etapa da educação com a finalidade última do capital que nessa dimensão é formatar o trabalhador e o consumidor. Para que essa mudança se estabeleça é necessário que se mude o currículo e suas metodologias e é nesse contexto que se necessita adequar e produzir um

novo currículo que abranja a Educação Básica e é nesse cenário que surge a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

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

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

A interdisciplinaridade não pode ser reduzida a uma metodologia. A interdisciplinaridade é uma atitude perante um objeto a ser conhecido. O conhecimento quando pensado de forma interdisciplinar pode gerar processos educacionais mais completos capazes de abstrair a realidade em sua totalidade observada.

Nenhum conhecimento é construído somente por uma “disciplina”. O objeto do conhecimento é síntese genérica ou específica de caráter substantivo de qualquer ato de conhecimento humano. A interdisciplinaridade exercida na perspectiva pedagógica no ambiente escolar deve partir do pressuposto de que o que deve ser conhecido tenha A) caráter social efetivamente necessário, B) estar relacionado a realidade dos sujeitos cognoscentes, C) possuir uma concepção epistemológica de caráter ontológico e D) possuir aplicabilidade prática no plano individual e coletivo.

Fica a compreensão de que somente se deve “ler e escrever” nas aulas de língua portuguesa e que somente nas aulas de matemática se desenvolve o raciocínio lógico. Quando um professor de história trabalha o Egito, a Mesopotâmia ou os Povos Maias, Incas e Astecas pode de forma razoável junto com a área de matemática abordar geometria plana e espacial e os cálculos necessários para se compreender as dimensões da área. Ao mesmo tempo, o docente de língua portuguesa pode trabalhar, por exemplo, um códice⁵ dos povos americanos, um texto egípcio ou o clássico mesopotâmio a “Epopéia de Gilgamesh”. Essa fórmula da interdisciplinaridade é fundamental em um currículo que objetiva compreender a totalidade em que o conhecimento está inserido. A interdisciplinaridade deveria ocorrer com todo o currículo e o passo inicial é organizar o currículo pelos professores, educandos e comunidade escolar.

Conforme Frigotto (1995) e Etges (1995), a interdisciplinaridade não se esgota como instrumento metodológico em si mesmo. Não é somente um instrumento de compreensão da realidade. Vai além de um processo episte-

mológico. É, sobretudo, ontológico, ao passo que a construção do conhecimento está ao serviço dos seres humanos. Está à disposição do desenvolvimento humano e da construção de possibilidades de elevação da qualidade de vida do ser humano. Segundo Frigotto (1995):

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

Como central, observa-se a interdisciplinaridade enquanto componente do desenvolvimento humano no plano histórico. Assim sendo, o conhecimento somente se fundamenta na utilidade em sua totalidade e em seu contexto social. Não tem validade social como instrumento metodológico particular estritamente. Apenas possui serventia no processo ontológico de construção de possibilidade de transformação do ser.

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

Desta maneira, o conhecimento somente possui sentido e significado pela ação humana, ou seja, pelo trabalho. O trabalho é o instrumento de relação do homem com a natureza e com os outros seres humanos. Por ele o homem transforma não só o mundo, mas torna-se humano. É por ele que os indivíduos se apropriam da realidade de maneira interdisciplinar, ou seja, em sua totalidade. Em consequência, o humano se desenvolve de modo integral, em todas

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

as frentes, de forma, digamos, interdisciplinar. Concluindo, o autor afirma que:

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

Na superação da disciplinaridade (onde as práticas educativas são centralizadas, e cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolado das demais)⁶, a interdisciplinaridade possibilita movimento mais dialógico, fazendo conexões entre as diferentes áreas do conhecimento, entre diferentes perspectivas, diferentes vivências e ângulos de percepção da realidade. A formação verdadeiramente integral do ser humano só pode ocorrer em cenários em que a interdisciplinaridade ocorra permanentemente.

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA ALTERNATIVA À REPRODUÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL

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

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

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

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

A educação emancipadora como preconiza Paulo Freire somente é possível quando é construída de maneira crítica a partir da análise das condições concretas da existência humana e capaz de produzir as mudanças necessárias a superação dos paradoxos e antagonismo do capitalismo como organização social e produtiva de caráter excludente e indutor das desigualdades sociais e da miséria. É possível uma escola contra hegemônica no seio da estrutura de um sistema de ensino organizado para contemplar as necessidades prementes e excludentes do capital? Veremos a seguir se o Ensino Médio Politécnico (EMP) possibilita uma pedagogia contra hegemônica na perspectiva da Educação Popular.

Como qualquer texto e pesquisa existem limites nas análises sobre o EMP⁷ (RIO GRANDE

7 O Ensino Médio Politécnico foi um processo de reorganização curricular desenvolvida no Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 a 2014. Suas propostas

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

O modelo curricular do EMP possui princípios organizativos na dimensão epistemológica, pedagógica e social. O elemento fundamental é a sinalização de possibilidades metodológicas que possibilitem a articulação destes princípios no currículo de maneira a contemplar suas propostas fundamentais como reconhecimento dos saberes dos educandos, interdisciplinaridade e articulação dos componentes curriculares nos Seminários Integrados, Pesquisa como Princípio Pedagógico, Trabalho como Princípio Educativo, Avaliação Emancipatória e Gestão Democrática. Esses princípios podem possibilitar a construção de processos de aprendizagem que deságuem em uma educação de qualidade voltada às classes populares. Entretanto, somente a organização do currículo com esses conceitos fundantes nomeados acima não garante um currículo contra hegemônico.

fundamentais estão contidas no documento denominado “Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. Esta proposta tem como centralidade os seguintes princípios: Relação parte-totalidade; Reconhecimento dos saberes; Relação entre teoria e prática; Interdisciplinaridade; Avaliação emancipatória; Pesquisa como instrumento pedagógico e o Seminário Integrado que é o espaço pedagógico catalizador do currículo.

Não podemos esquecer que a própria organização do modo de produção capitalista estruturado atualmente na flexibilidade da produção articulada às necessidades do mercado consumidor de produtos e serviços também necessita da adequação da aprendizagem e dos processos pedagógicos nessa mesma perspectiva. Atualmente, a escola dita “tradicional” precisa se adequar a interdisciplinaridade, a pesquisa e a construção de autonomia dos estudantes. Porém, essas adequações ficam subordinadas a finalidade última do capital que é a sua própria reprodução. Então, em que difere o EMP? A diferença está justamente na finalidade da proposta que é a construção do conhecimento como totalidade e a relação com sua função social e a organização metodológica.

Vejam os que a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” emanada pela SEDUC-RS propõe:

O Plano de Governo 2011-2014, no que tange à política educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03).

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

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que assegurem a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela

constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

Essa concepção significa que o trabalho humano ultrapassa as necessidades deterministas do modo de produção vigente e coloca o trabalho como parte da natureza humana. Ou seja, o trabalho deixa de ser um instrumento de produção e reprodução do capital e passa a ser o ponto de partida e de chegada da realização humana. Note-se que nesta concepção, ou seja, o *trabalho como princípio educativo* objetiva conhecer as relações de produção e as características constitutivas do trabalho humano na sua integralidade e não apenas como função de adequação às necessidades do modo de produção capitalista. Conhecer as relações produtivas e as relações sociais decorrentes do trabalho significa conhecer as estruturas constitutivas do “mundo que cerca o trabalho humano” extrapolando dessa maneira a mera reprodução sócio-metabólica.

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

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

Etimologicamente, a palavra “politécnico” é formada por duas palavras. “*Poli*” tem ori-

gem no grego “*pollé*”, “*poly*”, “*polloûês, oû*”, que significa muitos, diversos. A palavra “técnico” também se origina do grego, “*technikós*”, e significa relativo à arte, peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência. Técnico também significa especialista, experto e perito.

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

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

Nesse contexto, a técnica é a objetivação da ciência e a politecnia visa conhecer mais que as técnicas: os princípios gerais do conhecimento que geraram determinadas técnicas. Na politecnia, a técnica não perde de vista os princípios científicos que a tornam real. Nesse sentido, politecnia ou o conhecimento politécnico significa compreender e conhecer as técnicas ou tecnologias que constituem os processos humanos por intermédio do trabalho e sua finalidade social. Nessa perspectiva, o conceito de politecnia possui como característica central a construção do conhecimento não mais de maneira fragmentada como no currículo disciplinar, mas se pauta, sobretudo, pela construção do conhecimento que possibilite a compreensão dos conhecimentos e dos fenômenos em sua totalidade articulado a finalidade social. Essa concepção contribui para o desvelamento das diversas faces do objeto a ser conhecido e, portanto, possibilita a desconstrução de posições que se distanciem daquelas propostas pelo conhecimento da realidade concreta (KOSIK, 1976).

Se partirmos do princípio de que o conhecimento somente possui sentido em sua finalidade social concreta e é composto de muitas facetas de diferentes campos e áreas

do conhecimento – ultrapassando, é lógico, o conceito de disciplinas⁸ -, faz-se necessário um instrumento que articule esses campos e áreas do conhecimento e esse instrumento é um que faz parte intrínseca do próprio conhecimento e dos objetos e contexto a ser conhecido: a interdisciplinaridade. Conforme o documento orientador da reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio:

Para introduzir essa temática é necessário partir do conceito de área do conhecimento (disciplina): uma divisão didática do conhecimento se caracteriza por ter objeto, linguagem e metodologia específicos. A fragmentação do conhecimento acompanha o preceito de que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18-19).

Nesse sentido, podemos depreender que:

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

Contudo, para que aconteça um processo de aprendizagem fundamentado na interdisciplinaridade, se faz necessário que o currículo como totalidade – mesmo que seja como uma fração de uma totalidade maior –, deva ser

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

construído pelo coletivo de docentes da escola a partir da realidade dos estudantes e da comunidade escolar. Nas escolas têm-se muito tentado trabalhar de maneira interdisciplinar. Porém, em nosso entendimento o obstáculo maior a essa empreitada epistemológica e pedagógica se dá ao fato de que se procura “juntar as partes do currículo”, ou seja, os componentes curriculares a partir das partes e não do todo. O paradigma do objeto a ser conhecido é o próprio objeto e não uma divagação idealista do que o objeto deveria ser e não do que ele é.

Mas em que espaço e em que tempo pode-se desenvolver o conhecimento de maneira interdisciplinar? Esse espaço e esse tempo em que ocorre a construção do conhecimento de maneira interdisciplinar está estruturado nos Seminários Integrados⁹. Conforme Ferreira (2014): “A construção interdisciplinar do planejamento do ensino se traduz pelo olhar coletivo sobre os fenômenos e organiza, de forma articulada, as intervenções que viabilizam a construção dos conceitos que os explicam” (FERREIRA, 2014, p. 145). Portanto, a lacuna que sempre se estabeleceu para a prática da interdisciplinaridade, fica preenchida com os Seminários Integrados no qual o currículo se organiza como ponto de partida e de chegada da construção do conhecimento em sua totalidade estabelecida pelo coletivo dos docentes a partir da realidade da comunidade escolar. Prossegue a autora demonstrando que a interdisciplinaridade se estabelece quando “Por outro lado, a relação parte-totalidade só estará completa quando a parte, devidamente analisada e compreendida, reflui para o todo

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

com novo significado apropriado” (FERREIRA, 2014, p. 145).

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

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

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

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

O professor mediador do Seminário integrado é um articulador, organizador, facilitador dos

movimentos e ações dos professores de todos os componentes curriculares e de todas as áreas do conhecimento que pautam as atividades de ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa enquanto princípio pedagógico (JELVEZ, 2014, p. 177).

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

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

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

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

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

Nesse contexto, podemos perceber que a

proposta de Reestruturação Curricular para o EMP se constitui em uma proposta orgânica que não se esgota no enunciado de princípios sobre políticas educacionais, nos processos de aprendizagem e nas práticas pedagógicas. A proposição se mostra coerente e articulada entre as concepções norteadoras e a metodologia que viabiliza a execução da reestruturação curricular na perspectiva da Educação Popular.

Para finalizar o destaque dos conceitos presentes na proposta de reestruturação, a avaliação não poderia ficar de fora. Nesse contexto, diversos conceitos e teorias formulados pela academia estão contempladas no EMP inter-relacionados: reconhecimento dos saberes, protagonismo juvenil, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, avaliação emancipatória, expressão de resultados, gestão democrática.

Mas antes, lembremos que na perspectiva tradicional, a avaliação nas escolas serve mais como um instrumento de coerção para os estudantes realizarem as atividades propostas do que um instrumento que consiga verificar o processo de aprendizagem e a apropriação do conhecimento por parte dos educandos. A avaliação se tornou mais uma ferramenta de classificação e seleção do que uma prática pedagógica que possibilite a qualificação e o avanço da aprendizagem e superação dos obstáculos encontrados pelos estudantes. Essas concepções baseadas no taylorismo-fordismo e na coerção de corpos e mentes amplamente discutidas no microcosmo humano por Foucault (1987) são características constantes nos processos de avaliação. Se usa da normatização, da disciplina e da coerção para que os estudantes aprendam colocando a curiosidade epistemológica e o deslumbramento de conhecer e construir o novo excluído do processo de aprendizagem. Conforme a proposta da SEDUC-RS a avaliação surge na perspectiva freiriana:

A avaliação emancipatória como eixo desta proposta curricular reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias

das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A partir desta concepção a avaliação não pode servir somente como um instrumento de classificação dos estudantes a partir de mérito de cada um¹⁰. A avaliação deve ser um processo de tomada de conhecimento da aprendizagem dos estudantes objetivando proporcionar e construir condições de avanços daqueles educandos que alcançaram os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, a partir do diagnóstico do processo de aprendizagem elabora instrumentos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos que possibilite àqueles alunos que encontraram dificuldades de ultrapassá-las. Essas discussões são amplamente discutidas por Perrenoud (1999), Hoffmann (2001, 1993), Turra (2000) entre outros pesquisadores. Hoffmann (1993) afirma que:

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

Ou seja, fração significativa dos docentes avaliam como foram avaliados durante a sua

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

vida escolar e acadêmica e transpõem essas concepções aos estudantes na atualidade. Entretanto, esquecem que o mundo mudou – as informações são transmitidas de maneira muito rápida e sem critérios – e o perfil dos estudantes também modificou e somente a escola não quer mudar e quer permanecer em sua zona de conforto tanto no nível epistemológico quanto pedagógico e administrativo. Prossegue a autora destacando que:

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

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

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

Isso significa afirmar que a avaliação é um processo inerente a aprendizagem no sentido de que se possa compreender com acuidade como o processo de aprendizagem está se desenvolvendo. A avaliação não pode se reduzir

a um instrumento de coerção pela nota ou aprovação para que o estudante seja forçado a estudar.

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

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

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

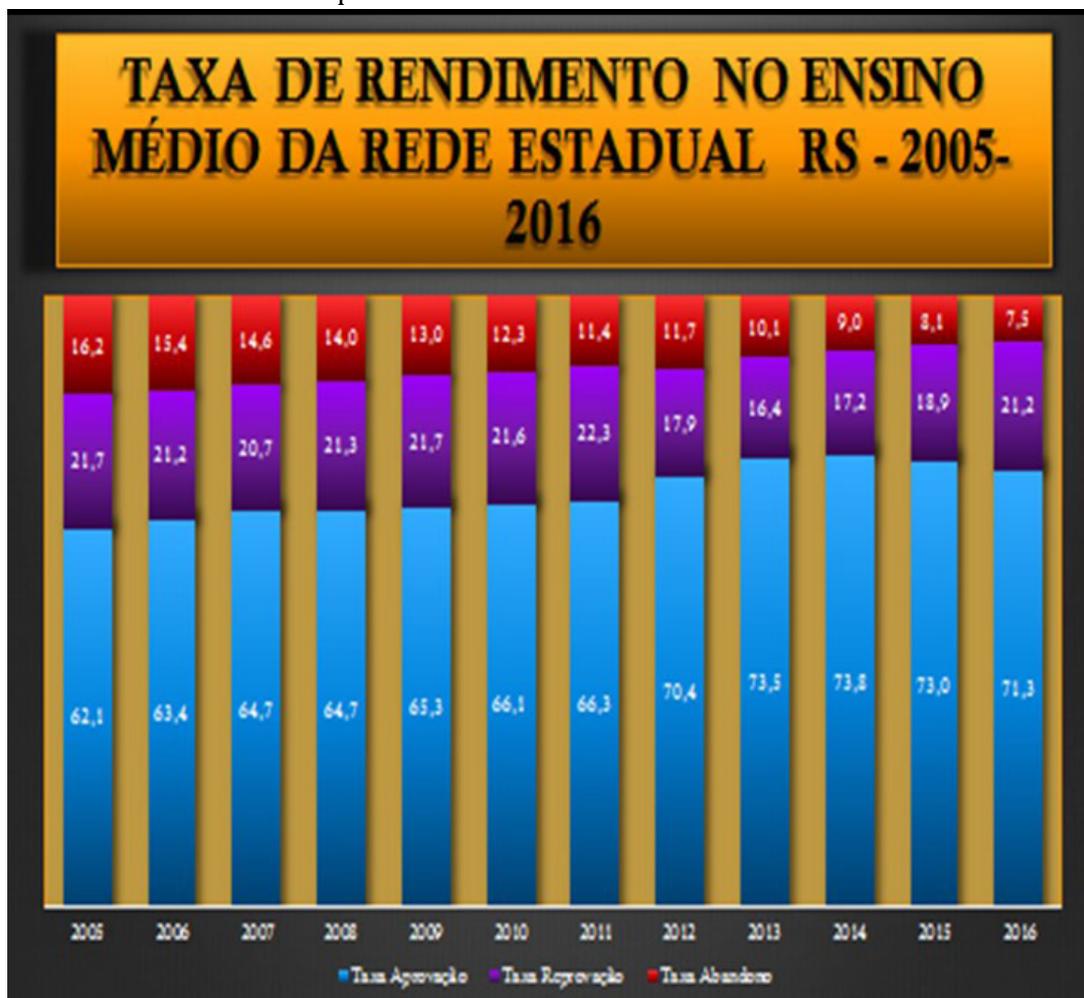
aprendizagem e o qualifica¹¹ também se soma às formatações necessárias na perspectiva emancipatória de avaliar.

Para finalizar essa discussão mostraremos os resultados obtidos pelo Ensino Médio Politécnico levando em conta o período de imple-

mentação entre 2011 e 2014 (especificamente os anos de 2012 a 2015).

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

Gráfico 1 – Taxa de desempenho do Ensino Médio no Rio Grande do Sul de 2005 a 2016



Fonte: SEDUC/RS e MEC.

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

proposta do EMP foi descontinuada pelo Governo Sartori (MDB), que sucedeu o Governo Tarso Genro (PT).

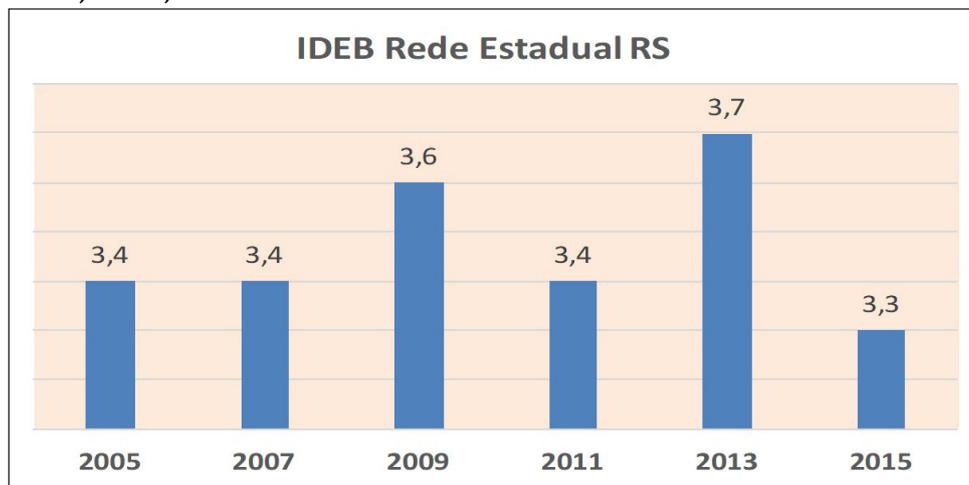
Os índices de reprovação entre 2005 a 2010 oscilaram entre 21,7% em 2005 e 21,6 em 2010, mantendo-se praticamente estáveis. Em 2011, o índice foi de 22,3%, o mais elevado do período. De 2012 a 2014, período no qual se formaram as primeiras turmas que haviam iniciado o EMP em 2012, os índices de reprovação declinaram significativamente, sendo de 17,9% em 2012, 16,4% em 2013 e 17,2% em 2014, demonstrando, assim, uma queda nos

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

índices de reprovação. Porém, a partir de 2015 os índices começam a declinar sinalizando o abandono da proposta. Em 2015, o índice foi de 18,9% e 2016 de 21,2%.

O próximo gráfico mostra o aproveitamento de nossos jovens do Ensino Médio nos anos de 2005, 2007, 2009, 2013 e 2015 apresentados pelo IDEB.

Gráfico 2 – Aproveitamento dos jovens do Ensino Médio nos anos de 2005, 2007, 2009, 2013 e 2015



Fonte: IDEB.

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

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

simbólica e pecuniária dos profissionais de educação representados por docentes, servidores de escola nas funções administrativa, de higienização, de elaboração de refeições e na conservação de infraestrutura. Atualmente o governo do Rio Grande do Sul acumula um calote de mais de 50% de inflação não reposta nos salários dos trabalhadores em educação desde 2015, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto procurou analisar e refletir sobre o Ensino Médio e, em particular sobre a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”. Procuramos demonstrar que os processos de aprendizagem e educativos não estão desconectados das organizações produtivas e sociais de cada período histórico dos seres humanos, sendo a educação uma das características mais importantes da condição humana. Nesse contexto, evidenciamos a relação entre o modelo contemporâneo de nossa organização produtiva e social que está fundamentada no modo de produção capitalista.

O modo de produção capitalista tem por necessidade intrínseca a produção de mão de obra necessária a produção de produtos, mercadorias e serviços que possibilitem a sua reprodução, tanto no aspecto produtivo quanto na manutenção das relações de produção e nas relações sociais derivadas dessa organização produtiva. Se por um lado a educação serve para reproduzir pelo trabalho a produção e reprodução do capital e a necessidade de qualificação ou não da mão de obra para que seja explorada pelo capital selecionando e classificando os indivíduos, por outro lado, o sistema educacional também serve como uma estrutura social que barra o acesso ao conhecimento das classes populares. O objetivo de obstaculizar o acesso ao conhecimento das classes populares tem um duplo sentido: 1) formar um contingente de força de trabalho desqualificada para ocupar os postos de trabalho que a classe média e a burguesia não acham mais dignos de serem ocupados por elas¹²; 2) construir por intermédio do não acesso ao conhecimento uma estrutura de alienação e de mascaramento ideológico das realidades sociais que se apresentam em sua concreticidade excludente.

Muito se tem discutido, pensado, refletido para que se gaste uma construção epistemológica e pedagógica que possibilite uma educação que produza autonomia e emancipação frente a exploração das classes privilegiadas sobre as classes populares. Acreditamos que o EMP foi e pode ser uma referência de organização curricular nas dimensões epistemológicas, pedagógicas e sociais que gere caminhos de transformações sociais tão necessários a combater as desigualdades sociais enraiza-

das nas estruturas da sociedade brasileira, principalmente no escravismo. Procuramos também demonstrar que o EMP possui uma organicidade que articula desde a Gestão Democrática da escola, uma epistemologia que abre espaço a uma abordagem ontológica de caráter transformador e não reprodutivista e uma organização pedagógica que possibilite percorrer um caminho metodológico adequado a concretizar a proposta.

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

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

A reforma curricular referencia-se no acúmulo teórico das pesquisas sobre “Trabalho e Educação”, buscando resgatar os elementos ontológicos que implicam trabalho, educação e emancipação humana. O EMP propôs o re-

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

gate do sentido libertário do conhecimento, introduzindo a concepção de avaliação emancipatória. Uma avaliação não para selecionar e classificar como impõem o *onthos* da sociedade de classes através da meritocracia, mas uma avaliação para responder às necessidades de intervenção pedagógica e garantir o sucesso da aprendizagem para todos e a formação de cidadãos críticos, com autonomia intelectual, aptos à convivência cidadã e capacitados para a produção social e técnica de sua existência.

O EMP propôs o conteúdo de uma educação voltada à emancipação do educando, em que o currículo passa a ser concebido como totalidade, relacionando-se com as práticas sociais pela inserção da pesquisa, promovendo experiências interdisciplinares no Seminário Integrado. Assim, ao desafiar as comunidades escolares a inserirem a pesquisa como prioridade em suas práticas pedagógicas, possibilitou-se tornar os interesses e o universo social e cultural dos alunos como fonte do material empírico para produção do conhecimento em estudos e pesquisas desenvolvidos.

Com base nesse trabalho, podemos compreender o EMP como uma proposta de mudança curricular de uma política educacional com perspectiva contra hegemônica, pois se voltou à formação geral qualificada dos educandos, visando o mundo do trabalho e não apenas os condicionamentos advindos das pressões do mercado, do capital financeiro e dos organismos internacionais que influenciaram sobremaneira as políticas educacionais historicamente no Brasil recente. Percebe-se que a introdução da pesquisa, a avaliação emancipatória, a interdisciplinaridade e a ligação do currículo com as práticas sociais colocaram em debate as ações pedagógicas tradicionais, abrindo possibilidades para a democratização do conhecimento, o trabalho coletivo, o protagonismo da comunidade escolar e a preocupação com uma educação inclusiva.

A política educacional do EMP, em um curto período de quatro anos, conseguiu interromper a tendência histórica de exclusão de um terço

dos jovens no Ensino Médio, conformando um importante avanço no que concerne à qualificação da educação na REE-RS.

Para finalizar, lembramos que os conceitos e teorias propostas para o *Ensino Médio Politécnico* não se constituíam em nenhuma novidade à época e que muitos conceitos são discutidos e são consensos tanto na academia quanto na escola. A diferença é que a Gestão democrática, o Protagonismo Juvenil, o Reconhecimento dos Saberes, o Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa como Princípio Pedagógico, a Interdisciplinaridade, os Seminários Integrados e a Avaliação Emancipatória tinham, agora, sido organizados de maneira orgânica articulando a finalidade a ser alcançada com os princípios que lhe dão suporte teórico e uma metodologia adequada a realização da proposta. Para finalizar, podemos afirmar que a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio foi uma prática que teve muitas dificuldades de execução por diversos motivos, sendo o principal, aqueles relacionados a manutenção do sistema educacional vigente. Nesse sentido, hegemonicamente tudo que se permite é uma adequação da educação às necessidades do capitalismo e o *Ensino Médio Politécnico* em sua essência não se prestava para isso. Portanto, sua vida foi curta, mas seus resultados são duradouros e servem como exemplo de que é possível realizar mudanças na educação no sentido da humanização da escola e da formação de cidadãos para uma sociedade da igualdade e da justiça social. Portanto, na perspectiva da Educação Popular.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis de. **Pátria Educadora**: uma reflexão preliminar sobre texto em discussão. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/05/joseclovis_pc3a1tria-educadora-uma-reflexc3a3o-preliminar.pdf Acesso em: 14/03/2023.

AZEVEDO, Jose Clovis. **Reconversão cultural da escola**: mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, 2007.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- ENGELS, Frederico. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Alba, 1934.
- ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERREIRA, Vera Maria. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**. 12 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- GONZAGA, Jorge Luiz Ayres. **Reestruturação curricular no Estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico: uma possibilidade de descolonialidade do saber**. 2018. 352f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Lasalle. Canoas, 2018.
- GONZAGA, Jorge L. A.; ALMEIDA, Elmar Soero de.; ARAGONEZ, Iara Borges; HERBERT, Neusa Teresinha. A prática pedagógica na educação politécnica. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014
- JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. Org: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

*Recebido em: 26/05/2023
Aprovado em: 15/06/2023*