



JORGE LUIZ AYRES GONZAGA

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA
POSSIBILIDADE DE DESCOLONIALIDADE DO SABER**

Canoas
Nov, 2018

JORGE LUIZ AYRES GONZAGA

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA
POSSIBILIDADE DE DESCOLONIALIDADE DO SABER**

Orientador: Professor Doutor Gilberto Ferreira da Silva

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade La Salle.

Canoas,
nov. 2018

JORGE LUIZ AYRES GONZAGA

**REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA POSSIBILIDADE DE
DESCOLONIALIDADE DO SABER**

Orientador: Professor Doutor Gilberto Ferreira da Silva

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade La Salle.

Canoas,
Nov, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G642r Gonzaga, Jorge Luiz Ayres.

Reestruturação Curricular no Estado do Rio Grande do Sul
no Ensino Médio Politécnico [manuscrito]: uma possibilidade de
descolonialidade do saber / Jorge Luiz Ayres Gonzaga. – 2018.
352 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.
“Orientação: Prof. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Educação. 2. Educação - Ensino Médio. 3. Educação -
Currículo. 4. Formação de professores. 5. Rio Grande do Sul.
I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 371.214(816.5)

Bibliotecária responsável: Melissa Martins - CRB 10/1380

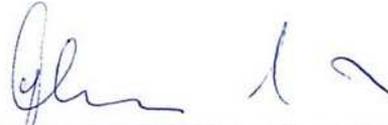
UNIVERSIDADE

La Salle

Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Clóvis de Azevedo

IPA



Prof. Dr. Sidinei Pithán, da Silva

UNIJUÍ



Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly

Universidade La Salle



Prof. Drª Margarete Panerai Araújo

Universidade La Salle



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle. Orientador e Presidente da

Banca

Área de Concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 05 de dezembro de 2018.

Tudo que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profano, e o homem é, finalmente, compelido a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes.

Karl Marx

A bazófila burguesa sobre a família e a educação, sobre a abençoada correlação de pais e filhos torna-se ainda mais desagradável conforme, pela ação da indústria Moderna, todos os laços familiares entre proletários são cortados e seus filhos transformados em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho.

Karl Marx

En efecto, el grupo armado llega a la Isla del Gallo y quiere forzar a Pizarro a regresar contoda su diezmada tropa a Panamá. Pero Pizarro mostró allí quién era. Se niega aregresar, saca su espada, traza una raya en la arena de la isla, la cruza hacia el Sur, y lanza su famosa arenga : « Por allí, al Norte, los que quirem ser pobres. Por aquí, al Sur, los que quieran ser ricos ». Como todos recuerdan, ese era el capitán Francisco Pizarro, el conquistador del Tawantinsuyo o Imperio de los Incas.

Anibal Quijano

Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a prostração, o desespero, o servilismo.

Aimé Césaire

A todas e todos no mundo inteiro que lutam pela justiça social, pela igualdade e pela solidariedade na vivência da práxis democrática. Essa luta não é em vão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e a todas que de uma maneira ou de outra colaboraram, estimularam e compartilharam momento profícuos de reflexões sobre as concepções, as teorias, as metodologias e os conceitos enunciados neste trabalho que sem dúvida foram realizadas com muitas mãos e muitos cérebros e, em particular ao grupo de pesquisa sobre “Interculturalidade e Descolonialidade” que me aproximou muito mais da minha realidade e das minhas raízes latino-americanas, por diversas vezes solapadas pelo pensamento eurocêntrico.

Um agradecimento muito especial e carinhoso ao Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva que me possibilitou e me apresentou “outros” caminhos teóricos instigantes e próximos da minha realidade cotidiana, fruto de brutal processo de colonização que nos persegue com seus grilhões até os dias atuais. Agradeço da mesma forma os companheiros desta caminhada como o João, o Otávio, o Henry, o Mafuca, a Zuleika, a Carolina e a Cristina e toda equipe da Secretaria de Pós-Graduação em Educação nas figuras da Jéssica e da Silvia.

Agradeço a banca que avaliou este estudo e que colaborou de maneira decisiva para construção desta tese. Ao Prof. Dr. Evaldo Pauly que sempre estimulou as minhas reflexões marxistas com abordagens singulares estimulantes, a Profa. Dra. Margarete Panerai Araújo que foi um enorme prazer compartilhar este estudo, o Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva pela gentileza e a contribuição em participar da avaliação deste estudo além de compartilhar outros campos de atuações e ao prof. Dr. José Clóvis de Azevedo que tem sido desde os tempos da graduação um incentivador na continuidade de meus estudos e reflexões.

Agradeço também do fundo do meu coração aos meus educandos que fazem da minha vida uma eterna reflexão entre teoria e prática, reconhecimento dos saberes e possibilitarem a partir dos avanços e dos entraves construir instrumentos que possam qualificar a educação como fator desencadeador de cidadania e solidariedade.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou e estimulou a continuidade dos meus estudos e, em particular a minha companheira Lacy que me incentiva e compreende minha atividade profissional. As minhas irmãs Rosângela e Adriana e a minha mãe Maria Guiomar que estimulam meu trabalho. Ao meu irmão que mesmo longe geograficamente está sempre presente em meu coração. Agradeço também ao meu falecido avô Florício

Ayres que mesmo não possuindo educação formal e sendo a vida toda um trabalhador assalariado da construção civil compreendia as relações sociais em profundidade e as causas das desigualdades sociais

[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Karl Marx, 1985, p.130).

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas Educacionais.
CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.
CEB – Câmara da Educação Básica.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CPA – Construção Parcial da Aprendizagem.
CRA – Construção Restrita da Aprendizagem.
CRE - Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Estadual da Educação.
CSA - Construção Satisfatória da Aprendizagem.
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
DCNG – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais.
EM – Ensino Médio.
EMP - Ensino Médio Politécnico.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
EP – Ensino Politécnico.
FURG – Fundação Universidade do Rio Grande.
IES – Instituição de Ensino Superior.
IPA – Instituto Porto Alegre.
IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense.
MEC – Ministério da Educação.
MDB – Movimento Democrático Brasileiro. (PMDB).
PACTO - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
PEC – Projeto de Emenda Constitucional.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PPDA – Plano Pedagógico Didático de Apoio.
ProEmi – Programa Ensino Médio Inovador.
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
Prouni – Programa Universidade para Todos.
PPP – Projeto Político Pedagógico.
PT – Partido dos Trabalhadores.
PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
REE - Rede Estadual de Educação.
RREMP – Regimento Referência do Ensino Médio Politécnico.
SEDUC-RS - Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.
SMED – Secretaria Municipal da Educação do Município de Porto Alegre
SI - Seminário Integrado.
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.
UniLaSalle – Universidade LaSalle/Canoas.
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul/Chapecó.
UFPel – Universidade Federal de Pelotas.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria.

UNIJUÍ – Universidade Regional integrada do Noroeste do Rio Grande do Sul.

UNIPAMPA – Universidade do Pampa.

UNISC – Universidade de Santa Cruz.

UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos.

UNIVATES – Centro Universitário UNIVATES.

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 – Organização curricular a partir da realidade da comunidade e da escola. Organização pedagógica tendo a pesquisa como princípio educativo articulada Seminário Integrado.....	135
Esquema 2 — A interdisciplinaridade como metodologia na construção do conhecimento entre currículo, áreas do conhecimento e os componentes curriculares	136
Esquema 3 – O espaço pedagógico do Seminário Integrado como articulador do currículo por meio de pesquisa e das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares.....	137
Esquema 4 – Articulação do currículo como um todo orgânico no espaço pedagógico do Seminário Integrado.....	138
Esquema 5 – Conceitos norteadores da organização curricular do Ensino Médio Politécnico.....	139

TABELA

Instituições de Ensino Superior e o número de pesquisas realizadas por
instituição.....211

GRÁFICOS

Demonstrativo de investimentos dos anos de 2007 a 2016 da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (1)	291
Taxa de rendimento do Ensino Médio da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul (2)	292
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede estadual do Rio Grande do Sul (4)	293
Desempenho por Estados do ENEM dos anos de 2012 e 2013 (5)	294/295

ANEXOS

Anexo 1 Tabela com a relação de estudos sobre o Ensino Médio Politécnico.....344

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a reestruturação curricular realizada no Estado do Rio Grande do Sul no período entre os anos de 2011 a 2014, denominado de Ensino Médio Politécnico. Procurou compreender em que dimensão esta reestruturação contribuiu ou não para qualificação da educação pública. O referencial teórico está articulado em três concepções e sua possível aproximação, sendo elas a proposta por Karl Marx explicitadas no Materialismo Histórico e Dialético; as concepções de Modernidade/Colonialidade/Descolonialidade do saber e poder elaboradas por Aníbal Quijano aliado a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e, por último, as noções de Educação Popular concebidos por Paulo Freire. Em Marx buscou-se estabelecer as concepções de mundo e de humanidade bem como as críticas às estruturas do capitalismo e a possibilidade de superação deste. Em Dussel procuramos estabelecer as relações do capitalismo na América Latina desde a esfera política, econômica e social e, sobretudo, nas relações da aprendizagem nos aspectos epistemológicos e pedagógicos. Com Freire discutimos a Educação Popular como processo ontológico e epistemológico que contribui para e com a transformação social. A metodologia utilizada está alicerçada no Materialismo Histórico e Dialético, toma a Análise de Conteúdo como estratégia para a revisão sistemática das dissertações, teses e documentos sobre a reestruturação curricular do 'Ensino Médio Politécnico'. A pesquisa apontou que a Reestruturação do Ensino Médio Politécnico obteve avanços na qualificação da aprendizagem nessa etapa da Educação Básica. Sinalizou avanços em relação a organização curricular destacando o Seminário Integrado como articulador entre o currículo e a pesquisa, assim possibilitando outras ações pedagógicas. Em relação aos entraves verificou-se a falta de política do Estado para a educação pública, a deficiência na formação inicial e continuada dos docentes. Por outro lado, a reestruturação curricular implementada pela SEDUC-RS aportou contribuições qualitativas ao Ensino Médio, em síntese destaca-se a construção e vivência da cidadania, traduzidas na experimentação da autonomia por parte dos estudantes.

Palavras chave: Reestruturação Curricular; Ensino Médio Politécnico; Descolonialidade do Saber; Educação Popular; Formação de Professores.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the curricular restructuring carried out in the State of Rio Grande do Sul in the period between 2011 to 2014, called Polytechnic High School. It sought to understand the extent to which this restructuring contributed to the qualification of public education. The theoretical reference is articulated in three conceptions and its possible approximation, being those proposed by Karl Marx explicit in Historical and Dialectical Materialism; the conceptions of Modernity / Coloniality / Decoloniality of knowledge and power elaborated by Aníbal Quijano allied to the Philosophy of the Liberation of Enrique Dussel and, finally, the notions of Popular Education conceived by Paulo Freire. In Marx, it was tried to establish the conceptions of the world and of humanity as well as the criticisms to the structures of capitalism and the possibility of overcoming this one. In Dussel, we seek to establish the relations of capitalism in Latin America from the political, economic and social sphere and, above all, in the relations of learning in the epistemological and pedagogical aspects. With Freire, we discuss Popular Education as an ontological and epistemological process that contributes to and with social transformation. The methodology used is based on Historical Materialism and Dialectic, takes the Content Analysis as a strategy for the systematic review of dissertations, theses, and documents on the curricular restructuring of the Polytechnic Secondary School. The research pointed out that the Restructuring of the Polytechnic High School achieved advances in the qualification of learning in this stage of Basic Education. Signaled advances in relation to the curricular organization highlighting the Integrated Seminar as an articulator between the curriculum and the research, thus enabling other pedagogical actions. Regarding the obstacles, there was a lack of State policy for public education, deficiencies in initial and continuing teacher training. On the other hand, the curricular restructuring implemented by SEDUC-RS contributed qualitative contributions to the Secondary School, in synthesis, the construction and experience of the citizenship, translated in the experimentation of the autonomy by the students stand out.

Key-words: Curricular Restructuring; Polytechnic High School; Decoloniality of knowledge; Popular Education; Teacher Training.

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo analizar la reestructuración curricular realizada en el Estado del Rio Grande do Sul en el período entre los años de 2011 a 2014, denominado de Enseñanza Media Politécnica. Se buscó comprender en qué dimensión esta reestructuración contribuyó o no a la calificación de la educación pública. El referencial teórico está articulado en tres concepciones y su posible aproximación, siendo ellas la propuesta por Karl Marx explicitadas en el Materialismo Histórico y Dialéctico; las concepciones de Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad del saber y poder elaboradas por Aníbal Quijano aliado a la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel y, por último, a las nociones de Educación Popular concebidas por Paulo Freire. En Marx se buscó establecer las concepciones de mundo y de humanidad, así como las críticas a las estructuras del capitalismo y la posibilidad de superación de éste. En Dussel procuramos establecer las relaciones del capitalismo en América Latina desde la esfera política, económica y social y, sobre todo, en las relaciones del aprendizaje en los aspectos epistemológicos y pedagógicos. Con Freire discutimos la Educación Popular como proceso ontológico y epistemológico que contribuye para y con la transformación social. La metodología utilizada está fundamentada en el Materialismo Histórico y Dialéctico, y toma el Análisis de Contenido como estrategia para la revisión sistemática de las tesis de magíster y de doctorado, y documentos sobre la reestructuración curricular de la 'Enseñanza Media Politécnica'. La investigación señaló que la Reestructuración de la Enseñanza Media Politécnica obtuvo avances en la calificación del aprendizaje en esa etapa de la Educación Básica. Señaló avances en relación a la organización curricular destacando el Seminario Integrado como articulador entre el currículo y la investigación, así posibilitando otras acciones pedagógicas. En cuanto a los obstáculos se verificó la falta de política del Estado para la educación pública, y la deficiencia en la formación inicial y continuada de los docentes. Por otro lado, la reestructuración curricular implementada por la SEDUC-RS aportó contribuciones cualitativas a la Enseñanza Media. En síntesis, se destaca la construcción y vivencia de la ciudadanía, traducidas en la experimentación de la autonomía por parte de los estudiantes.

Palabras-clave: Reestructuración Curricular; Enseñanza Media Politécnica; Decolonialidad del Saber; Educación Popular; Formación de Profesores.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	21
2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO	34
2.1. As concepções de mundo e a educação em Marx.....	34
2.2. Modernidade e colonialidade: a descolonialidade do saber e do poder	45
2.3. Educação Popular: uma alternativa da descolonização do saber e do poder.....	55
2.4. Marxismo, descolonialidade e educação popular: uma aproximação possível.....	64
3. O CONHECIMENTO COMO PROCESSO HUMANO DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE.....	74
3.1. Conhecimento e educação como possibilidade de construção de análises críticas que contemple da autonomia dos sujeitos	80
3.2. A dialética do concreto: fenômeno e essência.....	91
3.3. Relação entre a teoria e a prática e a filosofia da <i>práxis</i>	97
4. CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL.....	105
5. A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ENSINO MÉDIO.....	117
5.1. O ensino médio atual: possibilidades de reestruturação curricular.....	120
5.2. A proposta de reestruturação curricular no ensino médio politécnico.....	126
6. A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	140
6.1. Concepções metodológicas	140
6.2. Concepções metodológicas no materialismo histórico e dialético.....	142
6.3. Concepções metodológicas na descolonialidade.....	156
7. REVISÃO DA LITERATURA.....	172
8. ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A DIMENSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA, A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA E A DIMENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	222
8.1. A dimensão da política pública em educação no Ensino Médio Politécnico.....	223
8.2. A proposta de reestruturação curricular no ensino médio politécnico: o mundo do trabalho e a politecnia.....	245
8.3. Concepções de conhecimento e de currículo	252
8.4. Organização curricular.....	260
8.5. Projeto político administrativo e pedagógico.....	270
8.6. Metodologia de ensino.....	274

8.7. Avaliação emancipatória	280
9. A POLÍTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E O CURRÍCULO COMO TOTALIDADE: ENTRAVES E AVANÇOS.....	294
10. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	319
11. REFERÊNCIAS.....	324
ANEXO.....	340

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é objeto de muitas discussões em relação a sua finalidade e os métodos que são utilizados nos processos educativos e da aprendizagem. A nossa história nos mostra que a educação sempre foi colocada em posição secundária em nossa sociedade. Neste contexto, a educação pública não fugiu à nossa realidade e sempre esteve alicerçada na dicotomia entre uma educação elaborada para dar conta das necessidades de nossa elite e outra que fosse destinada às classes populares. A dicotomia entre uma educação de qualidade para a burguesia e outra para as classes médias se pontuaram pelo acesso ao Ensino Superior, e para as classes populares uma educação que estivesse submetida às necessidades imediatas do desenvolvimento econômico de nossa sociedade. Para demonstrar isso podemos citar o acesso à alfabetização tardia de nossa população em virtude da origem da nossa sociedade no trabalho escravo e o acesso a esta população conforme as necessidades do nosso capitalismo tardio como ficaram cristalizados nas diversas reformas educacionais, sempre subordinadas às necessidades do capital.

Na atualidade percebemos com nitidez o anacronismo entre os processos de aprendizagem e dos processos pedagógicos as necessidades da sociedade contemporânea e as condições concretas das realidades dos educandos. O desenvolvimento tecnológico que incide sobre a transmissão de informações, que precisam ser transformadas em conhecimento significativo, faz com que a escola tenha que se adequar a essa nova realidade que não se fundamenta na escola em que o conhecimento é realizado de maneira fragmentada, disciplinar, verticalizada e deslocada da realidade dos educandos, dos docentes e da comunidade em que estão inseridos.

A própria determinação do modo de produção capitalista exige mudanças que coloquem em sintonia a realidade da sociedade atual e suas necessidades e a configuração da escola como instrumento de desenvolvimento econômico e social. Contudo, essa dicotomia entre a realidade de nossa educação formal e a estruturação da escola como modo de produção e reprodução social abre espaço para que se construam novas possibilidades de educação não seja exclusivamente um instrumento de reprodução das desigualdades construídas historicamente. É nessa fratura entre a estrutura da escola tradicional e da escola para formação cidadã que a educação como totalidade e, em particular o Ensino Médio, pode ser erigido sobre outro alicerce que não seja a

subordinação irreflexiva sobre os processos produtivos e sociais que culminam com a desigualdade social abissal de nossa sociedade.

O presente estudo em educação, na perspectiva do estudo da Revisão Sistemática de Literatura, usará como tipologia a análise de conteúdo. Focalizará a Reestruturação Curricular no Ensino Médio Politécnico, ocorrida no período entre 2011 e 2014, colocada em prática pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS)¹ a partir da produção de dissertações e teses apresentadas nos programas de pós-graduação em Educação disponíveis na plataforma da CAPES entre os anos de 2012 a 2018. Faz parte dos estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa de “Formação de professores, teorias e práticas educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação, “*strictu sensu*”, e que procurará colaborar com as discussões sobre a Educação Básica e, em particular, no Ensino Médio que é a última etapa deste processo educacional. Tem como um dos seus objetivos construir reflexões e análises a partir da realidade vivenciada por discentes e docentes dessa etapa da educação, bem como articular as teorias educacionais colocadas à disposição da reflexão acadêmica e social, e das possíveis imbricações que estas relações se constituem no desenvolvimento do Ensino Médio tendo como prioridade na esfera da educação pública.

A pesquisa terá como objetivo geral compreender se a reestruturação curricular no âmbito das concepções epistemológicas, pedagógicas e de concepções de mundo expressadas na Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e no Regimento de Referência da reestruturação curricular do Ensino Médio² podem ou não qualificar o processo de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa procurou compreender quais os avanços e os entraves foram verificados na reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio a partir das pesquisas realizadas apresentadas na revisão Sistemática da Literatura das dissertações e das teses do banco de dados da CAPES do ano de 2012 até 30 de junho de 2018.

O contexto global no início do século XXI é desafiador para toda a sociedade mundial, em todos os aspectos. Dizem respeito, sobretudo, a nossa sobrevivência e na melhoria da nossa qualidade de vida e na qualidade de vida dos menos favorecidos no

¹ Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

² O Regimento Referência para Reestruturação do Ensino Médio Politécnico encontra-se na íntegra no anexo 2. Este documento é essencial para que possamos compreender a articulação entre a política pedagógica, as concepções epistemológicas e a dimensão pedagógica proposta para a rede estadual de ensino.

acesso aos bens materiais e imateriais produzidos pelo trabalho humano. A preocupação com as questões ecológicas – de sustentabilidade, de produção material sem a degradação dos recursos naturais –, são temáticas, que se põe necessariamente à análise dos seres humanos. Tal situação torna imperativo que nós, humanos, envolvidos nestas questões, possamos construir instrumentos de compreensão da realidade social e que possibilitem nossa intervenção com o objetivo de equacionar, nos cruzamentos de interesses dos grupos, classes sociais, e quais caminhos devemos trilhar para alcançar o desenvolvimento coletivo e social que respeite as individualidades, sem, no entanto, ser autoritário, ao mesmo tempo contemple os interesses que não se orientem no sentido da exclusão social, mas que vá ao encontro do desenvolvimento humano alicerçado na igualdade de oportunidades a todos os indivíduos. Neste sentido, a educação formal desenvolvida nas escolas tem um impacto relevante nos rumos que a nossa sociedade se orienta, e nos objetivos que pretende alcançar.

Centrada na articulação entre consensos e dissensos, ou seja, entre os consensos e as tensões das contradições inerentes às sociedades construídas historicamente, as organizações societárias são ao mesmo tempo causa e consequência destas contradições (MÉSZÁROS, 2011). É nesta sociedade que a educação ocupa espaço privilegiado no qual ocorre a possibilidade de que os conhecimentos elaborados ao longo da história, bem como sua aplicabilidade no plano social visando à melhoria sistemática da vida humana e a elaboração dos processos de aprendizagem, que levem a possibilidade de transformação social naqueles aspectos que se fazem necessários ao próprio desenvolvimento humano e social. Este desenvolvimento humano e, portanto, social, deve ser pensado junto com a escola porque é ela que instrumentaliza os objetivos a serem alcançados pela sociedade. Isto significa afirmar que a educação formal desenvolvida na escola possui um objetivo social em que os educandos são instrumentalizados a se inserirem no contexto social a que pertencem. Possui também o objetivo de que os educandos possam se tornar atores sociais que protagonizem e realizem as transformações sociais necessárias ao desenvolvimento humano.

A partir da implementação dessa proposta curricular orientada pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul procurou-se compreender a articulação das concepções e da opção política e pedagógica de se construir um processo educativo que contemple as necessidades das classes populares ao acesso à educação de qualidade e que

permita a esse grupo social não somente o acesso ao mercado de consumo, as suas necessidades materiais e imateriais, mas que proporcione as classes populares o acesso ao direito de participar ativamente da prática política e das transformações sociais necessárias ao desenvolvimento humano.

Neste sentido, a aprendizagem e a pedagogia utilizada nos processos de aprendizagem a partir das contribuições de Quijano (2002, 1992) e das contribuições anteriores de Freire (1992, 1983, 1982, 1975) Frantz Fanon (s/d), Aimé Césaire (1978), Albert Memmi (1977) e Enrique Dussel (2005, 1995, 1977), entre outros autores não podem ser reduzidas a transferência de conhecimento como forma de instrumentalizar o processo produtivo em detrimento do processo ético, estético, político, social e econômico sem a prevalência de uma dessas dimensões humanas sobre as outras. Dentro desta perspectiva a “Educação Popular” deve ser articulada como processo educativo crítico, de qualidade e comprometido politicamente com os conceitos enunciados por Aníbal Quijano (2002, 1992) da “Descolonialidade do saber e do poder” como elemento de construção de autonomia em relação às sociedades europeias e do EUA. Assim sendo, e “Educação Popular” como conceito e teoria social, tem por objetivo último a inserção política dos sujeitos em seu contexto social na amplitude de possibilitar que esta inserção ocorra de maneira plena na direção de uma sociedade mais participativa e solidária. Desta maneira, “Educação Popular”, articuladas as concepções de “Descolonialidade do saber e do poder” não se esgota em uma metodologia da construção do conhecimento e dos processos pedagógicos. Neste sentido, a “Educação Popular” pode se caracterizar fundamentalmente como processo em que o indivíduo ocupe o espaço social que lhe pertence como fator constituinte da humanidade alicerçado em uma base ontológica, ou seja, em que o ser seja o elemento fundamental do desenvolvimento humano.

O eixo norteador centrado nas concepções das análises da estruturação e desenvolvimento do capitalismo e da sua expansão são os referenciais da contribuição das concepções e abordagens da teoria marxista. Aqui, deve-se necessariamente realizar o esclarecimento de que as contribuições marxistas presentes nesta pesquisa não estão embasadas no determinismo econômico que muitos pensadores e teóricos marxistas propuseram e realizaram. O engessamento das concepções elaboradas por Marx (1985) é diametralmente oposto ao fundamento metodológico do marxismo, que é o processo dialético. Conforme o autor: “Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como

resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo”, ou seja, Hegel parte do abstrato para o concreto enquanto Marx parte do concreto para o abstrato não desconsiderando a intervenção humana por intermédio da *práxis*.

Se tal determinismo fosse teleológico sem o processo dialético, também na teoria marxista teríamos o fim da história. A concepção marxista estrutura-se acima de tudo no humanismo como herança do iluminismo. Apesar disso, devemos destacar que o homem do iluminismo é o desdobramento histórico do homem medieval, quer dizer, a concepção iluminista do ser humano não era a mesma que possuímos hoje em dia, a qual se subordinou ao modo de produção capitalista e tornou “coisificada” as relações humanas e produtivas. A articulação com as formulações em particular de Quijano, Walerstein (1992), Mignolo (2009) e Castro-Gomes (2005) entre outros nos sinalizam que a história de exploração e opressão da Europa se deu pelo binômio da “Colonialidade e Modernidade”. Destacamos, que a Europa, como hoje a conhecemos é uma construção que somente se efetiva com a Conquista da América.

Assim sendo, as contribuições da “Descolonialidade” ultrapassam a questão econômica e contribui como perguntas e possíveis caminhos que possibilitem serem percorridos abrindo o leque de abordagens em direção as relações subjetivas que não estão contempladas nas contribuições realizadas por Marx no século XIX. Marx, evidentemente se fundamentou, na realidade europeia e na sua história. Ele não analisou as relações de produção e suas implicações sob a perspectiva dos povos colonizados da América, da Ásia e da África. Ainda assim, compreendemos que as origens do processo de exploração capitalista e de todas as estruturas de produção e, acima de tudo, ideológicas e hegemônicas partem do modo de produção capitalista. Questões até então abordadas somente sob a perspectiva econômica hoje são abordadas sob outro prisma. A construção do conceito de razão e raça elaborados pelo pensamento eurocêntrico deu respaldo ao desenvolvimento do capitalismo pela força e pela ideologia, isto é, pela espada e pela cruz calou todas as organizações produtivas, culturais, políticas, sociais e religiosas das populações colonizadas (TODOROV, 1999).

Fruto deste contexto também é a história do Brasil em que uma elite mercantil se apropriou dos recursos econômicos gerando um processo de exclusão extremamente marcante até os dias de hoje. E é a partir dessa realidade em que o poder se cristaliza por

intermédio da “Colonialidade do saber e do ser” que Freire elabora sua pedagogia Libertadora. A realidade da América Latina foi à exploração colonial. Freire, evidentemente não havia pensado o conceito de Colonialidade e Modernidade como liame da construção da Europa. Assim como Las Casas (1984), Fanon (s/d), Dussel (1995, 1977) e Freire (1975) tinha compreendido que a dimensão do conhecimento era elemento fundamental no processo de exploração da América Latina. A preocupação central era a de construir processos de aprendizagem e pedagógicos em que o saber e, portanto, o poder, o ser, não se constituísse em instrumento de reprodução da ideologia e da organização social europeia, mas sim, que possibilitasse a construção dos processos de compreensão da realidade por intermédio do conhecimento e da educação. Dessa maneira, compreendemos que os processos de análises do capitalismo proposto por Marx podem ser articulados as concepções de Colonialidade e Modernidade expressadas na colonização do saber, do poder e do ser e nas concepções pedagógicas elaboradas em Freire que se orientam em direção a construção da autonomia dos sujeitos.

A Educação Básica é a etapa da educação com maior importância em todo o sistema de educação. Isto se refere no nosso entender tanto no que diz respeito à amplitude local, regional, nacional e mundial. Tal compreensão se deve, sobretudo, as faixas etárias em que estão contempladas nestas etapas da educação, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, organizado nas séries iniciais que compreende do primeiro ano ao quinto ano e as séries finais do sexto ano ao nono ano e o Ensino Médio. Neste contexto, o pesquisador se inclui como parte integrante deste sistema educacional e, em particular, no sistema público de educação e, mais especificamente na rede estadual de educação. Minha formação inicial se deu por intermédio do curso de graduação para obtenção da Licenciatura em História que ocorreu no Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA). Após o término da graduação o educador realizou atividade docente como alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado e posteriormente coordenador de turmas do mesmo programa. Este programa foi desenvolvido em uma parceria do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Municipal da Educação (SMED) do município de Porto Alegre. No ano de 2009 o docente ingressou na rede pública estadual de educação como professor de história e, posteriormente, lecionando as disciplinas de Ética, Filosofia, Sociologia, Geografia e Filosofia da Educação e Sociologia da Educação

no Curso Normal para habilitação no magistério. No Ano de 2012 o docente foi nomeado via concurso público para atuação na rede estadual de educação.

Esse contexto serve para situar minha opção profissional pela Educação Básica na escola pública. Entretanto, os desafios cotidianos enfrentados no processo educativo como um todo, explicitados na docência e nos processos epistemológicos e pedagógicos para construir a possibilidade de desenvolver processos de aprendizagem, bem como questões ligadas a gestão escolar, a organização do currículo – e as disputas e conflitos inerentes concepções pedagógicas e epistemológicas desenvolvidas na comunidade escolar e na sociedade como um todo; as políticas públicas ou, em muitas circunstâncias a falta delas e as configurações sociais que permeiam a comunidade escolar, e que acabam por influenciar direta e indiretamente nos processos de aprendizagem. Foi a partir do conjunto destas dificuldades e também a possibilidade de se construir processos pedagógicos e de aprendizagem que ultrapassassem aqueles que estão consolidados na escola pública, foi que o pesquisador se interessou por compreender, na esfera das ciências, as variantes constituintes desta realidade e que culminam nos processos educativos da educação formal na Educação Básica.

No ano de 2011 o docente iniciou seu curso de pós-graduação *strictu senso* no Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão na linha de pesquisa Educação e Inclusão a qual foi cristalizada na dissertação abordando “Dimensão da educação na prática profissional dos agentes comunitários de saúde no município de Porto Alegre”, tendo como concepção teórica a Educação Popular. No final do ano de 2012 o educador foi convidado para desenvolver a função de assessor pedagógico do Ensino Médio na 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que abrange as escolas estaduais no município de Porto Alegre. Posteriormente foi coordenador pedagógico adjunto da respectiva Coordenadoria Regional de Educação no ano de 2013. Portanto, é neste contexto da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio com o qual o educador se viu inserido, que provocaram reflexões centradas na realidade e concreticidade do cotidiano da escola e a procura não de soluções, mas sim de possibilidades de caminhos a serem percorridos no intuito de alcançar uma compreensão desta realidade e que possibilitassem a elaboração de processos de intervenção sob a égide de concepções teóricas e metodológicas já discutidas no âmbito da academia, bem como os das

necessidades da comunidade escolar e explicitados na legislação federal e estadual, pertinentes à educação e, especialmente aquelas relacionadas ao Ensino Médio.

No desempenho das funções de gestão na Secretaria Estadual da Educação o pesquisador pode então conhecer os aspectos relacionados à gestão e a complexidade dos processos inerentes a ela. O assessoramento pedagógico possibilitou ao pesquisador compreender com maior profundidade as dificuldades e os entraves relacionados à estrutura de gestão das escolas, da própria secretaria, bem como de que maneira as propostas pedagógicas são orientadas junto ao coletivo de professores das escolas da rede estadual. O tamanho e a complexidade da rede bem como a própria estruturação da rede estadual de ensino possuem características que potencializam e ao mesmo tempo são elementos de entrave à qualificação dos processos de aprendizagem. Essa experiência profissional proporcionou além do conhecimento empírico da rede o aprofundamento da interlocução junto aos docentes do Ensino Médio Politécnico com acuidade e profundidade nas observações articulados aos conceitos e teorias problematizados nas discussões acadêmicas.

Portanto, foram e são as inquietações com os entraves e a possibilidade de avanços no processo educacional, que me levaram a procurar refletir sobre a Educação Básica e o Ensino Médio em particular. A organização pedagógica no que se refere às questões de ordem epistemológica e pedagógica, as questões administrativas do processo pedagógico e as políticas públicas em educação são os norteadores da curiosidade epistemológica que desaguaram na proposta de estudo sobre a reestruturação curricular no ensino Médio na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul.

A relevância acadêmica e científica ocorre em virtude da necessidade de a academia construir reflexões sobre propostas educativas, que no plano teórico e conceitual em que, grande parte delas foram gestadas em seu seio, como podemos evidenciar nas discussões sobre questões epistemológicas, pedagógicas, do currículo, sociológicas, filosóficas entre outras relacionadas à educação pública. Esses processos que objetivam o entrelaçamento entre a realidade do cotidiano escolar e das múltiplas variáveis que interferem nesse processo são de extrema relevância para reflexões elaboradas pela academia sob a perspectiva e o crivo da ciência. Tal perspectiva analítica pode contribuir para o avanço das ciências e também para construção de processos de intervenção social que qualifiquem os processos educativos e que culminem com e

exercício da prática cidadã de maneira solidária e em sintonia com o desenvolvimento humano. Esta concepção poderá se concretizar na articulação entre o saber científico e a realidade vivenciada no cotidiano da sociedade e, no caso específico, da comunidade escolar. Isso ficou evidenciado na Proposta de Emenda constitucional (PEC) 241, que foi parcamente discutida com a sociedade e que foi aprovado pelo Congresso Nacional e foi sancionada pelo presidente da República.

Este conhecimento a ser elaborado não pode ser um conhecimento vertical derivado da posição solitária de um ponto qualquer da sociedade. Isto significa afirmar que o conhecimento tem que possuir uma aplicabilidade e uma finalidade que provenham de demandas concretas da sociedade. Não obstante, este conhecimento tem que ultrapassar as concepções e compreensões que não alcancem a profundidade de explicações que somente o conhecimento científico pode proporcionar. Neste sentido, a explicação deixa de ter um sentido tácito e passa a ter um sentido explicativo que aprofunda a percepção da realidade e qualifica o processo intelectual dos seres humanos. A compreensão das dinâmicas dos conceitos elaborados no âmbito científico das ciências humanas como o reconhecimento dos saberes dos educandos e da sua comunidade, as condições sócio antropológicas desta comunidade escolar, a filosofia educacional norteadora dos processos de aprendizagem, as condições sócio psicopedagógicas em que se situam os educando e as concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas como interdisciplinaridade, avaliação emancipatória, gestão democrática, organização administrativa.

O nosso contexto atual exige processos de aprendizagem e processos pedagógicos em sintonia com a realidade dos educandos. Não adianta dar um remédio ao paciente que não surta o efeito desejado para sua melhora. Não adianta elaborar processos de aprendizagem descolados da realidade e dos interesses dos educandos. A compreensão dos processos desenvolvidos ao longo da reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico pode proporcionar condições de elaboração de estudos que venham a contribuir para que os entres que dificultam o processo de aprendizagem possam ser ultrapassados e que possam também ser construídos avanços a partir de objetivos de qualificação da educação já alcançados. Nesse sentido, a interface entre a academia e a comunidade escolar, além de ser local privilegiado para compreensão da realidade, é também instrumento que proporciona a prática de intervenção e de construção de

modelagem que possibilita caminhos a serem trilhados em situações semelhantes, ou seja, que possam servir de horizonte na solução de problemas análogos na esfera da educação pública.

O tema é relevante porque está relacionado a uma fração da sociedade que é fundamental ao processo de desenvolvimento humano, tanto no plano material como imaterial. Sob esta perspectiva, as “juventudes” compreendidas nesta faixa etária da condição humana que é imprescindível ao desenvolvimento individual e coletivo e das suas relações e interações que ocorrem nas sociedades humanas. Por conseguinte, a educação é elemento fundante para que o processo de desenvolvimento cultural, abrangendo todos os seus aspectos como a ciência, a tecnologia, os processos produtivos, as representações culturais e simbólicas que os indivíduos estabelecem são importantes para este desenvolvimento. Perguntar-se se atualmente a educação de Ensino Médio dá conta destes objetivos e quais são os entraves e quais são os avanços possíveis é central na compreensão desta etapa da educação básica e, a partir disso, procurar caminhos e alternativas aos problemas inerentes ao processo social.

Sendo o trabalho condição natural dos seres humanos, ou seja, sua intervenção e relação com a natureza, bem como com os outros seres humanos, o trabalho como princípio educativo é elemento fundamental na existência humana. Procuraremos compreender em que condições são desenvolvidos os processos educativos que possibilitem a inserção dos educandos no “mundo do trabalho”. Esse “mundo do trabalho” com suas especificidades do modo de produção capitalista que acabam determinando as relações de trabalho entre capital e trabalho. Nesta perspectiva, procuraremos compreender se a reestruturação curricular articula pressupostos da Educação Popular no que se refere à inclusão das classes populares no acesso à educação pública com qualidade e inserida no contexto atual e nas vivências dos educandos e da sua comunidade escolar.

A escola pública vem há muito tempo sendo criticada pela sua falta de qualidade e pelos altos índices de reprovação e evasão. A compreensão das causas que culminam com os baixos índices de qualidade dos processos de aprendizagem que desaguam nos altos índices de reprovação e evasão são elementos que necessitem um aprofundamento nas reflexões acadêmicas. Neste sentido, o estudo procurará compreender qual o impacto que a reestruturação curricular implementada na rede pública de educação provocou ou

não nos processos de aprendizagem na esfera da reorganização curricular. O desentrelaçamento dos processos arcaicos desconectados da realidade da comunidade escolar e, em particular, dos educandos são elementos que possibilitam a construção de uma sociedade mais igualitária e solidária. Assim sendo, a reestruturação curricular é elemento fundamental para colocar em consonância a realidade dos educandos e a dos processos de aprendizagem e de seus instrumentos pedagógicos.

Os jovens que estão cursando o Ensino Médio se situam na última etapa da Educação Básica. Estão a princípio aprofundando os conhecimentos consolidados no processo pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental e por outro lado estão se preparando para prosseguir no Ensino Superior ou se inserir no mundo do trabalho e nas atribuições da vida adulta. Nessa perspectiva, quanto mais o pesquisador estiver inserido nesse contexto vai conseguir perceber as características específicas dessa etapa da vida e dos processos de aprendizagem e seus contextos. Assim sendo, estará propício a compreender a realidade em que está inserida e na qual se realizará a pesquisa. Conforme Triviños (1987), o autor nos indica que:

Do ponto de vista instrumental, prático, parece-nos recomendável que o foco da pesquisa de um estudante de pós-graduação deva estar essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais: 1º) o tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente no da especialização); 2º) o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional (TRIVIÑOS, 1987. p. 93).

Nessa mesma direção Gil (1991), nos indica que em relação ao problema da pesquisa ocorrem implicações provenientes da escolha do problema. Conforme o autor:

No processo de investigação social, a primeira tarefa é escolher o problema a ser pesquisado. Esta escolha, por sua vez, conduz a indagações: Por que pesquisar? Qual a importância do fenômeno a ser pesquisado? Que pessoas ou grupos se beneficiarão com seus resultados? (GIL, 1991, p. 53-54).

Ou seja, segundo o autor a pesquisa deve ter uma finalidade social e que esteja em sintonia com uma determinada realidade que se queira compreender. Entretanto, essa compreensão não se limita somente a contemplação e entendimento do problema. Necessita, ainda, que se consiga elaborar instrumentos de intervenção social que qualifiquem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Nesse contexto o autor destaca que:

A pesquisa social visa fornecer respostas tanto a problemas determinados por interesse intelectual, quanto por interesse prático. Interessa, pois, na

formulação do problema determinar qual sua relevância em termos científicos práticos (GIL, 1991, p. 54).

Assim sendo, segundo o autor, um problema será relevante se em termos científicos contemplar a elaboração de novos conhecimentos. Esses conhecimentos devem estar relacionados à realidade pesquisada por um lado, e pelo outro, possibilitar instrumentos de intervenção objetivando a transformação social e a melhoria da qualidade de vida da sociedade. A partir desta concepção a pesquisa a ser realizada deve trazer além da compreensão do problema de pesquisa a possibilidade de intervenção nos processos sociais.

Portanto, além dos conhecimentos elaborados sob a égide da ciência, a escolarização formal ofertada pela rede pública efetivamente deve se orientar no sentido do fortalecimento da cidadania e da solidariedade humana. Com isso, o currículo perpassa e ultrapassa a esfera da cientificidade e se encaminha na direção da construção de indivíduos que se insiram na sociedade não como meros instrumentos produtivos, mas sim como elementos que possibilitem a transformação social e o desenvolvimento humano. A pesquisa analisará os processos decorrentes da reestruturação curricular no nível da formação de professores e de como estes processos podem qualificar os processos de aprendizagem nos aspectos epistemológicos, pedagógicos e da aprendizagem. Outro aspecto significativo é compreender como a reestruturação curricular pode contemplar a aplicação profícua dos recursos públicos da educação. Recursos estes que são caro a sociedade e que devem retornar a sociedade como um todo e não em benefício do sistema produtivo em detrimento a qualidade de vida humana.

Nosso estudo apontou que a reestruturação realizada pela SEDUC-RS no Ensino Médio Politécnico foi um processo que no seu contexto qualificou os processos de aprendizagem desta etapa da Educação Básica. Isso fica evidente não somente pelos números apresentados pela avaliação externa, mas principalmente pelas pesquisas realizadas sobre o tema. Nesse sentido, compreendemos que o referencial teórico utilizado conseguiu realizar a articulação entre as concepções humanistas propostas por Marx, as da Educação Popular formuladas por Freire, e as concepções da Descolonialidade do saber realizadas por Quijano. Esta articulação se dá a partir das concepções de ser humano propostos por Marx e perpassam os processos históricos de exclusão dos povos americanos e, em particular do Brasil, em conjunto com as concepções de Descolonialidade do saber que ultrapassa as concepções de descolonização

administrativa e geopolítica da América Latina, Ásia e África. O aporte teórico da Descolonialidade contribui de maneira fundamental para que possamos descortinar as relações coloniais entre as metrópoles e as colônias e que se sustentam, além do plano econômico, nas construções epistemológicas e políticas através do “saber”.

O presente estudo está dividido na introdução e nove capítulos. O segundo capítulo aborda as concepções de mundo em Marx e as concepções de educação marxistas articuladas às concepções de Descolonialidade do saber e da Educação popular. Por fim, neste capítulo se articulou as concepções de Marxismo, Descolonialidade e Educação Popular. O terceiro capítulo problematiza o conhecimento como processo humana de apropriação da realidade e subdivide-se em conhecimento e educação como possibilidade de construção da autonomia a relação entre a dialética do concreto e a relação entre fenômeno e essência e a relação entre a teoria e a prática na filosofia da *práxis*. O quarto capítulo analisa a relação entre a educação e o modo de produção capitalista desdobrando-se compreensão da educação no Brasil, o Ensino Médio atual e a proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico. No sexto capítulo apresentamos os procedimentos e as concepções metodológicas. No sétimo capítulo realizou-se a revisão de literatura elaborada a partir das dissertações e teses contidas no banco de dados da CAPES do ano de 2012 a 30 de junho de 2018. O oitavo capítulo trata das dimensões de políticas públicas, de dimensão epistemológica e da dimensão pedagógica. Este capítulo também analisa as concepções do mundo do trabalho e da politecnia, da concepção de conhecimento e currículo, da organização curricular, do projeto político administrativo pedagógico, da metodologia de ensino e da avaliação emancipatória a luz das pesquisas estudadas. O nono capítulo analisa os entraves e os avanços estabelecidos com a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Fechando o texto realizamos breves considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida e alguns apontamentos sobre o tema pesquisado.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE MUNDO E DE EDUCAÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo articular três perspectivas para compreender a reestruturação curricular realizada no Ensino Médio na rede estadual de ensino no Estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 2011 e de 2014 sob a coordenação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS). Uma das perspectivas é a elaborada por Karl Marx e Frederich Engels consolidada no Materialismo Histórico, e no Materialismo Dialético.

A outra perspectiva que apresentamos são aquelas propostas a partir de Dussel (1995, 1977) elaboradas na Filosofia da Libertação e nas contribuições forjadas por Quijano (2002, 1992) a partir das contribuições anteriores de Frantz Fanon (s/d), Aimé Césaire (1978), Albert Memmi (1977) desaguando nos conceitos de “descolonialidade do saber e do poder” e nos processos de autonomia humana. Por fim, a terceira perspectiva são aquelas formuladas por Paulo Freire e na Educação Popular e que se orientam na direção de incluir as classes populares no processo de educação na perspectiva de construção da autonomia. Neste sentido, podemos destacar que serão privilegiadas as aproximações possíveis bem como os distanciamentos e as críticas elaboradas pelos autores em suas interpretações da “educação” como elemento fundamental no desenvolvimento humano e social.

2.1 As concepções de mundo e a educação em Marx

As concepções elaboradas por Karl Marx e Frederich Engels em pleno século XXI, ainda são objetos de intensas discussões. Por um lado, são consideradas de extrema importância para compreensão das estruturas do capitalismo e de suas relações intrínsecas com o modo de produção, a distribuição de renda (ou a falta dela), as relações sociais, a percepção simbólica da realidade, as estruturas culturais e suas representações entre outras tantas expressões humanas e a educação que é o nosso campo de pesquisa. Por outro lado, as concepções estruturadas por Marx e Engels sofrem críticas em relação às propostas políticas de superação do capitalismo e a possibilidades de interpretações de caráter teleológico das sociedades pós-capitalistas.

Marx (1999, 1996, 1985, 1982, 1976, 1963), sinalizou isso em seus escritos como nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, na *Miséria da Filosofia*, na *Ideologia Alemã*, nas Teses contra Feuerbach, n' *O Capital* e em *O Manifesto Comunista*. Na atualidade podemos citar inúmeros pesquisadores como: Adorno (1986), Adorno e Horkheimer (1985), Harvey (2013), Zizek (2011), Zizek e Gunjevic (2015), Jesus (1989), Mandel (2015), Coutinho (1999) e Gonzaga; Reis; Azevedo (2016). Destacamos que Mészáros (2011, 2008, 2004) elabora uma análise sobre as estruturas do capitalismo contemporâneo e a sua estrutura sociometabólica. O autor demonstra as características e o antagonismo estruturais do modo de produção capitalista e como se estabelece a construção ideológica de instrumentos de legitimação do capital sobre as organizações sociais, bem como dos reflexos que esta configuração produtiva e social reflete na educação. Podemos citar na mesma linha de interpretação do pensamento marxista Harvey (2013), sobre as características do capitalismo flexível que se expressa na necessidade estrutural do capitalismo do final do século XX e início do século XXI e que interfere de maneira determinante na necessidade de reordenamento das estruturas sociais não mais fundamentadas no taylorismo-fordismo.

Em um sistema complexo de relações sociais – produtivas, sociais, culturais, religiosas entre outros -, não podemos dissociar a educação do contexto social em que ela está inserida. Neste sentido, a educação passa a possuir amplas relações com o contexto de desenvolvimento humano em que está inserida. Na nossa sociedade, a relação da educação é inegavelmente associada ao modo de produção capitalista como foi o modelo educacional na Antiguidade, baseada no modo de produção escravista, no Feudalismo, no modelo servil e na Modernidade, no capitalismo em suas diversas configurações e ajustes temporais. Em nossa compreensão, as análises propostas por Marx, possuem alguns elementos que contribuem para a possibilidade de desenvolvimento humano,³ na esfera individual e espiritual e coletivo social, em função de que somos uns “dependentes” dos outros.

Entretanto Marx (1985) nos “Manuscritos econômico-filosóficos” não se reduz a apenas a análise do “Capitalismo” como um determinado modo de produção intrínseco ao desenvolvimento histórico da humanidade. O autor demonstra de maneira teórica e

³ Aqui, pensa-se o desenvolvimento humano como processo histórico de desenvolvimento das capacidades, habilidades individuais e, sobretudo sociais porque essas são inerentes à condição humana. Ou seja, os homens se desenvolvem em conjunto e com solidariedade.

conceitual, fundamentado no método dialético, as características fundamentais do capitalismo, bem como os antagonismos propostos, que não convergem para uma sociedade baseada na solidariedade. Nas suas análises Marx nos brinda com conceitos sobre a divisão social do trabalho, o valor de uso e o valor de troca, o fetiche da mercadoria e a alienação do trabalho fragmentado e dos processos ideológicos de dominação social que de maneira indelével incidem sobre a sociedade e sobre os processos educacionais em particular (MARX, 1983). Nesse sentido, a educação é o campo privilegiado em que os instrumentos de reprodução social são colocados à disposição da manutenção do *status quo*, ou de possibilidade de construção de instrumentos de transformação social. Esse campo de lutas é o currículo e suas metodologias.

Todo sistema social em que o sistema ou o modo de produção está inserido, tem por finalidade a manutenção e a reprodução de si mesmo. A conservação e a aceitação de mudanças são rejeitadas ou aceitas de maneira em que se substantivam lentamente e sem processos de rupturas radicais. Dessa maneira a organização social expressas em todas as dimensões da existência humana como a economia, a política, a cultura e a religião se associam em função da sua própria reprodução e aprimoramentos alinhados às suas concepções estruturantes, ou seja, se fundamentam na propriedade privada, no acúmulo de capital que estão consolidados na exploração do trabalho humano.

Se por um lado no capitalismo os processos tecnológicos expressos pelo desenvolvimento das ciências devem ser céleres, por outro a estrutura social e produtiva deve ser instrumento “conservador” do saber, do poder e do ser. Como bem sabemos os processos de desenvolvimento tecnológicos visando à produção de produtos e serviços sempre são muito mais rápidos que os processos expressados no desenvolvimento social. Dessa maneira, como nos demonstrou Adorno e Horkheimer (1985), *na Dialética do Esclarecimento* a razão instrumental deixa de ser um processo de elaboração de conhecimento autônomo para ser um processo de subordinação das ciências ao modo de produção capitalista e de suas necessidades tecnológicas e ideológicas.

Assim sendo, a escola passa a ser o lugar em que se realiza a educação alinhada aos interesses hegemônicos do modo de produção capitalista, e ao mesmo tempo, que serve de campo fértil a construção da ideologia que proporciona e naturalização dos seus processos estruturais. Assim sendo, o conjunto de ideias que representam o capitalismo

acabam por legitimar as relações de exploração do “saber e o poder”. Essa legitimação caminha no sentido de naturalizar as desigualdades individuais e sociais entre os educandos e de manter as estruturas excludentes de produção e de acesso ao conhecimento e a aprendizagem. Posiciona as relações de saber e de poder como algo natural e no qual as responsabilidades são colocadas como de única e exclusiva responsabilidade dos indivíduos e na esfera da educação dos educandos. Nesse contexto, conceitos como mérito, competência, habilidade, norma, disciplina, regulação são caros ao sistema educacional e sua relação macrosocial, macroeconômica, macro produtiva, macroconsumista e macroindividualista da sociedade capitalista hodierna.

Com isso, a pergunta central é se é possível uma educação que proporcione uma análise e compreensão crítica da sociedade e que possibilite a construção de processos de transformação social. Retomando a Marx e suas concepções, a compreensão das estruturas do capitalismo não serve apenas para compreender a realidade vivenciada pelos seres humanos, ela serve, sobretudo, para que esse possa aprimorar as suas relações com a natureza e com outros seres humanos, e que não estejam centradas nos princípios negativos do capitalismo que caminha em direção à desumanização do homem (FROMM, 1967). Prova disso é nossa relação com a natureza em que a tônica da relação é a subordinação e domínio do primeiro sobre o segundo e de exploração e não de cooperação. Sob este prisma o desenvolvimento humano caminha para, paradoxalmente, para a aniquilação do homem. Aqui a razão humana deixa de ser instrumento de construção de autonomies e passa a ser instrumentos de aprisionamento humano.

Porém, devemos compreender em que momento isso, na esfera da educação no que se refere às concepções epistemológicas e pedagógicas e suas metodologias, se apresentam no processo de aprendizagem e em que medida é possível construir caminhos que levem em outra direção, ou seja, de verdadeira possibilidade de compreensão da realidade e da construção de processos que culminem na construção de processos de autonomia. Marx (1985) traça como caminho possível várias articulações que potencializem a cooperação humana em detrimento a competitividade inconsequente. Entre os caminhos está à compreensão da realidade em seu contexto e totalidade que se apresenta aos indivíduos em seus contextos sociais, a compreensão da realidade por intermédio do trabalho e do conhecimento. Segundo o autor:

[...] A vida em sociedade, a associação, a conversa, que por sua vez têm a sociedade como fim, lhes bastam. Entre eles, a fraternidade dos homens não é

nenhuma fraseologia, mas sim uma verdade, e a nobreza da humanidade brilha nessas figuras endurecidas pelo trabalho (MARX, 1985, p.21).

Ou seja, o trabalho e a educação em particular, são instrumentos de humanização do homem e não podem ser reduzidos a instrumentos de exploração e de dominação como no capitalismo, assim como foi no escravismo e na servidão. A igualdade como compreensão de não dominação do *eu* sobre o outro é fundamental para a desarticulação de qualquer modelo produtivo opressor. As concepções propostas por Dussel (1995, 1977) a partir de Marx (1985; 1976) nos demonstra a relação entre o conceito de trabalho como produtor de mais valia no modo de produção capitalista, porém vai além de conceber o trabalho como modo de produção da materialidade necessária a existência humana e destaca o trabalho como processo ontológico de construção do próprio conceito de humanidade e de autorrealização espiritual no plano individual e coletivo.

Neste sentido, a educação formal, não formal e informal evidenciadas por Gohn (2010), está inserida no conceito de trabalho, ou seja, de transformação do homem na sua relação com a natureza e com os outros seres humanos na dimensão coletiva. Assim sendo, os processos do trabalho humano não se restringem e se esgotam na produção material dos instrumentos necessários à sua existência. Isto significa afirmar que o trabalho humano é transcendente a produção de suas necessidades materiais. O trabalho humano é a relação inerente aos seres humanos em todo seu processo relacional com a natureza e com o grupo social. Nesta dimensão ontológica o trabalho se constitui como a própria existência humana e é nesta relação que o homem se apropria da realidade vivenciada em seu cotidiano.

A partir desta concepção podemos afirmar que o trabalho e a educação são processos constitutivos da realidade humana e estão relacionados de maneira indissociável. Se o homem constrói sua existência na relação entre a espiritualidade e a materialidade desenvolvida em suas relações com a natureza e o grupo social a percepção e compreensão desta realidade ocorre na esfera do conhecimento, ou seja, epistemológica. Deste modo, a educação como processo social está inserida em um contexto que ultrapassa a esfera escolar e se reflete no sentido de como a sociedade se organiza e se estrutura em sua complexidade. Se, por um lado à educação – como processo de aprendizagem objetivando a compreensão da realidade –, tem como função “reproduzir” a cultura humana das gerações anteriores (BOURDIEU; PASSERON, 2014), por outro lado a educação é instrumento de qualificação e de transformação social através da

“*práxis*”, dito de outra forma, o processo dialético segundo Marx (1976) afirma que esse é o processo constitutivo de apreensão da realidade. A partir desta compreensão, podemos problematizar a seguinte questão: a reestruturação curricular proposta pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul se constitui em um instrumento que inova, rompa, atualize, desconstrua ou construa novos processos de aprendizagem e instrumentos na perspectiva das concepções de Marx.?

As concepções marxistas encontram-se fundamentadas nas relações sociais dos indivíduos e de como estes indivíduos percebem a realidade. Sendo a atividade humana processo que objetiva qualificar a existência humana e o processo de aprendizagem consiste em que por um lado as gerações encaminhem o conhecimento elaborado socialmente ao longo da história para as gerações futuras, e por outro lado, que se possa construir o conhecimento a partir do conhecimento já cristalizado na sociedade, e que a partir desta construção os processos de desenvolvimento humano possam ser qualificados. Marx propõe que o conhecimento da realidade seja o ponto de partida para a construção do conhecimento e dos processos pedagógicos e de aprendizagem.

A educação como um todo é uma das inúmeras atividades humanas e, portanto, é considerada trabalho. Esta modalidade de trabalho – a educação- não está diretamente relacionada à necessidade cotidiana de satisfazer as necessidades materiais. Sendo a educação uma forma de trabalho podemos considerar que como nos sinalizou Marx (1982): “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano como sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza [...]” (Marx, 1982, p.202). Mas não é somente no âmbito da transformação da natureza que o trabalho se realiza, ele também se realiza como processo incessante de conhecimento da realidade humana. Ou seja, segundo Marx os humanos: “[...] defronta-se com a natureza como uma de suas próprias forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana [...]” (Marx, 1982, p.202).

Prossegue Marx (1982), afirmando que nessa relação “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (Marx, 1982, p.202). Assim sendo, o processo de conhecimento modifica na essência a própria compreensão humana de sua realidade. Se por um lado potencializa a

transformação produtiva na relação com a natureza, por outro lado possibilita o desenvolvimento espiritual, ético e estético a partir do seu ato de transformação e de reflexão sobre o que realizou. Para exemplificar destacamos a seguinte assertiva do autor:

[...], mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem se subordinar sua vontade [...] (Marx, 1982, p.202).

Portanto, se a escola tem por finalidade elaborar processos de compreensão da realidade no intuito de qualificar a existência humana, a escola na sociedade burguesa possui a finalidade de reproduzir a dualidade entre saber, fazer e de construir instrumentos ideológicos que legitimem essa dualidade, ou melhor, a escola na perspectiva burguesa deve instrumentalizar a formação para inserção dos jovens no mercado de trabalho conforme sua classe social e, por outro lado, legitimar por intermédio do mérito o processo histórico de construção da desigualdade social. Em nossa concepção, a escola deve ser o local em que os seres humanos e, em particular os jovens no Ensino Médio, possam desenvolver todas as potencialidades humanas nos campos das ciências, das tecnologias, do trabalho e do convívio social fundamentados em uma ética que dignifique a condição humana.

A organização curricular da Educação Básica e do Ensino Superior estão diretamente relacionada ao modo de produção capitalista. Os currículos de nossas escolas estão elaborados de maneira fragmentada e disciplinar⁴ não orientando para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade. Marx em seus estudos nos havia indicado que a educação como processo de compreensão da realidade deveria ser caracterizada pela omnilateralidade, ou seja, pela compreensão e inserção dos sujeitos na complexidade das relações sociais.

Portanto, se no modo de produção capitalista que vivemos no século XX sob a égide do taylorismo-fordismo na organização produtiva, no final do século XX e início do XXI, estamos organizados no modo de produção flexível (HARVEY, 2013). Nesta

⁴ Tradicionalmente é utilizado o conceito de disciplina como o conjunto de conhecimento, conceitos, teorias que são estudados no currículo. Usaremos este termo quando nos referirmos a prática da disciplina como nomenclatura tradicional que se refere a um conjunto de conhecimentos e que indica também o conceito subjacente de norma e controle. Quando nos referirmos ao conceito utilizado nas legislações atuais utilizaremos o conceito de “componentes curriculares” que, a nosso juízo, expressam melhor as concepções epistemológicas e pedagógicas dos processos de aprendizagem.

perspectiva a construção do conhecimento a partir da realidade dos sujeitos é deslocada em função da divisão social do trabalho. A proposta do Ensino Médio possui com um dos fundamentos a politecnicia⁵ que é a concepção que propõe a elaboração dos conhecimentos que fundamentam as diversas tecnologias e técnicas que possibilitam o desenvolvimento dos processos produtivos. A reestruturação curricular propõe que a organização curricular seja centrada na interdisciplinaridade dos componentes curriculares que são articuladas no Seminário Integrado⁶. A contribuição de Marx é no sentido de que os sujeitos possam se inserir no contexto social, político, cultural, econômico, religioso habilitados a apreender a realidade. Desta maneira, os sujeitos não são somente preparados para ingressar no mercado do trabalho, mas antes de tudo, contempla a possibilidade de que através do conhecimento e dos processos de aprendizagem os sujeitos possam se inserir no contexto social de maneira crítica e autônoma.

Ao longo do século XX tivemos experiências concretas de constituição do socialismo como modelo social em diversas nações a partir da revolução Russa de 1917 e da Segunda guerra Mundial (HOBSBAWN, 1995). Grande parte destas experiências foram colocadas em xeque após a “queda do muro de Berlim” em 1989, - que dividia a Alemanha Ocidental capitalista e da Alemanha Oriental socialista e da fragmentação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em 1992). Nesse novo contexto geopolítico a ideologia do modo de produção capitalista se tornou hegemônica em todo o globo terrestre e que considerou esta nova conjuntura como “o fim da história” (FUKUYAMA, 1992). É necessário destacar as limitações intelectuais que o pesquisador possui, em relação aos estudiosos da obra marxista ao realizar algumas considerações às interpretações e práticas realizadas em experiências sociais que se fundamentaram nas concepções de Marx e Engels. Quijano (2000), clarificou com propriedade sua concepção da do que caracterizava a União das repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e seus aliados do leste europeu como:

[...] “el moderno estado-despótico-burocrático (la ex Unión Soviética y los de Europa del Este hasta fines de los 80, sus rivales nazistas e fascistas em

⁵ Entende-se por politecnicia o processo na aprendizagem que culmina na compreensão das técnicas que subjazem os processos tecnológicos elaborados pelos sujeitos.

⁶ Seminário Integrado é o espaço que que a articulação interdisciplinar do currículo se cristaliza por intermédio da pesquisa em que os educandos escolhem um tema e realizam a pesquisa orientadas por cada componente curricular na sua especificidade. O S.I. possui um coordenador das atividades desenvolvidas neste espaço pedagógico.

Alemania, Japón e Itália entre 1930 e 1945, China na actualidade [...] (QUIJANO, 2000, p. 07).

Esta crítica se soma a de diversos outros pensadores que compreenderam que os rumos da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – e dos países socialista em geral sob sua influência -, havia se distanciado das concepções marxistas. Podemos a partir das concepções marxistas e daquela colocadas em prática nestas nações apontar que, segundo Erich Fromm que se destacou por ser um filósofo marxista e humanista, que nunca conseguira alcançar objetivos de desenvolvimento humano por que: “Outra razão consiste em terem os comunistas russos se apropriado da teoria de Marx e tentado convencer o mundo de que sua prática e teoria obedeciam às ideias dele” (FROMM, 1967, p.17). Esta percepção construída pelo autor demonstra os desvios da relação entre teoria e prática da construção do socialismo na antiga URSS. Prossegue o autor evidenciando que:

[...] Malgrado o oposto seja verdade, o Ocidente aceitou as alegações da propaganda deles e admitiu que a posição de Marx corresponde à opinião e à prática russas. Não obstante, os comunistas russos não são os únicos culpados da má interpretação de Marx. Embora a desprezo brutal dos russos pela dignidade individual e pelos valores humanistas seja, de fato, específico deles, o erro de interpretar Marx como propositor de um materialismo econômico-hedonista também foi compartilhado por muitos socialistas anticomunistas e reformistas [...] (FROMM, 1967, p. 17).

Essa deturpação das concepções de Marx tem um fundamento relevante levando-se em conta que as concepções marxistas estão impregnadas de concepções do capitalismo. Tanto o capitalismo como o marxismo têm origem no mesmo processo que ultrapassou o modo de produção feudal e suas estruturas econômicas e sociais. Destaca o autor ainda que:

[...] Não é difícil perceber as razões disso. Conquanto a teoria de Marx fosse uma crítica ao capitalismo, muitos de seus adeptos estavam tão entranhadamente impregnados do espírito do capitalismo que interpretaram o pensamento de Marx nas categorias econômicas e materialistas vigentes no capitalismo contemporâneo. Com efeito, apesar de os comunistas soviéticos, assim como os socialistas reformistas, acreditarem ser inimigos do capitalismo, conceberam o comunismo – ou o socialismo – segundo o espírito do capitalismo. Para eles, o socialismo não é uma sociedade humanamente diferente do capitalismo, mas, antes, uma forma de capitalismo em que a classe trabalhadora tivesse atingido uma posição superior; ele é, como Engels certa feita observou ironicamente, "a sociedade de hoje sem seus defeitos" (FROMM, 1967, p.17).

Na actualidade percebemos que o socialismo realmente existente não conseguiu superar os entraves sociometabólico do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011). O socialismo

soviético, do leste europeu e atualmente da China se caracterizam por serem o um modelo de “capitalismo de estado” em que uma plutocracia burocrática e despótica assumiu o poder subtraído os trabalhadores da construção do socialismo e da autonomia dos indivíduos.

Possuímos a compreensão de que a utopia socialista possa ser realizada na direção de construção de uma sociedade justa, igualitária no acesso aos bens espirituais e matérias e alicerçados na solidariedade humana. Para isso se faz necessário ultrapassar as experiências do socialismo real e resgatar a relação entre teoria e prática nas relações de produção e sociais dos indivíduos. Isto significa em linhas gerais não retirar dos indivíduos a constante reflexão entre a relação entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis humana. Para tanto a centralidade do desenvolvimento humano não pode ser reduzida a condição de homem em máquina que é uma das grandes críticas ao capitalismo. O socialismo não pode ser reduzido ao capitalismo de estado em que os seres humanos passam a ser mais uma peça na grande engrenagem da economia por intermédio da coação e repressão individual e social. Fromm analisando o uso da força destaca, referindo-se a Marx que:

As alternativas para os países subdesenvolvidos, cuja evolução política será decisiva para os próximos cem anos, não são socialismo e capitalismo, mas socialismo totalitário e socialismo humanista marxista, conforme ele tende a expandir-se sob várias formas diferentes na Polônia, Iugoslávia, Egito, Birmânia, Indonésia, etc.[...] (FROMM, 1967, p.9).

Assim sendo, se o socialismo pode se tornar uma possibilidade necessariamente deve ser erigido em novas fundações que não sejam aquelas que deram suporte ao socialismo soviético. A crítica que se faz ao socialismo, é o fator determinante da influência econômica, política, epistêmica da Europa sobre os países em desenvolvimento. Não podemos esquecer as contribuições de Mariátegui (2011) que propões um modelo de socialismo que incorpore as contribuições das culturas marginalizadas - em particular das experiências desenvolvidas historicamente pelos povos nativos da América Latina -, pelo capitalismo. Segundo Löwi (2011) na introdução da obra de Mariátegui “Por um socialismo indo-americano”:

É sobretudo devido a suas análises e proposições sobre o Peru que Mariátegui foi tratado, por seus críticos ideológicos, como pensador “romântico”. E isso porque por um lado, ao contrário dos ideólogos da Internacional Comunista, ele não acreditava numa “etapa democrático-nacional antifeudal” da revolução na América latina: para ele, a revolução socialista era a única alternativa à dominação do imperialismo e do latifúndio; e porque, por outro lado, ele

acreditava que esta solução socialista poderia ter como ponto de partida as tradições comunitárias do campesinato indígena, proposição assimilada pelo soviético Miroshewski à dos populistas russos (MARIÁTEGUI, 2011, p. 18).

Destacamos aqui dois aspectos que nos parece relevante, o primeiro é a compreensão de que não é somente o desenvolvimento do capitalismo europeu, que por intermédio das análises elaboradas por Marx e Engels, que se pode construir uma sociedade socialista e humanista e, por outro lado, ele nos demonstra que a experiência histórica do campesinato indígena possui contribuições importantes as possíveis novas configurações do socialismo. Prossegue Löwi destacando que:

Sua análise se apoia nos trabalhos do historiador peruano César Ugarte, para o qual os pilares da economia inca era o *ayllu*, conjunto de famílias vinculadas pelo parentesco, que detinha a propriedade coletiva da terra, e a marca, federação de *ayllus* que tinha a propriedade coletiva das águas, dos pastos e dos bosques. Mariátegui introduz uma distinção entre *ayllu*, criado pelas massas anônimas no curso de milênios, e o sistema unitário despótico fundado pelos imperadores incas (MARIÁTEGUI, 2011, p. 19).

Esta teorização de Mariátegui destaca por Löwi (2011), nos direciona para o entendimento de que a possibilidade do socialismo não se reduz as experiências do capitalismo europeu. Obviamente que as análises das estruturas fundantes do capitalismo realizadas por Marx e Engels descortinam de maneira muito clara os seus antagonismo. Entretanto os objetivos de uma sociedade igualitária e solidária podem ainda ser alcançados, por outros processos históricos do desenvolvimento humano. Destaca ainda o autor que Mariátegui afirma que:

[...] “O comunismo inca – que não pode ser negado ou diminuído porque se desenvolveu sob o regime autocrático dos incas – pode, portanto, ser designado como um comunismo agrário”. Rejeitando a concepção linear e eurocêntrica da história imposta pelos vencedores, ele sustenta que a conquista colonial destruiu e desorganizou a economia agrária inca, sem substituí-la por uma forma superior (MARIÁTEGUI, 2011, p. 19-20).

Portanto, Löwi (2011) evidencia que o pensamento de Mariátegui ultrapassava o socialismo como devir humano, projetado a partir somente do capitalismo europeu. Ele vislumbrava contribuições de outras formas de organizações sociais que poderiam alcançar o mesmo objetivo proposto por Marx e Engels. Ultrapassa a concepção eurocêntrica de que os processos históricos da Europa são determinantes ao futuro da humanidade e que os povos de todo o mundo têm, necessariamente, que se subordinar aos princípios e objetivos da Europa. Neste sentido, podemos afirmar que Mariátegui, a partir das considerações de Löwi, se orienta na mesma direção de Marx que sustenta que

o socialismo somente pode ser construído pelos seres humanos a partir de sua história. Para finalizar citamos a concepção de Mariátegui expressada da seguinte maneira:

Há vários anos, Oscar Wilde, no seu original ensaio *A alma humana sob o socialismo*, disse que “progredir é realizar utopias”. Pensando de modo análogo a Wilde, Luis Araquistán acrescenta que, “sem imaginação, não há progresso de nenhuma espécie”. E, na verdade, o progresso não seria possível se a imaginação humana sofresse subitamente um colapso (MARIÁTEGUI, 2011, p. 47).

Talvez este colapso da criatividade humana que se dá pela reflexão indissociável entre teoria e prática, ou seja, da práxis humana tenha sido o fator determinante para que a experiência socialista da URSS e de outros países não tenha verdadeiramente alcançado os objetivos do socialismo proposto por Marx e Engels, um socialismo impregnado de humanismo.

2.2 Modernidade e Colonialidade: a descolonialidade do saber e do poder

As sociedades americanas sofreram deste o processo de ocupação e exploração forte influência de seus colonizadores. Esta influência como nos destaca Tezvedan Todorov (1999) foi um processo tanto econômico, como ideológico e cultural no qual demonstra que na exploração colonial o europeu em uma mão segurava a espada e na outra mão a cruz. Neste contexto, a formação daquilo que hoje conhecemos como a Europa moderna se dá a partir da descoberta da América. Esta é a problematização desenhada pelo argentino Enrique Dussel, pelo seu compatriota Walter Mignolo, pelos peruanos José Carlos Mariátegui e Aníbal Quijano, pelos colombianos Orlando Falls Borda e Santiago Castro-Gomes, pelos estadunidenses Immanuel Wallenstein e Catherine Walsh entre outros autores.

Essas referências nos remetem aos processos de exploração e colonização que os povos americanos sofreram e, em particular, os povos que ocupavam a América do Norte onde atualmente é o México, os povos da América Central e da América do Sul. O processo de colonização se deu em todas as dimensões da existência dos povos nativos da América. Esta exploração não se dá somente na dimensão econômica, mas, acima de tudo nas representações simbólicas que os indivíduos fazem da realidade.

Portanto, se a exploração se inicia pela necessidade mercantil dos países ibéricos que ocupam parte da América do Norte, da América Central e do Sul, a ocupação, exploração e colonização ocorre nas dimensões da cultura, da religião, da política e da

organização social em detrimento de todas as organizações históricas das sociedades nativas do continente. As relações sociais que decorrem da exploração e ocupação da América ocorrem alicerçadas na supremacia cultural dos povos europeus. Tanto os países que ocuparam a América do Norte como a América Central e do Sul não respeitaram a historicidade construídas por séculos pelos povos nativos. As culturas autóctones das Américas foram sobrepujadas pela organização política, econômica e social europeia. Neste sentido, a educação não fugiu a este contexto de exploração e domínio (QUIJANO, 2014a, 2014b, 2010, 2005, 2002, 1992), (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992), (MIGNOLO, 2009, 2008, 2007), (CÉSAIRE, 1978). O paradigma racional sustenta todo o arcabouço do conhecimento construído na Modernidade e, neste contexto, a educação está inserida, como modelo de reprodução e legitimação do domínio europeu sobre os povos nativos da América e sua inserção no mercantilismo e na futura acumulação primitiva e estruturação do capitalismo.

A Modernidade europeia, em nossa compreensão, não se estabelece somente a partir dos processos históricos caracterizados como aqueles que constituíram a transição do feudalismo para o capitalismo. Esse processo está substantivado no Mercantilismo, nas Grandes Navegações, no Renascimento, no Humanismo (SEVCENKO, 1994), na formação do Estado Nacional Absolutista (ANDERSON, 1995) e na Reforma Protestante os quais fazem parte da mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

A abordagem que adotamos que somente a partir da conquista da América e da exploração de suas riquezas é que a Europa se encaminha sob a tutela do capital rumo à Modernidade. Esse processo é que caracteriza a conquista, a colonização e exploração da América e a subjugação da população nativa aos interesses do capital fundamentados no plano ideológico na cristandade.

Esse processo histórico se agudiza no século XIX com a Expansão Imperialista do Capitalismo e somente inicia sua desconstrução com o processo de descolonização política e geográfica do século XX após a Segunda Guerra Mundial como, por exemplo, Angola, Moçambique, Argélia, Marrocos, Congo etc. Somente esta perspectiva não dá conta das de instrumentalizar a compreensão das relações estruturais e simbólicas entre a Europa e a América Latina em particular. Ao longo de cinco séculos todas as dimensões da existência das populações latino-americanas sofreram brutal influência do processo

colonial. E é aqui que se insere as contribuições dos pensadores americanos sobre o processo de colonização e exploração.

Quando pensamos em Modernidade como conceito, sempre acabamos nos referindo ao processo de transição do feudalismo para o capitalismo centrado no processo histórico Europeu. Acaba-se por colocar a Europa como o centro do desenvolvimento humano sobre a face da Terra. Na realidade esse processo não reflete a realidade do desenvolvimento social e tecnológico da humanidade. Enquanto na Europa na Idade Média sofria-se com doenças e falta de alimentos, na América anterior a colonização e exploração das sociedades nativas da América possuíam alto desenvolvimento social e tecnológico que supriam suas necessidades materiais bem como os povos africanos, árabes e asiáticos. A visão eurocentrada sempre creditou o desenvolvimento da Europa Ocidental ao seu próprio devir civilizatório (MIGNOLO, 2009), ou seja, a construção da civilização europeia é o paradigma do projeto universal de humanidade. Todo processo constitutivo da Modernidade na perspectiva europeia deveu-se então a um processo histórico de predestinação. A Europa estava destinada a guiar a humanidade no seu processo civilizatório.

Esta abordagem unilateral foi contestada desde o princípio da colonização e da exploração do continente americano e, em particular das riquezas e da mão de obra de sua população. Frei Bartolomé de Las Casas (1984) havia relatado essa realidade em sua obra “Brevíssima relação da destruição das Índias: o paraíso destruído” no qual destaca e crítica à barbárie imposta aos nativos na ânsia dos europeus em abocanhar as riquezas da América. Segundo Las Casas “E ainda hoje em dia, outra coisa não fazem ali senão despedaçar, matar, afligir, atormentar e destruir esse povo [...]” (Las Casas, 1984, p.27). Tal realidade ainda hoje, na Modernidade, nos parece extremamente pertinente.

Miguel León-Portilla (1987), também destaca a partir de textos antigos dos Aztecas, como se deu a conquista na visão dos povos nativos. Segundo o autor “O Códice Ramirez, que conserva fragmentos do mais antigo relato indígena hoje desaparecido, afirma que graças ao príncipe *Ixytilxóchitl* o povo de *Tezcoco* uniu-se com facilidade aos conquistadores [...]” (PORTILLA, 1987, p. 68). Porém a lógica europeia expressada pela Espanha era de conquista e exploração e, para isso, foi necessária a subjugação dos povos nativos.

Contemporaneamente, as contribuições de Fanon (s/d) pensador da Martinica, retoma a questão da conquista, colonização e exploração da expansão europeia sobre as populações nativas do continente americano. Sartre no prefácio da obra de Fanon “Os condenados da terra” começam significativamente assim: “Não faz muito tempo a terra tinha dois bilhões habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas [...]” (FANON, s/d). Na perspectiva civilizatória europeia somente a conquista e a exploração poderia ser o instrumento de colonização. Tanto os aspectos econômicos como culturais se coadunaram na formação da superioridade social e individual dos europeus sobre os povos nativos da América, mesmo que a realidade nos mostre o contrário. Mas o processo histórico de conquista, exploração e colonização não foi o enquadramento que se deu na história contada pelos vencedores.

O argentino Mignolo (2009) realiza uma construção teórica que relê a contrapelo a constituição da Modernidade como constructo europeu e, acima de tudo, na relação com a colonização da América. Até hoje se estuda o processo que culminou na consolidação do capitalismo e do pensamento Moderno, como o fruto do desenvolvimento da sociedade feudal para a sociedade capitalista de maneira linear, e como processo inerente a condição humana.

Nesse sentido, como alicerce do capitalismo e, portanto, da Modernidade, se considerou na perspectiva hegemônica o Mercantilismo e as Grandes Navegações como processo econômico e produtivo, a formação do Estado Nacional Absolutista na esfera política e o Renascimento, o Humanismo e a Reforma Protestante como marcos definitivos da transição do feudalismo para o capitalismo. Entretanto segundo o autor não se levou em conta como fatores constitutivos da Modernidade a descoberta da América bem como a formação do pensamento racional a partir de Descartes e o processo socioeconômico do escravismo. Conforme o autor:

[...] el concepto del lado más oscuro del Renacimiento subraya la renovación de la tradición clásica como una justificación colonial y la emergencia de una genealogía (el período colonial temprano) que anuncia el período colonial y pós-colonial [...] (MIGNOLO, 2009, p.167).

Tal proposta significa compreender o processo da Modernidade e Colonialidade com a inclusão do processo de expansão europeu ocorrido por intermédio do Mercantilismo e das Grandes Navegações consubstanciado pelo Renascimento. Dussel (1995, 1977) sinaliza que a Modernidade somente ocorre com a descoberta da América. Segundo o autor:

[...] Com efeito, a Modernidade surgiu, de fato, em 1492 com a “centralidade” da Europa (o “eurocentrismo” nasce quando a Europa consegue cercar o mundo Árabe, que até o século XV tinha sido o centro do mundo conhecido) [...] (DUSSEL, 1995, p. 47).

A constituição da Modernidade somente ocorre com a descoberta da América e da sua conquista, exploração e colonização. Nesta perspectiva, a concepção de que a Europa tinha como finalidade a construção do processo civilizatório da humanidade é uma compreensão distorcida da realidade. Primeiro em função de que a Europa não era o centro do desenvolvimento econômico e cultural da humanidade, mas sim o mundo Árabe. Também os grupos sociais da Ásia e do Oriente possuíam um desenvolvimento econômico e cultural, bem como as populações africanas. Mignolo (2009), problematizando as questões propostas por Dussel sobre a Modernidade afirma que:

[...] Al ibicar la emergencia de la modernidad hacia finales del siglo XV con el “descubrimiento” europeo de un “Nuevo Mundo”, Dussel (1993) pone el acento en el período moderno temprano/colonial cuando Europa se mueve desde una situación periférica en relación con el Islam [...] (MIGNOLO, 2009, p.171).

Claro fica que o processo de centralidade da Europa somente ocorre a partir da descoberta do Novo Mundo. Esta consolidação europeia se dá por um lado no processo de acumulação primitiva de capital necessário ao desenvolvimento e consolidação do capitalismo e, por outro lado, na construção de um novo paradigma que, ao mesmo tempo, que superasse o modelo feudal e suas construções econômicas, culturais e religiosas também servisse de modelo aos povos conquistados da América. Não somente o eurocentrismo necessitava das riquezas dos povos da América, mas, sobretudo, também necessitava de instrumentos que operassem a implementação do capitalismo e que legitimassem suas práticas de exploração.

Se houve a necessidade de exploração das riquezas do novo continente, necessário também foi à forma de exploração destas riquezas por intermédio do trabalho escravo embasados na construção do conceito de raça. Outro elemento fundamental foi à construção do princípio da racionalidade como paradigma que estruturou as ciências empíricas, tão cara ao desenvolvimento tecnológico, e como instrumento de legitimação do conhecimento.

No nosso entendimento, dois elementos são característicos e fundamentais para compreensão da realidade latino-americana derivadas do processo de exploração e colonização é a elaboração moderna dos conceitos de razão e raça. Ambos os conceitos

serão fundamentais no processo de colonização econômica, cultural, política e religiosa como veremos a seguir. A compreensão de que razão e raça na constituição da Modernidade é o ponto nodal deste processo, e em consequência se reflete nas relações do saber e do poder desde então nas sociedades e, em particular, nas sociedades latino-americanas. Dussel (1995) destaca isso quando afirma que:

[...] “Aquele “Eu”, que se inicia como “Eu conquisto” do Cortés ou de Pizarro, praticamente anterior por um século ao *ego cogito* de Descartes, é causador do genocídio do índio, da escravidão do negro africano e das guerras coloniais da Ásia [...] (DUSSEL, 1995, p.47).

Aqui fica indelevelmente articulado a concepção de razão e de racionalismo junto ao de raça na constituição da Modernidade possuindo como centro irradiador a Europa. Neste sentido, tanto a racionalidade como racialização não são frutos da Modernidade, mas, pelo contrário a Modernidade somente é construída a partir destes dois conceitos que potencializam e legitimam a própria Modernidade e seus instrumentos de exploração. Porém, Dussel propõe outra teorização desta realidade. O autor destaca que:

[...] Na verdade, nós não somos “aquele outro” diferente da razão, mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente “a razão do Outro”: do índio assassinado por genocídio, do escravo africano reduzido à mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito “bancário”, como define Paulo Freire (DUSSEL, 1995, p.47).

Assim sendo, ultrapassar o processo de Modernidade e Colonialidade como expressões do eurocentrismo devem ser ultrapassadas pela libertação dos povos colonizados em sentido amplo do termo. Sentido esse que não gere somente uma independência política, mas, sobretudo, uma independência epistemológica que possa se estabelecer como possibilidade de saber e de poder dos explorados pela colonização.

Dessa maneira, o capitalismo como modo de produção característico da Europa Ocidental interferiu e interfere de forma fundamental no processo histórico latino-americano. Não podemos esquecer que desde as origens do capitalismo no sistema mercantil e por intermédio da expansão marítima espanhola e portuguesa, produziu marcas profundas nas populações americanas.

Assim, procuramos conhecer as aproximações de Dussel com Marx para que possamos compreender os processos que ocorreram nas Américas. Segundo Dussel (1995), as formulações elaboradas por Marx são fundamentais para análise do capitalismo e como proposta de superação de modo de produção e das suas relações infraestruturais

e superestruturais. Na atualidade muitas críticas são feitas as concepções engendradas por Marx.

Algumas destas análises e postulações, em nossa compreensão são pertinentes, outras foram interpretadas equivocadamente por seus comentadores e muitas outras são de enorme relevância para compreensão dos processos inerentes ao capitalismo ao longo da história. A princípio não compreendemos as análises marxistas como instrumentos analíticos de redução da complexidade da realidade vivenciada pelos seres humanos. Ou seja, não podemos reduzir as análises marxistas a meras análises econômicas. As análises econômicas somente fazem sentido se as percebemos na esfera da supressão das necessidades essenciais a existência humana.

Os determinismos não podem ser coadunados com o processo dialético do movimento econômico e social. Conforme Dussel a necessidade da utilização das concepções de Marx na Filosofia da Libertação se dá pela crescente miséria do continente latino-americano, pela necessidade que o autor teve de levar a termo a crítica do capitalismo, “E, em terceiro lugar, à constatação de que a Filosofia da Libertação precisaria primeiro, construir uma econômica e uma política firmes, para só depois apoiar também a parte pragmática, como aplicação analítica” [...] (DUSSEL, 1995, p.25-26). Isto significa afirmar que podemos depurar o marxismo das determinações positivista e ao mesmo tempo trabalharmos fora de uma perspectiva teleológica da sociedade.

Aníbal Quijano, como muita propriedade, destaca um episódio em que Pizarro é convocado a retornar ao Panamá quando se encontra na Colômbia na Isla del Gallo. O conquistador se nega a retornar. Segundo o autor, Pizarro declara: “Se niega a regresar, saca su espada, traza una raya en la arena de la isla, la cruza hacia el Sur, y lanza su famosa arenga: “Por allí, ao Norte, los que quieren ser pobres. Por aqui, al Sur, los que quieren ser ricos” (QUIJANO, 2009, p.7).

Para o conquistador o Sul é rico e o Norte é pobre tanto no sentido material quanto na opção daqueles que ali querem ficar. O Sul pelo contrário é rico em ambos aspectos. Esta breve citação serve para podermos perceber com clareza que a concepção de um Norte – europeu – rico e forte, civilizado e desenvolvido foi e é uma construção da Europa e atualmente também do EUA. O autor destaca também que o desenvolvimento tanto no aspecto material como imaterial estavam numa distribuição diferente daquela construída

após a conquista, a exploração e a colonização europeia, ou seja, a riqueza estava no Sul e pobreza no Norte. Segundo Quijano:

[...] Si ustedes ubican su mapa geohistórico, geopolítico, geocultural, con toda seguridad van a encontrar que em el primer tercio del siglo XVI, lo que llamamos hoy el Norte, no es que estuviera vacío de poblaciones, pero no era asiento del poder y de la riqueza. Por el contrario, todo lo que tenía poder, todo lo que tenía riqueza, todo lo que tenía gran productividad, la de todo lo que después hemos aprendido con el nombre de las “altas culturas”, anteriores a ese momento, era el Sur (QUIJANO, 2009, p. 7).

Entretanto, a virada com a mudança de posição das riquezas ocorre a partir da descoberta da América e da construção do conceito de Modernidade e Colonialidade não se dá somente com a exploração das riquezas da América e da acumulação por parte da Europa. Essa exploração é assentada na racionalidade como processo epistemológico. Essa racionalidade estruturada posteriormente por Descartes (1983) no “Discurso do Método” acaba por solapar todas as formas de conhecimentos das populações nativas do continente americano.

Se por um lado o conhecimento fica relacionado (ou subordinado) as estruturas e ao desenvolvimento do capitalismo europeu, as estruturas de poder ultrapassam a esfera da produção econômica e se articulam de maneira capitar em todas as expressões da cultura humana. Se o conceito de raça produzirá mão de obra barata e, acima de tudo, o lucro do tráfico negreiro impulsionará definitivamente a consolidação do capitalismo. Podemos destacar o que o autor enuncia assim:

Permitanme insistir. Se trata de un nuevo padrón de poder históricamente específico, constituido sobre los ejes fundacionales: 1) Un nuevo sistema de explotación social que consistía y que consiste aún em una configuración conjunta de todas las formas históricas de explotación em torno, y bajo la hegemonía, del capital [...] (QUIJANO, 2009, p.8).

Nesse sentido, a exploração do emergente modo de produção capitalista é determinante, na configuração das relações produtivas e sociais entre os povos europeus e os povos americanos. Porém, esta relação não se esgota somente na configuração econômica ascendente. As novas relações sociais se darão a partir de então sob a égide do saber e do poder. Prossegue o autor afirmando que: 2) “Um nuevo sistema de dominación social configurado sobre la base, y em torno a la idea-imagen de “raza”, un constructo mental que no tiene precedente alguno em la historia” [...] (QUIJANO 2009, p.8), por isso, os conceitos de razão e raça são fundamentais à Modernidade e à Colonialidade.

Esses conceitos estão relacionados às estruturas produtivas, no entanto, eles ultrapassam a esfera da necessidade material e se organizam e se legitimam na esfera cultural da existência humana. Os dois conceitos característicos desta formação social acabam por refletir em todas as esferas das relações humanas. E é a hegemonia destas formas de organização produtiva e social que acabam por asfixiar as relações produtivas e sócias dos povos americanos, africanos e asiáticos.

A “Descolonialidade do saber e do poder” pode, portanto, ser apresentadas como uma possibilidade de superação da Colonialidade do Poder, conforme o autor a Colonialidade do poder:

[..] Quiere decir que la destrucción del mundo histórico previo, la colonización de la población sobreviviente, no solo implicaba la redistribución de un nuevo padrón de poder, desde finales del siglo XV em adelante. Esse padrón de poder es lo que hoy día hemos aprendido a reconocer como la Colonialidad del poder (QUIJANO, 2009, p. 8).

Assim sendo, sem os reducionismos característicos dos determinismos absolutos, podemos articular a ascensão e a consolidação do capitalismo com os processos da Modernidade e Colonialidade e seus reflexos epistemológicos, políticos econômicos e culturais sobre as relações sociais de saber e de poder. Nesse contexto, os saberes dos povos nativos da América foram solapados pelas necessidades estruturais do capitalismo.

Nas análises contemporâneas a busca por possibilidades de superação do capitalismo não pode abrir mão das experiências dos povos nativos e, acima de tudo, das construções históricas ancestrais e contemporâneas dos povos da América. Nesse sentido, a educação é elemento fundamental não somente para promover as análises críticas, mas, também de proporcionar novas experiências epistemológicas e pedagógicas que caminhem nesta direção. Ou seja, de construção de uma sociedade mais solidária.

Podemos, neste contexto, recorrer a Fals Borda (2014), que nos apresenta a possibilidade de mudança em direção a uma nova sociedade. Sociedade essa que possa ultrapassar os limites do capitalismo e das experiências dos socialismos do século XX com seus retrocessos e seus avanços. O autor vê essa possibilidade quando afirma que:

El período que se vie hoy em muchas partes del mundo es un momento histórico subversivo em el mismo sentido futurista, constructivo y positivo que tenían los fundadores de las repúblicas americanas em el siglo XVIII. Muchos lo han sostenido y documentado ya: vivimos el momento decisivo de una subversión histórica em que se sientan las bases de una nueva sociedad (BORDA, 2014, p.50).

Os processos históricos da humanidade se caracterizam pelo movimento e pelo processo dialético. A possibilidade de uma sociedade imóvel no tempo e no espaço não é possível nesta perspectiva. Assim sendo, compartilhamos a percepção de Fals Borda em que ele percebe não um fim lúgubre as sociedades modernas. Mas percebe em suas contradições e antagonismo o cerne do processo que possibilite ultrapassar a atual conjuntura, aqui a escola e a educação são espaço privilegiado para essa mudança.

Nesse cenário, o racionalismo alicerçado nas concepções europeias que são caracterizadas pelo eurocentrismo econômico, político e epistemológico, não pode sufocar experiências históricas de outra culturas e, em particular, a nossa cultura latino-americana. Não existe história humana a partir da Europa e como nos assinalou Mignolo (2009), a Europa somente se constituiu na Europa que conhecemos hoje a partir da descoberta e exploração das Américas. Como destacamos anteriormente, a Europa na Idade Média não era o pólo do desenvolvimento humano e nem o centro econômico, político, epistemológico e cultural do mundo conhecido.

A centralidade da Europa – e a partir do século XX – dos Estados Unidos da América somente aconteceram em cima do sofrimento das populações por eles exploradas. Suas riquezas se devem em grande medida pela exploração das riquezas dos povos colonizados na esfera material e espiritual. Não foi somente as riquezas naturais que a Europa e os Estados Unidos, foi acima de tudo pela perda de vidas de milhares de indígenas e negros escravizados. Atualmente esses processos de exploração, dominação e colonização continuam a ser forjados a partir dos povos da América Latina, da África e da Ásia não mais somente pela espada e pela cruz, mas, sobretudo pela Colonialidade do saber, do poder e do ser.

As concepções elaboradas pelos pensadores citados acima nos encaminham para o entendimento de a totalidade dos processos sociais ocorridos a partir da colonização culminaram com o solapamento da cultura nativa dos povos da América. A cultura e a organização social e econômica passam a seguir as necessidades do modo de produção capitalista e da legitimação da exploração colonial.

Nesse sentido, a educação na América Latina fica subordinada a concepção racionalista que embasa o pensamento europeu. A reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul pode conter elementos que possam desconstruir o padrão hegemônico de saber e de poder elaborados sob a perspectiva do

processo de colonialidade. A principal proposta é de que o currículo tenha por base a realidade dos educandos e das suas comunidades. Essa inversão acaba por desconstruir o currículo vertical, normativo, autoritário calcado no saber disciplinar⁷. Se a hegemonia do processo educacional está moldada no modo de produção capitalista há que se construir uma proposta educacional contra-harmônica que fuja das amarras da colonialidade do saber e do poder.

Podemos afirmar que as culturas dos povos nativos podem contribuir em muito na aprendizagem. O Seminário Integrado e a pesquisa como princípio educativo podem contemplar a possibilidade de construir sujeitos com condições de elaborar análises crítica do contexto social e não somente um sujeito que venda sua mão de obra em troca do mínimo para sua existência.

2.3 Educação Popular: uma alternativa da descolonização do saber e do poder

Muito se tem pesquisado sobre educação no mundo e no Brasil. As questões centrais a serem estudadas são a finalidade da educação para o desenvolvimento das sociedades e, como ela pode contribuir para o desenvolvimento humano e social. Nossa opção pela Educação Popular é política e isto significa que ela não se restringe a um método de aprendizagem, mas, acima de tudo, em uma concepção de educação que se realize em processos de aprendizagem, formal, informal e não formal das classes populares que majoritariamente acessam – quando evidentemente conseguem o acesso – a educação pública.

Algumas sociedades conseguiram avançar em direção à universalização e qualificação da educação particularmente a educação pública. No Brasil, entretanto, esta realidade somente é alcançada parcialmente fruto de grandes lutas sociais e de pouca participação do Estado. Historicamente a educação no Brasil foi caracterizada pela desigualdade, tanto quanto no acesso bem como na sua finalidade social, ou seja, o acesso sempre foi restrito as classes dominantes preparadas para ocuparem as posições de pensar e mandar na sociedade e as classes populares a educação conforme as necessidades

⁷ Compreendemos aqui o sentido de disciplina como ordem, regra, rigidez.

pontuais das necessidades econômicas relacionadas ao mercado de trabalho. Conforme José Gonçalves Gondra:

Parece-me, então, que repensar os quinhentos anos da história da educação brasileira supõe desenvolvimento de uma reflexão aguda acerca do processo de construção de inúmeras iniciativas no campo educacional, da memória das mesmas e dos críminosos esquecimentos patrocinados, sobretudo pelas conjunturas de exceção [...] (GONDRA, 2000, p. 431).

Isto significa afirmar a característica excludente da educação no Brasil desde o período colonial até nossos dias. Se a educação foi forjada na concepção elitista que comporta a ideia de que somente as elites econômicas e políticas teriam acesso à educação. Esta concepção não se dissolveu ao longo de nossa história, pelo contrário se agudiza em número de indivíduos colocados à margem da sociedade. Prossegue o autor destacando que:

[...] Reflexão que deve considerar as intervenções no campo educacional como medidas de modelação associadas aos projetos de ordenamento econômico, político e cultural, sem incorrer no frequente equívoco de não considerar aquilo que os sujeitos fazem com os projetos que lhes são impostos [...] (GONDRA, 2000, p.431).

A partir do posto acima, a Educação Popular como concepção de educação, fez-se presente na história do Brasil visto que a separação entre aqueles que tiveram acesso à educação e aqueles que foram colocados à margem do processo educativo era – e continua sendo -, um abismo entre as classes sociais populares, médias e burguesas. No período colonial a educação esteve a cargo da Companhia de Jesus em função de sua estreita relação com a coroa portuguesa. Dom João III nomeia o padre Manuel da Nóbrega como primeiro-secretário da educação.

O sistema escolar seguirá os preceitos do *Ratio Studiorum* utilizado pelos jesuítas na Metrópole (GILES, 1987, p. 285). No século XIX, a educação sofre transformação na qual a pequena burguesia ascendente vê na educação uma possibilidade de mobilidade e ascensão social. A educação deixa de ser um privilégio das oligarquias agrícolas e passa a ser também um objetivo da pequena burguesia brasileira. A grande mão de obra produtiva continua sendo a do escravo negro que não tem acesso à educação.

No século XX dois momentos são fundamentais para compreensão do processo educativo no Brasil. Com a Revolução de 1930 e o posterior desenvolvimento industrial, faz-se necessário a qualificação e o aumento da escolaridade da população brasileira. Entretanto, a dicotomia entre a escolaridade que visa à inserção como mão de obra no

mercado de trabalho e a formação em níveis superiores as classes privilegiada continua sendo a tônica da educação no Brasil.

A partir do golpe de 1964 a educação brasileira passa definitivamente a sofrer forte influência da organização educacional americana. Segundo Giles (1987), o governo civil-militar procura implantar a reforma educacional, articulada ao mercado de trabalho sob a perspectiva da quantidade, isto é, formar o máximo possível de mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e as necessidades do mercado.

Fleuri (2002) destaca que a Educação Popular no Brasil possui historicidade. Conforme o autor as faces da Educação Popular No Brasil podem ser compreendidas como a ampliação da Educação Popular para todos os cidadãos e que na atualidade ainda não se confirmou como política de Estado. A Educação Popular pode ser caracterizada por ser dirigida às classes populares evidenciada na educação de adultos e a Educação Popular constituída pelo conjunto de práticas educativas elaboradas pelas próprias classes populares (FLEURI, 2002, p. 52-57). Nesta conjuntura, claro fica que as classes populares sempre estiveram à margem do processo educacional no Brasil. Esse grupo social sempre foi visto como aquele que por um lado somente serve como mão de obra barata ao mercado de trabalho e por outro lado como incapaz de aprender a educação formal. A divisão entre o saber e o fazer se constitui no paradigma da educação brasileira até os dias atuais. Segundo Brandão (1986):

No interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão a condição de sua ordem e a base de tantas divisões, o sistema de educação escolar acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria realidade [...] (BRANDÃO, 1986, p.33-34).

Assim, desigualdade é a marca indelével da educação brasileira ao longo de sua história. Em tal contexto a organização excludente do acesso e permanência na educação ainda na atualidade mostra suas cicatrizes. Para darmos um exemplo a universalização da educação nos Estados Unidos da América, foi realizada nos finais do século XIX e no Brasil somente no final do século XX sem ainda termos alcançado a inclusão da educação infantil e a oferta e obrigatoriedade no Ensino Médio.

E, é, nesse cenário de exclusão, que surge a necessidade concreta de uma Educação Popular dirigidas as classes sociais excluídas da sociedade por intermédio da educação. Portanto, podemos afirmar que a Educação Popular é fruto da desigualdade e exclusão social produzida historicamente no Brasil e em outras nações que sofreram o

processo de exploração e colonização europeia e dominação econômica hodiernamente dos Estados Unidos da América.

A Educação Popular em nossa concepção é uma opção política por uma sociedade menos desigual e excludente no acesso à educação e a participação popular nas políticas sociais. Conforme nos demonstra Brandão: [...] “a *educação popular* emerge como um movimento de *trabalho* político com as classes populares” [...] (BRANDÃO, 1986, p. 61). A educação sob este prisma deixa de ser um instrumento de disciplinarização, normatização, regulação dos corpos e mentes para o mercado de trabalho. A Educação Popular se constitui em processo pedagógico de compreensão da realidade e da construção de possibilidades de transformação social. Aqui, o giro epistemológico é fundante, ou seja, o conhecimento deixa de ser um instrumento subordinado ao modo de produção capitalista – ou a qualquer outro modelo -, e passa a ser instrumento de reflexão, ação e reflexão e de ação reflexão e ação no sentido dialético do desenvolvimento humano. Esse movimento dialético está inexoravelmente articulado às práxis, ou seja, ao ato da reflexão sobre a ação humana objetivando a possibilidade de transformação social.

Prossegue o autor afirmando que:

[...] Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular não se propões originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular (BRANDÃO, 1986, p.61).

A Educação Popular não se caracteriza pela reprodução de um modelo pronto de educação subordinado as necessidades do modo de produção capitalista, mas, ao contrário realiza o processo inverso a partir da concepção de inclusão ao acesso ao conhecimento. Entretanto, devemos destacar que este conhecimento não está epistemologicamente aprisionado pelas necessidades de um modo de produção determinado.

A concepção de Educação Popular pode e deve estar articulado ao processo de autonomia dos sujeitos, ou seja, se epistemologicamente a construção do conhecimento está relacionada à compreensão da realidade – e não ao seu mascaramento -, a educação deixa de ser um instrumento de dominação de uma classe social sobre a outra e passa a ser, conforme Paulo Freire (1983, p. 31) um processo de libertação do oprimido e do opressor.

Entretanto, devemos destacar que concepção de educação além de ser reflexo do processo de exclusão social e da articulação dos movimentos populares, sobretudo com Freire, as necessidades do desenvolvimento econômico do país caracterizado pelas crises

estruturais do capitalismo, também acaba por influenciar indiretamente a demanda de inserção nos processos educativos principalmente aqueles processos que se articula com as demandas do mercado de trabalho e avanços tecnológicos.

A virada política de Freire também é uma virada epistemológica. Freire (1983, 1982, 1975), destaca nesse escritos e em outros tantos, a centralidade do ato de conhecer centrado no sujeito cognoscente e na sua realidade existencial. A teoria freiriana transcende a educação como processo de treinamento das classes populares para ocuparem postos necessários ao mercado do trabalho. Na educação tradicional – quando esta é ofertada as classes populares -, sempre está subordinada as necessidades do capital e das elites econômicas e políticas representadas pelo neoliberalismo (APPLE, 2000, p. 87). A pedagogia freiriana se orienta para a leitura da realidade e de suas incongruências e antagonismo, e potencializa o ato de apreensão da realidade e de sua compreensão. Somente essa leitura da realidade concretizada na existência humana pode instrumentalizar o homem a mudar a sua realidade e coletivamente mudar a realidade do mundo. Segundo Freire (1982):

Por isto, a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade (FREIRE, 1982, p. 90).

A partir desta assertiva, podemos compreender a perspectiva ontológica, política e epistemológica da concepção de educação de Paulo Freire. Ela visa além da inclusão dos excluídos histórica e socialmente do processo de aprendizagem, que este processo seja erigido em outro paradigma. Ou seja, Freire sustenta que a Educação Popular além de ser um processo de inclusão social, não se esgota no determinismo de um modo de produção e de organização social. Neste sentido, a contribuição de Freire vai além e reconhece, valoriza e procura dar voz a outras concepções de conhecimento que não sejam somente aquelas relacionadas à produção e reprodução econômica, política e social. Prossegue o autor afirmando que:

Eles sabem muito que só os oprimidos, como classe social proibida de dizer sua palavra, podem vir a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que seu futuro não é a mera repetição deformada de seu presente. Seu futuro é a concretização de sua libertação, sem a qual não podem ser. Só eles podem denunciar a “ordem” que os esmaga e, na práxis de transformação desta “ordem”, anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente (FREIRE, 1982, p. 112).

A Educação Popular, portanto, é não somente uma concepção epistemológica e pedagógica, mas, é também uma concepção ontológica que procura além de incluir os excluídos historicamente proporcionar que pelas mãos da educação e da prática política os indivíduos poder erigir uma sociedade alicerçada em fundamentos que se orientem para a construção de uma sociedade mais solidária.

Portanto, se pretendemos modificar e transformar as relações sociais necessárias se faz incluir a parcela significativa da sociedade que se encontra a margem desta, ou seja, amassa popular. Esta inserção se faz necessária na medida em que não é possível – já que nos países capitalistas desenvolvidos já foram superados -, manter o nível de desigualdade social em que o Brasil se encontra em relação a outras nações.

Prova desta desigualdade é que se os “Círculos de Cultura” e os processos de alfabetização não tivessem sido estancados com o Golpe Civil-Militar de 1964, hoje não necessitaríamos de programas de alfabetização de adultos. Segundo Freire (1975), “A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 1975, p. 36). A partir desta perspectiva a educação transcende a finalidade instrumental para o mercado de trabalho e como processo de alienação ideológica e se substancia na qualificação material e imaterial da existência humana. Ainda destaca o autor: [...] “A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “dominação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 1975, p.36).

A concepção oferecida pelo nosso filósofo da educação não se esgota somente na inclusão das classes populares no processo educacional. A perspectiva freiriana propõe uma “outra” educação para um “outro” sujeito marginalizado historicamente que não compactua com a estrutura social vigente e hegemônica. A proposta do autor é de que a educação seja um instrumento que possibilite a transformação dos sujeitos e da sociedade sob outro patamar de organização social.

Destacamos que a concepção proposta por Freire em seus escritos não se restringiu somente ao Brasil. A América de colonização espanhola também sofre dos mesmos problemas de exclusão. Este processo de exploração de mão de obra barata, de matérias primas e de mercados consumidores não foram privilégios do Brasil. A América Latina fez parte deste circuito de exploração capitalista bem como, as nações da África e da Ásia.

Retomando a Dussel (1995), podemos destacar as interpretações de Santa Clara (2014) que realiza uma bela e profícua leitura do filósofo argentino. Segundo o autor se referindo a Filosofia da Libertação:

Para Dussel, a nova política é baseada na justiça, no reconhecimento da exterioridade do irmão. Somente a partir da exterioridade que podemos propor um autêntico projeto de libertação política, destruidor da antiga ordem e construtor da nova ordem. O novo só surgirá mediante a tutela de um projeto de libertação. Do reconhecimento da exterioridade encoberta, somente assim surgirá uma nova ordem baseada na justiça (SANTA CLARA, 2014, p.74).

Esse “outro”, que não é percebido na sociedade capitalista, é o “outro” excluído do acesso aos bens materiais e imateriais. É o “outro” que é visto de cima para baixo em uma ordem hierarquizante que procura legitimar a gênese da desigualdade, ou seja, a exploração do homem pelo homem. Ao mesmo diagnóstico de exploração política, econômica e cultural Mariátegui (2011) havia chego anteriormente quando expôs a exploração europeia e estadunidense sobre a América Latina. Segundo o autor peruano:

O capitalismo não pode fazer concessões ao socialismo. Para reconstruírem-se, os Estados europeus necessitam de um regime de rigorosa economia fiscal, do aumento das horas de trabalho, da diminuição dos salários; numa palavra, do restabelecimento conceitos e métodos econômicos abolidos em razão da vontade operária (MARIÁTEGUI, 2011, p.77-78)⁸.

Esta relação de exploração entre colonizador e colonizado permanece até a atualidade. O que mudou foram às estratégias que, por exemplo, ao invés de utilizar a razão, a raça e a religião como instrumentos de dominação ideológica, na atualidade usam o consumo como promotor dos processos de alienação social. Prossegue Mariátegui:

A crise mundial é, pois, crise econômica e crise política. Ademais, e sobretudo, é crise ideológica. As filosofias afirmativas, positivistas, da sociedade burguesa estão há muito tempo minadas por uma corrente de ceticismo, e de relativismo. O racionalismo, o historicismo, o positivismo declina irremediavelmente. Este é, indubitavelmente, o aspecto mais profundo, o sintoma mais grave da crise. Este é o indício mais definido e profundo de que não está em crise somente a economia da sociedade burguesa, mas está em crise integralmente, a civilização capitalista, a civilização ocidental, a civilização europeia (MARIÁTEGUI, 2011, p. 78).

As palavras de Mariátegui parecem proféticas, entretanto, na verdade elas são fruto de análises profundas das estruturas do capitalismo e de seus antagonismos internos

⁸ Não se pode deixar despercebida está reflexão de Mariátegui porque ela retrata não somente a sua realidade espacial e temporal, ela vai além no tempo e no espaço a cabe como uma luva no contexto atual dos países da América Latina nos quais foram golpeados pelo capital externo e elites locais em função de terem seguido um caminho a esquerda. Citamos como exemplo o Paraguai de Lugo, a Argentina de Kichiner, os constantes ataques ao Equador, da Bolívia, da Venezuela e do golpe político, midiático e jurídico de 2016 que destituiu uma presidenta legitimamente eleita com mais de 54 milhões de votos e que prossegue até os dias atuais.

e de como isto afeta profundamente as sociedades da América Latina. No que se refere a nossa realidade Santa Clara, realizando a interpretação da realidade brasileira por intermédio das concepções de Dussel (1995), reafirma a crítica aos pensadores brasileiros que reproduzem o pensamento Europeu de maneira acrítica e linear transpondo os conceitos e concepções formuladas pelos pensadores europeus de forma vertical na realidade brasileira. Segundo o autor:

O Brasil foi inserido na tradição filosófica como não-ser periférico diante do pensar europeu. Nossos pensadores foram reprodutores sempre do mesmo e não afirmaram a distinção brasileira diante da totalidade filosófica europeia [...] (SANTA CLARA, 2014, p. 32).

Portanto, se por um lado a educação excludente é produto das necessidades econômicas do capitalismo, por outro, o pensamento legitimador é concebido pelo colonizador europeu ou estadunidense. Nossa educação passa a ser um instrumento de dominação e de legitimação do modo de produção capitalista e de suas necessidades infraestruturais e superestruturais. As concepções elaboradas por Marx, pelos pensadores “Descoloniais” e por Freire, se articulam de maneira coerente no processo de análise das causas e consequências do processo de conquista, exploração e colonização nas estruturas sociais latino-americanas e, em particular, na sociedade brasileira e no sistema educacional e nos processos de aprendizagem. Complementando as concepções proposta aqui trazemos novamente Fals Borda (2014) que em sua análise sobre os contextos e do compromisso das ciências com as transformações sociais articula duas questões centrais a educação para a prática política. Conforme o autor colombiano:

Los propósitos finales distan forma especial de combinar poder y conocimiento dentro de un proceso continuo de vida y de trabajo son: 1) Capacitar a las clases y grupos explotados para engendrar con eficacia el peso transformador que les corresponde, traducido a proyectos, obras, luchas y desarrollos concretos, y 2) Producir y elaborar el pensamiento sociopolítico propio de tales bases populares [...] (BORDA, 2014, p.389).

Assim sendo, a educação não pode abrir mão das suas contribuições para o desenvolvimento social sob a égide da transformação em direção à igualdade social. Se essa igualdade é uma utopia podemos tê-la como horizonte. Desta maneira, procuramos realizar as aproximações possíveis entre as concepções de Marx, as interpretações a partir da Filosofia da Libertação de Dussel e dos processos de “descolonização do saber e do poder” a partir de Quijano e das concepções da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Essas aproximações partem do processo de exploração colonial da Europa Ocidental capitalista em relação à América Latina.

Tanto as análises realizadas frente ao capitalismo proposta por Marx, bem como as análises elaboradas por Mariátegui (2011), Dussel (1995), Quijano (2012, 2002, 1992), Freire (1983) entre outros autores trabalham na perspectiva de superação do capitalismo e da experiência do socialismo real da URSS.

Uma contribuição que podemos destacar é o trabalho realizado por Adélia M. Ribeiro (2012) que realiza interessante articulação entre a Descolonialidade nas concepções expressadas por Mignolo com Darcy Ribeiro. A proposta é compreender processos seminais nas reflexões desenvolvidas por Darcy Ribeiro (1995, 1975) no sentido de perceber um processo latente de insubordinação do pensamento de Darcy Ribeiro em relação à Europa e Estados Unidos. Segundo Adélia Ribeiro (2012):

Darcy Ribeiro é um intelectual latino-americano, que fala a partir do Terceiro Mundo, não como um lugar bizarro ou inferior, mas como um lócus poderoso de enunciação. É neste ponto que aproximo Darcy – escritor dos fins dos anos 1960/70 aos anos 1990 – do empenho pós-colonial (ou pós ocidental), que ganha cada vez mais atenção neste século 21. Faço isto através de Walter Mignolo, um dos mais destacados representantes da vertente da modernidade-colonialidade que em seu “Histórias locais/Projetos Globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar”, publicado pela primeira vez em 2000, elegeu Darcy ribeiro, ao lado de Enrique Dussel e Aníbal Quijano, como seu interlocutor privilegiado (RIBEIRO, 2012, p. 282-283).

Destacamos esta aproximação proposta pela autora porque demonstra a relação entre as concepções da Modernidade/Colonialidade e a Educação Popular. Tanto Darcy Ribeiro, quanto Quijano e particularmente Dussel desenvolvem instrumento teóricos e metodológicos de análise da realidade latino-americana e dos desdobramentos de subalternidade colonial exercida pela Europa e Estados Unidos sobre a América Latina. A Filosofia da Libertação (DUSSEL, 1977) e na Filosofia da Libertação, crítica à ideologia da exclusão de (DUSSEL, 1995) nos trouxeram os fundamentos do pensamento filosófico a partir da América Latina que no plano educacional desaguou na concepção pedagógica da Educação Popular formulada por Freire.

Portanto, o ponto de enfeixe das concepções citadas acima é o processo de exploração colonial sobre a América Latina que se consolida no contexto atual por intermédio da “Modernidade e Colonialidade” do saber e do poder. Neste sentido, a confluência das concepções elaboradas por Marx e articuladas às concepções de uma filosofia e epistemologia latino-americana, Descoloniais e freirianas podem contribuir para epistemologias que não sirvam a reprodução do modelo econômico e epistemológico

eurocentrado. Nossa questão é compreender se a reestruturação curricular realizada no Rio Grande do Sul pode ou não contribuir nesta direção.

2.4 Marxismo, Descolonialidade e Educação Popular: uma aproximação possível

É possível uma aproximação entre as concepções Marxistas, Descoloniais e da Educação Popular? Parece-nos que sim porque ambas as três se originam na hegemonia do capitalismo e do seu processo de expansão e globalização⁹. Nosso ponto de partida são as condições de exclusão contidas na gênese do capitalismo que nos conduzem ao abismo e a barbárie. Em todas as fases do capitalismo desenvolvidas ao longo da Modernidade sempre existiu a miséria e a pobreza. Na história da humanidade, excetuando um período que ocorreu com os primeiros hominídeos e perpassando pela Antiguidade Ocidental, pela Antiguidade Oriental, pelo Medievo e pela Modernidade Ocidental sempre ocorreu a exploração dos humanos pelos humanos.

O que a história nos mostra – aparada por todas as áreas do conhecimento -, como se estruturou estas sociedades humanas. Nos primórdios da hominização não existia propriedade privada e a divisão social do trabalho não representava vantagem de indivíduos uns sobre os outros. Na Antiguidade Ocidental e Oriental o que caracteriza este período histórico é o trabalho escravo (com suas variáveis), na propriedade da terra e no controle dos recursos hídricos. No medievo a exploração se dava pelo domínio da terra pelos nobres e no trabalho servil dos servos. A exploração continuou na Modernidade e somente mudou sua estruturação que agora se dá sobre a propriedade privada e a exploração do trabalho assalariado. A exploração do trabalho assalariado é o que Marx conceituou como mais valia. O que se discute na Modernidade são quais as alternativas são possíveis para que a desigualdade social se extinta, ou para determinados grupos sociais que sejam somente diminuídas. Conforme as concepções epistemológicas elaboradas por Mignolo (2009) em “El lado más oscuro del Renacimiento”, o autor

⁹ Pode-se compreender, observando-se as condições históricas pertinentes a cada período histórico sem que caia em anacronismo, que o processo desencadeado pelo Mercantilismo possuía em sua gênese a finalidade de alcançar todos os cantos do mundo até então conhecido. Evidentemente que tal fato aconteceu com os inúmeros descobrimentos ocorridos nos séculos XV, XVI, XVI, XVIII e XIX. Para Mignolo (2009) a construção da Modernidade e, portanto, da hegemonia europeia, somente se dá com a Descoberta da América.

assinala que a construção da Europa moderna somente ocorre a partir da Descoberta da América.

O autor problematiza a compreensão correntemente aceita de que a Europa Moderna é a realização e continuação dos princípios do Renascimento. Entretanto, o autor argentino destaca que a história da Europa atual e suas condições intrínsecas somente ocorreram com a descoberta, ocupação, colonização e, acima de tudo, da exploração das riquezas americanas e do trabalho dos povos nativos desta região¹⁰. Entretanto, além do trabalho nativo, a exploração da América também utilizou a mão de obra e a vida de seres humanos na condição de escravos, primeiro os indígenas e posteriormente os negros africanos.

As condições de exploração da mão de obra e da vida dos escravos africanos foram amplamente discutidas por Eric Williams (2012). Segundo o autor as condições para implementação do escravismo na América foi uma necessidade de obter mão de obra para o desenvolvimento econômico da região. Neste contexto de exploração e da acumulação primitiva do capital necessário ao desenvolvimento posterior do capitalismo:

[...] As razões da escravidão, escreveu Gibbon Wakefield, “são condições não morais”, e sim econômicas; dizem respeito não ao vício e à virtude, e sim à produção. Com a população reduzida da Europa no século XVI, não haveria como promover a quantidade necessária de trabalhadores livres para uma produção em grande escala de cana-de-açúcar, tabaco e algodão no Novo Mundo. Por isso foi necessária a escravidão; e, para conseguir escravos, os europeus recorreram primeiro aos aborígenes e depois à África (WILLIAMS, 2012, p. 33).

A partir desta compreensão podemos afirmar que o escravismo foi uma necessidade de desenvolvimento das condições mercantis que promoveram as condições de estruturação do capitalismo. A exploração de mão-de-obra escrava esteve inserida nas condições do desenvolvimento em larga escala da agricultura intensiva com vistas ao mercado europeu. Se o açúcar foi um bem industrializado para o consumo, o algodão foi à matéria prima necessária ao desenvolvimento da produção industrial fabril na Inglaterra.

Mas se no plano econômico a utilização da mão-de-obra escrava foi um recurso de aumentar a produção e, portanto, o lucro, no plano ideológico e simbólico a construção da concepção de que o trabalho escravo estava associado às condições biológicas do negro africano, e que tais condições caracterizavam como ser preguiçoso, indolente, fraco e de

¹⁰ Se considerarmos que para executar um determinado trabalho nós humanos gastamos energia e tempo, e que a nossa vida é associação entre energia que consumimos e gastamos, o que vendemos com o nosso trabalho é nossa vida.

baixo intelecto, obviamente que com estas condições o escravo africano não poderia desenvolver um trabalho árduo e que exigia destreza nas plantações de cana-de-açúcar e de algodão.

Destacamos este aspecto porque até hoje os afrodescendentes são considerados inferior no aspecto biológico e intelectual. Para constatar essa realidade podemos citar o caso de um renomado jornalista que sem saber que os microfones estavam ligados e quando se sentiu incomodado por uma buzina proclamou em meio a sorrisos uma frase desse tipo preconceituoso: “só pode ser coisa de negro”. Esse estigma ideológico perpassou os séculos e no Brasil se reflete até os dias atuais (SOUZA, 2017).

No contexto do colonialismo destacamos a questão da escravidão africana porque está se manifesta de maneira indelével na sociedade brasileira. Na educação é claro o alto nível de exclusão deste grupo de indivíduos. Se olharmos o número de educandos que iniciam os anos iniciais e aqueles que concluem os anos finais o número de educandos negros tem um alto declínio. No Ensino Médio acontece o mesmo fenômeno e no Ensino Superior o número é praticamente irrisório. Williams prossegue destacando a relação entre o escravismo e o racismo. Segundo o autor “A escravidão não nasceu do racismo: pelo contrário, o racismo foi consequência da escravidão” (WILLIAMS, 2012, p. 34). Ou seja, não foi por haver racismo que o negro africano foi escravizado, foi o oposto a desculpa ideológica da exploração econômica foi à criação do conceito de raça. Quijano (2014a) também realiza considerações sobre a concepção de raça e a relaciona com as estruturas de poder e de saber desenvolvidas pela Europa no processo de colonização e exploração americana.

Evidentemente as teorias de concepção marxistas e as concepções da “Descolonialidade” não são sinônimos e perseguem caminho diferentes. As críticas em linhas gerais que se faz ao Materialismo Histórico e ao Materialismo Dialético estão diretamente relacionados à experiência do socialismo real da URSS e das diversas nações do leste europeu. Como havia assinalado Quijano (2010; 2002), o marxismo foi reduzido nestas nações em estados/despótico/burocrático, ou seja, se transformou o marxismo em capitalismo de estado criando uma plutocracia/burocrática que utilizou métodos despóticos e cruéis para manter seus privilégios. Essa plutocracia/burocrática substituiu a burguesia e não construiu processos de construção da autonomia dos sujeitos. Quijano aponta que na concepção eurocêntrica o poder:

Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e os seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2010, p. 88).

O autor destaca outros aspectos que não foram objeto de reflexões mais apuradas por Marx e Engels. Ele ultrapassa as concepções que se reduziram as concepções marxistas ao *homo economicus* e traz à tona questões que não haviam sido abordadas por Marx e Engels e que na atualidade são elementos fundamentais para o entendimento das relações humanas como as questões de gênero, ecológicas, das relações de poder subjetivas. As construções culturais possuem, sem dúvida em nossa sociedade, relação com as relações de produção dos bens materiais necessários à vida humana, mas, esta relação não possui vínculo direto e determinante. Entre a materialidade e as expressões das relações sociais que são expressadas pelas diversas culturas em todas as suas dimensões, esta relação somente aparece nos fenômenos culturais e não diretamente em suas representações. Porém uma sociedade em que o desenvolvimento humano fosse completamente dependente do acesso à materialidade sem levar em conta a dimensão espiritual, não fazia parte da utopia do socialismo em Marx e Engels.

Esta concepção humanista do marxismo foi desconhecida pela experiência do socialismo real. Todavia devemos levar em conta que as análises realizadas por Marx e Engels estão inseridas no contexto histórico do século XIX. Inserido nesta concepção de poder, Quijano, destaca que tanto o capitalismo quanto o socialismo, são frutos da mesma árvore, ou seja, possuem sua matriz na Modernidade europeia. Concordamos com esta premissa, entretanto, destacamos que as concepções elaboradas por Marx no Materialismo Histórico e no Materialismo Dialético não poderia de maneira nenhuma estabelecer uma sociedade teleológica, ou seja, se assim o fosse não poderíamos ter mais um processo histórico caracterizado pelo processo dialético. No contexto histórico em que substantivou o socialismo na URSS. Quijano (2010) destaca que:

Para o materialismo histórico, a mais eurocêntrica das versões da heterogênea herança de Marx, as estruturas sociais constituem-se sobre a base das relações que se estabelecem para o controle do trabalho e dos seus produtos. Tais relações denominam-se relações de produção. Mas ao contrário das variações do liberalismo, não só se afirma a primazia dos meios – o trabalho e a relação de produção – sobre os outros, como também e com idêntica

insistência, que a ordem configurada corresponde a uma cadeia de determinações que provém do meio primado e atravessa o conjunto. Desse ponto de vista, o controle do trabalho é a base sobre a qual se articulam as relações de poder e, ao mesmo tempo, o determinante do conjunto e de cada uma delas (QUIJANO, 2010, p. 89).

A crítica do autor é pertinente a partir deste ponto de vista. Entretanto, esta abordagem é realizada a partir das relações de produção desenvolvidas no capitalismo, ou seja, essas relações de trabalho são próprias das desenvolvidas no capitalismo e que se caracterizam fundamentalmente pela exploração do trabalho por intermédio da extração da mais valia. O trabalho visto como atividade negativa e dolorosa somente se constitui quando existe exploração do homem pelo homem. O que se discute em relação ao capitalismo é seu sociometabolismo excludente (MÈSZÀROS, 2011) que, este sim, determina a individualismo, o consumismo e o hedonismo. Embora as críticas de Quijano sejam pertinentes quanto à experiência do socialismo real, Fromm (1967) em relação às relações de trabalho e de produção afirma que:

A relação direta do trabalho com seus produtos é a entre o trabalhador e os objetos de sua produção. A relação dos possuidores de propriedade com os objetos da produção e com a própria produção é meramente uma consequência da primeira relação e a confirma [...] (FROMM, 1967, p. 93).

Nesta mesma linha de análise, o autor avança ao declarar que:

A alienação do trabalhador em seu objeto é expressa da maneira seguinte, nas leis da Economia Política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valor ele cria, tanto menos valioso se torna; quanto mais aperfeiçoado o seu produto, tanto mais grosseiro e informe o trabalhador; quanto mais civilizado o produto, tão mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tão mais frágil o trabalhador; quanto mais inteligência revela o trabalho; tanto mais o trabalhador decai em inteligência e se torna escravo da natureza (FROMM, 1967, p. 92).

Assim sendo, o trabalho é um eixo central nas concepções marxistas, entretanto, o trabalho determina as relações de produção no capitalismo e somente reduz a subjetividade humana quanto mais medonha é a exploração do capital. Porém, sem dúvida nenhuma não é somente o trabalho que constitui a existência humana.

Neste sentido, ou seja, no sentido depreciativo o capitalismo é que determina no nível do consumo o privilégio do material sobre o espiritual. Essa compreensão é observada por Fromm (1967) quando destaca a concepção positivista e mecanicista desenvolvidas em nome do marxismo. Nesta perspectiva o autor realiza a seguinte pergunta e ele mesmo produz a resposta que é:

Primeiro de tudo, quem são os que sustentam haver contradição nas opiniões do “jovem Marx” e do “Marx velho” acerca do homem? Na maioria, são comunistas russos; nem podem eles deixar de fazer isso, isso como o ideário deles, tanto quanto seu sistema social e político, é, sob todos os aspectos, uma contestação do humanismo de Marx. No sistema deles, o homem é o servo do Estado e da produção, antes que a meta suprema de todas as providências sociais. A meta de Marx, o desenvolvimento da individualidade da personalidade humana, é negada no sistema soviético com maior amplitude ainda que no capitalismo contemporâneo [...] (FROMM, 1967, p. 71).

O autor afirma que o processo de coisificação do homem acontece tanto no capitalismo, bem como no comunismo soviético os quais solaparam a individualidade e a subjetividade humana¹¹. Prossegue o autor descrevendo que: [...] o materialismo dos comunistas está muito mais próximo do materialismo mecanicista da burguesia do século XIX, combatido por Marx, do que o materialismo histórico deste (FROMM, 1967, p.71-72). Portanto, é o humanismo em Marx que nos orienta na possibilidade de superação do capitalismo. Se o nome da utopia será dado o nome de socialismo ou qualquer outro nome, o devir da condição humana deve ser o seu desenvolvimento espiritual antes do material. Neste sentido, pensamos que o pensamento marxista é universal. Não universal no sentido de reduzir todos os processos de desenvolvimento humano a uma só condição da existência, mas, sobretudo, observando e respeitando as diferenças considerando-se que todas elas são elementos constitutivos da humanidade.

O eurocentrismo que abarca hegemonicamente o mundo todo não é uma concepção que represente a diversidade das culturas humanas. Possuímos semelhanças que nos caracterizam como humanos, entretanto, também somos constituídos de singularidades. Nem uma organização social pode substituir a individualidade subjetiva dos seres humanos e nenhuma individualidade pode se sobrepor ao coletivo em benefício próprio e exclusivo.

É a sobreposição dos interesses individuais sobre o coletivo que Marx realizou quando criticou a propriedade privada, a acumulação de capital e a exploração do trabalho. Concordamos com as críticas ao socialismo despótico e burocrático assinalado por Quijano ou ao comunismo positivista e mecanicista burguês desenhado por Fromm. No nosso entendimento ambos não representam as contribuições de Marx ao

¹¹ Usamos o termo indivíduo como característica intrínseca dos seres humanos. Não podemos confundir com a concepção burguesa de individualidade que evidencia a preponderância das necessidades individuais de consumo acima de tudo na vida humana.

desenvolvimento humano. Procurando compreender as causas do desvio substantivo das concepções construídas por Marx, Fromm afirma que tal situação ao fato de que:

É verdade que os interpretes clássicos de Marx, quer fossem reformistas como Bernstein, ou marxistas ortodoxos como Kautsky, Plekanov, Lênin ou Bukharin, não explicaram a obra de Marx em função de seu existencialismo humanista. Dois fatos, sobretudo, esclarecem o assunto. Primeiro, de os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* não terem sido publicados antes de 1932, e até então serem desconhecidos mesmo em manuscritos; e outro, o de *Ideologia Alemã* nunca ter sido publicado integralmente [...] (FROMM, 1967, p. 72).

Isso mostra que as obras fundamentais de Marx não obtiveram uma profunda e extensa análise no final do século XIX e início do século XX. Este aspecto dificultou sem dúvida alguma a interpretação de seus escritos. Porém, este aspecto não invalida as interpretações realizadas por teóricos e intelectuais orgânicos do afastamento das concepções humanistas do corifeu da filosofia da práxis. Destaca ainda o autor que:

[...] A explicação mais relevante está no fato de o pensamento filosófico da época, desde a morte de Marx até a década de 192, ter estado dominado por ideias positivistas-mecanicistas que influenciara, pensadores como Lênin e Bukharin. Tampouco deve ser esquecido que, como o próprio Marx, os marxistas clássicos eram alérgicos a termos que cheirassem a idealismo e a religião, pois se davam bem conta de esses termos muito comumente serem empregados para ocultar realidades econômicas e sociais básicas (FROMM, 1967, p.73).

Portanto, não acreditamos que a experiência socialista teve seu fim com a fragmentação da URSS. O socialismo é uma peça em construção e somente a experiência histórica humana pode erigir suas bases no humanismo proposto por Marx e Engels. Assim sendo, acreditamos que pode existir uma aproximação entre as concepções humanistas de Marx e as concepções de descolonialidade proposta, em particular neste texto, por Quijano, Mignolo e Dussel. Se os povos nativos da América possuem uma história rica de conhecimento e saberes, estes conhecimentos e de saberes não podem ser desconsiderados e descartados como inválidos ao desenvolvimento humano.

Somente para dar um exemplo concreto, enquanto no medievo a Europa sofria com a baixa produção de alimentos e as constantes epidemias, no oriente havia um desenvolvimento pujante o mesmo acontecendo na América e, em particular, nas culturas Aztecas, Maias e Incas. Lembramos Pizarro em sua declaração afirmando que “a riqueza estava no Sul” (QUIJANO, 2009, p. 7).

No Brasil os estudos sobre “Descolonialidade” e, em particular nas dimensões do saber, do poder e do ser estão em processo de construção. O desenvolvimento das

pesquisas não se encontra no nível das realizadas em outros polos de produção intelectual da América Latina. Sobre esta posição Munsberg e Silva (2018a, 2018b) sinalizam que o Brasil se espelha quase que exclusivamente a partir das concepções epistemológicas da Europa. Conforme os autores:

Para se entender a América Latina é necessário considerar a perspectiva de onde se olha. Impregnados de uma visão do colonizador, os latino-americanos, de modo geral, olham para si e para o mundo sob a perspectiva dos modelos europeus e/ou norte-americanos. Entretanto, há uma diferença marcante entre o Brasil e os demais países latino-americanos. Enquanto as nações hispano-americanas olham para si e para o mundo desde o local, o Brasil olha para o Atlântico norte – Europa e Estados Unidos. Parece que a sociedade brasileira não se vê com olhos próprios. Mais do que isso: enquanto intelectuais de nações hispano-americanas já pensam desde o local, a elite brasileira continua fortemente voltada para o Atlântico Norte (MUNSBURG, SILVA, 2018, p. 26).

Ou seja, o Brasil historicamente se coloca de costas para os países da América Latina e de frente para a Europa e para os Estados Unidos. Neste sentido, irônico é a nossa posição geográfica na qual desde a colonização até os dias atuais o desenvolvimento dá-se no litoral que poderia ser visto como a frente do Brasil e o interior as costas. Nesta mesma direção destacam os autores que: “Como nação independente, o Brasil se volta aos países hegemônicos do Atlântico Norte, “de costas” para seus vizinhos. Trata-se de um posicionamento de colonizador em relação aos demais países latino-americanos” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 27).

A partir desta concepção podemos afirmar que esta condição do Brasil em relação aos países de colonização hispânica pode demonstrar um sentimento de superioridade dos brasileiros em relação aos outros povos da latino-américa, criando assim, entraves consideráveis a integração do Brasil com os outros países.

Precisamos agora realizar a articulação entre Marxismo, Descolonialidade e a Educação Popular. Fanon (s/d), Césaire (.1978) e Mariátegui (2011), nos apontavam para o processo de desigualdade social que teve como causa a exploração das riquezas da América, tanto as materiais, bem como a exploração das vidas humanas dos povos nativos e de seus descendentes e acrescidos dos escravos trazidos da África. E, é, neste contexto de conquista e exploração colonizadora que frações significativas da população da América Latina foram colocadas às margens das sociedades capitalista da Europa e dos Estados Unidos da América sob a forma de colonização econômica, política e, sobretudo cultural.

Em nossa concepção a articulação é possível porque todas as três vertentes teóricas evidenciadas no texto partem do princípio construir instrumentos teóricos e metodológicos que estabeleçam as condições de superar as desigualdades sociais que são frutos, da organização espoliativa e desumana do modo de produção capitalista. Propomos em primeiro lugar compreender as concepções marxistas na perspectiva do humanismo em detrimento da experiência soviética do *homo economicus*. Sendo este espaço por demais reduzido para se analisar a experiência do socialismo real da URSS no século XX e dos países do leste europeu e na atualidade da China, iremos destacar as características de sobreposição da economia e do estado sobre todos os trabalhadores e trabalhadoras.

Trazemos, novamente, as análises realizadas por Fromm que foi muito criticado por conceber o marxismo sob a base humanista. Destacamos que o socialismo da URSS não foi a rigor um modelo único de socialismo e para corroborar esta ideia destacamos as vertentes do trotskismo e do stalinismo após a morte de Lênin. Prevaleceu o modelo stalinista que esmagou o processo de construção da relação intrínseca entre teoria e prática, ou seja, esmagou a filosofia e a política da *práxis*. Fromm (1967) destaca que:

A tradição espiritual-humanista, em que Marx ainda vivia e quase foi afogada pelo espírito mecanicista-materialista do industrialismo vitorioso, experimentou um ressurgimento, embora somente uma pequena escala, em alguns pensadores, no fim da 1.^a Guerra Mundial, e em escala maior durante a e após a 2.^a Guerra Mundial [...] (FROMM, 1967, p. 73).

Esta concepção mecanicista-materialista ainda é fruto da concepção positivista do indivíduo no socialismo. Marx nunca propôs a substituição do indivíduo pela máquina. O filósofo da teoria da *práxis* nunca corroborou a ideia do homem ser reduzido como mero instrumento de produção material. Segundo Fromm, o indivíduo em Marx não poderia ser desumanizado. Conforme o autor:

[...] A desumanização do homem, evidenciada nas crueldades dos regimes de Stalin e Hitler, na brutalidade do morticínio indiscriminado durante a guerra, e também no crescente embrutecimento acarretado pelo novo homem consumidor e membro de organização, maníaco por engenhocas, levou a esta nova manifestação de ideias humanistas. Por outras palavras, o protesto contra a alienação, enunciado por Marx, Kierkegaard, Nietzsche, depois emudecido pelo aparente sucesso do industrialismo capitalista, ergueu novamente sua voz ante ao fracasso humano do sistema vigente e conduziu a uma reinterpretação de Marx, baseada no Marx integral e em sua filosofia humanista [...] (FROMM, 1967, 73).

É este o resgate que o Materialismo Histórico e Dialético tem a tarefa de realizar no século XXI. Entretanto, esse novo indivíduo não pode abrir mão das experiências

humanas desenvolvidas nas sociedades espalhadas por todo o globo terrestre e, em particular para nós, das experiências dos povos latino-americanos. Portanto o homem em Marx orientado pelo humanismo ocorrerá:

[...] Quando o homem tiver construído uma forma racional e não-alienada de sociedade, terá a oportunidade para iniciar com o que é a meta da vida: “o desenvolvimento das forças humanas, que é seu próprio fim, o verdadeiro reino da liberdade” (FROMM, p. 64).

Ou seja, os seres humanos alcançarão o pleno exercício de humanidade quando todas e todos se livrarem dos grilhões da pobreza e também acreditarem em seu potencial criativo em que a sociedade possa se realizar como instrumento de superação das dificuldades inerentes a história da humanidade, porém, agora fundamentadas pelo bem-estar individual e coletivo. Portanto, nesta concepção de indivíduo em Marx, assinalado por Fromm, a educação é um direito de todas as pessoas. Ela não pode como acontece a milênios na história da humanidade, ser ofertada a um grupo determinado de pessoas para o exercício do saber e do poder. É com o objetivo de inclusão dos grupos sociais marginalizados por intermédio da conquista, da exploração e da colonização das Américas e, em particular, da América Latina.

Portanto, consideramos que a possibilidade de articulação entre as concepções propostas por Marx, da Educação Popular realizadas por Freire e da Descolonialidade do saber que, sem dúvida é um instrumento de poder, podem servir como instrumento metodológico que proporcione as análises do processo constitutivo da política pedagógica elaborada pela SEDUC-RS. Em nossa compreensão entendemos que a reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio Politécnico possui características que se orientam para construção de processos de compreensão da realidade e da autonomia dos sujeitos. Ou seja, tanto as concepções elaboradas por Marx, Freire e dos teóricos da Descolonialidade destaca afirmam a necessidade de se construir possibilidades e alternativas que contemplem não somente a inclusão dos excluídos no processo de aprendizagem (Freire), como também pensam no homem genérico como indivíduo que se oriente pela apropriação da realidade, da construção da autonomia e das amarras que o processo capitalista enfeixou as nações colonizadas. Neste sentido, compreendemos que a reestruturação proposta para o Ensino Médio Politécnico, contempla em suas concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas caminhos que se destinem a esse objetivo: o da realização humana calcado nos processos de solidariedade.

3 O CONHECIMENTO COMO PROCESSO HUMANO DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE

A relação entre educação e conhecimento são estruturas fundamentais para o conhecimento da realidade em que estamos inseridos. Neste sentido, realizaremos uma breve discussão entre a relação entre o conhecimento e os processos educativos e os processos de aprendizagem. A relação entre o conhecimento e a aprendizagem sempre possuíram formas específicas decorrentes das organizações produtivas e sociais. Portanto, a escola é um local preparado e instrumentalizado para construção e reconstrução das estruturas sociais, ela ao mesmo tempo é o local privilegiado para que se possa plantar as sementes do desenvolvimento do pensamento crítico. Este pensamento crítico deve ser estruturado para que proporcione ao sujeito cognoscente a compreensão da realidade para que ele possa se posicionar frente a esta realidade e escolher com autonomia os caminhos que deve percorrer. Se, possuímos, como objetivo, mesmo que neste momento este objetivo seja utópico, uma sociedade justa, de acesso igualitário a todos os indivíduos, de fraternidade, de autonomia, de liberdade e de solidariedade o conhecimento elaborado no âmbito da escola deve se encaminhar para este objetivo¹².

Conhecimento e educação são processos indissociáveis na existência humana. As diversas formas e maneiras de elaboração do conhecimento estiveram associadas às organizações sociais e produtivas da história humana ao longo do tempo e o Ensino Médio Politécnico como política pedagógica possui uma estrutura epistemológica, pedagógica e social que procuram construir processos de construção do conhecimento alicerçados nos processos de aprendizagem na esfera educacional. Uma das propostas do estudo é compreender como a dimensão epistemológica e pedagógica estão estruturadas no Ensino Médio Politécnico e de que maneira estas articulações podem desaguar na qualificação da educação pública na perspectiva de ser uma política pedagógica contra hegemônica a educação tradicional voltada às necessidades imediatas do capital.

É pelo conhecimento que os humanos se apropriam da realidade vivenciada no cotidiano e é pelo conhecimento que os seres humanos instrumentalizam os processos de transformação necessários ao desenvolvimento espiritual e material da espécie. A educação formal – aquela desenvolvida nas instituições de ensino públicas ou privadas e

¹² Também foi utópico os ideais da Revolução Francesa, proposto pela burguesia de liberdade, igualdade e fraternidade.

que possui objetivos específicos no contexto social -, está fundamentada na construção do conhecimento. Entretanto, como podemos perceber ao longo da história humana este conhecimento tem finalidades específicas. Nos primórdios da humanidade o conhecimento estava centrado, sobretudo, na sobrevivência imediata da espécie, na satisfação das necessidades básicas como alimentação e segurança que foi aos poucos culminando com os processos de apropriação da realidade de maneira sistemática e complexa.

No início da Antiguidade Clássica Grega o conhecimento estava centrado na explicação sobre a essência do mundo, ou seja, de que maneira e como o mundo natural era fundamentado. As contribuições socráticas colocam o conhecimento na esfera da compreensão humana, isto é, do ser. Na Idade Média o conhecimento está centrado na vontade divina. O ato de conhecer está relacionado a compreensão da vontade divina. “Se, chovia, era porque Deus queria” e não se compreendia como uma precipitação pluvial devida às relações físicas e químicas ocorridas nas nuvens isso não era feito somente por ingenuidade ou temor a Deus.

Essa forma de compreensão da realidade era aquela que o conhecimento permitia. Na Modernidade aliamos dois fatores importantes e diferentes dos outros momentos históricos, o primeiro a construção da liberdade em contraponto a rigidez econômica e social da Idade Média e o segundo fator a necessidade de liberdade de produzir produtos e mercadorias que é a tônica do capitalismo. Assim, se constitui a construção social do ter, ou seja, o conhecimento está subordinado à construção de instrumentos para produzir produtos e mercadorias para que as pessoas possam ter.

Isso demonstra que o conhecimento está diretamente relacionado às necessidades de se elaborar técnicas e tecnologias que contemplem a melhoria da qualidade de vida da humanidade na dimensão cultural na esfera material, espiritual, social, estética e, sobretudo ética. Sendo o processo de construção do conhecimento cumulativo, este conhecimento necessita ser elaborado e reelaborado de geração para geração e essa constante necessidade de se construir novos conhecimentos é tanto uma questão de ordem epistemológica quanto pedagógica. Neste sentido, a apropriação da realidade humana por intermédio do conhecimento deve ser o objetivo da educação. Com isso o binômio de educação e conhecimento deve estar articulado para promover a compreensão da

realidade da vida humana, ou seja, daquilo que está por trás das aparências. Esse conhecimento é um eterno desvendar daquilo que se apresenta no próprio conhecimento.

Assim sendo, o conhecimento não pode ser subordinado a interesses de frações da sociedade em detrimento de outras frações sociais. É na educação como instrumento de construção do conhecimento que se dá a possibilidade de desenvolvimento social. É na politécnica que como instrumento de construção dos conhecimentos que fundamentam as diversas técnicas elaboradas pelos humanos que a percepção do contexto é apreendida, é através da interdisciplinaridade que o conhecimento possui sentido social e epistemológico, é através do reconhecimento dos saberes que se estrutura o conhecimento com sentido e significado individual e coletivo, é através da pesquisa que se constrói o conhecimento com autonomia e significado e é com a avaliação emancipatória que se pode exercitar o exercício da autonomia e o avanço ou a superação dos entraves da construção do conhecimento.

Portanto se conhecimento e educação fazem parte do mesmo processo social de compreensão da realidade acreditamos que a elaboração de políticas pedagógicas como a do EMP pode ser instrumento de apropriação da realidade sem serem instrumentos da reprodução social das desigualdades.

Na atualidade podemos perceber uma nítida mudança na produção do conhecimento. A relação intrínseca entre a produção do conhecimento e o modo de produção capitalista continua dominando hegemonicamente a epistemologia atual. Mesmo que o conhecimento procure – e consegue – abrir fissuras no paradigma hegemônico que orienta a construção do conhecimento científico, a sua penetração nas fissuras é apropriada decorrência do processo dialético e seu constante movimento.

Ainda que se tenham processos hegemônicos de construção das ciências esses processos de encontram em constantes mudanças (KHUN, 2011), (CHASSOT, 2010) e (SANTOS, 2010). A compreensão da transitoriedade das verdades científica é demonstrada por Kuhn quando ele problematiza a questão dos paradigmas científicos predominantes em determinados períodos histórico. Esses paradigmas são necessariamente ultrapassados por novo conhecimento que avança sobre o já conhecido. Vejamos a contribuição de Chassot (2010) sobre a questão da transitoriedade e da verdade absoluta nas ciências. Segundo o autor:

Vivia-se o auge de descobertas significativas e estas, então, pareciam definitivas. Não devemos pensar a ciência como pronta, acabada,

completamente despojada como uma nova e dogmática religião, com o “deus saber” imperando no novo milênio. A marca da ciência de nossos dias é a incerteza. Vale lembrar Prigogine, em uma afirmação categórica: “Só tenho uma certeza: a de minhas incertezas”. Assim, essas incertezas, marcas da pós-modernidade, são uma realidade e não um estigma (CHASSOT, 2010, p. 256).

Com a característica de transitoriedade, a ciência, também se mostra como o todo e as partes da sociedade em constante movimento. Esse movimento visa, sobretudo, a adequação das ciências as necessidades humanas do respectivo período histórico. Portanto podemos afirmar que cada sociedade em seu momento histórico possui a sua ciência específica e esta ciência é influenciada e influencia o contexto social relacionando-se, assim, com sua finalidade.

Se na antiguidade Grega o conhecimento e suas técnicas visavam o “ser”, no medievo estar visavam compreender a “vontade de Deus”, já na modernidade o conhecimento e suas tecnologias que estão subordinadas ao modo de produção capitalista, se justificam pelo “ter”, pelo “possuir”. Curioso é que na estrutura capitalista que exige a acumulação de capital e a posse da propriedade privada, gerando assim um profundo processo de desigualdade, aqueles que não podem ser aqueles que não podem ter, tem que necessariamente viver na alienação do “parecer ter”.

Retornamos aqui a relação entre o modo de produção capitalista e os processos educativos da educação formal. Como ocorre uma relação estreita e inseparável entre o modo de produção e as estruturas sociais – as quais Marx definiu como infraestrutura e superestrutura -, a educação formal desenvolvida em nossas escolas tem que de maneira hegemônica estar subordinadas as necessidades do capital.

Para demonstrarmos essa realidade histórica lançaremos mão da relação de subordinação da educação ao modo de produção vigente nas sociedades ao longo da história. Vamos recorrer ao início do século XX até o início do século XXI. O modelo produtivo do princípio do século passado foi alicerçado no processo desenvolvido no taylorismo-fordismo. Segundo Mészáros (2004):

Em sua época, Taylor, sabia muito bem – assim como mais tarde seus seguidores “antideológicos” – que as relações do poder social de dominação e subordinação hierárquicas estavam realmente em jogo. Porém, com uma retórica característica, entusiasmava-se com “a substituição da disputa e da rivalidade pela cooperação fraterna; ambos se empenhados vigorosamente na mesma direção, em vez de seguirem separados; com a substituição da vigilância suspeitosa pela confiança mútua; tornando-se amigos em vez de inimigos”, etc. Ao mesmo tempo, ele era ingênuo o bastante para falar sobre o real significado da “fraternidade”, “ajuda mútua”, “cooperação fraterna”, “confiança mútua”, etc., consideradas do ponto de vista da “administração científica” capitalista (MÉSZÁROS, 2004).

Se em uma perspectiva produtiva as concepções elaboradas por Taylor visava o mascaramento das relações de exploração material do trabalho das classes populares, seria importante descartar que na relação de colonialidade esta retórica estava centrada no conceito de raça e razão. De raça no sentido de legitimar a exploração econômica por intermédio da manipulação de teorias e conceitos biológicos e ideológicos, apela razão pela elaboração do discurso retórico com base na racionalidade aplicada ao desenvolvimento produtivo e a legitimação do conhecimento europeu e estadunidense como conhecimento superior ao conhecimento dos trabalhadores das classes populares. Sem dúvida o processo desenvolvido por Taylor e aplicado na linha de produção dos veículos de Henry Ford, objetivava acima de tudo a adaptação do trabalhador ao método que acelerava o ganho de capital.

Entretanto o modelo Taylorista Fordista foi superado pelo modelo de produção flexível. Essa nova configuração da organização produtiva visa otimizar todos os recursos utilizados na produção de produtos e mercadorias. Necessita agora de trabalhadores flexíveis que possam adaptar-se em um processo produtivo dinâmico e ágil que contemple o mais rapidamente as necessidades de consumo (HARVEY, 2013, 2018). Os trabalhadores necessitam estar aptos a resolverem situações em que problemas necessitem ser solucionados.

Nesse sentido, não existe mais lugar na cadeia produtiva para trabalhadores que executem tarefas mecanicamente sem compreender o contexto em que seu trabalho produtivo está inserido. Além deste aspecto não podemos esquecer que a maior fração da população mundial reside hoje nas cidades. As atividades desenvolvidas nas cidades se caracterizam pela prestação de serviços e esse tipo de trabalho não exige de maneira nenhuma processos de trabalho repetitivos.

Para demonstrar este novo contexto e a relação umbilical entre formação escolar e as necessidades do modo de produção capitalista podemos citar determinadas organizações que possibilitaram a escolarização e a relação entre a finalidade da função do trabalho, o público alvo a estas atividades e o contexto social e produtivo do respectivo período histórico. No processo de desenvolvimento industrial brasileiro na Era Vargas a Educação Tecnológica obteve significativo desenvolvimento.

Foi neste período que as formações profissionais das escolas do Sistema “S”, SENAI, SESC foram implementados. Na década de 1970 no período do Golpe Civil-

Militar a educação de Nível Médio foi utilizada como formação de mão de obra para o mercado de trabalho que exigia este tipo de profissional e em função do acesso ao Ensino Superior ser negado às classes populares. Em nossa cidade, Porto Alegre, na escola pública isso fica cristalino com a água quando percebemos a clientela para quais foram destinadas as escolas como Colégio Júlio de Castilhos, Colégio Protásio Alves e Escola Técnica Parobé. O Colégio Júlio de Castilho foi destinado à classe média em ascensão bem como a frações da nossa elite terratenente, o Colégio Protásio Alves foi destinados a filhos da classe média baixa e das classes populares que alcançassem alguma mobilidade social e estava capacitada a formar a mão de obra para o setor de serviços que estava em forte crescimento, quanto a Escola Técnica Parobé estava obviamente destinada aos filhos de operários da indústria. Podemos perceber claramente a reprodutividade exercida na articulação família e escola na reprodução social como nos apontou Bourdieu e Passeron (2014).

Portanto, se por um lado possuímos uma subordinação epistemológica e pedagógica ao modo de produção capitalistas e as suas forças apresentadas na dimensão ideológica, por outro lado não podemos desconsiderar o poder intrínseco do processo de apropriação da realidade. Quanto maior o desvelamento da realidade vivida pelos sujeitos sociais, maior se configura as possibilidades de mudança e transformação desta realidade (APPLE, 1989). Segundo o autor a escola não é o local congelado e estanque em que o modo de produção capitalista consegue extinguir todos os espaços de construção do conhecimento. Se a escola possui um elevado grau de construção ideológica das condições necessárias a neutralizar as transformações sociais, ela também é o campo fértil para que essas possibilidades de mudança consigam insistentemente penetrar nas fraturas realizadas pelos reflexos das lutas de classe. Conforme o autor:

Aqui não é somente a instituição que é importante. As ideologias dominantes devem ser elaboradas por atores (pessoas reais). Como Gramsci – um dos autores mais importantes na análise da relação entre cultura e economia – observa, que tem sido uma das tarefas primordiais dos “intelectuais, difundindo e tronando legitimo os significados e prática ideológicos dominantes, tentando ganhar o consentimento das pessoas e obter a unidade no conflitante terreno ideologia”. Quer aceitemos ou não, os educadores estão na posição estrutural de serem esses “intelectuais” e, portanto, não estão isolados dessas tarefas ideológicas (embora, naturalmente, muitos deles possam lutar contra isso). Novamente, as ideias de Gramsci são de utilidade. O controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica (APPLE, 1989, 32).

Inserida neste contexto, a escola por mais que seja pressionada pelas forças hegemônicas que representam o capital como o estado, setores organizados com as associações de classes que representam a burguesia, a escola ainda é o local que possui condições de num processo contra hegemônico fazer frente aos interesses de frações sociais minoritárias em detrimento dos anseios materiais e espirituais das frações majoritárias da sociedade moderna. Nesse contexto a atuação dos docentes é fundamental mesmo que ele próprio não perceba.

A sua atividade profissional pode caminhar em direção à reprodução social legitimando sua forma de exclusão, ou pode percorrer no difícil caminho de contribuir para transformação social. Os professores não podem abrir mão se sua condição de intelectuais orgânicos. Nessa mesma lógica, possuindo o conhecimento como instrumento de apropriação da realidade e a escola como local privilegiado para o seu desenvolvimento não pode abrir mão da dimensão de ser o local de resistência do capitalismo atual. Nesta mesma linha, prossegue o autor afirmando que:

[...] Longe de ser uma simples recapitulação entre as várias estruturas da sociedade, esta abordagem vê o “trabalho” que as superestruturas (como as escolas) executam como necessário precisamente porque, em si próprio, o sistema econômico não pode assegurar todas as condições necessárias para sua própria reprodução ampliada. O sistema econômico não pode assegurar que a sociedade seja elevada aquele nível geral da civilização e cultura que seu sistema avançado de produção necessita. Criar uma ordem social em torno das relações econômicas fundamentais é tão necessário quanto à própria produção; as relações de produção sozinhas não podem “produzir” uma tal ordem social [...] (APPLE, 1989, p. 33).

3.1 Conhecimento e educação como possibilidade de construção de análises críticas que contemplem a autonomia dos sujeitos

Na atualidade, bem como em todo processo histórico do desenvolvimento humano, tem-se refletido sobre questões relativas às concepções de mundo e aos significados e sentidos que os seres humanos dão a essas relações tanto na esfera da relação com a natureza como na esfera das relações sociais. Tais explicações sempre estão inseridas em determinado contexto histórico articulado a sua base produtiva e as relações sociais que se estabelecem a partir desta configuração. Os seres humanos além da organização produtiva construída em determinado período histórico, também refletem e elaboram concepções de mundo a partir da realidade vivenciada pelos atores sociais envolvidos neste contexto. As explicações sobre a organização produtiva e as

organizações sociais, são frutos desta interação entre o material e o espiritual representado na elaboração de como se apreende a realidade no contexto humano. Para dar o exemplo, e ficaremos apenas no processo de desenvolvimento das sociedades ocidentais e em seus processos educativos e de aprendizagem assinalados por Marcondes (. 2007).

Na Antiguidade Clássica as explicações mitológicas foram substituídas pelas explicações relacionadas à constituição da natureza e posteriormente das explicações centradas no ser humano, ou seja, nos seres humanos na Grécia Clássica como nos demonstrou Ulmann (2005) em sua análise sobre a sociedade grega e as relações entre o amor e o sexo na dimensão humana da estética do corpo e posteriormente no Império Romano. Já no Feudalismo com a ascensão do Cristianismo como doutrina espiritual e religiosa as questões relacionadas ao Deus Cristão são o epicentro das especulações e das ações humanas.

A religião organizada sob a égide do Catolicismo associada ao modo de produção feudal constituiu o paradigma de toda a Idade Média, ou seja, todas as explicações pertinentes à realidade vivenciada pelos seres humanos estavam subordinadas as explicações teológicas e, portanto, foram expressas pelo conceito do teocentrismo desenvolvidos com brilhantismo (LE GOFF, 2008) nas articulações entre a Igreja e a sociedade medieval. Na Modernidade em função da ascensão da burguesia e do modo de produção capitalista, a ciência se constitui o novo paradigma de compreensão da realidade.

Dessa maneira, podemos afirmar que em todo desenvolvimento da história da humanidade, o imbricamento entre as formas de organizações produtivas e as formas das relações sociais ocorrem de maneira interativa e com reciprocidade nas relações mútuas. Isto significa dizer que estas relações – produtivas e sociais - não podem de maneira alguma estar dissociadas na realidade humana (MARCONDES, 2007).

A partir deste momento procuraremos discutir como esta realidade se apresenta à compreensão humana na esfera filosófica e epistemológica para, em seguida, articularmos com uma estrutura mais abrangente inserida nas concepções filosóficas articuladas a realidade concreta da vivência humana propostas teoricamente por Karl Marx e desdobradas pelo conceito de “Descolonialidade do saber e do poder” elaborados por Anibal Quijano (2014b, 2005, 1992), e desaguando nas propostas de Educação Popular de Paulo Freire (1999, 1980, 1975).

Neste sentido, não compreendemos por materialismo a concepção de que a própria materialidade, ou seja, o acesso à materialidade necessária a existência humana esgota a atividade humana no seu desenvolvimento espiritual, histórico e ontológico. Segundo Fromm (1967, p. 65) “As verdadeiras necessidades dos homens são aquelas cuja satisfação é indispensável à efetivação de sua essência como ser humano”. Desta maneira, a concepção do “homo economicus” atribuída a Marx se esvazia como um odor em meio a florescências dos aromas das essências do jasmim.

As concepções e as análises marxistas não podem contradizer o princípio da dialética tão caro a Marx em suas análises do modo de produção capitalista. Marx em seus escritos sempre destacou os seres humanos como o princípio e a preocupação central de suas observações filosóficas e científicas e detectou o constante processo de mudança no campo individual e coletivo

O autor da filosofia da práxis nunca reduziu os seres humanos à condição de objeto e nunca reduziu o ser humano à condição de “coisa”, pelo contrário o filósofo do materialismo Histórico, sempre indicou o modo de produção capitalista como princípio norteador da coisificação dos seres humanos. Marx (1999, 1996, 1985, 1982, 1976, 1963), sinalizou isso em seus escritos como nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, na Miséria da Filosofia, na Ideologia Alemã, nas Teses contra Feuerbach, no Capital e no O Manifesto Comunista.

Na atualidade podemos citar inúmeros comentadores, porém, destacamos Mézáros (2011, 2008, 2004), que elabora uma reflexão sobre a estrutura do capitalismo contemporâneo e a sua estrutura sociometabólica, demonstrando as suas características a antagonismo estruturais e a construção ideológica dos instrumentos de legitimação do capital nas organizações sociais, bem como dos reflexos que esta configuração produtiva e social reflete na educação.

Podemos citar na mesma linha de interpretação do pensamento marxista Harvey (2013), sobre as características do capitalismo flexível que se expressa na necessidade estrutural do capitalismo do final do século XX e início do século XXI e que interfere de maneira determinante na necessidade de reordenamento das estruturas sociais não mais fundamentadas no taylorismo-fordismo (AZEVEDO: REIS: GONZAGA, 2017, p.204) destacam que:

[...] Originalmente a espécie humana destacou-se das demais pois tem no trabalho a forma de produção da sua existência. Ao produzir sua existência,

aprendia a transformar a natureza, forjar seus instrumentos. A produção da existência era também o aprendizado para a sobrevivência, portanto, trabalhar para aprender a vida fazia parte do mesmo processo (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2017, p. 204).

Cabe aqui observação sobre os processos de aprendizagem em tempos remotos em que o aprendiz construía o aprendizado exercitando-o junto ao grupo social não realizando a divisão arbitrária entre teoria e prática. Nas sociedades modernas aplicou-se a divisão entre a teoria e a prática. Esta divisão teve como reflexo imediato à divisão social do trabalho entre aquele que pensa, e, portanto, teoriza, e aquele que não pensa e que somente aplica o conhecimento deslocado do “eu cognoscente”, ou seja, do eu construtor do conhecimento.

Na escola moderna os conhecimentos estão completamente deslocados da realidade dos estudantes e dos meios sociais nos quais estão inseridos. Podemos perceber este aspecto quando os conhecimentos, conceitos seguem linearmente o que está prescrito no livro didático. Quando se elabora o plano de Estudos da Área e do Componente Curricular (disciplina)¹³ não se leva em conta a realidade em que o educando está inserido, não se leva em conta a própria historicidade dos educandos e não se leva também em conta a realidade dos educandos.

Contudo, em relação à realidade dos educandos muitas vezes esta realidade não tem nada em comum, ou seja, não se aproxima de maneira nenhuma da realidade da comunidade escolar e dos educandos. São construções históricas com valores éticos e sociais completamente diferentes. Se este aspecto não for superado pela alteridade recíproca e, em particular do profissional docente, dificilmente este obstáculo teórico e metodológico com implicações pedagógicas serão superados. Sempre que tenho uma dificuldade na sala de aula com algum educando procuro lembrar o que eu fazia em situação semelhante quando era aluno em um contexto semelhante. Essa prática geralmente funciona.

A abordagem das estruturas constitutivas das estruturas sociais elaboradas a partir do referencial marxista será o centro fulcral do referencial teórico utilizado como instrumento analítico. Entretanto outra referência nos parece apropriada para construção de uma aproximação com a realidade latino-americana e, em particular a brasileira. Neste

¹³ Denominar corriqueiramente e tradicionalmente componentes curriculares, conjunto de conceitos, de teorias e conhecimentos de disciplinas já demonstram com clareza os objetivos da educação que é regular, normatizar, disciplinar com coesão física ou mentas.

sentido, a abordagem proposta por Aníbal Quijano (2014a, 1992) sobre o processo de descolonização do saber e, portanto, do poder configurados nos processos de construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem, também serão protagonistas no desenvolvimento da construção teórica que fundamentará as análises realizadas nas pesquisas. A perspectiva forjada por Quijano (2010, 1992) a partir das contribuições anteriores de Frantz Fanon (s/d), Aimé Césaire (1978), Albert Memmi (1977) e Enrique Dussel (1995, 1977). Atualmente, além de Quijano citado acima, elaboram reflexões nesta perspectiva Walter D. Mingnolo (2008, 2007, 2002), Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010) e Catherine Walsh (2005).

Neste referencial teórico os autores problematizam a possibilidade de se construir uma nova opção de organização societária sob a égide de um paradigma que não seja aquele centrado na visão eurocêntrica, ou seja, no paradigma que até os dias atuais balizaram o processo de conquista, exploração, dominação e colonização sobre os povos nativos da América com se estes povos fossem desprovidos de história, de cultura, de estrutura produtiva e social e, mais que isso que seus processos de apropriação da realidade fossem inferiores aqueles estabelecido pela Europa Ocidental. Nunca devemos esquecer que no período correspondente a Idade Média, a Europa sofria com diversas epidemias e falta de alimentos enquanto na América floresciam sociedade extremamente complexas em que as situações de vulnerabilidade social inexistiam.

Portanto, o referencial teórico estruturado nas concepções propostas no nível filosófico pela abordagem do materialismo histórico e dialético (MARX: ENGELS, 1991) e nas aproximações possíveis com as concepções propostas a partir da conceituação fundante da abordagem do processo de “Descolonialidade” por (DUSSEL, 1995, 1977), (QUIJANO, 2014b, 2010, 2005), (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992) em partícula do saber e do poder, não podem ser construídos elemento de construção da realidade sem levar em conta a realidade dos povos nativos da América e das relações desenvolvidas historicamente entre a Europa e a América fundamentadas na égide da exploração das riquezas naturais e do trabalho humano ocorridas pelas relações desiguais entre as populações latino-americanas e as populações das nações europeias. Se hoje a Europa e os estados Unidos são nações ricas isso a muito se deve e exploração das riquezas e das vidas das populações americana.

Sob esta perspectiva não foi somente a América que se viu espoliada. No que tange a organização econômica, política, social e cultural desenvolvida a partir do processo de colonização do século XVI e dos desdobramentos ocorridos ao longo da história latino-americana também a África e a Ásia foram brutalmente exploradas. Entretanto para nosso objetivo que é compreender as forma de construção do conhecimento relacionados à construção dos conceitos de saber e poder como instrumento de dominação colonial, Quijano (2014b), nos propõe a seguinte:

El proceso de formación del mundo coloniales el contexto histórico dentro del cual se va constituyendo y definiendo ‘Europa’ como categoría particular y distinta, y como centro hegemónico de ese mundo. Es parte del mismo proceso la elaboración de la nueva racionalidad que funda la modernidad y se asocia con ele. Por eso, los europeos rompeos y sus descendientes en las colonias tienen el papel central en esa elaboración (QUIJANO, 2014a, p. 765).

Aqui pode se perceber a proposta do giro “Descolonial” em que a concepção central não se reduz a melhorar as concepções epistemológicas coloniais no sentido de atenuar as práticas de exploração, que na dimensão epistêmica se expressam na construção do saber, do poder que acabem por determinar o ser. Assim sendo, o modelo epistêmico europeu tem que ser superado – e superado aqui não significa deixar de serem utilizados os instrumentos de construção do conhecimento -, o que propomos é que este modelo eurocêntrico seja superado para que não possa permanecer como única possibilidade de construção do conhecimento visando o desenvolvimento que se defina somente pela necessidade do modelo social e produtivo europeu. Prossegue o autor afirmando que:

Una de las implicaciones de todo ello es que el nuevo modo de producir conocimiento, su perspectiva central y sus categorías específicas, no podrían ser elaborados independientemente de las experiencias, ideas, imágenes y prácticas sociales implicadas en la colinealidad del poder (QUIJANO, p. 766).

Ou seja, segundo o autor todas as práticas coloniais produzidas pelos colonizadores nas terras coloniais precisam ser legitimadas pela supremacia do conhecimento europeu sobre o conhecimento das populações nativas. Todavia, não se trata somente de questão estritamente epistemológica. A dimensão epistemológica se desdobra em relações de poder. Poder este que por sua vez legitima o processo de conquista, dominação e exploração colônias ultrapassando os processos de violência física e de certas ideologias.

Mas uma pergunta se faz necessária. É possível outra epistemologia que se substantive em processo de aprendizagem que não sejam aquelas abrigadas no paradigma

européu? Se pensarmos nas comunidades que ainda não se organizam no modo de produção capitalista de origem europeia, talvez possamos compreender outros modelos de organização em que as comunidades vivem de maneira diferente e, talvez, com mais elementos de felicidade. No entanto, para que isso ocorra é necessário tentarmos nos desprendermos de nossos paradigmas que explica o nosso mundo porque olhar o diferente com nossos olhos fixados em nossas convicções e certezas não é um bom caminho.

Vejamos um exemplo simples do nosso dia a dia que se apresentam nas escolas públicas e privadas: o vestibular e o ENEM. Nossas escolas acabam se reduzindo a preparação para aprovação no ENEM e no vestibular, sendo, portanto, não um instrumento de formação para cidadania, para a solidariedade, para preocupação com o outro e com a ética para felicidade humana. Nossas escolas acabem se reduzindo a selecionar que ocupa as vagas no Ensino Superior, quem ocupa as vagas no Ensino Técnico e aqueles, principalmente que irão ocupar as atividades menos qualificadas e de baixíssima remuneração. Este modelo de sociedade e de educação a história nos mostra que não é o único possível. O processo dialético do desenvolvimento social nos mostra que conservar estruturas sociais somente é possível com autoritarismo e exclusão social.

Esses processos de avaliação externa e seleção acabam por determinar toda uma episteme, uma pedagogia e um processo de aprendizagem que visam somente privilegiar o desenvolvimento profissional a partir da escola dual dividida em quem estuda para exercer atividades superiores e inferiores na área de trabalho e da legitimação da desigualdade e exploração social, ou seja, o vestibular e o ENEM não objetivam aferir o conhecimento dos educandos.

Eles servem para determinar quem vai para o Ensino Superior e quem vai para o Ensino Técnico e, para quem vai ficar sem qualificação para desenvolver as atividades que os indivíduos privilegiados não querem mais exercer. Portanto, nesta perspectiva acabamos em vez de construir o conhecimento significativo acabamos por treinar os estudantes para que passem nestas avaliações e ocupem por intermédio do conceito distorcido do mérito as poucas vagas ofertadas no Ensino Superior¹⁴ (RAVITCH, 2011).

¹⁴ Para uma boa compreensão podemos recorrer a Diane Ravitch que realizou pesquisa sobre a testagem dos estudantes no sistema de ensino estadunidense na qual constata que a educação se configurou como instrumento para alcançar elevados índices. Segundo a autora que foi a responsável pela implementação do programa e após realizar seu estudo verificou que a proposta tinha somente servido para que as instituições de ensino acabassem por instrumentalizar seus processos de aprendizagem visando alcançar o subsídios e recursos públicos governamentais (RAVITCH, 2011).

Disso depreende que a educação não pode ser subordinada a interesses de frações minoritárias da sociedade em detrimento da maior parte desta mesma sociedade. A educação mesmo que de maneira utópica deve ser balizada por uma perspectiva ética que leve as pessoas a felicidade individual e coletiva.

Deste modo, compreendemos que se faz necessário a construção de uma epistemologia que se origine também das contribuições históricas e contemporâneas das sociedades exploradas pelo saber e pelo poder originários da Europa – e no século XX dos Estados Unidos da América –, como instrumento único se se construir as sociedades mundiais.

O conceito de Descolonialidade está alicerçado pelo fim da subordinação ao processo econômico, político, cultural e social das populações americanas que já possuíam sua própria historicidade. A perspectiva europeia sempre foi da certeza de que sua sociedade era e é superior as demais organizações humanas existentes (LAS CASAS, 1984), (FANON, s/d), (CESÀIRE, 1978), (MARIÁTEGUI, 2011), (DUSSEL, 1977), (FREIRE, 1975) (QUIJANO, WELLERSTEIN, 1992), (MIGNOLO, 2009), e o processo de conquista, exploração e colonização sempre foi percebida pelos europeus como sendo o seu papel histórico frente ao desenvolvimento humano.

Essa compreensão, além de unilateral, é fundamentalmente excludente e impõe a outros povos uma relação de subserviência que não é natural. Os processos de desenvolvimento humano dever ser alicerçados no respeito a todas as populações humanas e suas culturas forjadas ao longo do tempo.

A hierarquização entre sociedades sob o escudo da organização entre superiores e inferiores é uma construção dos vencedores. Porém destacamos que essa hierarquização entre as sociedades humanas também se dá no interior da própria Europa e como exemplo histórico tivemos o advento do fascismo e do nazismo que provocaram a Segunda Guerra Mundial. Não podemos esquecer que este conflito no início foi eminentemente europeu entre populações inseridas na mesma geopolítica, entretanto, os europeus não consideram este processo econômico e político como fruto de processo colonial, mas sim como processo individual de um louco sobre uma população colocada em situação de miserabilidade pelos seus pares capitalistas.

Também nesta perspectiva procuraremos articular com as concepções da “Educação Popular” como instrumento de análise crítica da educação desenvolvida nos

países periféricos e, em particular na América Latina, parte da América Central e Caribe. Devemos destacar que a abordagem da Educação popular se dará no plano político, ou seja, como parte integrante do processo de desenvolvimento humano em que as populações e as classes populares foram ao longo da história relegadas como instrumentos de produção de mais valia e de exclusão social e no decorrer do processo histórico caminharam na direção da quebra dos grilhões econômicos, políticos, sociais e culturais que servem aos interesses coloniais.

Assim poderemos sintetizar as referências teóricas nas seguintes articulações históricas e filosóficas, isto é, na análise marxiana do desenvolvimento histórico, filosófico e dialético do desenvolvimento humano, bem como as aproximações possíveis com os processos analíticos nos níveis filosóficos, sociológico e histórico constituídos pelos conceitos de “descolonialidade do poder e do saber” e aos conceitos fundantes da educação popular e da história da educação no Brasil.

Em nossa concepção, tais processos de desenvolvimento humano e de análise da realidade humana, estão inseridos no mesmo processo do qual o modo de produção capitalista manifesta-se como processo de dominação e de exclusão social nos planos econômicos, políticos, sociais, culturais, ou seja, em todos os espectros das manifestações humanas. Porém claro fica, que as concepções que serão analisadas possuem especificidades próprias. Porém acreditamos que todas elas possuem um fio condutor que é o processo histórico de organização social, produtiva com seus desdobramentos sociais e culturais.

Neste sentido, devemos destacar que as abordagens propostas não podem e nem devem estar articuladas de maneira linear como resultado de um mesmo processo teórico e conceitual. Entretanto, as concepções aqui propostas para análise do processo de implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, possui conexões articuladas entre si como parte do processo histórico em que a América Latina foi imersa como um todo no processo de colonização e que desaguou na implementação do capitalismo como modo de produção hegemônico e, em particular no Brasil e com os reflexos inerentes a esta organização no sistema educativo no que se refere aos seus princípios e finalidades.

Esta linearidade conceitual e teórica não é possível no pensamento humano porque negaria o próprio processo dialético de desenvolvimento humano. Afirmamos com isso

que embora possuam indiscutivelmente aproximações históricas em decorrência do processo humano explicitado na universalidade dos seres humanos, as condições concretas de cada processo sócio histórico contêm características próprias de seu desenvolvimento histórico e social.

Assim sendo, não procuramos somente contradições realizadas em abordagem simplistas e reducionistas, mas sim aproximações dos processos humanos desenvolvidos ao longo do tempo e das relações que estes processos possuem entre si. Para exemplificar podemos destacar as concepções elaboradas por Marx (1982). Seus estudos sobre a organização estrutural do capitalismo são até o presente momento o instrumento analítico no plano teórico e conceitual a melhor ferramenta intelectual para entender o capitalismo e os processos precedentes de organização produtiva e as relações sociais decorrentes desta organização.

Todavia, não podemos negar que a sociedade hodierna não é mais a que foi analisada por Marx em seus diversos escritos. Assim sendo, muitos elementos sofreram transformações assim como muitos dos elementos analisados ainda se constituem como elementos presentes e fundamentais para compreensão da sociedade atual e das especificidades de determinadas sociedade. Cabe a seguir demonstrar e problematizar as concepções propostas sempre tendo presente à maneira com que nós seres humanos apreendemos a realidade, ou seja, elaboramos o conhecimento dos fenômenos e damos sentido e significado a eles, e como este conhecimento é socializado entre os humanos e entre uma determinada geração e a próxima.

No centro das reflexões propostas e elaboradas por estes autores se articulam possibilidades interpretativas das experiências concretas das populações autóctones, bem como das construções históricas decorrentes das vivências destas populações e das relações de exploração desenvolvidas ao longo do tempo. A partir desta concepção aquilo que é bom ou é viável para as populações europeias não é necessariamente viável e benéfico para as populações americanas, asiáticas e africanas e também as minoritários no próprio continente europeu e na América do Norte.

Assim sendo, uma modelagem social eurocêntrica – em virtude da própria história europeia e dos referenciais greco-romanos -, não pode servir de referência única e exclusiva aos demais processos humanos desenvolvidos pela humanidade. A complexidade do desenvolvimento humano e sua própria historicidade não contemplam,

a não ser pela força física ou ideológica, a aculturação de terminada cultura subjugada em seus processos históricos. Tal subjugação ou aculturação somente pode ocorrer pela força física ou ideológica tendo como pano de fundo o processo exploratório do modo de produção capitalista e a posição hegemônica que ocupa na sociedade contemporânea.

Podemos afirmar que os processos de construção do conhecimento e os processos de aprendizagem inseridos no campo da educação estão articulados entre si a partir de determinada finalidade elaborada nos contextos sociais. Esta articulação epistemológica e pedagógica na esfera da educação formal dos sistemas de ensino de cada nação representa determinada realidade em suas contradições e similaridades.

O processo histórico da América latina, e em particular do Brasil, não fogem a este processo de conquista, e exploração e colonização. Foi impingida uma episteme diferente daquela construída historicamente pelos povos originários deste continente. Ao mesmo tempo o amálgama social que se realizou ao longo do tempo não expressa a vivência das populações que sofreram o processo de conquista, exploração e colonização.

A cultura emergente deste contexto de amálgama social não expressa à realidade social concreta, ela expressa a realidade e as necessidades do colonizador¹⁵ em sua prática de exploração. Neste sentido, dentro da perspectiva educacional, a organização epistemológica e pedagógica do Ensino Médio Politécnico pode contribuir para que outra episteme possa ser organizada na direção de instrumentalizar processos de construção do conhecimento que produza uma apropriação dos conhecimentos científicos na esfera educacional não subordinado a exploração colonial. Esse processo epistêmico e pedagógico somente pode ser construído a partir de construção contra hegemônica na educação escolar, ou seja, a realidade do desenvolvimento histórico dos povos colonizados deve construir processos de protagonismo destes povos a partir das experiências antes do processo de conquista, exploração e colonização, bem como das experiências históricas a partir da colonização.

¹⁵ Faz-se necessário destacar que o processo de domínio das nações ricas do Norte está em constante processo de manter a subordinação dos povos conquistados tanto das américas bem como da África e Ásia. Este processo é constante porque a exploração torna-se constante em virtude da manutenção da riqueza das nações colonizadoras. O que muda historicamente são os instrumentos de colonização. Por exemplo, se na década de dos anos 60 do século passado era a ameaça comunista que pairava sobre os países da América Centra e da América do Sul culminou em processo de governos civis-militares ditatoriais, neste início de século vemos as intervenções econômicas-políticas-midiática-jurídicas como processos de legitimação de processos de exploração econômica, política e cultura, sobretudo, epistêmica das nações desenvolvidas sobre as nações exploradas pelo capital.

Os povos americanos não podem deixar de lado suas experiências históricas e se subordinarem sistematicamente aos interesses coloniais do capital e de todas as expressões culturais desta exploração.

3.2 A dialética do concreto: fenômeno e essência

O conhecimento e o processo de aprendizagem decorrente da atividade humana. São processos complexos que estão articulados ao contexto histórico em que estamos inseridos. Neste sentido, o conhecimento nos proporciona o conhecimento da realidade a partir da nossa construção histórica. Isso significa afirmar que o conhecimento é o instrumento indispensável a nossa relação com a natureza e com outros seres humanos. A apropriação da realidade vivenciada pelos seres humanos se apresenta como conhecimento nesta relação entre humano e natureza e no contexto social. Entretanto, esse conhecimento não se apresenta de maneira direta.

Ele se manifesta por intermédio do próprio ato de conhecer. Nesta perspectiva, o conhecimento se insere nos processos educativos como elemento fundamental para compreender a realidade. Assim sendo, a aprendizagem desenvolvida na educação formal, ou seja, na escola, deve proporcionar ao educando a apropriação da realidade que possa lhe instrumentalizar possibilidades de além de compreender a realidade, transformá-la em prol da qualificação do desenvolvimento humano. Desta maneira, o conhecimento ultrapassa a condição de conhecimento da realidade para que coloque como possibilidade de transformação desta realidade.

Dessa maneira, a escola pode ultrapassar a construção do conhecimento como maneira de compreensão da realidade e se orientar para a transformação da realidade. A Educação Básica, em fundamentalmente o Ensino Médio, pode proporcionar ao educando que a compreensão da realidade se coloque como elemento que possibilite a transformação social e não somente a reproduza no sentido da manutenção das estruturas sociais, ou melhor, o conhecimento tem que possuir o objetivo de transpor a fronteira da percepção da realidade e construir possibilidades de transformação social.

Na escola organizada de maneira fragmentada e disciplinar na qual a verticalização do processo de aprendizagem não desagua na autonomia dos sujeitos, o conhecimento não é direcionado ao conhecimento da realidade, mas sim a preparação dos educandos para o mercado de trabalho no modo de produção capitalista. No Materialismo

Histórico com o processo fundamentado na dialética existe a possibilidade de que o conhecimento sirva de instrumento de transformação social. Assim sendo, neste modo de elaboração do conhecimento, os educandos na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, podem se apropriar da realidade de maneira crítica possibilitando a transformação social necessária ao desenvolvimento humano. Essa maneira de apropriação da realidade é oposta ao modelo reprodutivista e conservador do modo de produção capitalista e colonial. Portanto, a compreensão da realidade a partir de uma episteme deslocada das necessidades do capital se faz necessária para que se possibilite a mudança nas estruturas produtivas e sociais.

O filósofo tcheco Karel Kosik (1976), talvez tenha sido o filósofo que melhor escrutinou as concepções elaboradas por Karl Marx na esfera da filosofia e a relação do fenômeno e da essência. Seus apontamentos são até hoje utilizados para se compreender as relações entre fenômenos e essência sob a perspectiva do Materialismo Histórico. A problematização central proposta pelo autor é compreender como se dá a construção do conhecimento da realidade concreta no sentido de se perceber com acuidade as relações sociais estabelecidas nas sociedades modernas, quer dizer, o autor reflete sobre a possibilidade de se conhecer a realidade concreta vivenciada pelos seres humanos tanto nas perspectivas epistemológicas a antropológicas que norteiam a existência humana.

A abordagem proposta pelo autor é fundamental para compreensão de muitas das concepções marxistas que ficaram em aberto e que não foram aprofundadas por Marx (1996, 1985, 1982) entre outros escritos. Destaca-se, neste sentido, aquelas análises que esmiúçam epistemologicamente a realidade em que se inserem as sociedades e as bases filosóficas para interpretar a realidade. Realidade esta que é sistematicamente transformada ao longo do desenvolvimento humano e que são projetadas na tela da história.

O filósofo tcheco centra o foco de suas análises nos conceitos de “concreticidade” imbricadas com os conceitos de dialética, de pseudoconcreticidade e de fenômeno e de essência. Essas articulações têm por finalidade a compreensão da realidade concreta vivenciada pelos seres humanos nas relações com o mundo natural, ou seja, com a natureza propriamente dita e nas organizações sociais que são construídas artificialmente e que são derivadas das necessidades humanas de mediação desta mesma natureza como

modo de satisfação das necessidades fundamentais de existência e das relações orgânicas estabelecidas entre os seres humanos.

Portanto, podemos compreender que as relações humanas se estabelecem em duas perspectivas – a relação com a natureza e a relação com os outros seres humanos - que não são dicotômicas entre si. Pelo contrário estas duas perspectivas convergem e se articulam no mesmo sentido, ou seja, da melhoria da qualidade de vida dos seres humanos. Se por um lado os seres humanos elaboram instrumentos de intervenção e de transformação da natureza em benefício de sua existência, em outra dimensão articulam suas relações sociais e que também estão articuladas ao modo de produção hegemônico desta sociedade.

Neste sentido, o autor cristaliza a concepção marxista de que as relações sociais possuem uma indelével e profunda – para não usar o termo de determinação - relação entre a vivência, a existência fundamentada na materialidade, e não mais como era explicado até o aprofundamento realizado por Marx em relação às concepções fundamentadas no idealismo filosófico.

Cabe aqui realizarmos, mesmo que brevemente, uma descrição do materialismo filosófico e do idealismo como fonte e como orientador das reflexões humanas. Talvez o melhor exemplo do idealismo tomado ao longo da história tenha sido o dado por Platão. Para o filósofo grego existia dois mundos: o mundo das aparências e o mundo das ideias. O mundo das aparências, segundo o filósofo, era uma mera reprodução do mundo das ideias e, portanto, o mundo das ideias era o mundo real, o mundo perfeito no qual o homem poderia alcançar a felicidade. Não’ podemos e não faremos uma crítica a Platão porque esta seria infundada e incoerente em relação aos postulados propostos pelo filósofo grego.

A pergunta fundamental para nossa reflexão são as análises realizadas por meio de muitos de seus comentadores que reduziram esta concepção a simples compreensão de que no mundo das ideias estão todas as respostas e todas as interpretações possíveis para explicar a realidade vivenciada pelos seres humanos. Se isso fosse possível à história humana e o processo constante de transformação social seria impossível.

A questão central em nossa concepção deixa de ser uma questão filosófica entre o ser e o vir a ser, e passa a ser um instrumento ideológico de construção de hegemonias nas relações sociais, melhor dizendo, o mundo real e concreto das relações vivenciadas

pelos humanos não está dissociado das ideias que são produzidas pela realidade ou pelo espírito humano no ato criativo de mudança rumo a seu vir a ser. Estão articulados como processos humanos de apreensão da realidade; mas esta realidade é concreta, é real e está fundamentada na atividade humana de transformação da natureza e de organização societária.

Ao longo da história, e mesmo na atualidade, nos vemos colocando problemas que a sociedade humana está madura para resolver aos cuidados de um postulado metafísico em que as finalidades materiais se sobrepõem as necessidades concretas dos seres humanos. Não se trata, em nossa perspectiva teórica, de encontrar um ponto de confrontação ou de encontro entre aquilo que está na “*fisis*” – natureza -, e aquilo que é “*metafísico*”, ou seja, está além, está após a natureza.

Devemos realizar um breve, porém necessário, destaque interpretativo em relação à concepção do materialismo histórico e dialético. No senso comum, utilizado ideologicamente como mascaramento da realidade das relações de exploração entre o capital e o trabalho –, e aqui trabalho é entendido como tempo utilizado na produção de (RREMP, 2011, p.09-10). (RREMP, 2011, p.09-10). produtos, mercadorias ou serviços, portanto, o trabalho não é nada mais nada menos do que a vida, ou seja, a própria existência humana -, no processo de alienação.

Desta maneira, afirmar que o materialismo histórico e dialético é uma concepção materialista no sentido de privilegiar a matéria em detrimento do espírito é uma falácia porque o que incentiva o materialismo como motor produtivo e social é o capitalismo que leva ao extremo o individualismo, o consumismo, a destruição ambiental, ou seja, como diria Marx e Engels (1996), abordando a consolidação do capitalismo e os efeitos no início da sociedade, afirmam que: “[...] *Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado, e o homem é, finalmente, compelido a enfrentar de modo sensato suas condições reais de vida e suas relações com seus semelhantes*” (MARX; ENGELS, 14. Grifo nosso). Ou seja, não é a concepção materialista e dialética de compreensão do processo histórico humano que transforma o ser humano em “coisa”, é o modo de produção capitalista que reduz o homem a uma mercadoria, a uma coisa, a matéria sem espírito.

Desta maneira, o modo de produção capitalista erige uma nova ordem econômica e social no qual a realidade humana fica subordinada a esta nova ordenação e o conjunto

de ideias que dão significado a elas precisam representar os interesses da burguesia e seus interesses. Kosik (1976), no plano filosófico problematiza a questão da pseudoconcreticidade e concreticidade em que a realidade se apresenta aos seres humanos. Segundo o autor:

[...] A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 13-14).

O autor destaca neste sentido a relação complexa e fundante da realidade vivenciada pelos seres humanos explicitada na relação homem como ser social-natureza-homem como ser social. Prossegue o autor no nível cognoscente e ontológico destacando que:

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como acampo em que exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 13-14).

A partir desta perspectiva teórica, a associação do homem com sua realidade, com sua história é elemento central de sua existência. Isto significa afirmar que não existe na realidade humana um mundo perfeito das ideias a ser alcançado, mas sim que existe um mundo real e concreto que é elaborado pelos próprios seres humanos ao longo de seu desenvolvimento histórico. “Porém, na existência humana não se reproduz somente na sua realidade histórico-social, nela também se reproduz a espiritualidade humana em sua totalidade do mundo” (KOSIK, 1976, p. 249-250).

Destacamos que a realidade compreendida pelos seres humanos não ocorre na parcialidade ou na fragmentação dos fenômenos apresentados aos seres humanos. A compreensão se dá sempre na totalidade do que se apresenta o real em seu contexto. Esta totalidade não é a mera justaposição das partes. Pelo contrário as partes são partes constituintes e indissociáveis da totalidade inseridas no processo de compreensão da realidade concreta, ou seja, é o próprio conhecimento. Entretanto, as partes somente possuem sentido como totalidade encharcada de significado e contextualizada. O

processo descrito por Descartes (1983), afirma que não é somente a particularização ou fragmentação do objeto o método para se elaborar o conhecimento. O objeto a ser conhecido necessita também ser reconstruído em sua totalidade porque sem esta totalização não pode constituir-se com significado. Portanto, a relação entre a totalidade e a parte não pode ser dissociada ou dicotomizada como processos diferentes e até antagônicos. A relação entre a totalidade e a parte faz parte do mesmo processo humano de compreensão da realidade.

Para que a apropriação da realidade concreta seja compreendida pelos seres humanos o autor conceitua e destaca os conceitos de fenômeno e essência. No senso comum temos o entendimento de que o fenômeno é apenas a aparência de determinada substância e que a essência é a substância em si. Assim como a relação entre totalidade e parte não pode ser separada do processo de apropriação da realidade, também não pode haver dissociação entre o fenômeno e a essência. Ambas fazem parte do mesmo processo cognitivo no nível geral e particular. Segundo o autor o fenômeno se constitui como:

__O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais.

__ O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* critica revolucionária da humanidade).

__ O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* feitichizadas, das formas ideológicas de seu movimento.

__O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 15).

O processo de compreensão da realidade concreta é o exercício de compreensão da relação intrínseca entre o fenômeno e a essência que assim como a relação totalidade e parte não são dissociáveis. São, acima de tudo, processos relacionais de caráter cognitivo cujo objetivo é a compreensão da realidade. Sobre a relação entre fenômeno e essência prossegue o autor:

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças apenas ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 2002, p.15).

Assim sendo, o descortinamento dos fenômenos em direção as essências possibilita na perspectiva proposta pelo filósofo tcheco a partir das concepções marxianas, a compreensão da realidade concreta vivenciada pelos seres humanos centrados na vivência humana e no seu desenvolvimento histórico-social. A abordagem proposta pelo autor, assim como as realizadas por Marx e Engels (1999), articulam as relações sociais as relações produtivas estabelecidas pelas sociedades historicamente.

A centralidade na materialidade necessária a sobrevivência humana foi e, é fundamental para a compreensão das sociedades humanas na medida em que nenhum dos modelos produtivos conseguiu equacionar a relação entre as necessidades humanas e as condições concretas da própria existência humana.

Esta concepção ficará mais clara quando aproximarmos as concepções elaboradas a partir de Marx com as concepções de descolonialidade e, em particular como objeto do estudo, da “descolonialidade do saber e, portanto, do poder” em uma sociedade fundamentada na propriedade privada, no lucro, no individualismo e no consumo exacerbado além das necessidades concretas dos seres humanos. Neste sentido, também estará articulada a educação no Brasil e, em decorrência desta estruturação, a “Educação Popular” como fruto desta realidade.

Procuramos demonstrar que a educação formal desenvolvida nas escolas pode ser elaborada sobre uma nova organização epistemológica e pedagógica que contribua para a compreensão da realidade na plenitude que se apresenta. Somente a partir da apreensão da realidade concreta da existência humana é que os processos educacionais e de aprendizagem podem ser instrumentos de transformação social. Acreditamos que a reestruturação realizada no Ensino Médio Politécnico, contém elementos que proporcionam a compreensão da realidade como ela se apresenta, quer dizer, o currículo pode ser organizado no sentido de que sua função seja meramente reprodutivista, mas, que, sobretudo, possa possibilitar a compreensão da realidade por nossos jovens na perspectiva do desenvolvimento de processos de análises críticas.

3.3 Relação entre a teoria e a prática e a filosofia da *práxis*

Ainda hoje muito se reflete sobre a relação teoria e prática. Tais reflexões acabavam sempre na tentativa de subordinar, a prática a teoria ou a teoria à prática. Esta relação aparece claramente na educação como processo epistemológico de compreensão

da realidade e de processo que instrumentalize as relações sociais entre os indivíduos na sociedade. Percebemos esta relação quando a educação, por exemplo, serve como definidora da posição social que os indivíduos irão ocupar na sociedade. Quanto maior o capital cultural e econômico maior é a chance do indivíduo ocupar uma posição social de destaque. Ocorre inversamente em relação aos indivíduos que possuem um menor capital cultural e econômico (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Se, objetivamos uma educação que contemple a possibilidade de transformação social, a relação hierárquica entre o conhecimento teórico e a prática não podem ser dissociadas da elaboração do conhecimento.

A separação entre a teoria e a prática é uma construção epistêmica e social arbitrária. Ou seja, esta separação foi realizada por nós seres humanos para alcançarmos uma determinada finalidade. Nossas escolas são estruturadas para aqueles que serão capazes de conhecer as teorias, as concepções que se estabelecem na sociedade, ou seja, as elites econômicas e culturais, enquanto para as classes populares é destinado o conhecimento prático, sem possibilidade de compreensão da realidade na profundidade necessária a transformação social.

Se na Antiguidade Clássica para as elites eram proporcionadas uma educação aprimorada e que contribuísse para ocupação de lugares sociais de destaque e de comando, para os escravos era destinado o conhecimento tácito para realização de tarefas consideradas menos complexas e desprovidas de importância. Na atualidade o mesmo se repete e a construção da escola dual para as classes culturalmente e economicamente consideradas superiores, o processo educativo para as classes populares visa conservar as estruturas sociais vigentes. Isso se dá na construção e estruturação da escola que reflita as condições sociais estabelecidas. Portanto, se queremos uma educação que possibilite a transformação social e a diminuição das desigualdades, a relação entre a teoria e a prática deve ser superada.

Desta maneira, a articulação entre a teoria e a prática é elemento fundamental para compreensão da realidade que se objetiva na construção do conhecimento na aprendizagem escolar. No nosso entendimento, tal problemática se constitui em um falso problema porque tanto a teoria como a prática, são elementos constitutivos do mesmo processo da existência humana. A teoria em determinado aspecto é como se fosse um instrumento que proporcionasse aos seres humanos uma compreensão mais acurada da

realidade. Ou seja, a teórica poderia ser comparada a um “óculos” ou uma “luneta” e que permite ao observador uma melhor compreensão sobre o objeto a ser apreendido pelos sentidos e, sobretudo pela razão. Mas tanto a teoria como a prática, estão relacionadas à concepção de mundo que os humanos estabelecem para dele poderem ser apropriar intelectual e materialmente. A percepção e a compreensão de mundo estão colocadas para nós humanos no tempo e no espaço, isto é, possui uma construção histórica.

Adolfo Sánches Vásquez (1977) em sua obra “Filosofia da práxis” nos deixa evidente, na análise que realiza sobre a questão da relação entre teoria e a prática e a gene da origem epistemológica bem como de origem histórica. Desta maneira, articula a compreensão dicotômica entre teoria e prática e a base filosófica do idealismo. Inventariado as concepções de práxis em Platão e Aristóteles, o autor afirma que:

Aristóteles, como Platão, admite a legitimidade da práxis políticas, mas sempre como um nível inferior à vida teórica. A diferença de seu mestre, já não pretende que a atividade política se ajuste a princípios absolutos traçados pela teoria. A realidade política de seu tempo leva-o à conclusão de que a unidade de teoria e prática é impossível, impraticável, e, portanto, é preciso renunciar à ideia de que a segunda seja regida pela primeira [...] (VÁSQUEZ, 1977, p.20).

Prossegue o autor afirmando que:

[...] A vida separa o que Platão pretendia manter unido idealmente. Nem os filósofos podem ser reis, nem os reis filósofos. É preciso aceitar a distinção platônica entre as duas formas de vida, e entre dois tipos de razão que presidem uma e a outra, mas vendo nelas não duas vidas que se excluem uma à outra, mas sim que se conjugam e complementam, visto que se reconhecem suas diferenças e hierarquia. A teoria, no enfoque platônico, mostrou-se impraticável a não admitir outra atividade prática senão a regida por ela (VÁSQUEZ, 1977, p.20).

Devemos destacar que no período da filosofia socrática o modo de produção era escravista e a separação entre quem “pensava” e quem “realizava” fazia parte intrínseca da “natureza” humana. Esta natureza é artificial e é construída no próprio desenvolvimento humano. Prossegue o autor, destacando que:

Se se admite a práxis política, ainda que num nível inferior, a atividade material produtiva fica separada da teoria; não só é alheia à essência humana, como oposta a ela, pois – tanto para Platão como para Aristóteles – o homem só se realiza verdadeiramente na vida teórica. Portanto, as relações das relações entre teoria e prática material produtiva, ou o modo de vinculá-las, provém no pensamento grego, de uma concepção de homem como ser racional ou teórico por excelência [...] (VÁSQUEZ, 1977, p. 20-21).

Em nossa compreensão a dicotomia entre teoria e prática é artificial. Portanto é a articulação entre ambas que proporciona aos seres humanos a compreensão da realidade

e a possibilidade de transformação do processo produtivo e das organizações e relações sociais. Realizadas as considerações sobre a indissociabilidade na relação teoria e prática, procuraremos situar esta relação sob a abordagem realizada por Karl Marx (1985) em sua análise sobre a organização do modo de produção capitalista no que tange a concepção filosófica. Marx (1985), em sua abordagem filosófica afirma:

Nos Manuscritos econômicos-filosóficos Marx (1985), sinaliza que o homem se constitui em na sua relação coma a natureza e com os outros seres humanos. Tais relações ocorrem na esfera do trabalho humano e nos processos de transformação da natureza para satisfação das necessidades materiais e espirituais. Esta concepção teórica tem um fundamento filosófico de uma determinada “concepção de mundo” que subjaz a toda relação humana com a natureza e com os outros seres humanos (MARX, 1985, p. 15-16).

Marx a partir de Hegel coloca as análises das relações humanas sob a perspectiva e o crivo dos processos históricos. Instrumentaliza sua compreensão destes processos históricos e, portanto, do desenvolvimento da humanidade na sua própria história. Ou seja, na história do desenvolvimento humano. Desta maneira Marx (1985), acaba por desconstruir a concepção filosófica de até então de que a realidade vivenciada pelos humanos tinha origem no campo das ideias e que, por conseguinte, estas se transformariam em realidade concreta. Segundo o autor da filosofia da práxis:

O primeiro trabalho que empreendi para resolver a dúvida que me assediava foi uma revisão crítica da filosofia do direito de Hegel, trabalho esse cuja introdução apareceu nos *Anais Franco-Alemães* (“Deutsch-Französische Jahrbücher”) editados em Paris em 1844. Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil” (*bürgerliche Gesellschaft*), seguindo os ingleses e franceses do século XVIII; mas que a anatomia da sociedade burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*) deve ser procurada na Economia Política [...] (MARX, 1985, p. 129).

Assim sendo, podemos apontar dois pontos importantes à compreensão da abordagem filosófica de Marx (1985) e seus desdobramentos em outros campos do conhecimento. Primeiro a concepção da relação entre a materialidade, ou seja, a realidade vivenciada pelos seres humanos na dimensão da construção de instrumentos que culminassem na satisfação das necessidades materiais e espirituais¹⁶. Em segundo lugar

¹⁶ Tem-se por compreensão o termo espiritual não aquele em que é reduzido a uma concepção religiosa. O termo espiritual no nosso entendimento está relacionado a característica humana de transcender do material para ético, para estético e para entender o desconhecido.

percorrendo o caminho traçado por Hegel. Marx (1985) coloca a história do desenvolvimento humano como fator de explicação desta realidade. Prossegue o Marx (1985), afirmando que:

[...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a que se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem forças sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. [...] (MARX, 1985, p.129-130).

A contribuição fundamental de Marx (1999, 1985, 1982) é que ele coloca a existência concreta dos seres humanos e suas relações produtivas e sociais como elementos que – inserido na própria história dos homens -, se configuram como fundamentais para compreensão da história humana. Desta forma o fio condutor para compreensão dos processos do desenvolvimento humano não está dissociado de maneira alguma de suas configurações produtivas e sociais.

Nas análises vulgares sobre o materialismo histórico e o materialismo dialético procura-se reduzir tal abordagem no sentido de que a filosofia marxista visa somente à satisfação material dos humanos e que, portanto, se reduziria a uma abordagem economicista com o objetivo central e único de proporcionar o acesso aos bens materiais. Longe disso.

O materialismo histórico e dialético tem como centralidade a possibilidade de constituição do ser humano satisfazendo suas necessidades materiais para poder ser libertar no mundo das necessidades e atingir o pleno amadurecimento humano. A assertiva de centralidade do material sobre o espiritual, o estético, o ético, cabe mais ao capitalismo que por natureza incentiva o individualismo, o egocentrismo e o consumismo como combustível a seu desenvolvimento desordenado e que acaba colocando os seres humanos na posição de mercadorias expressadas na venda incessante de seu trabalho manual e intelectual.

A partir das abordagens realizadas por Marx (1985; 1982; 1976), Marx e Engels (1999; 1963) entre outras obras, o modo de produção capitalista é desnudo em sua essência e é demonstrando suas incongruências na possibilidade concreta de orientar e

proporcionar à humanidade à construção de uma sociedade justa, de possibilidades de acesso igualitário a todos e solidária na sua essência. O modo de produção centrado na propriedade privada e principalmente na acumulação de capital e de riquezas, não pode se cristalizar no nível estrutural com uma sociedade distributiva e que culmine com a extirpação do medo da escassez material dos bens necessários a existência humana.

É nesta configuração societária que as relações humanas são balizadas encaminhando as relações humanas e o próprio ser humano ao estado de “coisa”, ou seja, do ser humano como a própria mercadoria a ser vendida. Orientado e induzido de maneira consciente e inconsciente a compreensão humana estabelece a necessidade constante de busca da satisfação material.

O capitalismo ao longo de sua história se configurou em modelo de organização produtiva e social que acaba por produzir processos de exclusão e desigualdade social. Evidentemente os seres humanos possuem similitudes em suas características que podemos considerar universais e especificidades que podemos localizar nas esferas e organizações locais.

Todavia, mesmo possuindo características universais e locais, as organizações produtivas e sociais possuem ao longo do desenvolvimento humano característica específicas de suas configurações estruturais. O capitalismo não foge esta estruturação como processo produtivo inserido no contexto histórico de seu tempo, bem como não fugiu as comunidades “primevas” segundo Chassot (2010), o escravismo nas sociedades antigas e o feudalismo no medievo característico do ocidente. As características centrais do capitalismo que fundamenta os processos de exclusão e desigualdade social estão centradas na propriedade privada e no objetivo central de acumulação de capital e renda, tanto no plano material quanto no plano simbólico.

Esta configuração capitalista se estrutura no modo de produção que objetiva o incremento produtivo e a acumulação de capital. Nesta configuração a propriedade privada é elemento catalizador da desigualdade social e da não redistribuição da riqueza produzida pelo trabalho humano. A distorção que se cristalizou como realidade na sociedade moderna é acreditar que é o capital que produz a riqueza. Se isso fosse efetivamente verdade os seres humanos e suas relações não teria sentido no seu “vir a ser”. Os humanos seriam “máquinas” biológicas sem vontade, sem espírito e sem futuro. Mas o capitalismo não se reduz, e nem poderia ser reduzido, a sua esfera produtiva

material. Ele necessita se estruturar e se legitimar no plano das ideias, ou seja, no plano ideológico¹⁷ para que seu conjunto de ideias – as ideias da burguesia - sejam aceitas pela totalidade dos indivíduos. Neste contexto se inclui os grupos sociais excluídos no sentido que assumam o conjunto de ideias da burguesia como se fossem as suas.

Desta maneira, o capitalismo em seu discurso ideológico preconiza basicamente que a propriedade privada e a acumulação do capital como um devir a ser alcançado concretamente por todos os indivíduos da sociedade moderna. Ora, se isso fosse possível não estaríamos mais na presença do modo de produção capitalista, mas sim a um modelo de organização de base socialista. São estas configurações de ordem das ideias e da materialidade capitalista que subjazem em todas as organizações sociais e, entre elas a educação.

A educação como processo humano não foge as configurações históricas organizadas pelos indivíduos. Com isso, nas comunidades primevas, nas comunidades da antiguidade ocidental e oriental, no feudalismo e na modernidade estão intrinsecamente articuladas às organizações sociais e suas organizações e modelagens produtivas. Isso não poderia ser diferente em função de que as organizações sociais como tais possuem uma totalidade que é transitória no desenvolvimento humano, mas que possui característica específica e determinada de acordo com seus processos organizativos.

As organizações desses processos é que estão sobre constante crivo da sociedade para que as dificuldades impostas pelo processo que se desenvolve no curso da própria história possam ser por fim superados. Como estes processos organizativos tem objetivos específicos de determinados grupos sociais, o entrelaçamento de interesses econômicos acabem se desdobrando nas questões políticas, sociais, culturais, religiosas, de gênero, étnicas e de orientação sexual etc.

Na esfera educacional, este tensionamento é constante e latente, ou seja, existem na sociedade diferentes concepções de educação e os meios que objetivem ao alcance de suas finalidades. Neste sentido, compreendemos a educação como possibilidade concreta de que os seres humanos e, em particular neste estudo, os educandos do Ensino Médio Politécnico, possa efetivamente estar alicerçados nos conceitos universalidade de

¹⁷ Na atualidade se reduziu o conceito de ideologia a pura opção de determinada prática ou concepção política. Aqui tomamos o termo ideologia pela compreensão etimológica de ser o conjunto de ideias pertencente ao grupo social. Aliamos a esta a concepção marxista de que em uma sociedade dividida em classes, a burguesia procura construir hegemonicamente a ideia que seu conjunto de ideias é o conjunto de ideias da totalidade da sociedade, mascarando assim os divergentes interesses de classe.

igualdade no acesso, na qualificação dos processos de aprendizagem no plano estrutural, curricular e pedagógico e na construção de instrumentos concretos de inclusão social, de transformação da sociedade no sentido de encaminhar possibilidades de desenvolvimento dos processos individuais e coletivos que culminem na construção de uma sociedade solidária e no exercício da cidadania como bem comum.

Estes processos são completamente diversos aos do modo de produção capitalista que se norteiam pelo consumismo, pelo individualismo no plano social e pelo egocentrismo no plano individual. Desta maneira, a educação também sofre pelo mascaramento produzido ideologicamente pela distorção do conceito de liberdade que é justificado no capitalismo pelo liberalismo.

4 CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL

A educação sem dúvida nenhuma é um processo social. Ela está inserida em um contexto social que possui determinadas condições em que estão relacionados à sua infraestrutura e superestrutura. Se por um lado percebemos que a educação serve como modo de reprodução das estruturas sociais, por outro lado percebemos que a educação, o conhecimento e a aprendizagem também podem contribuir para transformação social.

Essa disputa no currículo está sempre em jogo. Tivemos na antiga URSS um modelo de educação que não conseguiu atingir os objetivos de construir a autonomia dos sujeitos, antes disso colocou o trabalhador como objeto de exploração na mesma dinâmica do capitalismo. O que se procura refletir é se é possível elaborar processos educativos, que mesmo contra hegemonicamente, possa se contrapor ao modelo hegemônico do capital. Para que isso seja possível é necessário conhecer as estruturas da educação capitalista e traçar possibilidades de contrapor este modelo exploratório e excludente. Compreendemos que concepções da educação contidas em Marx, na Descolonialidade do saber e na educação Popular podem contribuir como possibilidade de mudança.

Mészáros (2008) nos mostra os paradoxos e as incongruências dos processos de educação como instrumento de desenvolvimento humano sob a égide e a tutela do capitalismo. Neste sentido, o modo de produção capitalista não objetiva o desenvolvimento humano sob outra perspectiva que não seja a de inclusão dos seres humanos como trabalhadores do modo de produção capitalista. Assim sendo, a educação não pode se constituir em instrumento de construção de autonomia sob a égide da ética como princípio de existência humana.

O capitalismo utiliza a educação como modo de reprodução social como bem nos sinalizou Bourdieu e Passeron (2014), tanto na esfera produtiva bem como na esfera ideológica das relações humanas. Tornou-se instrumento de coisificação do homem na perspectiva de que o próprio passou a ser a mercadoria a ser negociada. Com isso, o trabalho humano com o desenvolvimento tecnológico passou do uso da energia física humana para a energia intelectual, e aí, a educação passou a ter relevância na sua massificação e no seu controle.

A proposta central, e sua organização teórica e conceitual, se tornarão possíveis a partir de norteadores que articulados entre si possibilitem a compreensão do estudo que será desenvolvido tento como objeto central a reestruturação curricular desenvolvida no

Ensino Médio Politécnico como política pública em educação no Estado do Rio Grande do Sul no período de 2012 a 2014 estando os anos subsequentes na esfera da política pública em educação a cargo do governo eleito em 2014.

Os passos a seguir para se poder vislumbrar com grau de clareza teórica e conceitual se estruturará de maneira articulada nas seguintes concepções e nas articulações possíveis entre elas. Para iniciarmos a problematização procuraremos refletir sobre as concepções filosóficas que estão fundamentadas no Materialismo Histórico e Dialético deste as concepções elaboradas na Antiguidade Clássica até a atualidade. Nesta perspectiva, as questões filosóficas estarão articuladas nas esferas epistemológicas, pedagógicas e dos processos de aprendizagem relacionados às práticas sociais que culminam na transformação do mundo, ou seja, no processo histórico de desenvolvimento da humanidade.

Porém claro fica deste o início que somente esta abordagem não dará conta da análise do objeto proposto na pesquisa e em consonância com a tese proposta. Somente à compreensão do desenvolvimento dos processos epistemológicos, pedagógicos e de aprendizagem não nos são suficientes para dar conta da apreensão da realidade vivenciada pelos seres humanos.

Neste sentido, aliado as concepções filosóficas estarão articuladas as concepções de educação desenvolvidas ao longo da história da humanidade e sua relação umbilical como o modo de produção respectivo de cada período histórico. Esta relação também se expressa de maneira substantiva na organização social na qual as formas históricas de educação estão inseridas. No plano geral a abordagem do materialismo Histórico e Dialético nos contempla com a possibilidade concreta de compreender as articulações que ocorrem a partir da organização produtiva e societária com todas suas expressões culturais, políticas, religiosas e sociais elaboradas pelos humanos. Entretanto, estas relações humanas não se expressam de maneira uniforme ou linear em todas as populações humanas organizadas em nosso ecossistema.

Dito de outra maneira, o desenvolvimento humano não ocorre da mesma forma e no mesmo nível de desenvolvimento social, político, científico, tecnológico e cultural etc., da mesma maneira e nos mesmos estágios de desenvolvimento simultaneamente em todas as sociedades humanas.

Desta maneira, podemos afirmar que ocorrem dois fenômenos essenciais e característicos do desenvolvimento humano no que tange a organização social: aquele que possui características de generalidade a condição humana e aquele que caracteriza pelas peculiaridades do seu desenvolvimento histórico e social. Destacamos este aspecto porque o objeto de estudo, - a reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul -, possui relações intrínsecas com as características gerais da condição humana bem como com as características específicas do Ensino Médio brasileiro e sul-rio-grandense.

A historicidade da educação brasileira tem influências substantivas da educação portuguesa que por sua vez possui influência da cultura ibérica que por sua vez possui influências da cultura romana e grega, agregando aí as influências das culturas religiosas a partir das concepções judaicas e cristãs. E é nesse amálgama que se articulam a abordagem da educação como princípio educativo vista em Marx (1985) e seus comentadores como Gramsci (1966), Mészáros (2008), Manacorda (2010, 2013), Frigotto (2010), Gadotti (1983a, 1983b, 1981), Saviani (2012; 2007), Saviani e Duarte (2012), Gomez; Frigotto; Arruda; Arroyo; Nosella (2012).

As concepções seguidas nesta pesquisa possuem como referenciais teóricos e fio os princípios expressados pelos autores citados acima no que se refere à articulação entre a materialidade no sentido de relação do homem com a natureza e sua condição de transformação desta em benefício do próprio ser humano no plano individual e coletivo. Estas relações se expressam pelo trabalho humano. Trabalho este que nos diversos modos de organização produtiva ao longo da história humana se caracterizam pela exploração do homem pelo homem de maneira sistemática e hegemônica.

Sendo a educação parte integrante das sociedades humanas é importante destacar que a educação pode servir de instrumento de conservação da estrutura social, ou seja, manter as relações sociais estáticas e permanentes conservando assim as relações sociais inalteradas, ou a educação pode servir de instrumento teórico e prático de transformação social e do aprimoramento do desenvolvimento humano.

No caso específico da abordagem dos princípios filosóficos articulados à educação podemos realizar breves citações de alguns autores citados acima para corroborarmos nossa fundamentação teórica. Segundo Gramsci (1966) todo homem (homem genérico como ser humano) é capaz de conhecer a realidade em que está inserido e possui

condições de, a partir deste conhecimento, modificar a si mesmo e as relações sociais que estabelece com os outros indivíduos¹⁸ da comunidade e da sociedade em que está inserido.

Segundo o autor:

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo sistema de crenças, superstições. Opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por folclore (GRAMSCI, 1966, p. 11).

A assertiva do filósofo sardo desconstrói a concepção de que o ato intelectual de pensar as questões inerentes ao “ser” deva ser reduto de um segmento privilegiado da população, ou seja, de um grupo ou classe social. Ainda hoje valorizamos a educação e o ensino aplicado ao fazer e o orientamos para as classes populares e ao pensar, ao refletir, ao teorizar para as elites econômicas e suas representações políticas. Prossegue o autor sardo afirmando que:

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida uma determinada concepção de mundo), passemos ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: - é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior [...] (GRAMSCI, 1866, p. 11-12).

Prossegue o autor afirmando que:

[...] ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência da ação) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente da produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar de exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1866, p. 11-12).

¹⁸ Aqui tomamos o termo indivíduo não em sua concepção de que o indivíduo é o centro do modo de produção capitalista tanto no aspecto do uso exploratório de seu trabalho e da produção de mais valia, da exacerbação de sua necessidade de consumo desenfreado e do processo de alienação pelo trabalho. Usamos o termo no sentido de destacar o ser humano com suas especificidades ontológicas e históricas.

Concordamos com o autor que além da filosofia qualquer outro tipo de conhecimento seja ele a ciência, a religião, a estética e outras formas de apreensão da realidade, não são privilégios de determinados grupos sociais em favor de uso fruto para benefícios próprios. O conhecimento e o usufruto dele, de geração em geração, é um “produto” da construção humana que deve ser partilhado com a sociedade e, a educação não pode fugir deste princípio.

Marx (1963), nas Teses sobre Feurbach já orientava na direção da filosofia não se constituir somente em um instrumento intelectual de construção do conhecimento por um lado e de esgotamento na contemplação deste conhecimento. Na XI tese o filósofo do Materialismo Histórico afirma que “os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modifica-lo” (MARX, 1963, p. 210).

Esta proposta e concepção traz uma nova perspectiva não somente teórica, mas também prática, ou seja, não basta aos filósofos apenas conhecerem a realidade. Faz-se também necessário a prática transformadora que se oriente para o bem-estar da coletividade e, conseqüentemente, para os indivíduos. Nesta concepção, a abordagem marxista caminha para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e fraterna em que as características de egoísmo, individualismo, consumismo não sejam potencializadas ao extremo pelo modo de produção capitalista que se nutre desta condição humana temporária no seu desenvolvimento em direção a uma humanização mais aguda e profícua.

Decorrente desta abordagem teórica e conceitual, podemos articular as concepções estabelecidas por Manacorda (2013, 2010), a partir do referencial marxista e os desdobramentos realizados por Gramsci. O autor realiza análises das condições da educação inseridas nas sociedades cujo modo de produção capitalista é hegemônico, bem como naqueles em que o capitalismo estende sua teia de organização produtiva no plano de exploração de mão de obra, de mercados consumidores e, sobretudo, do acesso às riquezas naturais dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

No modo de produção capitalista a educação é instrumento fundamental de manutenção, aprimoramento e de reprodução produtiva e social do modo de produção capitalista. A educação é também um instrumento fundamental de construção de processos de alienação e de submissão à ideológica dominante da classe social dirigente e detentora da capital em suas diversas formas. Segundo o autor:

A temática pedagógica ocupa uma posição central, ou, pelo menos, de caráter não secundário, na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, aí articulando-se, seja como interesse educativo imediato no nível individual ou “molecular”, seja como lua política pela organização da cultura de massa (MANACORDA, 2013, p. 21).

Esta afirmativa nos conduz a compreensão de que a mudança proposta pela filosofia do Materialismo Histórico e Dialético é um processo de constante mudança e na qual as sínteses parciais devem estar em processo de desenvolvimento que ultrapasse o momento anterior. O processo dialético conduz necessariamente a mudança. Nos, resta saber, em que caminho estas mudanças vão se orientar a partir da confrontação das forças antagônicas dispostas no seio da sociedade. Claro fica que o autor se posiciona na direção de que as classes populares busquem espaço social que culminem com o fim da exploração e da desigualdade social produzida pelo capitalismo.

Manacorda (2013) postula a partir de Gramsci que na “escola unitária” o processo de autonomia e, portanto, de conscientização da posição do indivíduo no mundo e no seu potencial de transformação a partir das suas necessidades e do conhecimento elaborado individualmente e socialmente somente poderá ser construído quando o ensino não seja um processo didático meramente receptivo em que o educando “receba” do educador os conhecimentos prontos e acabados e descontextualizados da relação entre a teoria e a prática.

Preconiza que após a superação da escola dogmática virá à escola criativa e após a escola disciplinar virá à escola da autodisciplina e sob esta perspectiva a autonomia moral será praticamente ilimitada (MANACORDA, 2013, p. 181). Assim sendo, a escola disciplinar que objetiva a reprodução do modo de produção e de seus desdobramentos sociais, políticos, culturais etc., não podem se consolidar como possibilidade de transformação social e de construção de processos que desaguem na autonomia dos seres humanos. O autor destaca a concepção gramsciana de escola unitária que possui como elemento central a concepção de articular os estudos teóricos com a sua aplicabilidade prática. Ou seja, articulação entre teoria e prática para o conhecimento da realidade em autonomia dos educandos e, portanto, dos cidadãos.

Mas devemos destacar que na concepção elaborada por Gramsci (1966) e analisadas e interpretadas por Manacorda (2013, 2010), a relação entre teoria e prática não se estabelece a partir de uma construção hierárquica. A relação teoria e prática é fruto

de um mesmo processo humano de conhecimento da realidade e de possibilidade de transformação social, isto é, de intervenção prática na realidade vivenciada e de explicação teórico e conceitual sobre o fenômeno conhecido e transformado. Teoria e prática fazem parte do mesmo processo de conhecimento que culmina na possibilidade de transformação da realidade humana em benefício do coletivo e do individual. Manacorda (2013) realiza, portanto, uma análise a partir de Gramsci em que coloca que:

O discurso sobre a escola nascera, portanto, como uma aparente digressão do discurso sobre os intelectuais, a propósito da intelectualização da atividade prática e da praticização da atividade teórica. A nota que vem logo a seguir e que, após ulterior “digressão” sobre a função técnica e, ao mesmo tempo, diretiva dos corpos deliberativos e sobre as redações como círculos de cultura, retoma o discurso especificamente escolar, é intitulada, justamente, A Escola unitária (MANACORDA, 2013, p. 178).

Assim sendo, o autor destaca de maneira evidente a proposta de escola que incluía as classes populares até então colocadas à margem do processo educacional. A escola até o momento serve como instrumento de “produzir” indivíduos para o exercício das funções de comando, ou seja, aqueles intelectualizados e os indivíduos para realizarem as tarefas operativas, ou seja, as tarefas práticas atribuídas às classes populares.

Destacamos que esta organização é artificial, é uma construção histórica que pode ser modificada pelos seres humanos no benefício coletivo e individual. Nesta estruturação educativa quando as classes populares são incluídas nos processos educativos sempre estão subordinadas aos interesses do modo de produção vigente.

Na Antiguidade Clássica Ocidental a escravidão, na Idade Média Ocidental a servidão e na Idade Moderna Ocidental o trabalho do operário – e espalhando-se hegemonicamente por todo o globo terrestre –, o modo de produção capitalista e seus princípios nefastos da propriedade privada e da produção de mais valia acabam influenciando de maneira determinante o sistema educacional nos aspectos epistemológicos e pedagógicos.

Cabe agora destacar outro aspecto fundamental em nossas reflexões que é a relação entre trabalho e educação. Este é um tema extremamente polêmico em função de possuímos muita dificuldade em função de que o trabalho é atividade que, em nossa compreensão define o caráter e o próprio desenvolvimento da humanidade e de nós seres humanos, bem como se confunde como o modo de produção vigente ao longo da história humana e que acaba por naturalizar aquilo que é artificial em sua especificidade constitutiva. Ou explicando de outra maneira: o trabalho é o ato de interação do homem

com a natureza, mas não somente com a natureza. O trabalho também realiza mediações entre os seres humanos que no capitalismo, além de produzirem processos de exploração do trabalho produzem também processos de alienação (MÉSZÁROS, 2016). Portanto, conforme o modo de produção está organizado este reflete no modo em que as relações humanas se estabelecem em toda sociedade e nos processos de aprendizagem.

Entretanto, podemos destacar em linhas gerais dois aspectos fundamentais do trabalho humano e que acabam se evidenciando nas relações e nos processos educativos. Em primeiro lugar podemos destacamos a atividade de trabalho como aquela inerente à condição humana. Neste sentido, o trabalho é todo o ato do ser humano de transformação e de mediação entre ele e a natureza no sentido construir instrumentos que possam desenvolver e qualificar os processos de aquisição da materialidade para suprir as necessidades de alimentação, segurança, conforto; enfim da sobrevivência material e que sejam realizadas conforme suas necessidades.

Em contrapartida, historicamente percebemos e Marx conseguiu compreender isso em profundidade e na complexidade que o desenvolvimento humano estabeleceu ao longo da história. Este outro aspecto é a exploração do trabalho nas mais diversas formas ao longo do desenvolvimento histórico dos seres humano. Citamos a guisa de verificação o modo de produção escravista na antiguidade ocidental, o modo de produção feudal alicerçado na servidão que foi característico do medievo ocidental e o modo de produção capitalista que está fundamentado na exploração do trabalho por intermédio da mais valia.

Claro fica que quando o ser humano produz meios de subsistência em que a maior fração fica com quem não produz, o trabalho tem como característica a negatividade em sua essência. Ou seja, se a parte substantiva do trabalho não fica como que realiza o trabalho, e se este trabalho tem que ser realizado por um para sustentar as necessidades e as superficialidades de outros.

Portanto, a carga de trabalho supera em muito as necessidades do trabalhador para ser dirigida por intermédio da mais valia para o capital e sua classe representada pela burguesia. Assim sendo, a exploração e a demanda exaustiva de trabalho somente podem produzir esforço desnecessário à produção material necessária a sobrevivência e a produção de excedente para a classe dominante excedente. Nestas condições, o trabalho passa a ser uma tarefa dolorosa e alienada em que o homem não enxerga o seu próprio ato criativo na execução deste trabalho. Como o trabalho passa a ser uma maneira

artificial de organização produtiva e social fundamentada na exploração da energia, do tempo, enfim da própria vida, na atualidade mesmo com os avanços tecnológicos, a trabalho se agudiza como atividade negativa dos seres humanos. Manacorda (2010) destaca que:

O trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana e, como – no que se refere especificamente à pedagogia – é possível, talvez, com ou sem razão, iludir-se de que se sabe o que é ou possa ser ensino, é, no entanto, mais difícil ter ou acreditar ter uma ideia precisa sobre o que seja o trabalho, apesar da secular experiência que dele se tem; e, como, acima de tudo, não parece que o conceito preciso de Marx sobre o trabalho tenha sido compreendido por muitos, eis que compreender o que propriamente seja esse trabalho torna-se pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica de sua proposta (MANACORDA, 2010, p.60).

Portanto, para Marx o trabalho é um dos eixos centrais de sua análise filosófica e sociológica. Mas esta centralidade não se esgota na inserção do trabalho em determinado modo produtivo. O trabalho em Marx vai além do ato de produzir riquezas. O trabalho em Marx tem como elemento fundamental sua característica ontológica, ou seja, do próprio ser e do seu desenvolvimento histórico. Mas o trabalho não se restringe somente a esfera produtiva propriamente dita.

O trabalho se reflete e é refletido em todas as atividades humanas e organizações sociais, e aí está inserida a escola e suas finalidades sociais tanto na esfera de manutenção e conservação da desigualdade social ou como possibilidade de transformação social, isto é, de transformação social ou de reprodução social. Prossegue Manacorda (2010), afirmando que:

Na condição descrita pela economia política, o trabalho, enquanto exatamente princípio da economia política, é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário, pois, na medida em que a economia política oculta à alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como um atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e à vida [...] (MANACORDA, 2010, p. 62).

Neste sentido, o alicerce central do capitalismo, ou seja, a propriedade privada é a condição necessária e fundamental a alienação pelo trabalho no modo de produção capitalista. O autor afirma que:

[...] E este trabalho, na medida em que é historicamente determinado, é, por isso, a única forma de trabalho existente, pois toda atividade humana tem sido, até agora, trabalho e, portanto, indústria, atividade alienada de si mesma e constitui – como Marx objeta a Hegel - o devir por si do homem na alienação

como homem alienado. E Marx acaba resumindo essa determinação do trabalho, na qual a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, pela formulação peremptória e inequívoca, de que o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo (MANACORDA, 2010, p. 62).

Portanto, a reflexão a ser realizada é a de se compreender como a escola que está inserida na sociedade organizada em sua forma histórica, - que no mundo contemporâneo é o capitalismo -, pode ou não contribuir efetivamente para a transformação social ou para a reprodução social. Questão central neste sentido é compreender se na escola e, em particular, na escola pública as políticas públicas formuladas pelo Estado possuem características que desaguem na possibilidade de construção e transformação da sociedade atual, isto é, em uma sociedade mais humanizada e solidária, ou se a escola tem por finalidade prioritária a preparação dos educandos para inserção no mercado de trabalho como agentes sociais normatizados e que cumpram os objetivos estabelecidos pelo grupo social que detém o poder econômico e os instrumentos políticos, ou seja, para reprodução dos valores educacionais da sociedade capitalista.

Neste sentido, as teorizações e conceituações elaboradas por Frigotto (2010, 2012), Gadotti (1983a, 1983b, 1981), Saviani e Duarte (2012), e que se que aliam as concepções do “mundo do trabalho” aos fundamentos filosóficos orientados para educação formulados por Paulo Freire (1992, 1983, 1982, 1975), fundamentados na “Educação Popular”, podem ou não interferir e orientar o processo de aprendizagem e a educação como um todo, como possibilidade de transformação social qualificando os educandos para uma inserção na sociedade atual não como meros agentes econômicos e, acima de tudo, como indivíduos aptos ao exercício da cidadania.

Os autores citados acima possuem como fio condutor de suas concepções teóricas e metodológicas aquelas elaboradas por Paulo Freire com o objetivo de inserir camadas significativas da sociedade brasileira no acesso aos bens materiais e imateriais e que historicamente estavam marginalizadas em relação ao acesso à educação.

A história brasileira que está umbilicalmente associada ao processo de colonização das potências europeias do início da “Modernidade”. Este processo foi passo fundamental para o estabelecimento da acumulação de capitais que proporcionaram o desenvolvimento do capitalismo. As riquezas oriundas da América e, em particular, da América Latina foram fundamentais para a capitalização e acumulação necessária para o desenvolvimento das nações capitalistas. Entretanto, deve-se destacar que os países da Península Ibérica, Portugal e Espanha, em função de diversos fatores históricos não

conseguiram desenvolver o capitalismo em suas colônias americanas. Porém, construíram uma organização econômica e social, e agudamente no Brasil, em que as organizações societárias se refletiram na desigualdade contundente no seio da sociedade e que além do aspecto econômico se solidificaram no aspecto simbólico e ideológico como processo de justificação da estrutura “natural” da desigualdade social.

Esta estruturação reflete-se até hoje em discussões como sobre as cotas sociais e raciais em que a discussão não perpassa a própria história do Brasil, mas é colocada acima de tudo, em aspectos pessoais que giram em torno do mérito dos indivíduos subtraindo a própria historicidade. O processo desencadeado no Brasil por Freire não é um processo isolado. É um processo político e educacional alicerçado na historicidade da América Latina em um contexto de colonização, ou seja, de exploração.

Esta exploração, como qualquer processo de expansão imperial, leva a níveis de desigualdade social extremamente excludente e com reflexos no desenvolvimento social e humano que se cristalizam em alto grau de dependência das classes populares em relação às classes dominantes. Diversas reflexões neste sentido foram realizadas, já haviam sido feitas por Fanon (s/d), no qual o problema colonial e a exploração econômica, social, cultural e, sobretudo política, eram as causas e consequências fundamentais da desigualdade social na América Latina.

Destacamos, porém, que a estruturação fundamentada na dependência econômica não se esgota na exploração do capital sobre o trabalho. São necessárias justificativas no plano das ideias, ou seja, ideológicas que justifiquem de maneira hegemônica o domínio da burguesia sobre a classe trabalhadora tendo com intermediária as classes medianas da sociedade.

No caso dos países de colonização Ibérica alia-se a condição de que as metrópoles se constituíam em estados monárquicos e que em função de sua própria estrutura social, geram um padrão cultural alicerçado na hierarquia característica das nobrezas europeias. Assim sendo, conceitos baseados no darwinismo social que sustentam os conceitos de hierarquização racial, de eugenia, de hierarquização cultural entre outros se constituem em instrumentos ideológicos de manutenção e conservação das estruturas sociais.

Portanto, torna-se fundamental a articulação dos processos econômicos e seus desdobramentos culturais com a organização humana de intervenção na sua realidade, ou seja, o trabalho. Como havíamos destacado anteriormente o homem possui como

característica intrínseca de seu desenvolvimento humano a sua intervenção na natureza e as relações constituídas na sociedade. Assim sendo, a relação entre trabalho e educação é primordial para entendermos os processos educativos e a sua relação com o ordenamento econômico e social. Porém, as relações produtivas são historicamente artificiais, isto é, são organizações situadas no tempo e no espaço em que as condições estruturais se estabelecem historicamente. A questão a ser discutida é em que nível a educação pode contribuir para o desenvolvimento social por intermédio de instrumentalização de mecanismo de transformação social objetivando a construção de uma sociedade menos desigual ou em que a desigualdade seja tratada como fenômeno social e não como fenômeno natural.

Procura-se compreender em que medida o processo educativo serve como instrumento de conservação das desigualdades e da manutenção da sociedade atual. A opção pela abordagem realizada pela “Educação Popular” é uma opção política em que as necessidades materiais e espirituais dos seres humanos sejam o horizonte a ser alcançado e não somente a sociedade de consumo necessária à reprodução do capital e, portanto, das desigualdades sociais.

5 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ENSINO MÉDIO

O Brasil desde sua descoberta possui características especiais em sua configuração histórica e social. Desde o princípio seu desenvolvimento direcionou-se na direção específica que culminaram com fatores determinantes provenientes de sua umbilical relação como território colonizado pela Coroa Portuguesa. A forte influência da monarquia portuguesa e suas condições específicas referentes à estrutura social na esfera da política econômica e da cultura elaborada na coroa portuguesa influenciaram e influenciam de maneira indelével a história brasileira e os desdobramentos nos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos entre outros, que acabaram por gravar firmemente a educação em nosso país.

Assim sendo, muito das consequências que hoje vemos e vivemos estão intimamente ligadas a essa historicidade. No campo educacional, o qual é o objeto deste estudo, podemos lembrar a “grosso modo” alguns aspectos que iremos detalhar ao longo deste estudo. Mas a guisa de exemplo podemos destacar um aspecto que a nosso juízo possui um destaque especial que é a comparação entre a universalização do Ensino Fundamental realizada no Brasil e nos Estado Unidos da América. No segundo, a universalização se deu no segundo quartel do século XIX. Já no Brasil a universalização no Ensino fundamental, somente no apagar das luzes do século XX.

Vejamos outro aspecto que podemos destacar. No que se refere à influência religiosa presente nos processos educacionais a concepção elaborada na religião protestante difere profundamente da concepção educacional da religião católica. Uma das premissas centrais do protestantismo ordenado por Lutero era a não intermediação entre Deus e os fiéis. Isto significa afirmar que o protestantismo incentivava a leituras das Escrituras Sagradas, ou seja, do Evangelho.

Neste sentido, em cada templo religioso protestante criava-se uma escola para que as crianças aprendessem a ler e tivessem acesso a palavra de Deus. Esta foi à influência nas treze colônias americanas e em outras nações sob a égide religiosa do protestantismo.

No Brasil, entretanto, a influência foi o catolicismo representada aa estrutural entre igreja e Estado evidenciada no Padroado¹⁹. Esta articulação por uma lado colocou a religião soba tutela do Estado e por outro lada retirou do Estado o papel de promotor,

¹⁹ O Padroado significava a subordinação da Igreja Católica, a monarquia portuguesa. Ou seja, a estrutura religiosa estava subordinada ao Estado.

incentivador e organizador do sistema educacional. Tal evidência deste fato se deu com a reforma pombalina que se configurou na expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas possessões, entre elas o Brasil os quais eram detentores em larga medida do desenvolvimento do processo educacional.

Somente com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em fuga da expansão Napoleônica sobre a Europa, é que elementos educativos se instalam na colônia agora com status de reino unido a Portugal e Algarves destinados exclusivamente as classes sociais privilegiadas e a frágil burguesia em ascensão. Porém, a educação aqui estabelecida neste período somente contemplava a elite vinda da Europa ou a elite abastada terra-tenente. As classes populares não foram contempladas pelo acesso mesmo que precário a educação.

Majoritariamente a população brasileira era constituída de trabalhadores na condição de escravos e, por tanto, nem se cogitava sua libertação bem como sua instrução elementar, assim como também ocorria com as classes populares. Com o rompimento da elite local com a nobreza delineada a partir da independência do Brasil, a educação não sofreu mudanças significativas em sua estrutura fundamental. No primeiro período republicano também não ocorreu mudanças significativas.

Somente após a Revolução de 1930 e a opção de acelerar e consolidar o processo de industrialização e de alavancamento de uma burguesia nacional mais atuante ocorrida na denominada “Era Vargas”, é que a educação entrou em pauta de maneira a estar intimamente relacionada ao desenvolvimento industrial e que culmina com os objetivos derradeiros do capitalismo nacional e internacional. Neste momento histórico a educação entra na agenda nacional como elemento fundamental no desenvolvimento econômico e social (DCN, 2013, p. 153).

Entretanto, a educação tem que “ser dada”, ou seja, concedida de maneira “homeopática” e em doses reguladas para que não se transforme como continua ocorrendo atualmente, em instrumento de construção da autonomia e de transformação social. É imediatamente a esse período que vem à tona a compreensão por determinado grupo de educadores e por uma determinada fração da sociedade que o acesso à educação é um instrumento de dominação social e que, por consequência, acaba sendo ferramenta de exclusão social.

Como ao longo de toda história moderna humana ocidental, a educação é fragmentada procurando atingir objetivos específicos correspondentes à divisão social do trabalho e a cristalização da sociedade em classes sociais. Essa divisão se configura entre aqueles que têm acesso à educação para exercerem que pensam e, portanto, tem o poder do conhecimento e ocupam as posições de mando e de organização da sociedade e aqueles que fazem, isto, é aqueles que operam o trabalho arbitrado pela divisão social do trabalho. Desta maneira, a educação acompanha a estruturação social pertinente e consonante as necessidades do modo de produção capitalista.

Se por um lado o capitalismo precisa adequar à mão de obra e a sociedade no plano educativo as suas necessidades ao nível tecnológico do desenvolvimento do modo de produção capitalista, por outro lado, não permite que este mesmo processo educativo caminhe em direção à compreensão da realidade e da construção de possibilidades de mudanças radicais no modo de produção capitalista que possam minar esta organização produtiva.

Isso fica expresso na famosa afirmação de que a mão “invisível do mercado”, e seus interesses acumulativos de riqueza acabam por influenciar os processos educativos, tanto aqueles que ocorrem na educação formal, bem como na educação não formal e informal. Surgem então em meados do século XX as concepções elaboradas por Paulo Freire que realiza um diagnóstico preciso desta realidade e elabora instrumentos pedagógicos e metodológicos visando à mudança da realidade das classes sociais colocadas à margem do acesso à educação.

Com a acentuação do desenvolvimento tecnológico no período pós “Segunda Guerra Mundial” e com desdobramento advindo do mundo polarizado entre o capitalismo real e o socialismo real evidenciado na “Guerra Fria”, os níveis educacionais relacionados ao modo de produção capitalista se acentuam e são expressos nas concepções do “taylorismo-fordismo” e no Estado de Bem Estar Social e atualmente se configura no “Toyotismo”, ou seja, no modelo flexível de produção capitalista (HARVEY, 2011). Assim sendo, a educação e os processos epistemológicos, pedagógicos que sustentem os processos de aprendizagem estão profundamente relacionados à organização social e ao modo e produção específico de cada sociedade.

Os processos de intervenção, gerenciamento e execução das tecnologias necessitam cada vez mais da estrutura educacional para viabilizar a consecução das

finalidades do capital. Neste contexto complexo se situa a educação como uma totalidade em toda sua organização sistêmica, desde a Educação Básica – educação infantil e as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico de Nível Médio – e ensino superior Tecnológico e Ensino Superior como bacharelado e licenciaturas e nos cursos de pós-graduação *lato sensu e strictu sensu*.

Todavia, uma questão fundamental se torna pertinente para se construir reflexões no nível científico e acadêmico. Ou seja, na possibilidade de se elaborar processos educativos que desaguem na construção de elementos que possibilitem o exercício da cidadania e de possibilidades concretas de instrumentalizar a transformação social que seja orientada pela concepção de uma sociedade mais solidária.

5.1 O Ensino Médio atual: possibilidades de reestruturação curricular

Neste sentido, procurar compreender a complexidade do sistema educacional moderno, e especificamente a brasileira, suas correlações com o mundo expressadas como uma totalidade humana, e, as relações que se articulam entre as necessidades concretas dos educandos – seus anseios, perspectivas, angústias e esperanças. Isto significa tentar compreender as articulações entre as necessidades individuais e coletivas deste grupo específicos de indivíduos e, em particular, neste estudo as relações das políticas públicas nos aspectos epistemológicos o Ensino Médio. O Ensino Médio é a etapa final dos estudos da educação básica e tem por finalidade segundo o Ministério da Educação:

Os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio, para adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete), preveem, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35 da LDB):

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho, tomando este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do estudante como ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (DCN, 2013, p. 39).

A partir do preconizado pela DCN, podemos apreender alguns aspectos importantes desta etapa da educação. A primeira é que podemos destacar é que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e possui como uma de suas finalidades é o aprofundamento dos conceitos apreendidos no Ensino Fundamental; a outro aspecto fundamental é que o Ensino Médio proporciona que o educando possa seguir seus estudos em nível técnico ou superior para integrá-lo ao mundo do trabalho formal como instrumento inserido no modo de produção capitalista e de receber um salário mensal relacionado à sua formação educacional.

Entretanto, outro aspecto que no plano social é elemento fundante para o convívio social é contemplar ao jovem estudante o acesso ao conhecimento que culminará com sua inserção na sociedade como indivíduos com plenos direitos e deveres que os constituam como aptos ao exercício da cidadania. Neste sentido, destacamos que não é objetivo da educação no Ensino Médio, como etapa da Educação Básica, a preparação para o mercado de trabalho e mesmo a inserção precocemente dos jovens educandos em tarefas menos qualificadas e caracterizadas pela sua sazonalidade mercadológica.

Infelizmente neste sentido a própria exclusão social já se torna instrumento de inserção de jovens no mercado de trabalho como mão de obra desqualificada e sazonal. Para corroborarmos a compreensão exposta acima e explicitada na legislação brasileira, as DCN preconizam que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação profissional de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem de faltas desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (DCN, 2013, p. 145).

Entretanto, como já havíamos sinalizado, o Ensino Médio é a etapa que proporciona ao educando a continuidade nos estudos tanto no Ensino Tecnológico bem como no Ensino Superior. Porém, destacamos que é fundamental a sociedade moderna centrada em valores opostos ao do capital como ao consumismo, ao individualismo que desembocam na sociedade em que o fosso da desigualdade social é cada vez mais difícil de ser ultrapassado. Ao contrário, a DCN estabelece como prioridade que:

Tento em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da

formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de nossos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (DCN, 2013, p. 145).

Portanto, consideramos que não pode haver prioridade da formação profissional no Ensino Médio em detrimento da educação objetivando a formação básica do educando bem como de sua formação integral para o exercício da cidadania, ou seja, o Ensino Médio não pode ser instrumento de inserção precoce do educando no mercado do trabalho. Acreditamos que não existe dicotomia em inserção do educando no “mundo do trabalho” e no exercício da cidadania no seio da sociedade.

O que ocorre é a usurpação imediatista e estrutural do capitalismo brasileiro que insiste no modelo arcaico centrado numa concepção aristocrática de que o trabalho deve se estruturando além do modo de produção capitalista na concepção de hierarquização social dos seres humanos.

Pretende-se, portanto, compreender neste estudo se efetivamente uma política pública na esfera educacional pode contemplar os anseios das classes populares como instrumento de elaboração do conhecimento e com instrumentos pedagógicos que caminhem nesta direção. Prova desta significância é o debate atual sobre a reformulação do Ensino Médio proposta pelo governo federal por intermédio do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241.

As concepções formuladas pelas políticas educacionais no Brasil nunca se caracterizaram por serem políticas de Estado, mas por serem sempre políticas de governos. Neste sentido, a educação Brasileira está sempre condicionada às concepções sazonais e provisórias dos governos eleitos. Entretanto, não podemos desconsiderar que mesmo os governos conservadores possuem respaldo social em suas políticas públicas que se centram nos processos de exclusão decorrentes das desigualdades sociais.

As políticas públicas no Brasil estão sempre condicionadas pelo processo produtivo que se caracteriza pelo modo de produção capitalista, possuindo, porém, raízes profundadas no processo de colonização portuguesa e na formação de uma elite patriarcal permeada de valores aristocráticos centrados no privilégio de nascença. A questão central desta pesquisa é compreender se uma política pública pode ser orientada para que as classes populares possam ou não acessar a educação com o intuito de possibilitar a própria

transformação desta camada social e que possibilitem rumar em direção à diminuição das desigualdades sociais.

O Ensino Médio sempre foi constituído como processo de seleção entre aqueles que acessarão o Ensino Superior e aqueles que acessarão o Ensino Técnico ou mesmo aqueles educandos que ficarão no meio do caminho ou concluirão o Ensino Médio proporcionando a sua inserção no mercado de trabalho. Porém, toda concepção exige um método para sua implementação.

Toda concepção exige um caminho a ser percorrido para alcançar os seus objetivos. Na educação e no Ensino Médio não é diferente como em qualquer outro setor da sociedade. Se a organização produtiva orientada por determinada concepção e finalidade quer chegar ao seu objetivo, o método, o caminho deve desaguar neste objetivo. Se a educação no Ensino Médio for direcionada teoricamente para o exercício da cidadania, sua metodologia deve estar articulada a este objetivo. Se a educação propõe o inserção no mercado do trabalho o seu método deve seguir o caminho que proporcione o alcance deste objetivo.

Não existe em nossa concepção antagonismo entre a finalidade social estabelecida e a construção da possibilidade de mudança social, ou seja, pode a educação levar ao caminho do conhecimento e da possibilidade de transformação social e ao mesmo tempo contribuir para inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Porém, as necessidades imediatas do capital não podem determinar e cristalizar o processo educativo. O que devemos desconstruir é a concepção de que o mercado de trabalho, isto é, determinada organização produtiva e seus objetivos particulares se sobreponham as necessidades humanas no plano material e espiritual. Entretanto, observamos que em todas as configurações sociais existentes ao longo da história humana os processos educativos estiveram subordinados a organização produtiva, segundo Frigotto “Sob esta ótica, como já assinalamos o trabalho humano vem sob o imperativo da necessidade e não da liberdade” (FRIGOTTO, 2000, p. 344). Ou seja, a materialidade é elemento fundamental e existência humana não se constituindo na satisfação supérflua das necessidades dos indivíduos.

A questão central é saber se a educação pode contribuir para que a sociedade percorra seu caminho de desenvolvimento humano, e em que bases sociais esse caminho alicerçado nas concepções estruturais de organização propostas no Ensino Médio pode

alcançar. Ou seja, é um caminho a ser percorrido em direção a uma sociedade solidária ou é um caminho em direção uma sociedade individualista e consumista. É um caminho em que a sociedade e em que o indivíduo seja o centro do seu desenvolvimento social em consonância com o desenvolvimento coletivo, ou é uma sociedade em que o compartilhamento de forças e esperança estejam subordinadas ao hedonismo imediatista que é um dos pontos fundamentais do capitalismo.

O Ensino Médio no Brasil ainda está fundamentado no taylorismo-fordismo. Essa organização produtiva característica do capitalismo da primeira metade do século XX e ainda é o modelo de organização social que possui reflexos profundos nas concepções epistemológicas e pedagógicas até os dias atuais e que não se articulam mais as necessidades do capitalismo atual.

Diversos estudos neste sentido foram elaborados. No plano macrossocial as reflexões propostas por Harvey (2013), que estabelece as relações de similitude e diferenças entre o modo de produção capitalista organizado no taylorismo-fordismo e a organização atual estabelecida por intermédio do conceito de flexibilização da produção, e a reflexão proposta por Mészáros (2016, 2011, 2008) que articulam o modo de produção capitalista e suas implicações na educação e no processo de alienação e de construção de ideologias resultantes deste modo de produção.

As escolas de maneira hegemônica ainda constituem seus currículos centrados nos conteúdos e fragmentados nas disciplinas (o nome e sua etimologia são significativos) e não se adequam mais as necessidades dos educandos. Dayrell; Carrano e Maia (2014) estabelecem teorizações e conceitos que demonstram a nova realidade dos educandos do final do século XX e início do século XXI. Nossos alunos em decorrência do acesso, da universalização do Ensino fundamental, das novas tecnologias e das liberdades que usufruem em nossa sociedade no nível de maturidade relativo à faixa etária em que estão inseridos os educandos do Ensino Médio fazem com que os educando não se submetam as normas e disciplinas da escola de maneira passiva, bem como ao poder considerável do professor na sala de aula e de seu papel de organização das relações sociais dentro da sala de aula e na escola.

O papel do professor neste sentido foi esvaziado. Segundo, Pereira, Paulino e Franco (2011), na sua obra “Acabou a autoridade? Professor, subjetividade e sintoma”, os autores problematizam esta questão refletindo sobre o papel atual do professor na

prática docente e o esvaziamento da autoridade na configuração da sociedade atual e de seus desdobramentos no sistema de ensino. Em consonância com o contexto exposto acima, neste sentido, Silva (2013), afirma que as possibilidades do Ensino Médio frente às DCN não podem desconsiderar a realidade dos educando. Segundo a autora:

As relações sociais dos jovens ocorrem em múltiplos espaços, entre eles a escola. Na relação dos jovens com a escola, é possível identificar um duplo movimento: o primeiro refere-se aos elevados índices de abandono escolar. O segundo é relativo a um processo de “esvaziamento de significado do espaço escolar” (SILVA, 2013, p. 67).

Ou seja, o Ensino Médio necessita se reestruturar porque em muitos aspectos não contempla as necessidades dos educandos e, como consequência, não contempla as expectativas dos educadores. Porém, esta compreensão não se dá a priori. É necessário que este problema seja discutido, refletido, teorizado. Esta realidade na maioria das vezes não é percebida e nem compreendida pelos educadores e, portanto, o processo pedagógico e epistemológico de intervenção no processo educativo não se estabelece como prática pedagógica.

E é nesse contexto que o estudo procurará contribuir para que se possa compreender como a reestruturação curricular implementada no Estado do Rio Grande do Sul, se orienta ou não, pelas concepções exposta na fundamentação teórica norteadas pelas concepções de educação tendo o trabalho como princípio educativo, a educação popular, e a educação inclusiva no aspecto político e social.

Outro aspecto relevante para reorganização do ensino Médio está relacionado aos altos índices de retenção. No ano de 2011 para se ter uma ideia as taxas de aprovação na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul foram de 66,3%, a taxa de reprovação de 22,3% e a taxa de abandono de 11,4% (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 27). Os dados acima demonstram que os números de retenção/reprovação somados ao número de educandos que abandonam esta etapa da Educação Básica se cristalizam em 33,7%, ou seja, aproximadamente um terço dos educandos matriculados no Ensino Médio não consegue avançar em seus estudos ou desistem no decurso do processo de aprendizagem.

Se por um lado temos a inadequação dos processos de aprendizagem em relação à realidade do educando, por outro temos as concepções que são emanadas do Estado por intermédio de seu sistema de ensino que possuem objetivos e que são objeto de disputas na sociedade e que se expressam nas disputas pelo currículo. Ou seja, tanto as concepções de educação e as finalidades que estas concepções almejam não são objetos de consenso

social. Se por um lado o modo de produção hegemônico expressados pelo capitalismo necessita de mão de obra qualificada para os setores medianos da sociedade e para as camadas populares restam os “trabalhos” menos qualificados e, esporadicamente, a liberação do acesso das camadas populares a profissões e ofícios necessários a transitoriedade da produção e serviços do capital. Assim sendo, a escola deixa de caminhar no seu objetivo de formação básica dos conhecimentos acumulados pela sociedade e no exercício da cidadania e se reduzem a mero instrumento do mercado de trabalho.

5.2 A proposta de reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico

A escola como qualquer outra estrutura social está em constante movimento, mesmo que este movimento em alguns momentos seja célere e em outros seja caracterizado pela percepção de perenidade. Característica central do capitalismo é a produção de tecnologias num primeiro momento relativa ao desenvolvimento bélico e posteriormente ela é utilizada na produção de produtos de consumo em massa. Na jornada do século XX foi elaborado o modelo taylorista-fordista que foi ultrapassado pelo modelo de organização flexível da produção. Harvey (2011) aponta as características dos dois modelos de organização capitalista que se desenvolveram conforme as necessidades de produção e consumo. Conforme o autor:

As oposições no interior de cada perfil são dignas de nota. A modernidade fordista está longe de ser homogênea. Há muito nela que se vincula com uma fixidez e uma permanência relativas – capital fixo na produção em massa, mercados estáveis, padronizados e homogêneos, uma configuração fixa de influência e poder político-econômicos, uma autoridade e metateorias facilmente identificáveis, um sólido alicerce na materialidade e na nacionalidade técnico-científica e outras coisas dessa espécie. Mas tudo isso gira em torno de um projeto social e econômico de Vir-a-Ser, de desenvolvimento e transformação das relações sociais, de arte áurica e de originalidade, de renovação e vanguardismo [...] (HARVEY, 2011, p. 303).

Estas características denotam ao mesmo tempo uma fixidez e uma mutabilidade necessária ao próprio desenvolvimento do capitalismo. Se o capitalismo contradisse a estabilidade, a imobilidade, o conservadorismo característicos do feudalismo, não poderia repeti-lo produtiva e socialmente. Embora o taylorismo-fordismo necessite de dinâmica na produção dos produtos e mercadorias, como vemos a seguir o modelo flexível de produção está dinâmica é elevada uma nova condição em que a tecnologia está, em um

outro, patamar científico e a dinâmica social acompanha esta nova configuração do capitalismo. Prossegue o autor descrevendo que:

[...] A flexibilidade pós-modernista, por seu turno, é dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo; no entanto, ela também personifica fortes compromissos com o Ser e com o lugar, uma inclinação para a política carismática, preocupações com a ontologia e instituições estáveis favorecidas pelo neoconservadorismo. O julgamento de Habermas segundo o qual o valor conferido ao transitório e ao efêmero “revela um anseio por um presente estável, imaculado e não corrompido” está em evidência em toda parte (HARVEY, 2011, p. 303-304).

Portanto, se a configuração produtiva e social obedece hoje a novas nuances do capitalismo a escola não foge a esta nova configuração. Se no taylorismo-fordismo, o capital, privilegiava o trabalhador forma que somente repetisse o trabalho de maneira mecânica e repetitiva sem questionar a estrutura produtiva do chão de fábrica, do comércio e dos serviços, na atualidade esta rigidez não se faz necessária.

Porém mesmo a escola estando inserida no contexto social regulado pelo capitalismo, ela pode servir como ponto de resistência a dominação do capital sobre o homem e, sobretudo, a desumanização que a exploração do homem pelo homem é induzida de maneira natural e cruel nas relações produtivas e sociais. Trabalhar como sugeriu um dos maiores executivos do Brasil que afirmou que o trabalhador não necessitaria de 01:00 horas de almoço porque poderia continuar trabalhando e comendo um lanche ao mesmo tempo²⁰.

As nossas escolas públicas, com raras exceções, ainda se organiza no modelo taylorista-fordista como se estivessem numa linha de produção. Vejamos alguns aspectos que não são estranhos a educadores, educandos e seus responsáveis. Elencaremos apenas algumas características mais conhecidas: a) os alunos são dispostos em colunas uns atrás dos outros para evitar a conversa. Aliás, a conversa transformada em diálogo não é objeto da pedagogia tradicional; b) os educandos são separados por idade e não pelo

²⁰ Esta declaração foi feita pelo vice-presidente da FIESP e presidenta da CSN Benjamim Steinbruch. Segundo ele: Em entrevista para o jornalista Fernando Rodrigues em 2014, Benjamin Steinbruch, presidente da Fiesp e da CSN, fala sobre sua visão a respeito da flexibilização das leis trabalhistas, dizendo que é possível ter novas regras sem afetar direitos como o Fundo de Garantia, o 13º e a gratificação de férias. Para ele, é necessário mudar aspectos laterais, como o horário de almoço, argumentando que, nos Estados Unidos, os funcionários utilizam 15 minutos para o almoço, ao invés de uma hora. "Será que não é mais legal ele voltar antes para casa do que ficar uma hora sem ter o que fazer?", questiona. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/para-presidente-da-csn-funcionarios-podem-ter-15-minutos-de-almoço> Acesso em: 06/08/2018.

conhecimento desenvolvido; c) os alunos não participam das discussões pedagógicas a partir de suas vivências como educandos; d) os alunos não são incentivados a serem criativos, pelo contrário são treinados a repetirem processos estanques; e) não são estimulados a análises, críticas, ponderações e exprimirem suas concepções; f) os horários são regulados indistintamente; g) reprodução mecânica dos processos pedagógicos; h) não incentivo à participação do estudante como agente elaborador do conhecimento; i) disciplinarização dos corpos e das mentes; j) impossibilidade de crítica à estrutura da escola entre outras tantas.

Com esta configuração os educandos não são encaminhados por processos educativos à autonomia, a solidariedade e a cidadania. Os educandos são treinados para, a partir de estímulos, darem respostas adequadas como as do ENEM e dos vestibulares. Conforme Kuenzer (2000),

Considerando a impossibilidade dessa escola nesta sociedade, em que as bases materiais de produção estão a serviço da lógica da mercadoria, incorporar a contradição e o espaço das superestruturas como possibilidades de intervenção contra hegemônica. Nesse sentido, compreende a escola possibilidade de formação humana não só para a resistência, mas, principalmente, para a destruição das estruturas causadoras da exclusão, e conseqüentemente, para a construção de outras relações sociais, em que a produção e seus resultados estejam a serviço da vida com dignidade e com qualidade para todos, segundo suas diferenças, suas necessidades e seu trabalho (KUENZER, 2000, p. 353).

Concordamos com a autora e destacamos que a escola além de um ponto social de resistência pode também ser a de promover as transformações sociais necessárias à qualificação material e imaterial da vida humana. Sem dúvida nenhuma os estudos realizados de maneira ampla há algumas décadas, principalmente os de Freire, nos conduzem a outras organizações dos processos educativos e de aprendizagem.

Portanto, chegamos a um ponto de entrecruzamento: por um lado o capitalismo na sua forma flexível demanda modificações na educação para que esta possibilite a inserção dos jovens trabalhadores nesta nova configuração produtiva e por outro lado as forças progressistas da sociedade procuram uma fissura na estrutura tradicional e conservadora da escola para que se possa construir elementos epistemológicos, pedagógicos, didáticos e políticos para construir uma educação que se orientem em direção a transformação social.

A escola precisa ir além da resistência, a escola pública fundamentada na Educação Popular deve possuir o compromisso de transformar a sociedade na dimensão em que atua. No âmbito da reestruturação curricular colocada em prática entre os anos de

2011 a 2014 iremos destaca os pontos centrais em que se fundamentam. Devemos destacar conforme pesquisa de Mello (2014) as concepções e, principalmente os conceitos utilizados no EMP, não são novos já são discutidos há muito tempo nas pesquisas sobre educação e na formação de professores. Destaca a autora que:

Convém destacar que a Proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico do RS baseou-se na legislação atual (Lei nº 9.394/96) para propor uma formação geral que trabalhe com conteúdo contextualizado, assegurando que os educandos vivenciem relações concretas entre conhecimento e contexto. Por isso, a interdisciplinaridade torna-se relevante e essencial no currículo, englobando as quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. O objetivo é articular o “conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração do mundo do trabalho” (MELLO, 2014, p. 122).

Esta proposta como declina a autora não tem nada de novo, segundo a pesquisadora: “Nesse sentido, o documento da SEDUC-RS não propõe nada de novo em relação aos demais documentos que já vinham sendo propostos em âmbito nacional [...]” (MELLO, 2014, p. 122).

Porém, não é somente na LDB nº 9.394/96 que esta orientação se manifesta. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, 2012), estão contempladas as concepções que irão emergir na proposta do EMP. No texto referência para a Educação Básica como: educação como direito social, educação com qualidade social, as juventudes, os educandos EM do horário noturno, os estudantes da educação especial, estudantes da EJA, estudantes indígenas, do campo e quilombolas.

Os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social devem estar alicerçados no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura. Possuindo desta maneira o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade ambiental como meta universal (BRASIL, 2013, p. 150-166). Ou seja, a grande inovação da SEDUC-RS foi a de ter conjugado princípios já estabelecidos e de tê-los articulados como instrumentos da reestruturação curricular do EMP. A seguir veremos algumas destas articulações.

O primeiro documento emanado pela SEDUC-RS foi a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” em 2011 e teve como podemos destacar teve como fundamentos a concepção de que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe os meios para progredir

no trabalho e em estudos posteriores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 09). Ou seja, aqui fica implícito que a formação da Educação Básica e, portanto, do Ensino Médio visa o exercício da cidadania e possibilite a inclusão no mundo do trabalho e não no mercado do trabalho. Segundo Saviani (2012, 2007), refletindo sobre a ontologia do ser em relação ao trabalho afirma que “E o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho” (SAVIANI, 2012, p. 127).

Isto significa compreender que o ser humano se realiza no trabalho, não, porém do trabalho como instrumento de exploração individual e social. Frigotto (2000) havia sinalizado o caráter negativo do trabalho quando instrumento de exploração social. Segundo o autor “É dentro dessa materialidade histórica que se produz a ideia ou noção do trabalho como castigo [...]” (FRIGOTTO, 2000, p. 345). Ou seja, o trabalho desde a antiguidade escravocrata, do medievo servil e da Modernidade a exploração do trabalho no capitalismo se reproduzem conforme as necessidades do modo de produção vigente.

Na perspectiva da “Descolonialidade” essa reprodução não pode ser sustentada pelas sociedades colonizadas em prol da riqueza dos colonizadores. Podemos citar o comércio triangular que ocorreu no período escravista na América e no Brasil em particular. Era o trabalho na plantação da cana de açúcar e no engenho na produção do açúcar e seus subprodutos como e cachaça, o melaço e a produção de fumo no sul da Bahia eram trocados por escravos na África, ou seja, o próprio trabalho escravo comprava mais escravo para trabalhar para a colônia.

Esse processo continua até hoje quando o nosso conhecimento transformado em trabalho é explorado pelos países europeus e pelos Estados Unidos da América (QUIJANO, 2005, 2002). O documento continua destacando que o Ensino Médio como etapa posterior ao Ensino Fundamental tem por objetivos:

- I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
- III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;
- IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionados à teoria e prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/96, ART. 35) (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 09).

Este é um fundamento controverso no sentido que, ao mesmo tempo, que sinaliza a construção de processos educativos que desaguem na autonomia e também preconiza a adaptação ao trabalho e estudos posteriores de maneira flexível. Destaca também a necessidade do ensino possuir uma base unitária na qual se assente a possibilidade de inserção no trabalho (e aqui preconizamos a inserção no mundo do trabalho e não no mercado de trabalho alienado). Articula as áreas do conhecimento – Ciências das linguagens, Ciências da Natureza, Ciências da Matemática e Ciências Humanas e suas tecnologias como as dimensões sociais da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho.

Não podemos esquecer que o trabalho, destacado no EMP como princípio educativo, é uma concepção que vai contra a educação como um todo. Se nas classes populares a educação consagra a perpetuação da posição social do trabalhador nos níveis mais elementares, a educação para a classe média, classe média alta e burguesia é melhor no sentido de preparar para os processos seletivos de avaliação visando à ascensão aos cursos superiores e a profissionalização especializada, não significa em hipótese nenhuma creditar uma educação de “qualidade” dispensada às elites como uma educação que promova a cidadania, a solidariedade, enfim a felicidade humana. A educação das elites reproduz a exploração social, mas, porém, também reproduz o processo de alienação em todos os sujeitos. Pensemos no conceito de trabalho como princípio educativo. Segundo Frigotto (2000),

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos ou grupos que explorem e vivem do trabalho dos outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo – seres de outra espécie que acham natural explorar. O trabalho como princípio educativo, então, não é uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2000, p. 343).

Esta concepção coloca o trabalho humano no seu devido lugar que é o de proporcionar que por intermédio do trabalho e de seus frutos, nós humanos, possamos desenvolver cada vez mais nosso processo de humanização, e não caminharmos em direção contrária a natureza humana que é de colaboração mútua. Evidenciamos o trabalho como princípio educativo porque na reestruturação do EMP é ele que vai apontar o norte da possibilidade de transformação humana em direção a uma concepção

ontológica. O trabalho não é simplesmente uma maneira de suprir nossas necessidades materiais.

Pelo contrário o trabalho é a realização do homem em uma de suas dimensões e que está relacionado ao bem-estar do grupo social. Muito se confundiu o conceito de trabalho como princípio educativo no EMP com o conceito burguês de formação das classes populares para o mercado de trabalho.

Esse aspecto aparece em diversas pesquisas no nível de mestrado e doutorado nas quais é problematizada a visão dos educadores de esta era a finalidade, ou seja, construir e organizar um currículo que tivesse como objetivo produzir trabalhadores para satisfazer as necessidades imediatas do mercado de trabalho capitalista, assim podemos citar os trabalhos de (REIS, 2015), (MUNSBURG, 2014), (ALVES, 2014), (ALVES, 2015). Segundo Alves (2014):

A pesquisa oportunizou perceber que a proposta de implementação apresenta um conjunto de limites, dentre os quais a questão da falta de compreensão da proposta, o despreparo dos professores, à tendência a formação dos jovens para o mercado de trabalho, as dificuldades infraestruturais e à resistência à forma como a avaliação emancipatória foi colocada pela SEDUC-RS [...] (ALVES, 2014, p. 08).

Ou seja, o mundo do trabalho se distancia radicalmente da concepção de mercado de trabalho. O mundo do trabalho procura desvelar as relações que ocorrem no interior do modo de produção capitalista e a partir desta compreensão atuar no sentido de possibilitar às mudanças necessárias a qualificação das relações de trabalho. Conforme o pesquisador Luiz Carlos de Santis Alves (2015):

Nesta perspectiva é possível afirmar que a Educação Politécnica se opõe à polivalência e isso se torna evidente, diante do caráter emancipatório e unilateral intrínseco à politecnicidade. A Educação Politécnica não tem por objetivo principal a preparação para o mercado de trabalho, embora, de forma tácita, durante o processo, isso possa ocorrer. Sua pretensão é educar para o entendimento de que o trabalho produtivo é inerente à condição humana e estabelece a mediação nas relações sociais. Não prevê a produção econômica, mas a compreensão de que a responsabilidade da construção do mundo é de todo o ser humano e isso ocorre por meio do trabalho que deve ser valorizado não somente enquanto instrumento para aquisições materiais, mas também como princípio de emancipação e libertação humana. (ALVES, 2015, p. 30)

A não clareza nos conceitos de “Mundo do Trabalho” e “Mercado de Trabalho” fora em muitos casos confundidos por falta de clareza ou por instrumentalização de segmentos de professores que eram contrários à proposta de reestruturação curricular. A política de inserção dos trabalhadores e, em particular, nossos jovens que chegam ao final

do Ensino Médio, é uma política liberal que não tem objetivo de promover o bem-estar individual e coletivo. O liberalismo, ou a apropriação da concepção liberal pelo capitalismo visa somente sanear suas demandas imediatas por mão de obra barata. Nossos jovens e também nossos adolescente contam os dias para fazer 16 anos e poderem ir trabalhar na Rede Zaffari de supermercados, no Wall Mart (Big), Mcdonalds e outras tantas franquias nas praças de alimentação dos “shoppings centers” e nos milhares de estágios²¹ oferecidos em troca de mão de obra precarizada e barata nos seus custos.

Em relação à concepção do Ensino Médio Politécnico a SEDUC-RS destaca que:

Tem em sua concepção a base da dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimentos embasam e promovem a inserção social da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

Ou seja, a proposta central da reestruturação curricular no Rio Grande do Sul se consolidada como proposta que vai além das necessidades imediatas do capital. Se por um lado procura solucionar os entraves do abandono, da reprovação e da qualificação do ensino na dimensão epistemológica e pedagógica, por outro lado procura inserir os educandos no mundo do trabalho não mais como sujeitos passivos e alienados, mas que possuam condições de apropriação da realidade centradas na construção do conhecimento concreto como possibilidade de instrumento de transformação social.

Portanto, a inserção de educandos críticos e em condições de transformação social somente pode se dar por uma construção política, epistemológica e pedagógica que tenham como finalidade alcançar a autonomia dos sujeitos e a construção de instrumentos de transformação social.

A seguir demonstração de uma possibilidade de leitura da organização da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Esta apresentação foi elaborada para formação de encerramento da formação continuada promovida na esfera do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério da Educação e Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do

²¹ É incompreensível a lógica dos estágios se na Educação Básica não existe a especificidade para se articular o que se estuda com a prática no trabalho. Os estágios acabem por retirar os educandos da escola. Muitas vezes a escola se curva a liberar um educando mais cedo para que possa chegar no horário no estágio.

Sul no ano de 2015. Esta imagem mostra a organização do currículo da reestruturação do Ensino Médio Politécnico na dimensão de relação entre a escola, à comunidade escolar e o currículo. Nesta organização os conhecimentos elaborados no currículo emergem da realidade da comunidade em que os educandos estão inseridos. Esses conhecimentos perpassam a escola e desaguam no currículo que articula os conhecimentos elaborados nos componentes curriculares por intermédio da pesquisa no Seminário Integrado.

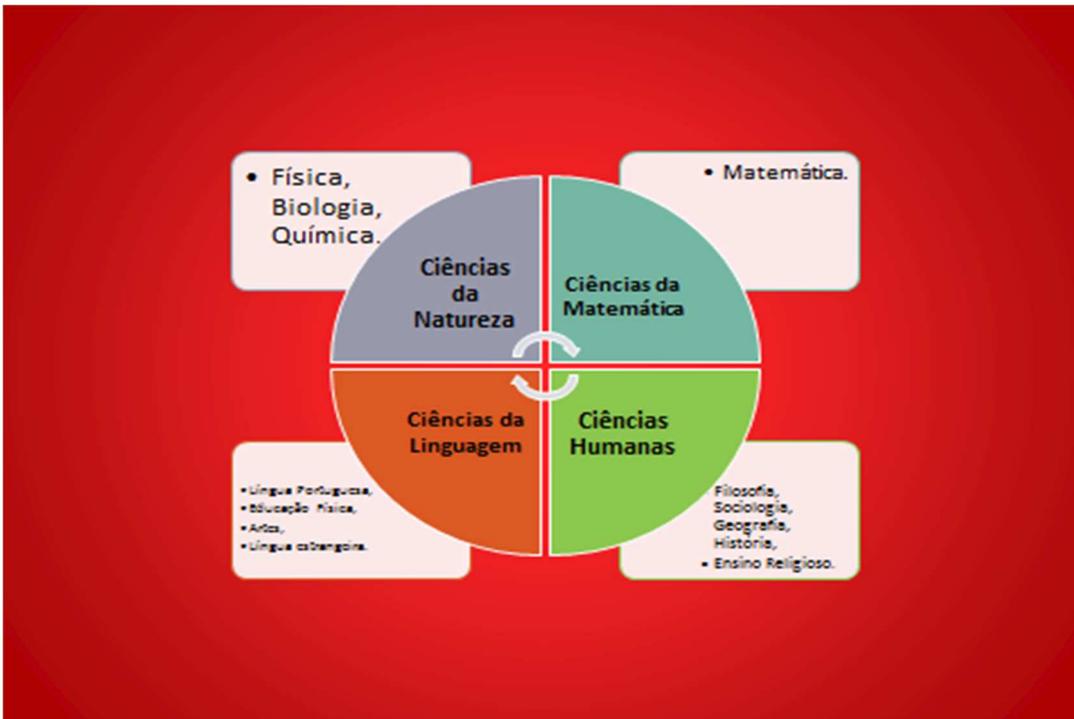
Esquema 1 – Organização curricular a partir da realidade da comunidade e da escola. Organização pedagógica tendo a pesquisa como princípio educativo articulada no Seminário Integrado



Fonte. Gonzaga 2018.

A imagem a seguir demonstra a organização do currículo, nas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares. Destacamos que se inverte nesta proposta a verticalização do conhecimento entre professor e aluno. O conhecimento parte da realidade do educando e sua realidade vivencial e “é elaborado como conhecimento científico” nos componentes curriculares pelos educandos e pelos professores. Nesta organização é fundamental a interdisciplinaridade não na escolha somente dos conhecimentos a serem elaborados, porém, acima de tudo, na construção do conhecimento fruto da relação educando e professores.

Esquema 2 – A interdisciplinaridade como metodologia na construção do conhecimento entre currículo, áreas do conhecimento e os componentes curriculares.



Fonte: Gonzaga, 2018

A imagem a seguir expressa a relação das áreas do conhecimento em relação ao Seminário Integrado. Destaca-se a posição do espaço pedagógico do Seminário Integrado como aquele que articula o currículo por intermédio das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares. Pela proposta da SEDUC o currículo passa a se organizar entorno do Seminário Integrado.

Nesta organização a escola ou mesmo a comunidade escolar pode escolher uma temática a ser desenvolvida nas pesquisas. Essas pesquisas são elaboradas no Seminário Integrado sob a supervisão do professor coordenador. Destacamos, porém, que são nos componentes curriculares e na área que são elaborados os conhecimentos específicos de cada pesquisa.

Esquema 3 – O espaço pedagógico do Seminário Integrado como articulador do currículo por meio de pesquisa e das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares



Fonte: Gonzaga, 2018

Esta imagem nos mostra a organização do currículo e a relação com as áreas do conhecimento, os componentes curriculares e o seminário Integrado. Destacamos que é no espaço pedagógico do Seminário Integrado que o currículo se articula como um todo orgânico no processo de aprendizagem. Este é o espaço pedagógico que se articula o conhecimento elaborado nas áreas, nos componentes curriculares por intermédio da pesquisa.

Esquema 4 – Articulação do currículo como todo orgânico no espaço pedagógico do Seminário Integrado



Fonte: Gonzaga, 2018

A próxima imagem mostra os conceitos que norteia a organização curricular e que lhes sustentam no campo epistemológico, metodológico e pedagógico. Ou seja, a relação entre a teoria e a prática se expressa no campo teórico e conceitual e é evidenciada por intermédio da pesquisa; a relação parte e totalidade proporciona a compreensão dos fenômenos apreendidos em seu contexto e em sua finalidade; o reconhecimento dos saberes norteia a construção do conhecimento a partir da realidade dos educandos e da comunidade escolar e é elaborado como conhecimento científico nas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares; a interdisciplinaridade é o método de construção do conhecimento, todavia, ela não se esgota como método e se orienta na construção ontológica do conhecimento; e a avaliação se caracteriza pelo caráter diagnóstico de compreender os entraves do processo de aprendizagem e os avanços possíveis e assim abandona o caráter meritocrático.

Esquema 5 – Conceitos norteadores da organização curricular do Ensino Médio Politécnico



Fonte: Gonzaga, 2018.

Desta maneira, procuramos através das imagens elaboradas acima proporcionar uma breve síntese da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico.

6 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada a partir dos documentos que nortearam a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico e os estudos realizados no nível de mestrado e doutorado do ano de 2012 a 30 de junho de 2018. Foram copiladas 52 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. Em virtude de termos trabalhado como assessor pedagógico do Ensino Médio, como coordenador pedagógico adjunto e regente de classe quanto do início da proposta de reestruturação curricular foi colocada em prática, percebíamos algumas categorias que surgiram *a priori* com “reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico”, “currículo”, “política pedagógica”, “organização curricular”, no decorrer dos estudos percebemos que as categorias que mais se destacaram e estão no anexo 1, foram “Reestruturação Curricular no Ensino Médio Politécnico”, Seminário “Integrado”, “Pesquisa”, “Protagonismo Juvenil”, “Formação Docente”, “Interdisciplinaridade”, “Avaliação Emancipatória”. Todavia foram persistentes críticas realizadas nas escolas pelo coletivo docente não propriamente em relação à proposta, mas, sobretudo a forma como foi implementada e as condições da Secretaria de Educação de gerar uma reestruturação desta abrangência em 4 anos de gestão no governo estadual.

Utilizamos como caminho metodológico o escrutínio de que temas ou objetos de pesquisa se centraram os estudos. A partir deste levantamento procuramos construir duas categorias que se apresentaram em todas as pesquisas que são: os entraves que ocorrem que dificultaram a implementação da proposta e os avanços que foram alcançados a partir da reestruturação do Ensino Médio Politécnico.

Devemos destacar que um dos aspectos facilitadores para execução e interpretação dos dados do estudo realizado está fundamentado na condição de educação em regência de classe, o que faz com que sistematicamente se procure alternativas individuais e coletivas para superar a dificuldade na sala de aula, o fato de como pesquisador estar em contanto permanente com os conceitos, concepções e teorias expressadas na reestruturação do Ensino Médio e de ter contribuído na interlocução com os docentes das escolas no sentido de clarificar a proposta como totalidade e as concepções norteadoras que em muitas escolas já haviam sendo desenvolvidas como política pedagógica elaborada pelos próprios docentes sem orientação da mantenedora.

A pesquisa é caracterizada por ser uma pesquisa qualitativa e exploratória. O estudo se desenvolverá a partir do levantamento das teses e dissertações tendo como

descriptor a “reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul” produzidas no período entre 2012 e 30 de junho de 2018 e disponíveis do banco de dados da CAPES. Ainda, serão investigados os documentos elaborados pela SEDUC-RS, explicitados na “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio”, no “Regimento Referência do Ensino Médio Politécnico”, nos documentos que integram a legislação da Educação Básica e, em particular, desta etapa da educação.

Assim, se caracteriza metodologicamente pela Revisão Sistemática da Literatura. A análise dos documentos terá como referencial a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin como estratégia de categorização a priori e a posteriores estudos linguístico de Bakhtin (2016, 2011), Volóchivov (2017) e Brait (2017, 2014) foram utilizados porque partem do referencial do Materialismo Histórico e no Materialismo dialético. Nesta concepção, as linguagens utilizadas nas narrativas estão diretamente relacionadas diretamente com os contextos históricos em que os sujeitos estão inseridos e propõe a permanente inquirição do documento em análise no movimento dialético que reflete o momento do seu enunciado. Ou seja, os autores evidenciam a relação intrínseca entre o dito e o vivido, entre o expressado e o vivenciado.

Esta concepção nos auxiliou no sentido de todas e todos os sujeitos que foram objeto dos estudos – dos 54 estudo 53 foram estudos de caso e 1 estudo teórico - serem docentes inclusive os pesquisadores em sua totalidade. Procurou-se na leitura dos estudos, estabelecer uma relação de alteridade com o discurso do pesquisados e dos pesquisadores procurando desta maneira se aproximar do lugar daquele que emite um discurso, uma fala que possibilitam a interpretação dos realizados e dos documentos emanados da mantenedora.

Também foi utilizada uma estratégia tradicional que é a triangulação de dados que associada a análise do Materialismo Histórico e do Materialismo Dialético contidas nas teses, nas dissertações, na legislação do Ensino Médio e nos documentos de referência da SEDUC-RS.

6.1 Concepções metodológicas

Iremos neste espaço clarificar a posição do pesquisador frente ao objeto e o problema de pesquisa. Neste sentido, o docente, o pesquisador e o gestor ocupam o espaço

inicial que é a sala de aula e os processos de aprendizagem desenvolvidos neste local pedagógico. Tem-se discutido muito no plano teórico a posição do pesquisador frente ao estudo a ser realizado. Não podemos abrir mão da construção do conhecimento alicerçado nos princípios científicos e no método adequado ao objeto da pesquisa. A fundamentação metodológica está constituída no Materialismo Dialético. Muito se tem discutido sobre a posição, por exemplo, defendida pelo positivismo que orienta as pesquisas a ser realizadas na perspectiva da neutralidade do pesquisador, na verificação quantitativa dos dados que são os fundamentos das pesquisas das ciências naturais.

Esse método posiciona o pesquisador como elemento neutro na pesquisa. Não concordamos com essa neutralidade pelo simples fato de que é geralmente o pesquisador que escolhe o seu objeto de pesquisa. No caso da proposta deste estudo, da reestruturação do Ensino Médio realizada no Rio Grande do Sul, iremos situar o pesquisador primeiro como docente da Educação Básica da rede estadual de educação.

Foram os questionamentos do cotidiano vivenciados na sala de aula que instigou o docente a realizar questionamentos sobre o porquê de determinadas dificuldades dos educandos no processo de aprendizagem. Podemos citar como exemplo a “falta de atenção” dos educandos, a não realização das atividades pedagógicas e dos trabalhos escolares, da apatia frente aos conhecimentos elaborados sob o prisma disciplinar, a não preocupação com os processos de avaliação (principalmente as “provas”), a relação dos contextos sociais que acabam desaguando no ambiente escolar etc.

Todas essas questões do cotidiano escolar suscitaram a busca de compreensão e, se possível, o encaminhamento de soluções. Essas questões são discutidas no dia a dia da escola pelos docentes. Entretanto, não se oferece políticas educacionais que partam desta realidade. No ano de 2011, recebi na escola que lecionava a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Quando da leitura e posteriormente do estudo do documento percebi que a proposta poderia ser um caminho a ser percorrido principalmente porque ela propunha mudanças em práticas pedagógicas e epistemológicas, que na minha compreensão, estavam cristalizadas de aprendizagem e não davam mais conta da realidade nas salas de aula.

Lembro-me de uma colega que quando perguntada se a proposta poderia ser melhor do que aquilo que vínhamos fazendo em conjunto com os educandos, sua resposta foi lapidar: *pior do que está não pode ficar*.

Foi esta identificação, não somente no diagnóstico dos problemas enfrentados pela escola como um todo, mas principalmente a articulação dos conceitos expressos no documento norteador da proposta de reestruturação curricular e os conceitos e teorias estudados por mim se fizeram com sentido. Os enunciados por Marx de um processo de construção do homem com autonomia, o reconhecimento dos saberes de Freire, a escola unitária de Gramsci, entre outros estavam ali expressados.

Colocamos como se diz no dia a dia a “mão na massa”. Obviamente que tivemos professores que não quiseram participar da empreitada em nossa escola, porém, nos concentramos nos professores que queriam percorrer outros caminhos e nos educandos do turno noturno da escola. Posteriormente, em função da prática pedagógica que vinha desenvolvendo, fui convidado a atuar como assessor pedagógico do Ensino Médio na 1ª Coordenadoria Regional de Educação/RS junto às escolas de Porto Alegre e posteriormente exerci a função de coordenador pedagógico adjunto da mesma coordenadoria. A relação docente/pesquisador/gestor proporcionou a compreensão dos processos educacionais de maneira mais ampla. A inserção do docente/pesquisador/gestor no cotidiano da escola – visto que durante o período em que ocupei cargo de gestão continuei na regência de classe – possibilitou a compreensão do processo de reestruturação curricular de maneira amplificada.

Na esfera da metodologia nos identificamos com a XI Tese sobre Feuerbach em que Marx (1963:210) afirma: “Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém, de modificá-lo”. Obviamente que aqui não se quer transformar o mundo. O que se quer é transformar a realidade escolar no que é possível. Destacamos, portanto, que o docente ocupa a posição de pesquisar e gestor no processo de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico.

A esta condição soma-se as concepções políticas e pedagógicas do pesquisador que se orientam em direção a Educação Popular como prática cidadã.

6.2 Concepções metodológicas no Materialismo Histórico e Dialético

Na dimensão metodológica nos alinhamos as concepções do Materialismo Dialético como instrumento intelectual de compreensão da realidade. Segundo Marx, (1985).

Com isso Marx coloca o conhecimento como a relação entre o concreto (natural e social) com o pensamento humano. Destacamos que Marx, para se utilizar um termo caro aos marxistas ortodoxos, não considera o concreto como única determinação do real. O real se apresenta no concreto como interação do concreto com a compreensão humana deste concreto. O autor coloca o método numa relação intrínseca com o desenvolvimento histórico da humanidade. Portanto, retira do método as abstrações que nos direcionam a caminhos obscuros para compreender a realidade. Prossegue o autor afirmando que:

Como categoria, ao contrário, o valor de troca leva consigo um modo de ser antediluviano. Para a Consciência – e a consciencia filosófica é determinada de tal modo que, para ela, o pensamento que concebe é o homem efetivo, e o mundo concebido é como tal o único efetivo. Para a consciencia, pois, o movimento das categorías aparece como o ato de produção efetivo – que recebe infelizmente apenas um impulso do exterior - , cujo resultado é o mundo, e isto é certo (aquí temos de novo uma tautología) na medida em que a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da intuição e da representação, e que se engendra a si mesmo, mas da elaboração da intuição e da representação em conceitos [...] (MARX, 1985, p.117).

Neste sentido, o conhecimento, a apropriação da realidade (social) não é abstrata. O conhecimento possui relação indissociável entre o cérebro que constroi o pensamento e a realidade. Prossegue o autor afirmando que:

O todo, como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, modo que difere do modo artístico, religioso e prático-mental de se apropriar dele. O sujeito real permanece subsistindo, agora como antes, em sua autonomia fora do cérebro, isto é, na medida em que o cérebro não se comporta se não especulativamente, teóricamente. Por isso também no método teórico [da economia política], o sujeito – a sociedade deve figurar sempre na representação como pressuposição (MARX, 1985, 117).

Aquí, destacamos que Marx não delega ao pensamento humano e a criatividade uma atividade intelectual secundária ou o coloca em um plano inferior na apropriação do conhecimento, simplesmente, o autor, coloca a relação entre o homem e a realidade concreta nas necessária articulação entre o concreto e o pensamento humano. Sem dúvida nenhuma, antes de Marx, a realidade, a concreticidade do mundo real era colocado fora da construção do conhecimento humano.

O processo utilizado nesta relação entre o concreto e o pensamento humano é a dialética. Heráclito de Éfeso era conhecido na Antiguidade como “obscuro” devido à dificuldade de interpretação de seus postulados. Ele é o representante do mobilismo que

é a concepção de a realidade natural se caracteriza pelo movimento nos quais todas as coisas estão em constante fluxo. Marcondes (2007) afirma que:

Para Heráclito “Assim, tudo é movimento, tudo está em fluxo, mas a realidade possui uma unidade básica, uma unidade na pluralidade”. Esta “unidade na pluralidade” pode ser entendida também como a unidade dos opostos. Heráclito vê a realidade marcada pelo conflito (*pólemos*) entre opostos (fr. 53, 126, 80), conflito que, todavia não possui um caráter negativo, sendo a garantia do equilíbrio, através da equivalência e reunião dos opostos (fr. 10) (MARCONDES, 2007, p. 35).

E este, é o princípio da dialética que será desenvolvida com suas especificidades por inúmeros filósofos entre os quais podemos citar Platão e na Modernidade Hegel e Marx. Para o filósofo de Éfeso a pluralidade e o movimento da realidade faz parte de nossa experiência sensível (MARCONDES, 2007). É célebre a sua alegoria sobre o movimento das águas do rio. Segundo Marcondes:

“O fragmento mais famoso de Heráclito é o do rio (fr.91): Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque o rio não é mais o mesmo”. A tradição posterior teria acrescentado, “e nós também não somos os mesmos” (MARCONDES, p. 36).

Para Marx (1982), na apropriação do conhecimento é um processo de integração do pesquisador com a realidade em que está inserido. Essa apropriação da realidade não é uma apropriação abstrata, ela é concreta na relação do indivíduo com a natureza e com os outros indivíduos no seio da sociedade. Segundo o autor:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1982, p. 16).

Podemos perceber o entrelaçamento da concepção filosófica que fundamenta o Materialismo Histórico com o método do Materialismo Dialético. Muito se confere ao Materialismo Histórico e Dialético a concepção que este prioriza a matéria em detrimento ao espírito e as subjetividades humanas.

Podemos creditar isso em grande parte ao contraponto religioso que se usou como processo ideológico de relacionar o Materialismo Histórico e Dialético com a concepção de ateísmo. A concepção se conceitua como materialista porque esta retira o conhecimento do plano metafísico e o coloca no plano concreto da existência humana. Prossegue o autor descrevendo e detalhando seu método afirmando que:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia -, é o criador do real, e real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARX, 1982, p. 16).

Esta talvez seja uma das maiores incompreensões sobre as concepções elaboradas por Marx. Talvez seja em função de incompreensão ou de uso ideológico do seu pensamento no sentido de retirar do ser humano o seu protagonismo histórico – protagonismo que em determinadas condições lhe é solapado pela exclusão do acesso a materialidade necessária à sua sobrevivência.

Marx com essa assertiva coloca a centralidade das ideias na relação dos seres humanos com a realidade e não na abstração descolada da história da humanidade. Adiante o corifeu da filosofia da práxis esclarece quais são as diferenças entre sua concepção de dialética e a concepção da dialética formulada por Hegel. Segunda ele:

Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase trinta anos, quando estava em plena moda. Ao tempo em que elaborava o primeiro volume de “O capital”, era costume dos epígonos impertinentes, arrogantes e medíocres, que pontificava, nos meios cultos alemães, comprazerem-se em tratar Hegel, tal qual o bravo Moses Mendelssohn, contemporâneo de Lessing, tratara Spinoza, isto é, como um “cão morto”. Confessei-me, então, abertamente discípulo daquele grande pensador e, no capítulo sobre teoria do valor, joguei, várias vezes, com seus modos de expressão peculiares [...] (MARX, 1982, p 16-17).

Embora Marx realize a crítica a Hegel, ele destaca que a contribuição hegeliana foi e, é fundamental porque coloca a história humana como fundamental para compreensão do desenvolvimento humano. Prossegue o autor afirmando que:

[...] Podemos perceber claramente que Marx não desconsiderou as formulações elaboradas por Hegel. Marx fazia parte do grupo dos jovens hegelianos. O que ele fez foi ultrapassar as proposições de Hegel. Para concluir, ele afirma que: “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico”. (MARX, 1982, p. 17).

No contexto do pensamento filosófico de Marx, o método é um elemento fundamental na construção do conhecimento. Para ele o método não é uma abstração na qual a realidade se apresenta fora da concreticidade da existência humana. O método é o caminho seguro para o conhecimento, porém, este conhecimento não pode estar subordinado à metafísica quando esta se propõe a conceber o conhecimento fora da realidade e da história humana. Se o objetivo do método dialético é o descortinamento da realidade vivenciada por nós seres humanos, esta realidade precisa ser conhecida e este

processo de conhecimento se expressa na dimensão cognitiva, epistemológica e, sobretudo, histórica.

O conhecimento faz parte da constituição humana. Não é possível dissociar o conhecimento como apropriação da realidade da história da humanidade. O ato de conhecer realiza o homem como ser transformador da realidade natural e, sobretudo, social.

Neste contexto o conhecimento tem a função individual de contemplar a compreensão dos fenômenos que nos cercam e da função social de estabelecer condições espirituais e materiais ao desenvolvimento humano. Porém, uma pergunta se faz necessária. O que é o conhecimento e para que serve? Marx (1985) nos alertou que o conhecimento em bases científicas se difere dos conhecimentos estéticos, religiosos e prático-mentais. Kosik (1976), como muita propriedade nos indica que:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal *detour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre o desvio (KOSIK, 1976, p27. Grifo nosso).

A partir desta perspectiva podemos afirmar que a realidade e a concreticidade da existência humana não se apresenta de maneira direta e objetiva a percepção e compreensão humana. A realidade, a concretude precisa ser desvelada pelo conhecimento e este conhecimento está inserido de maneira concreta e objetiva na história humana em suas diversas manifestações históricas e epistemológicas. Portanto, na construção do conhecimento:

A obviedade não coincide com a perspicuidade e a clareza da coisa em si; ou melhor, ela é a falta de clareza da representação da coisa. A natureza se manifesta como algo inatural. O homem tem de envidar esforços e sair do “estado natural” para chegar a ser verdadeiramente homem (o homem se *forma* evoluindo-se em homem) e conhecer a realidade como tal. Para os grandes pensadores de todos os tempos e de todas as tendências – no mito platônico da caverna, na imagem baconiana dos ídolos em Spinoza, Hegel, Heidegger e Marx – o conhecimento é corretamente caracterizado como superação da natureza, como atividade ou “esforço” supremo [...] (KOSIK, 1976, p. 27-28).

Ou seja, o conhecimento deve superar a natureza pela intervenção humana no sentido de desenvolver a humanidade na dimensão espiritual e material. Continua o filósofo tcheco afirmando que:

[...] A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se, sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentes de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação (KOSIK, 1976, p. 28).

Essa assertiva do autor nos mostra que o conhecimento tem que fazer sentido para o sujeito cognoscente. O conhecimento não pode ser compreendido fora de sua utilidade concreta para os seres humanos. Afirma ainda o autor que: “A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ela cria a *realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 1976, p. 28). Podemos destacar a partir de Kosik, que o conhecimento não pode ser descolado da realidade humana e que não pode ser construído se não possuir significado ao sujeito cognoscente.

Voltamos a destacar este aspecto, em função de podermos articulá-lo aos princípios marxistas de que é a relação dos seres humanos com a realidade concreta de sua existência espiritual e material que proporciona a intervenção humana na realidade por intermédio do conhecimento.

Se isso é verdade (realidade concreta), os processos de conhecimento ao longo da história da América Latina somente podem partir da realidade da história latino-americana DUSSEL, (1995, 1977). É essa história humana que precisa ser desvelada para que, sejam proporcionadas as mudanças necessárias ao desenvolvimento humano. Se assim o é, o princípio freiriano articulado nos temas geradores, ou seja, na realidade dos educandos, também se articula com as concepções elaboradas por Kosik a partir das teorias e dos conceitos do materialismo dialético.

Não existe possibilidade de se construir o conhecimento que não perpassa o ser humano como um todo, tanto no que se refere à estrutura intelectual que é intrínseca ao corpo biológico, sendo, portanto, essa totalidade indissociável. Para que a compreensão humana seja possível é necessário que se construa instrumentos que possibilitem esse desvelamento para que se possa chegar o mais próximo possível à realidade das coisas. Isso ocorre quando:

Para nos aproximarmos das coisas e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos de nos distanciar delas. É sabido como é *cansativo* elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto análise dos conhecimentos passados é relativamente mais fácil porque a própria realidade já se incumbiu de fazer uma certa eliminação e “crítica”. A ciência

deve “reproduzir” *artificialmente* e experimentalmente este caminho natural da história [...] (KOSIK, 1976, p 28).

Portanto, a ciência é elemento indispensável à construção do conhecimento para compreensão da realidade e possibilitar a intervenção humana. Mas não é somente a materialidade que constitui a realidade e sua concreticidade. A intervenção humana que modifica esta realidade se torna uma nova realidade humana. É por isso que numa sociedade desigual, o conhecimento só é possibilitado quando se representa nela a desigualdade social. Prossegue o autor destacando que:

[...] O homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para os outros sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. Para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente enriquecida pelo conceito da *práxis*), o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo [...] (KOSIK, 1976, p. 29).

Assim sendo, a apropriação do conhecimento é determinada pelo sentido subjetivo e objetivo dado pelo homem ao ato de conhecer. Seu objetivo está relacionado às necessidades materiais e espirituais da existência individual e coletiva dos seres humanos e do sentido que dá a coisa em si, no desenvolvimento histórico da humanidade. Por isso o autor ainda destaca que:

O processo de captação e descobrimento do sentido da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido, graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa. É possível, portanto, compreender o sentido objetivo da coisa se o homem cria para si mesmo um sentido correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico (KOSIK, 1976, p. 29).

Nesta perspectiva o conhecimento somente tem sentido em um contexto da *práxis*, se estiver inserido no contexto histórico do desenvolvimento humano. Portanto, o conhecimento possui materialidade concreta relacionada à existência humana, porém, essa materialidade não se esgota em si mesma, pelo contrário, ela somente tem sentido ser for lhe dado o sentido e significado pela criação intelectual humana. Isso somente acontece com a *práxis* humana em que o conhecimento e seu objetivo são instrumento da ação e reflexão e da reflexão e ação elaboradas pelos homens. Desta maneira:

Na apropriação prático-espiritual do mundo, da qual e sobre o fundamento da qual derivam originalmente todos os outros modos de apropriação – teórica, artística etc. – a realidade é, portanto, concebida como um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo de constatação e de valor. Só mediante a abstração, a tematização e a projeção, tomando-se como ponto de partida este mundo da realidade pleno e inexaurível, se isolam determinadas zonas, facetas e esferas que o naturalismo

ingênuo e o positivismo consideram como as únicas autênticas, como única realidade enquanto exprimem aquilo que resta como pura subjetividade. [...] (KOSIK, 1976, p. 30).

Com isso o positivismo acabou por empobrecer o mundo reduzindo-o a apenas uma determinada dimensão sem contemplar as diversidades humanas. Demarcou a realidade como possibilidade única na construção histórica das sociedades humanas e tentou conservar um só modelo de sociedade no qual somente um conhecimento é possível.

O conhecimento de somente um grupo social. Entretanto, isto não é possível a não ser que haja instrumentos de correção ideológicos na construção do conhecimento porque a elaboração do conhecimento não se dá de maneira fragmentada. A especificidade é uma das etapas da construção do conhecimento. Ela não é o objetivo e isso nos processos de aprendizagem fica cristalino quando partimos do processo de conhecimento da parte sem relação com o todo. A parte sem o todo fica, portanto, sem significado. Neste sentido o autor destaca que:

Cada coisa sobre o qual o homem concentra seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente isolados? Ele os percebe sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expresso e não percebido explicitamente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado [...] (KODSIK, 1976, p. 31).

Deste modo a fragmentação do conhecimento não pode contemplar a sua totalidade e a qualidade intrínseca da sua utilidade aos objetivos humanos. Somente na totalidade indivisível do todo é que se dá o sentido e o significado daquilo que é conhecido. Na atualidade desenvolvemos, principalmente na Educação Básica, processos de aprendizagem em que os conceitos e conhecimento no processo didático partem do fragmento, da parte desconectada do todo.

Colocamos por exemplo o estudo de determinado fato histórico como a Queda da Bastilha em 14 de julho de 1789. Qual a relação que este fato da Modernidade articulada com a ascensão do capitalismo possui com a história do Brasil. Talvez seja necessário partir da realidade contemporânea brasileira da desigualdade social, ou da pluralidade de classes sociais, ou da influência do escravismo indígena e do negro africano para se explicar as causas e consequências deste processo histórico e não o contrário. Segue

adiante o autor recolocando o homem como centro do processo do conhecimento e da aprendizagem afirmando que:

[...] A consciência humana deve ser, pois, considerada tanto no seu aspecto teórico-predicativo, na forma do conhecimento explícito, justificado, racional e teórico, como também no seu aspecto antepredicativo, totalmente intuitivo. A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpretam e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas, se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo. A recusa e a subestimação da primeira forma conduzem ao irracionalismo e às mais variadas espécies de “pensamento vegetativo”; a recusa e a subestimação da segunda forma conduzem ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo. Os quais, em sua unilateralidade, determinam o irracionalismo como complemento necessário (KOSIK, 1976, p. 31-32).

Ou seja, o conhecimento parte da totalidade e ganha especificidades nas partes constitutivas da mesma totalidade somente pela intervenção criativa dos humanos por intermédio da práxis. O conhecimento não se cristaliza no intelecto humano como se esse fosse uma página em branco esperando ser escrita.

O conhecimento humano é histórico e não é possível concebê-lo, sem a intervenção humana. Atualmente todo nosso conhecimento é baseado em concepções e princípios reproduzidos da realidade europeia e norte americana. Neste sentido, nosso conhecimento permanece com o objetivo de nos mantermos colonizados e reproduzir um modelo exógeno de conhecimento descolado da nossa realidade. Isso se dá, não podemos esquecer porque não é natural, pela exploração e pela divisão social do trabalho que resultam em exploração da mais valia e ao mesmo tempo na construção dos processos de alienação.

Por isso, não nos é estranho que o conhecimento em nossa sociedade e, em particular na Educação Básica, não se fundamenta na compreensão da realidade dos educandos, na criatividade do ato de conhecer, mas, se fundamenta no distanciamento da realidade dos educandos, no processo de divisão social do trabalho e no caráter ideológico de se utilizar o conhecimento fragmentado como método de treinamento para normatizar a futura mão-de-obra necessária ao capital e manter o processo de compreensão da realidade preso nos grilhões da alienação.

Sob esta perspectiva podemos afirmar que o conhecimento realizado no modo de produção capitalista serve única e exclusivamente a reprodução e conservação das relações de exploração do capital sobre o trabalho. Retomamos a um ponto que é fundamental para podermos compreender se as premissas elaboradas por Marx as quais

se substantivam pela proposta de construção de uma sociedade igualitária²², não foi o modelo aplicado na URSS e na China. Nestes países a inserção no processo de construção do conhecimento se dá na mesma perspectiva do capitalismo, ou seja, por intermédio da divisão social do trabalho, com objetivo de inserção do mercado de trabalho conforme as necessidades do capital e na construção de processos de alienação que distanciem os homens da realidade. Ao invés disso, Kosik, a partir de Marx, propõe que:

A teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter *ambíguo* da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é “reflexo” e ao mesmo tempo “projeção”; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa. Deixar falar a “coisa em si”, não acrescentar nada, mas deixar as coisas como tal qual são; para isso, é necessária uma atividade de gênero particular (KOSIK, 1976, p. 33).

Esta afirmação demonstra o caráter de movimento do conhecimento que promove o método dialético. Não é possível na perspectiva epistemológica proposta pelo Materialismo Histórico e Dialético a construção de conhecimentos estáticos e de caráter conservador. Quando se fala em realidade e concreticidade no Materialismo, não se quer construir a concepção de uma realidade única, imóvel e eterna porque isto significaria a contradição do princípio dialético e o fim da história.

Quando Marx nos propõe o socialismo o que ele nos propõe é o fim da exploração do homem pelo homem, ou seja, a superação da selvageria do individualismo exacerbado e não o fim da atividade humana de conhecer, de criar e de modificar a realidade. Um dos elementos do paradoxo do capitalismo é justamente querer manter a desigualdade social como uma coisa natural e eterna sem possibilidades de mudança. E para isso o capital utiliza e direciona a construção do conhecimento com o intuito de reproduzir a si mesmo. Porém, como continua demonstrando Kosik, esta não é a natureza humana a partir da relação dos humanos com a realidade. Segundo o autor:

A teoria do conhecimento como reprodução espiritual da realidade põe em evidência o caráter ativo do conhecimento em todos os seus níveis. O mais elementar conhecimento sensível não deriva em caso algum de uma percepção passiva, mas da atividade perceptiva. Todavia – como, aliás, resulta da ideia fundamental de todo este nosso trabalho -, toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade. A teoria materialista do conhecimento como reprodução intelectual da realidade deriva de uma concepção da realidade diferente daquela que deriva o método da redução. A

²² Devemos destacar que a igualdade aqui evidenciada está relacionada ao acesso de todas e todos os seres humanos as condições espirituais e materiais que contemplem a felicidade humana. O conceito de igualdade não é, portanto, a redução de todos os seres humanos a condição de máquinas de produção ou supressão das diversidades e singularidades humanas.

redução pressupõe uma substância rígida, elementos imutáveis e não derivados, nos quais, em última instância, se desdobram a variedade e a mutabilidade dos fenômenos [...] (KOSIK, 1976, 33).

Aqui mais uma vez o autor destaca o processo de movimento da elaboração do conhecimento alicerçado na dialética. Demonstra que a redução do conhecimento e de sua prática social não é possível na perspectiva do Materialismo Histórico. Nesta condição a condição do próprio cientificismo como possibilidade absoluta de validar o conhecimento é irreal.

A ciência assim como todo conhecimento é transitório, e esta transitoriedade não significa falseamento da realidade, mas, o próprio caráter das ciências. Não pode ser um instrumento de reducionismo a determinada finalidade solapando outras características do que é “conhecido” em detrimento de determinada finalidade como é feita no capitalismo. No capitalismo toda ciência está posta para o consumo e não para qualificar a vida humana. Portanto, a relação entre o fenômeno e a essência na perspectiva do autor significa que:

[...] O fenômeno é explicado se é reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato. Duas frases famosas exprimem a insustentabilidade do reducionismo: Franz Kafka é um intelectual pequeno-burguês; mas nem todo intelectual pequeno-burguês é Franz Kafka. O método do reducionismo reduz o singular ao universal abstrato e cria dois polos entre os quais não há mediação: o individual abstrato, de um lado; o universal abstrato do outro (KOSIK, 1976, p. 33).

O reducionismo acaba por mascarar a realidade e mostra somente a parcialidade do objeto a ser conhecido; desta maneira não consegue vislumbrar o conhecimento como totalidade de uma determinada realidade. O método reducionista reduz a riqueza da realidade a uma simples substância imutável, ou seja, sem possibilidade de mudança. Essa impossibilidade de mudança, em linhas gerais, acaba por colocar o conhecimento em xeque porque, afinal, se não pode haver mudança qual a finalidade social do conhecimento para nós humanos? Se assim o é, não existe finalidade no conhecimento. Para tanto:

[...] O marxismo não operou a dinamização da imutável substância, mas definiu como “substância” a dinâmica mesma do objeto, a sua dialética. Por conseguinte, conhecer a substância não significa reduzir os “fenômenos” à substância dinamizada, vale dizer, a algo que se esconde por detrás dos fenômenos e que eles não dependem; significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A “substância” é o próprio movimento da coisa ou a coisa em movimento. O movimento da coisa cria fases, formas e aspectos isolados, que não podem ser compreendidos mediante sua redução à substância, mas que são compreensíveis como explicações da coisa em si [...] (KOSIK, 1976, p. 33-34).

Isto é, a redução da coisa em si em simples substância sem movimento faz com que o conhecimento se esgote em algo sem sentido. A imutabilidade da coisa em si, a transforma em coisa sem significado. Por isso o reducionismo é o método que transforma toda riqueza do mundo em algo estático e imutável e desta maneira o reducionismo não pode explicar a transformação qualitativa da natureza. Portanto: [...] A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento (KOSIK, 1976, p. 35).

Para concluir, destacaremos na concepção do autor, como se dá a relação entre o abstrato e o concreto por intermédio do pensamento, demonstrando como na concepção materialista estas se articulam na construção do conhecimento em que:

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível [...] (KOSIK, 1976, p. 37).

Assim sendo, prossegue o autor afirmando que:

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto [...] Como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões [...] (KOSIK, 1976, p. 37).

Embora muitas vezes se reduzam as concepções filosóficas de Marx em análises superficiais, podemos afirmar que a articulação entre os conceitos de Materialismo Histórico e Materialismo Dialético elaborado pelo filósofo da *práxis*, tanto suas concepções, bem como seu método, contribuem de maneira singular para que possamos compreender como se percebe a realidade social em que os seres humanos estão inseridos. Marx coloca o homem na história e percebe que a história não é estática e, que, portanto, não conserva suas estruturas e relações produtivas e sociais de maneira congeladas no tempo e no espaço.

Neste sentido, Marx concebe sempre a possibilidade de mudança e utopicamente pensa em uma sociedade igualitária no acesso e solidária na prática. Desta maneira, o conhecimento além de ser uma apropriação inerente à condição humana, ocorre em condições determinadas pelo contexto produtivo e social.

Este aspecto da materialidade necessária à sobrevivência humana não retira em hipótese alguma o protagonismo humano na construção do seu devenir, pelo contrário, coloca sobre os ombros da humanidade o seu destino fundamentado no conhecimento da sua realidade.

E é neste contexto que é construído o conhecimento tanto na dimensão epistemológica quanto na dimensão pedagógica nos processos de aprendizagem em toda sociedade Moderna e, em particular, nos sistemas de ensino. Como podemos perceber a escola como local específico da aprendizagem acaba por um lado reproduzindo o contexto social das famílias (BOURDIEU, 2014) e seus conjuntos de ideias que representam a sua realidade – que sem dúvida depende das condições concretas de conhecimento da realidade -, e das necessidades dos grupos sociais que detém o poder econômico, político, social, cultural e, sobretudo, como sinaliza Quijano (2009), do saber e do poder.

Quando entramos em qualquer ambiente escolar logo podemos perceber como se organiza os processos de aprendizagem na dimensão epistemológica e pedagógica e a relação intrínseca com a finalidade da escola. Logo notamos que os educandos ficam todos separados em grupos estanques. O ordenamento espacial é elaborado para que os educandos não conversem entre si e não para que em conjunto possam conhecer as realidades de cada um e do mundo; a autoridade é centrada na figura do docente e que pela autoridade acabam extrapolando o espaço possível de intervenção pedagógica; os conhecimentos mediadores entre educandos, docentes e a realidade em que estão inseridos não fazem parte do currículo.

Ou seja, as condições não são de elaboração do conhecimento são de redução da apropriação de determinados conhecimentos e, mais precisamente de práticas, que objetivas a inserção social conforme a classe social e as necessidades do mercado de trabalho e consumo do modo de produção capitalista.

Podemos sinalizar de maneira sistemática duas possibilidades de se desenvolver os processos de aprendizagem: primeiro os processos de reprodução das estruturas sociais vigentes que por seus privilégios em função das desigualdades sociais tencionam pela

permanência e conservação destas estruturas e, em segundo, pela possibilidade de construção de análise crítica das estruturas sociais e da construção de possibilidades de intervenção social. Logicamente que em uma sociedade dividida em classes sociais que representam nada mais e nada menos que a distribuição desigual das riquezas sociais fruto do trabalho humano, os processos de opressão são potencializados e os processos de humanização e de solidariedade são represados.

E é neste contexto que nossos jovens são educados pela sociedade prevalecendo sempre, infelizmente, os interesses da minoria. Prova disso no Brasil é que as classes abastadas frequentam o Ensino Superior em instituições públicas, mesmo possuindo condições econômicas de cobrir o investimento em educação, e aos trabalhadores das classes populares sobram às instituições de Ensino Superior Privada.

Essa distorção em nossa sociedade como nos lembrou Kosik agora pouco, reduziu o processo de conhecimento da realidade que conceitos ultrapassados e que já foram objetos de inúmeras pesquisas científicas forjadas pelas ciências da educação como o mérito continuam a prevalecer no nosso sistema de ensino, tanto na esfera pública quanto na privada. Conceitos como avaliação que se direcionem ao diagnóstico do desenvolvimento dos processos de aprendizagem visando compreender os entraves a serem superados e contemplar os avanços possíveis na aprendizagem ainda hoje não fazem parte das rotinas pedagógicas das escolas.

Parece-nos, que estas constatações estão diretamente relacionadas às duas questões levantadas em relação à construção do conhecimento e as suas finalidades, ou seja, a reprodução do *status quo*, ou a possibilidade de mudanças²³. Esta parece ser a verdadeira disputa de classes que existe no currículo escolar na qual os avanços propostos por Marx, pelos pensadores da Descolonialidade e da Educação Popular tem muito a colaborar. Neste sentido, a sociedade, os educadores, os educandos e os pesquisadores do campo da educação devem concentrar esforços e ocupar o espaço na disputa epistemológica na dimensão do saber e do poder para que o currículo possa representar o processo de constituição do ser em outras condições que não seja aquela que produz a exploração do homem pelo homem. Que a possibilidade da escola possa efetivamente ser

²³ Sem dúvida a educação brasileira e, em particular a do Ensino Médio, não prepara nem para o mundo do trabalho e nem para o mercado de trabalho. Nossa educação ainda está permeada das concepções aristocráticas que não se encaminham para formação das necessidades do capitalismo moderno.

um espaço de construção de conhecimentos que culminem autonomias dos sujeitos e dos seus destinos. A escola precisa escolher qual o papel quer desempenhar.

Neste ponto, recorreremos a Kosik (1976) que demonstra a relação entre o homem e o conhecimento. Para ele a elaboração do conhecimento é um ato humano concreto de interação entre sujeito, natureza e outros sujeitos. Para o autor:

A teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter ambíguo da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é “reflexo” e ao mesmo tempo “projeção”; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa. Deixar falar a “coisa em si”, não acrescenta nada, mas deixar as coisas tal como são; para isso, é necessária uma atividade de gênero particular (KOSIK, 1976, p. 32-33).

Para que tal concepção se torne concreta, é necessário o protagonismo humano como agente construtor do conhecimento e, ao mesmo tempo, como elemento fundamental para produzir às transformações sociais necessárias a qualificação da existência humana na qual: “A teoria do conhecimento como reprodução espiritual da realidade põe em evidencia o caráter ativo do conhecimento em todos seus níveis” (KOSIK, 1976, p. 33).

Assim sendo, na concepção do Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético possuem necessariamente um relação com a realidade concreta da existência humana. Não parte da concepção idealista de um pensamento inato aos seres humanos. Neste sentido, o marxismo nos aproxima do objeto em estudo por duas vertentes que são: a primeira a historicidade da existência humana e as práticas e teorização realizadas neste processo; a segunda é o próprio movimento da história na concepção dialética. Ou seja, o materialismo histórico e o materialismo dialético como instrumento metodológico contempla a possibilidade de compreensão da totalidade, isto é, da relação e da parte em sua totalidade dinâmica que se encontra em constante movimento.

O método do materialismo dialético possibilita que se percebam as contradições e as sínteses que se apresentam nas relações humanas. É o processo do movimento demonstrado por Heráclito que efetivamente através do pensamento humano constrói a tese, a antítese e a síntese sucessivamente.

6.3 Concepções metodológicas na Descolonialidade

Se por um lado as concepções explicitadas no Materialismo Histórico e no Materialismo Dialético colocam o homem frente a sua maior idade transcendendo, assim

do pensamento idealista abstrato, a Descolonialidade nos dá o homem concreto latino-americano fruto de uma brutal conquista, exploração e colonização. É essa condição concreta dos seres humanos explorados sistematicamente pelo modo de produção capitalista, no qual pela conquista, exploração e colonização, pode se consolidar como modelo produtivo originário da Europa e capitalizado por todo o globo, que queremos colocar no centro de nossas considerações teóricas e metodológicas.

Que ser humano é esse que encharcado de história foi solapado a assimilar e reproduzir a história europeia como se fosse a sua tanto no processo de exploração do trabalho, como no processo de catequese e de aculturação compulsória. Enrique Dussel na sua obra clássica *Filosofia da Libertação* (1977), destacando a compreensão de Marx e Engels exposta em “O manifesto comunista” sobre a descoberta da América assegura que a partir da conquista da Europa sobre a América, mudou completamente o panorama de desenvolvimento europeu e das condições mercantis necessárias ao desenvolvimento do capitalismo. Segundo o autor:

O descobrimento da América e a circum-navegação da África ofereceram à burguesia em ascensão um novo campo de atividade [...] imprimiram ao comércio, a navegação e à indústria um impulso até então desconhecido, e com isso aceleraram o desenvolvimento do elemento revolucionaram (de revolucionarem Element) da sociedade feudal em decomposição (Karl Marx, *Manifest der Kommunistischen Partei*) (DUSSEL, 1977, p. 203).

Esta assertiva posteriormente será desenvolvida por Mignolo (2009), em uma perspectiva além das relações produtivas, abarcando um leque mais extenso da dimensão social quando afirma que “El lado más oscuro del Renacimiento” foi a descoberta, a conquista, a exploração e a colonização dos povos americanos pelos povos europeus. O autor elabora a explicação de que a Europa somente se constitui como a Europa que conhecemos na Modernidade como possível somente com a descoberta, com a conquista, com a exploração e colonização da América. Desta maneira, afirma o sociólogo argentino que:

Para quienes moramos en Abya-Yala/América, la fundación histórica de la modernidad/colonialidad nos envuelve porque somos parte viviente del proceso y solo la alienación “científica” puede hacernos creer que solamente somos observadores de algo (en este caso, la organización) cuando, de hecho, nos toca hoy en lo que somos (MIGNOLO, 2009, p. 166).

A compreensão de Dussel aliada à percepção de Mignolo colocam na mesma perspectiva a exploração económica e a exploração cultura que se explicita na dimensão ideológica, epistémica e política. A conquista da América se por um lado proporcionou a

acumulação primitiva necessária à expansão e consolidação do capitalismo europeu, por outro lado não pode prescindir das condições necessárias ao desenvolvimento do capitalismo na esfera da colonialidade do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2005). Portanto, a hegemonia da Europa sobre a América e suas populações ocorreu em um espectro abrangente que ultrapassa somente a dimensão econômica. Sem dúvida nenhuma a dimensão social da produção e comércio europeu aliados aos processos de exploração de mão de obra, matérias-primas e mercado consumidor foi o motor da conquista europeia.

Entretanto houve a necessidade de legitimar esta exploração não somente sobre as riquezas naturais da região americana, mas, sobretudo, da exploração do trabalho, ou seja, do tempo de vida das populações subjugadas.

Somente a exploração econômica não seria suficiente para garantir e manter o processo espoliativo em constante expansão e controle. E esse processo se deu substantivamente a partir da construção cultural de superioridade da cultura europeia sobre as culturas das populações subjugadas.

O mesmo processo que se abateu sobre as estruturas feudais da Idade Média europeia teria que necessariamente ocorrer sobre as populações e suas estruturas produtivas e culturais em detrimento da hegemonia do desenvolvimento do capitalismo europeu. Esta destruição que se produziu sobre as populações americanas desconstruiu brutalmente as organizações sociais anteriores a conquista e fincaram marcas profundas e doloridas na totalidade da cultura dos povos nativos. Destruir não somente seus modos de organização da produção material, bem como de toda construção simbólica e espiritual destas comunidades.

O conhecimento não pode escapar a terrível conquista e colonização – colonização esta como já frisamos que ultrapassa a esfera econômica e política -, e procura se solidificar como possibilidade única de construção social e, acima de tudo, de compreender a própria construção social baseada no paradigma europeu como a única possível e aquela que deve ser almejada como devir humano. Nesta direção como nos aponta Dussel (1977), Quijano e Wellerstein (1992), Quijano (2011) e Mignolo (2007) o conhecimento é instrumento de poder nas sociedades modernas e o acesso a este conhecimento deve estar alinhado aos interesses sociais e a distribuição dos bens materiais e imateriais as populações de nosso planeta.

Se em Marx e seus comentadores citado em nosso estudo trabalham na perspectiva do humano em sua apresentação genérica, cabe à abordagem metodológica explicitada na “Descolonialidade do saber e do poder” colocar o humano específico no processo de conquista, exploração e colonização, explicitado na colonialidade do saber e do poder.

Na nossa construção teórica e metodológica esse humano específico é evidenciado nas populações das Américas que foram subjugados pela conquista e exploração europeia. Esta conquista ocorreu de maneira metódica e brutal consolidou sua construção histórica, seus valores culturais, epistemológicos e pedagógicos sobre as populações americanas destruindo de maneira sistemáticas as construções históricas destas populações como se a organização produtiva, social e cultural europeia fosse o devir da humanidade. Conhecimentos, saberes, vivências e, sobretudo, a própria historicidade dos povos americanos foram solapadas pelo modo de produção Europeu e por toda construção ideológica se supremacia desta cultura sobre as demais culturas de nosso planeta.

Desde os primórdios da conquista já se percebia o método de exploração colonial denunciado por Las Casas (1984) e posteriormente analisados e criticados por Mariátegui (2011), Fanon (s/d), Dussel (1995, 1977) e Freire (1975) e na atualidade por Quijano (2009), Quijano e Wellerstein (1992), Mignolo (2009), em que as condições sociais e históricas construídas nas Américas em tempo anterior a conquista são de extrema importância como possibilidade de se construir uma sociedade que se desvencilhe dos grilhões impostos pela Europa.

Todas as sociedades humanas têm com o que contribuir para construção da humanidade como totalidade, ou seja, para configuração do humano genérico e, sobretudo, acolhendo as diferenças e as especificidades de cada processo histórico das diferentes sociedades humanas. Entretanto, nossa relação com a Europa sempre foi alicerçada na concepção eurocêntrica, ou seja, sempre as estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e religiosas europeias tiveram um papel fictício de superioridade sobre os outros povos.

O processo bélico referente aos conflitos internos da Europa medieval, com forte influência do Império Romano e da Cultura dos povos não latinos, foram de uma maneira ou de outro utilizado primeiro contra os árabes nas cruzadas, contra os judeus e por fim contra os povos da América.

Este processo de subserviência das populações nativas da América sempre foi construído sobre muito sangue como bem explicitou Eduardo Galeano em “As veias abertas da América Latina” (1979), segundo o autor citando Marx afirma que:

Escreveu Karl Marx, no primeiro tomo de O Capital: “O descobrimento das jazidas de ouro e prata da América, a cruzada de extermínio, escravidão e sepultamento nas minas da população aborígine, o começo da conquista e o saqueio das Índias orientais, a conversão do continente africano em local de caça de escravos negros: são todos feitos que assinalam os valores da era da produção capitalista (GALEANO, 1979, p. 39).

Por sua vez Dussel (1977) demonstra que além da exploração inicial necessária a expansão e consolidação do capitalismo na Europa e a construção da Modernidade sobre o paradigma e a hegemonia europeia, o capitalismo estabelecido na América Latina se caracteriza por: “O problema essencial do capitalismo latino-americano periférico é o da impossibilidade de alcançar uma acumulação de capital autocentrada” (DUSSEL, 1977, p. 210), ou seja, as nações latino-americanas sempre estiveram subordinadas aos interesses das nações capitalistas desenvolvidas e seus paradigmas que sustentam ideologicamente esta situação. Porém a América Latina não aceitou e não aceita esta condição subalterna.

Diversos movimentos ocorreram ao longo da história latino-americana como a Revolução no Haiti, a Revolução Mexicana, a Revolução Cubana, a Revolução Nicaraguense, a movimento de Chiapas e os governos progressistas da América Latina nos últimos anos.

Para que se produzisse a concepção de Modernidade foram necessários dois instrumentos teóricos e conceituais que legitimassem o domínio europeu sobre os povos da América. Estas duas teorias estão alicerçadas e articuladas nos conceito de razão e raça. Conforme a concepção de Quijano (2005):

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como principal elemento constitutivo, fundamental, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as outras formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Em relação ao conceito de razão o autor afirma que:

De acordo com esta perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental. E o restante do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias; oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico-mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi o “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África (QUIJANO, 2005, p. 122).

Mariátegui já havia sinalizado antes de Quijano a utilização da razão como instrumento de exploração e dominação epistêmica na qual a sociedade burguesa se legitima no campo do conhecimento. Segundo o autor peruano:

[...] O racionalismo só serviu para desacreditar a razão. Os demagogos – disse Mussoline – mataram a ideia de Liberdade. Sem dúvida, é mais exato dizer que os racionalistas mataram a ideia da Razão. A Razão extirpou da alma da civilização burguesa os resíduos de seus antigos mitos. O homem ocidental colocou, durante algum tempo, a razão e a Ciência no retábulo dos deuses mortos. Mas nem a Razão nem a Ciência podem ser um mito. Nem a razão nem a Ciência podem satisfazer toda a necessidade do infinito que existe no homem. A própria Razão se encarregou de demonstrar aos homens que ela não lhes basta e só o mito possui a preciosa virtude de preencher o profundo (MARIÁTEGUI, 2011, p, 56).

Com essa análise acurada, Mariátegui, há tempos atrás já havia colocado os princípios da deslegitimação da “razão” como fundamento da exploração europeia ocidental sobre os povos colonizados da América. Assim sendo, o método na descolonialidade tem que possuir o objetivo de não reproduzir e legitimar a destruição da historicidade dos povos nativos da América.

A razão é um instrumento cognitivo inerente ao homem. Todo ser humano é dotado de racionalidade. O que criticamos com veemência é a utilização da razão bem como do conceito de raça como instrumento de dominação e opressão da sociedade europeia (e estadunidense) sobre os demais povos. Porém, esta mesma razão como característica do pensamento e da construção do conhecimento deve ser o instrumento de deslegitimação da organização produtiva do capitalismo, bem como, da desconstrução dos elementos de alienação e de dominação ideológica.

Com isso podemos depreender que não é somente a história do conquistador, sua cultura, sua ciência, sua estética e sua ética são os valores universais a serem alcançados. Sem dúvida nenhuma toda contribuição humana para a qualificação de nossa existência deve necessariamente ser uma referência para o desenvolvimento humano.

Nossa história já nos demonstrou inúmeras vezes que solapar a cultura como totalidade da existência humana em prol de privilégios de determinada cultura particular não nos encaminha para uma sociedade menos desigual. O paradigma da cultura europeia tem importância como construção de determinada sociedade humana. Entretanto, este paradigma não poder em função de sua existência destruir a diversidade das culturas humanas.

Podemos citar dois exemplos simples da construção das sociedades americanas que foram marginalizados de maneira brutal pelas concepções teóricas e metodológicas do Eurocentrismo: a constituição de sociedades baseadas na concepção de “bien vivir²⁴” originárias das comunidades andinas são sistematicamente subjugadas em detrimento dos interesses europeus e estadunidense. As populações nativas que habitavam o Brasil foram reduzidas e domesticadas sem levar em conta as suas concepções de “reciprocidade²⁵” que nos encaminharia a uma sociedade mais solidária.

Neste sentido, os caminhos a serem percorridos (como método) podem e devem ser construídos na perspectiva de que as comunidades originárias das Américas possuem contribuições fundamentais ao desenvolvimento e a qualificação da vida humana. Isto nos fica claro e límpido como água de um riacho preservado, quando olhamos para os europeus que fundamentados no racionalismo cartesiano exercem o domínio espoliativo sobre a natureza não se sustenta nas sociedades ameríndias.

A compreensão destes povos americanos é de que os humanos fazem parte da natureza e, por esse motivo, não podem manter uma relação destrutiva com a natureza. Portanto, devem sim usufruir e não destruir a natureza em detrimento da acumulação de riquezas e da destruição do meio ambiente.

A proposta da metodologia descolonial é justamente ultrapassar esta relação de exploração nas quais as concepções Europeias estão fundamentadas. Como expomos anteriormente a hegemonia da Europa Ocidental ocorreu na fundamentação dos conceitos

²⁴ “Bien vivir” y “buen vivir” son los términos más difundidos em el debate del nuevo movimiento de la sociedad, sobre todo de la población indigenizada em América latina, hacia una existencia social diferente de la que nos há impuesto la Colonialidad del poder. “Bien vivir” es, probablemente, la formación más antigua em la resistencia “indígena” contra la colonialidad del poder. Fue, notablemente, acuñada em el virreinato do Perú, por nada menos que Guamán poma de Ayala, aproximadamente em 1615, em su Nueva Crónica y buen gobierno (QUIJANO, 2014b, p. 847).

²⁵ Reciprocidade é a relação que as populações indígenas (Kaingang) possuem em relação a natureza. Assim é possível observar que o espaço territorial Kaingang é conhecido e classificado em suas especificidades e a utilização dos elementos da natureza implica relações de respeito e reciprocidade dos humanos para com eles (LAPPE; LAROQUE, 2015, p. 151).

de razão e de raça, que foram colocados hierarquicamente em posição inferior à sociedade europeia. Para que se possa ultrapassar a condição de dominação se faz necessário à construção de novos caminhos que possam conduzir a que as experiências históricas dos povos americanos tenham voz e vez em nosso contexto social. Mais uma vez nos orientamos pro Dussel (1977) quando o autor procura demonstrar a possibilidade de utilização do Método Crítico. Conforme om autor:

Diante das ciências fáticas, e em seu próprio exercício, pode-se possuir uma consciência crítica dos temas, de seus condicionamentos, do uso que se pode fazer de seus resultados. Tudo isso permite ao homem de ciência, com consciência ético-política, assumir a responsabilidade de seus atos. Essa consciência crítica permite-lhe não ser um cientificista, mas não constitui a própria ciência como ciência crítica, já que por ter como objeto entes naturais e não homens enquanto tais, sua criticidade é dialética (os seus pressupostos como vimos) e não intrínseca [...] (DUSSEL, 1977, p. 172-173).

Ou seja, a ciência não pode estar presa aos paradigmas de cientificidade no sentido de que a ciência é absoluta e de duração eterna. A ciência como qualquer construção humana está relacionada de maneira determinada com seu tempo histórico. Nesta perspectiva a criticidade do próprio conhecimento deve estar em constante análise e problematização dentro do seu contexto histórico e social.

Assim, o método de construção do conhecimento da realidade vivenciada pelos indivíduos não pode ser submetido ao exercício do domínio do saber e do poder sob a égide da exploração e dominação do homem pelo homem. E são justamente essas amarras do eurocentrismo colonial que a metodologia descolonial procura superar. Prossegue Dussel afirmando que:

[...] Pelo contrário, nos métodos práticos (político etc.), poéticos (tecnológicos etc.), nas ciências humanas, e como veremos dentro em pouco na própria filosofia, a criticidade é intrínseca ao objeto específico do método porque se trata do homem. Se só se torna a totalidade dialética como único horizonte, a crítica só pode em última análise afirmar o projeto do sistema. Pelo contrário, se se parte da interpretação de justiça da exterioridade, a própria totalidade funcional é posta em questão por exigências e com vistas à construção de uma nova ordem, futura, utópica, mas já o projeto atual do povo (DUSSEL, 1977, p. 173).

Assim sendo, o método utilizado não pode ser um instrumento de conservação das estruturas sociais vigentes. Mesmo em uma sociedade que se consiga extirpar ou reduzir as desigualdades e exploração social, o processo dialético continuará seu processo intrínseco de movimento.

O processo de superação das dificuldades humanas tanto na dimensão individual quando na coletiva estão em constante movimento. É esse movimento que a colonialidade do saber e do poder procura deter e represar para que as estruturas sociais permaneçam estáveis mesmo contra o processo dialético da história. Além deste aspecto que visa à conservação das estruturas sociais a colonialidade do saber e do poder procura a todo custo desconstruir as experiências históricas das populações colonizadas para que estas por um lado não percebam a realidade da exploração e por outro lado que experiências sociais e históricas destas populações sirvam de alternativa ao processo colonial.

Quijano (2010) nos deixa a questão da exploração europeia sobre as demais populações do planeta clarificada quando evidencia a dominação epistêmica da Europa sobre as diversas comunidades. Esse poder tem que ser construído e legitimado como modelo universal em que toda a humanidade deve alcançar. Na perspectiva europeia não se discute se existem populações subjugadas pelo capital.

O que a cultura europeia afirma sistematicamente é que as populações exploradas em seus trabalhos e em suas riquezas material com o tempo alcançarão o patamar europeu e estadunidense. Essa é uma grande falácia porque somente pode existir ricos se existirem pobres e somente pode existir pobres se existirem ricos. Nossa perspectiva não é reduzir o ser humano a determinada generalidade, pelo contrário nossa compreensão é possível dentro de uma estrutura social se manter as singularidades dos indivíduos e das populações. Segundo o autor:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um caso da Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo intersubjetivo, foi elaborado e formalizado um novo modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma proposta sobre a colonialidade do poder sobre a heterogeneidade histórico-estrutural de todos os mundos de existência social (QUIJANO, 2010, p. 87-88).

Se na Antiguidade Clássica o conhecimento em Atenas estava ligado às condições materiais que estavam relacionadas de maneira determinante ao modo de produção que estava alicerçado no comércio e que facilitava o intercâmbio cultural e a aceitação das diferenças culturais contribuiu para o florescimento do pensamento filosófico culminando com o antropocentrismo socrático, em Esparta o conhecimento estava relacionado às questões bélicas em função do permanente estado de beligerância em função da escassez

de terra agriculturável que a sociedade espartana tanto necessitava. No medievo o conhecimento estava subordinado ao paradigma religioso do catolicismo. Na modernidade, o conhecimento ficou subordinado aos interesses do capital. Sobre este tema Quijano demonstra que:

Tal como conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a “natureza” e os seus recursos de produção; 3) o sexo, e seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2010, p. 88).

Podemos perceber claramente que o autor elabora uma estrutura de entendimento da sociedade capitalista moderna. Para nós no âmbito dessa tese destacamos a relação dessa estrutura com algumas realidades de nossas escolas. Em relação ao trabalho e seus produtos podemos compreender a situação socioeconômica que irá definir em que escola o educando realizará seu desenvolvimento intelectual e que a finalidade da sua educação. O segundo está intimamente relacionado com o primeiro e definirá a posição socioeconômica do educando fora da escola.

A terceira a relação dos pré-adolescentes, dos adolescentes e dos jovens na dimensão da sexualidade que é fator fundamental nas relações sociais e individuais. Na quarta desçamos o conhecimento como instrumento de compreensão da realidade possibilitando a transformação social ou constituindo-se como instrumento de dominação individual e social e por último os processos de autoridade e corsão visando o estabelecimento de estruturas de poder para conservar as estruturas sociais. Continua o autor destacando que:

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão de vida universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjetivas (QUIJANO, 2010, p. 126).

Prossegue o autor afirmando que:

O lugar central da “corporeidade” nesse plano leva a necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas individualmente e em sociedade, do poder, de todo poder. E experiência histórica até aqui aponta para que há outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. Isso significa a

devolução aos próprios indivíduos, de modo direto e imediato do controle das instâncias básicas de sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade (QUIJANO, 2010, p. 126-127).

Esta nova possibilidade se insurge contra a colonialidade do saber do poder e do ser construída pelo modelo de desenvolvimento europeu aplicado de maneira a conquistar, explorar, dominar e colonizar todas as populações do nosso planeta. A expansão europeia e estadunidense não ocorre ser o derreamento cotidiano da força intelectual e física dos povos subjugados. Neste contexto social de exploração irracional do trabalho e dos recursos naturais as sociedades originárias da América efetivamente podem contribuir com suas experiências históricas.

Esta virada é um grande avanço, entretanto, não pode dar voz às concepções das populações colonizadas da América, da África e da Ásia. Aqui nos socorremos dos aportes teóricos e metodológicos de autores que estudam a “descolonialidade do saber e do poder”. As contribuições destes autores mudam significativamente de lugar abandonando o conhecimento e a epistemologia eurocentrada e caminha em direção à construção de uma epistemologia fundamentada nas “realidades” e nas “diversidades” das populações do hemisfério sul. Segundo Fals Borda (2014):

Son relativamente pocas las ocasiones de confrontar directamente, en el curso de la vida, procesos fundamentales de transformación social. Es nuestro privilegio, como generación, de vivir este proceso hoy día, y hacerlo con las ventajas y desventaja que ofrece el desarrollo contemporáneo [...] (BORDA, 2014, p. 213).

Neste sentido, cabe aos pesquisadores elaborarem metodologias que possam desaguar em possibilidades de transformação social. Porém, estas possibilidades de transformações sociais devem estar relacionadas às vivências e a historicidades das populações da América Latina e não serem simplesmente a transmissão de epistemologias que resultem na continuação dos processos de exploração e colonização. O autor propõe que esta transformação se dê pela práxis humana e que consiga ultrapassar as concepções eurocentradas cristalizadas nas populações locais. O autor no orienta a procurar compreender a realidade o mais próximo possível e não se prender a conceitos estáveis e permanentes que não dão conta dos movimentos realizados na sociedade. Para demonstrar essa perspectiva do autor, citamos a seguinte afirmação:

Así como no resultó conveniente esperar a trabajar con conceptos estables o permanentes que dieran siempre una descripción “correcta, completa y objetiva” de los hechos, hubo de buscarse teorías alternas que permitiesen

aproximarse mejor da realidade para entenderla y transformarla [...] (BORDA, 2014, p. 222).

Catherine Walsh (2007, 2005) nos sinaliza que contra a “colonialidade do saber e do poder” exercidas sobre os povos latino-americanos, uma possibilidade concreta é a desconstrução do modelo epistemológico eurocentrado e caminhar em direção à construção de uma possibilidade a partir da realidade local e regional que promovam o encontro de pessoas e práticas de transformação social e principalmente de elaborações teóricas e conceituais e no mesmo escopo de avançar no desenvolvimento de espaços para formação de ativistas e de líderes sociais dedicados ao estudo das relações sociais em que estão inseridos (WALSH, 2007, p.108).

Assim sendo, as teorias e as metodologias não podem estar distantes da realidade daquilo que é estudado. Não é possível percorremos caminhos metodológicos já percorridos. O estudo, e seus contextos, influenciam e modelam os percursos metodológicos a serem seguidos. Além deste aspecto, os caminhos percorridos devem estar relacionados ao conceito de “descolonialidade do saber e do poder” em virtude de que tal realidade no América Latina, os processos da Modernidade, da Colonialidade – sustentados pela exploração – não podem mais seguir os caminhos de uma metodologia que reafirme esta condição.

Também concordamos com as concepções de Fals Borda na qual o autor questiona a posição da metodologia desconectada da realidade do pesquisador e do problema de pesquisa. O autor nos sugere a imersão do pesquisador no “ambiente da pesquisa”, ou seja, que o pesquisador não fique distante da realidade a ser estudada. Segundo Fals Borda: “La vinculación entre la teoría sociológica y la práctica social y política ha venido recibiendo una mayor atención tanto por científicos como por políticos (BORDA, 2014, p. 241). No presente estudo compreendemos que a posição de pesquisador, de docente, de militante pela educação pública possa possibilitar a nossa imersão no contexto do estudo.

O tema central da proposta metodológica de Fals Borda é a Investigación-acción participativa. Entretanto, não estamos nos atendo a este método, mas aos seus princípios. Ou seja, a concepção da relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. O autor nos alerta em relação à utilização da Europa como referência única no processo de compreensão da realidade.

O modelo epistemológico e pedagógico europeu foi verticalizado na relação com a América Latina sob a ótica da exploração e colonização tanto das riquezas como dos povos nativos do continente. Assim sendo, as concepções epistemológicas utilizadas a partir da concepção eurocêntrica não se encaminha em direção ao conhecimento necessário as comunidades do continente latino-americano. Segundo o autor Fals Borda:

Esta definición sociobiológica incluye nuestro planteamiento, ya que nosotros reconocemos, como elementos de contexto, aquellos significados, símbolos, discursos, normas y valores que van conectados a sistemas complejos y abiertos de espacio/tiempo, que son biológicos, ecológicos, sociales y culturales. También abre la puerta para examinar los efectos del eurocentrismo sobre lo biológico, como elemento cultural limitante producido por el capitalismo moderno en expansión [...] (BORDA, 2014, p. 94).

Isto significa afirmar, que a realidade a ser apreendida não pode ser ancorada em princípios e concepções que esteja subordinada aos interesses da Europa. Não podemos descolar das análises dos estudos as características locais em todas as dimensões humanas expressadas no seu contexto. Não podemos usar “os óculos da realidade europeia” para olharmos a realidade latino-americana.

Borda destaca a complexidade da realidade dos trópicos e de outras regiões latino-americanas. Essa complexidade exige teorias e instrumentos metodológicos que deem conta dos estudos referentes à realidade local. O autor propõe a criatividade como possibilidade metodológica articulada à realidade latino-americana. Segundo o autor:

Es por tanto posible, lógico y conveniente desarrollar paradigmas científicos y marcos técnicos de referencia que, sin ignorar lo universal o lo foráneo, privilegian la búsqueda de la creatividad propia. Para esta tarea autopoiética, la idoneidad de nuestro elemento humano ha sido ampliamente confirmada y conocida desde siglos – por lo menos desde el sabio Francisco José Caldas –, por su acceso relativamente expedito a los elementos intrínsecos del medio natural, por su creatividad y producción con conocimientos tradicionales y modernos, sin necesidad de xenofobia [...] (BORDA, 2014, p. 98).

Desta maneira, o autor não propõe que o conhecimento seja excludente a partir da realidade latino-americana, porém, destaca que esta realidade não pode ser negada e que o modelo europeu não pode ser implantado de maneira unilateral na nossa realidade. Assim sendo, as condições concretas da nossa realidade devem ser o ponto de partida das nossas investigações. Não podemos simplesmente utilizar determinado método que não proporcione a compreensão dos objetos de estudo em seu contexto social. Por fim chamamos o autor para refletir sobre a realidade e uma política científica própria para nossa realidade. Segundo Fals Borda:

Este desarrollo propio en la resolución de conflictos sociales y disfunciones con la natureza debe ser meta principal de las políticas científicas y culturales de nuestro país. Como hemos dicho, la simple repetición o copia de paradigmas eurocéntricos debe de terse si entendemos por cultura la interacción de la sociedad con el medio social y natural que la sustenta. Tenemos que potenciar tal interacción con el conocimiento de nuestra história, de nuestras realidades geográficas y de nuestros recursos de tal modo que resulten valores compartidos, generadores de solidaridad, robustecedores de nuestra identidad cultural (BORDA, 2014, p. 99).

Com isso compactuamos com Fals Borda, somente o conhecimento centrado em nossa realidade e tendo como a finalidade de resolver nossos problemas fundamentados em um método que dê conta este princípio pode promoverá transformação social. Transformação esta que deve estar articulada as nossas necessidades de qualificação da existência humana e não subordinado aos interesses eurocêntricos como foi característica de nossa colonização alicerçada no conceito de Colonialidade/Modernidade.

Neste contexto apresentado até aqui procuramos agora evidenciar as considerações de Carolina Schenatto da Rosa (2017), que nos remete a uma síntese nas relações das concepções metodológicas da Descolonialidade relacionadas às populações da América Latina e sua história. Segundo a autora:

Nesse sentido, as pesquisas guiadas pelas correntes da de(s)colonialidade visam, de forma geral discutir, evidenciar, e transformar essa vasta teia de relações entre sujeitos e nações que partilharam a herança cultural, económica, social e política deixada pela colonização europeia. As produções intelectuais dessa vertente de pensamento tendem a não seguir o padrão de construção científica do conhecimento consolidado pela racionalidade ocidental/colonial/eurocêntrica, sem, no entanto, abrir mão de critérios válidos para a pesquisa acadêmica, que garantam rigor metodológico aliado à incluso de uma gama de saberes, tradições, elementos culturais, dinâmicas e visões de mundo que são consideradas vulgares pela perspectiva dominante (ROSA, 2017, p. 65).

Para que isso ocorra à pesquisa deve estar aberta a todas as possibilidades de compreensão do objeto em estudo sem reduzir o conhecimento a paradigmas eurocêntricos que possuam como objetivo amordaçar a voz das populações colonizadas. O método de pesquisa deve, portanto, escutar todas as falas contidas nos discursos que emergem da vivencia dos atores sociais que se manifestam nas fontes pesquisadas. Na sua teorização a pesquisadora afirma que:

Na perspectiva metodológica, a de(s) colonialidade visa reinscrever na história aquilo que foi negado pela razão moderna. Ou seja, desenvolver uma pesquisa neste viés não significa ocupar um lugar de oposição à consciência e aos métodos investigativos consolidados: pelo contrário, no campo metodológico, esse movimento representa a soma de tudo aquilo que vem sendo considerado insuficiente para apesquisa na perspectiva hegemónica, como, por, exemplo, a intencionalidade e o papel político do pesquisador (ROSA, 2017, p. 66).

Isso significa dizer que a pesquisa mesmo tendo no pesquisador um sujeito inserido em seu contexto social e, portanto, não podendo ocupar a posição de neutralidade, a metodologia proposta pela descolonialidade não procura privilegiar a posição do pesquisado têm relação ao método utilização tanto da dimensão da concepção como no próprio caminho que o objeto de pesquisa exige. Para que possamos percorrer o caminho metodológico adequado em nossa pesquisa se faz necessário estar aberto as diversas possibilidades que se apresenta no percurso. Novamente nos orientamos pela autora que nos sugere que:

Não há apenas um único método, um único caminho para cada pesquisa e essa escolha não precisa, necessariamente, ser feita antes da percepção do caso como um todo. Com isso queremos dizer que a construção da pesquisa é um processo que está em constante transformação e quanto mais liberdade o pesquisador tiver para percorrer os caminhos teóricos, o objeto e o contexto como um todo, maior qualidade terão as análises [...] (ROSA, 2017, p. 67).

Com isso, podemos afirmar que a metodologia não pode se tornar um instrumento que amordace o objeto de pesquisa e o próprio pesquisador. A metodologia deve possuir rigor científico e ao mesmo tempo flexibilidade para que se possa acompanhar as nuances do objeto de estudo. Neste sentido, o método deve possibilitar que posições de observação possam ser sempre avaliadas para que se possa perceber se existem ângulos diferentes de compreensão da realidade do objeto de pesquisa.

Para que isso ocorra se faz necessário que seja construído o diálogo entre pesquisador, o objeto de pesquisa e o referencial teórico. Esse diálogo exige o constante ato de ação-reflexão-ação e reflexão-ação-reflexão para que possíveis entraves possam ser superados e que ao mesmo tempo possibilitem avanços nos processos de análises. Em nossa proposta de compreensão da realidade dos povos da América Latina, a educação não se furta de ser uma construção histórica rica de experiências e práticas educativas. O capitalismo e suas práticas espoliativas do trabalho, da cultura e da vida humana se esgotam em si mesmo.

A América e os povos nativos da região podem contribuir de maneira determinante para possibilitar uma educação outra que não esteja subordinada a exploração do homem pelo homem. Um belo exemplo é perceber que um indígena somente retira da natureza o que lhe é necessário para viver aquele dia, aquele tempo sem destruir os recursos naturais. Os povos indígenas se consideram parte da natureza e não dominadores e exploradores irracionais dos recursos naturais.

Essa episteme e essa pedagógica, sem dúvida, podem contribuir para uma educação mais saudável e feliz e uma existência nesta mesma dimensão. Nesta perspectiva, sem as amarras que lhe impões o capitalismo pode-se contribuir para construção de processos de autonomia com responsabilidade social. Além deste aspecto todos os povos e populações da América possuem o direito a autodeterminação de seu futuro. Não é mais possível milhares de vidas e de almas ficarem mercê de um processo de conquista, exploração e colonização. Nossos processos educativos devem estar articulados as nossas necessidades e não servirem de amarras a nossa escravidão moderna.

7 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura se constituiu um instrumento fundamental para elaboração deste estudo. Nelas foi possível perceber a distribuição dos estudos realizados em todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Também proporcionou diagnosticar as Instituições de Ensino Superior que realizaram pesquisa sobre o Ensino Médio Politécnico em seus Programas de Pós-Graduação nos níveis de mestrado e doutorado. Destacamos que nos estudos realizados cinquenta e três estudos se caracterizam por serem estudos de caso e somente um estudo teórico.

Nas análises podemos perceber a complexidade que envolveu a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico e a discussão dos princípios norteadores da proposta e da sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino. Princípios da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico como, “Seminário Integrado”, “Pesquisa”, “Interdisciplinaridade”, “Avaliação Emancipatória” “Protagonismo Juvenil”, “Prática Docente” e “Educação e Trabalho” foram objeto dos estudos realizados. Procuraremos, a partir destes estudos e dos documentos orientadores para o Ensino Médio Politécnico como essas concepções contribuíram para qualificação desta etapa da Educação Básica na dimensão de Política Pública, Epistemológica e das Práticas Pedagógicas.

Além dos olhares dos pesquisadores, os estudos desta revisão de literatura contemplaram a percepção dos docentes, dos gestores e, sobretudo, dos educandos. Desta maneira, os estudos que sustentam as análises expressam uma determinada totalidade centradas nos objetos de estudo de cada pesquisador. Com isso, esses olhares diversos sustentados em diversas concepções teóricas e metodológica pode nos dar uma compreensão do conjunto dos estudos realizados e de extensa possibilidade de elaboração de análises.

Até o presente momento a revisão da literatura elaborada pelas pesquisas nos Programas de Pós-graduação inseridas no banco de dados da Capes de 2012 até trinta de junho de 2018, possuindo como descritor “Reestruturação Curricular no Ensino Médio Politécnico”, sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico implementado pela SEDUC-RS no Estado do Rio Grande do Sul entre 2011 e 2014, é composto por cinquenta (52) dissertações de mestrado e sete (7) teses de doutoramento. Procuramos nos orientar em primeiro lugar por pesquisa com datas de apresentação dos

trabalhos e conclusões o mais próximo possível de nosso levantamento. Entre os estudos pesquisados foi constatada que foram realizadas pesquisas nas principais Instituições de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul e duas pesquisas foram elaboradas na UFFS no campus do município de Chapecó no Estado de Santa Catarina.

No contexto das cinquenta e sete (59) pesquisas analisadas, cinquenta e seis (56) foram do tipo estudo de caso tendo que quarenta e sete (49) foram estudo de caso e nove (9) estudos de casos múltiplos e um (1) estudo teórico. Em relação à temática das pesquisas elas estavam explicitadas em “Reestruturação Curricular no EMP”, “Seminário Integrado”, “Pesquisa”, “Interdisciplinaridade”, “Avaliação Emancipatória” “Protagonismo Juvenil”, “Prática Docente” “Educação e Trabalho”. Foi excluída na realização deste estudo, a pesquisa de Giacomini (2014) porque este estudo não abordou a temática da reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande Sul.

Seu estudo se caracterizou por construir análises sobre os avanços alcançados em uma escola de Ensino Médio no município de Restinga Seca a partir das concepções teóricas da Ciência, Tecnologia e Sociedade, sem, no entanto, abordar as concepções e metodologias do EMP bem como a política educacional que sustentou as reformulações propostas pela SEDUC-RS. A pesquisa de Eliandra Gomes Marques (2015) também foi descartada porque não abordou a reestruturação curricular no EMP.

Seu estudo teve como objetivo compreender por intermédio de pesquisa-ação como ocorre a leitura e escrita colaborativa a partir das concepções da Tecnologia de Informação e Comunicação. O estudo realizado por Paulo Sérgio Souza de Souza (2016) foi descartado porque não abrange as questões que fundamentam o EMP. Seu enfoque é em uma prática pedagógica a partir da concepção do empreendedorismo e a apropriação deste conceito e desta prática no ambiente escolar. Entretanto, colocamos na revisão de literatura em função de terem estado no descritor utilizado para selecionar os trabalhos para o desenvolvimento deste estudo²⁶.

O levantamento realizado na revisão da literatura se apoiou nas teses e nas dissertações produzida sobre o EMP. Entretanto incluímos o TTC de Fabiana Cristina Staud Cacuri (2012) um estudo de caso, por ter sido um dos primeiros trabalhos que temos conhecimento sobre o EMP. O foco do estudo da autora foi à interdisciplinaridade como

²⁶ Tendo em conta o levantamento realizado pelo pesquisador sobre os o EMP, preferimos deixar os estudos descartados para efeito de análise do tema proposto no anexo 1 porque pode ser útil a pesquisadores sobre os objetos de pesquisa analisados pelos seus respectivos autores.

um dos elementos norteadores da proposta para o Ensino Médio da rede estadual de educação (REE). A autora se debruça sobre o conceito de interdisciplinaridade e a relação como elemento organizador do currículo e o conceito e a prática disciplinar expressam nas práticas pedagógicas.

As considerações sobre o objeto da pesquisa são de que não houve por parte da mantenedora uma explicação metodológica sobre como se deveria implementar a proposta. Destaca que os pesquisados destacaram a diminuição da carga horária das disciplinas. A autora demonstra também que o conceito de interdisciplinaridade possui diversas interpretações e que se torna difícil sua execução em função das escolas organizarem seus currículos de maneira disciplinar.

No nível de doutorado foram elaborados os trabalhos de Jonas Tarcísio dos Reis (2018), que se situou no campo das Ciências da Educação intitulada de “Limites e possibilidade do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Porto Alegre”. O pesquisador em seu estudo analisou a implementação do EMP a partir do estudo de caso múltiplos em quatro (4) escolas de Porto Alegre com docentes, gestores escolares e gestores da SEDUC-RS. A metodologia utilizada foi o Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético.

As fontes utilizadas são os documentos emitidos pela mantenedora, a legislação vigente entrevistas semiestruturadas. O objetivo geral foi compreender como ocorreu à implementação do EMP as suas dificuldades de viabilização como política educacional. Determinar quais foram os avanços que estas políticas construíram na rede estadual de ensino bem como as posições ideológicas que envolvem a compreensão do currículo tradicional; como a organização do currículo disciplinar no qual os componentes curriculares não se articulam epistemologicamente e pedagogicamente nos processos de aprendizagem, interferem na aprendizagem.

Os resultados revelam que essa política pedagógica está alicerçada em concepções socialistas e na Educação Popular. Destaca que o Seminário Integrado e a Avaliação Emancipatória foram elementos centrais tanto na avaliação positiva como negativa da proposta de reestruturação curricular. Afirma que diversos trabalhos elaborados pelos educandos possuíam aproximações com o conceito de Trabalho Socialmente Necessário originados nos anos iniciais da educação soviética. A Avaliação Emancipatória, segundo o autor, gerou muitas controvérsias em função de ser uma prática avaliativa e pedagógica

muito pouco aplicada nos processos de avaliação. A mensuração da aprendizagem por conceitos foi extremamente difícil e problemática geram forte tensionamento entre os gestores e os docentes.

O processo de avaliação visando a emancipação dos educandos obteve resistências pelo fato de se confrontar com práticas arraigadas da meritocracia e na ideologia de que o conhecimento depende unicamente do esforço dos estudantes. Com isso o pesquisador verificou que a escola alicerça, de maneira geral, em processos avaliativos subordinados a seleção e classificação dos educandos. Afirma que o currículo é organizado de maneira disciplinar, conteudista e fragmentada, não contribuindo para a elaboração do conhecimento em seu contexto e em sua finalidade e aplicabilidade na realidade dos estudantes.

O pesquisador evidencia que embora o Estado tenha se empenhado na implementação e consolidação da reestruturação curricular no EMP, não conseguiu conquistar na esfera política e ideológica elementos que possibilitassem a afirmação da proposta como política pedagógica que contemplasse os interesses das classes populares. Afirma também que neste contexto a proposta de reestruturação do EMP sofreu enorme resistência por parte do sindicato dos professores (CPERS) e por não ter conseguido pagar o Piso Salarial Nacional no salário básico da categoria.

Outra dificuldade encontrada pelo pesquisador em seu estudo foi o estado de desmantelamento do conjunto necessário a desenvolver a prática qualificada do processo educativo tanto na esfera material como pedagógica. Destaca o autor que em relação à política pedagógica instalada na SEDU-RS anteriormente está se caracterizava pelo currículo disciplinar e fragmentado proporcionando a educação bancária. Finalizando o pesquisador afirma a positividade da proposta e a possibilidade de qualificação e democratização da educação e a viabilidade de serem alcançados estes objetivos pela reestruturação do EMP.

A tese de doutoramento de Luciana Bagolin Zambon (2015) situada no campo das Ciências da Educação e intitulada “Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular da SEDUC-RS”, aborda o impacto da reestruturação curricular na organização escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola a partir das experiências dos docentes do Seminário Integrado, dos discentes e dos coordenadores pedagógicas das escolas e os entraves e os

avanços que se expressou a partir do desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular. Neste trabalho a autora coloca como um dos objetivos da pesquisa perceber se existem possibilidades de construção de condições e instrumentos para que a reestruturação no EMP possa ter estabilidade, ou seja, que possa ser consolidada em seus avanços. Infelizmente constatamos que avanços como o espaço do Seminário Integrado que projetava de maneira concreta a interdisciplinaridade e elementos fundamentais da avaliação emancipatória foram extintos sem o debate com a comunidade escolar.

Destaca também a pesquisadora em seu estudo que o trabalho no ambiente escolar foi, sem dúvida, impactado pela reestruturação do EMP em particular os gestores e docentes do Seminário Integrado e do currículo na parte geral. Afiram que os processos de avaliação também foram afetados na esfera tanto nos processos de aprendizagem, bem como na expressão dos resultados.

Em relação às dificuldades enfrentadas pela proposta a autora identificou elementos da esfera cultural expressadas na educação, de infraestrutura das escolas, de ordem pessoal e individual dos professores e da formação profissional. A partir das dificuldades mapeadas pela pesquisadora os processos de organização curricular e da avaliação emancipatória ficaram comprometidos.

As dificuldades se manifestaram de maneira objetiva da seguinte forma: falta de tempo para estudo e planejamento, resistência dos professores em relação às mudanças no currículo e na avaliação e individualismo na prática docente, implementação da proposta de maneira acelerada pela SEDUC-RS e precariedade da formação continuada que não conseguiu atingir os educadores nas escolas e o conflito entre o ensino propedêutico e a formação integral.

Contudo, a autora destaca que os processos pedagógicos foram discutidos com maior intensidade e que em função dos encontros para planejamento das estratégias para serem desenvolvidas no Seminário Integrado influenciaram as relações pessoais entre os professores, porém, em determinados contextos o Seminário Integrado foi praticado como uma disciplina e o protagonismo dos educandos nos processos de aprendizagem contribuindo para construção da autonomia.

A pesquisa de Leonardo Dorneles Gonçalves (2015), realizada no campo das Ciências da Educação e intitulada “O Ensino Médio Politécnico na região de Rio Grande/RS (2012-2016): análise desde os pressupostos marxistas e histórico-práticas da

politécnica” apontou em seus resultados que a proposta de implementação do Ensino Médio Politécnico caracterizou-se por ser uma pretensa estratégia para qualificação desta etapa da Educação Básica.

Assinala que o EMP apresenta o trabalho como princípio educativo, mas que pelo contrário, de constitui a partir das orientações de organismo internacionais que indicam a formação cidadã dos sujeitos e que vão ao encontro das necessidades do modo de produção de formar um sujeito flexível as demandas do modo de produção capitalista, ou seja, a partir do seu estudo o autor afirma que o EMP visa à inserção do jovem estudante no mercado de trabalho subordinado. Neste sentido o autor destaca que a educação politécnica na perspectiva explicitada na reestruturação curricular se objetivou na formação de força de trabalho útil as demandas do capital.

A partir desta compreensão o pesquisador procurou identificar as contradições que permearam as concepções e a implementação do EMP. Destaca que seu estudo procura identificar pontos em que se possa contribuir para os avanços da proposta epistemológica e pedagógica contida no EMP, mesmo que, considerando que esses avanços sejam limitados pelo próprio contorno da reestruturação curricular do EMP.

Em suas considerações provisórias o pesquisador afirma que a partir dos dados analisados, que o EMP mesmo possuindo o trabalho como princípio educativo, não se alinha na direção de contribuir para a formação do sujeito unilateral tão caro ao socialismo. Evidencia que os fatores que o levaram a esta conclusão são as condições na qual o EMP se alinha e se orienta a partir de políticas nacionais e internacionais que busca a formação em nível médio de acordo com as necessidades do capitalismo nacional e internacional.

Desta maneira, segundo o autor, o EMP se restringiu a uma política pedagógica que não atingiu os propósitos de sua elaboração. Provocou no interior das escolas contradições inerente a proposta e também demonstrou que a adaptação de uma política pedagógica “moderna” sobre uma política arcaica não conseguiu contribuir para qualificação da educação mesmo que sob as concepções das orientações internas e externas do capitalismo.

A tese de Ana Paula Santos Rebello (2017) está situada no campo da “Educação em Ciências e Matemática” desenvolvida na faculdade de física intitulado “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: estudo das concepções teóricas e práticas pedagógicas

de professores da área das ciências da natureza”. O estudo se desenvolveu em quatorze (14) escolas de Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul em sete (7) microrregiões do estado. Reuniu o depoimento de quatorze (14) professores que possuem as Ciências da Natureza como formação docente e que desenvolveram atuação no Seminário Integrado.

O objetivo da pesquisa foi compreender como as concepções teóricas e metodológicas e as práticas pedagógicas se constituíram no Seminário Integrado. A metodologia utilizada foi o estudo de caso em que foram utilizados como instrumentos de pesquisa a entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores das microrregiões.

As considerações da autora indicam que em relação à interdisciplinaridade o EMP alcançou seus objetivos, mesmo que não na amplitude desejada pela SEDUC-RS, aproximando a teoria com a prática por intermédio das pesquisas desenvolvidas no Seminário Integrado. Destaca que a proposta de reestruturação proposta pelo EMP está alinhada as propostas de renovação do currículo explicitadas no Plano Nacional de Educação.

A autora aponta que os professores que atuaram no Seminário Integrado obtiveram a compreensão dos conceitos, teorias como a concepções que norteia a relação entre parte-totalidade, reconhecimento dos saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa em suas práticas pedagógicas. Conclui que as atividades realizadas no Seminário Integrado contribuíram para formação do educando em todas as dimensões que a educação abrange e, em particular, nos aspectos que pode contribuir para emancipação dos educandos.

Ainda que com dificuldades como formação continuada dos professores, necessidade de maior tempo de planejamento, pouco suporte profissional da mantenedora, a autora defende a continuidade do desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular do EMP como política de Estado.

O estudo realizado por Márcia Von Frühauf Firme (2017), realizado no campo da Educação em Ciências: químicas da vida e saúde têm como título “Seminário Integrado: as faces do reconhecimento do outro para professores de ciências participantes do cirandar” teve como foco principal de estudo o Seminário Integrado e a articulação entre as áreas do conhecimento com as tecnologias, o trabalho, a ciência e a cultura. A metodologia da pesquisa é a abordagem fenomenológica-hermenêutica e nos relatos das

ações desenvolvidas no Seminário Integrado por professores da área das ciências da natureza ou matemática. A pesquisa é do tipo de estudo de caso e foi realizada com professores da rede estadual de ensino.

A centralidade do estudo está nas relações entre professores e educandos que ocorrem no espaço do Seminário Integrado. Como apontamentos, a autora, destaca que: nos relatos aparece a presença do outro, do coletivo; o Seminário Integrado como o outro que se mostrou no Ensino Médio Politécnico; o reconhecimento dos alunos por parte dos professores, os quais passam a ser protagonistas e participantes do processo de aprendizagem; o reconhecimento do próprio trabalho desenvolvido no Seminário Integrado como uma proposta pedagógica que qualifica a aprendizagem; o reconhecimento da comunidade dos projetos, estudos e pesquisas desenvolvidas no Seminário Integrado.

A pesquisadora aponta outros resultados obtidos pela pesquisa e entre eles podemos citar a desvalorização do professor tanto no que se refere às suas necessidades profissionais, como a pouca disponibilidade de tempo para planejamento e estudos, compartilhamento com seus pares de espaço e tempo para planejamento e estudos, falta de recursos humanos e materiais que as escolas sofrem no seu cotidiano. Afirma que o Seminário Integrado foi o espaço em que professores e educandos reconheceram-se e foram reconhecidos como sujeitos da aprendizagem e que ficou claro o descumprimento da legislação que ampara a valorização salarial do professor.

Destaca que a formação continuada dos professores deve estar necessariamente articulada a suas práticas individuais e coletivas elaboradas na escola. Não se consegue construir processos de formação continuada de professores que não esteja alicerçada na vivência do cotidiano da aprendizagem desenvolvida nas escolas, ou seja, os professores não pode se tornar meros receptores de instruções pedagógicas e epistemológicas.

Isis Saraiva Pinto (2015) realizou estudo sobre “As implicações da reestruturação curricular nas escolas da rede estadual da 18ª CRE da SEDUC-RS” no Programa de Pós-Graduação em química. O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de implementação da reestruturação curricular no Ensino Médio politécnico e na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na abrangência da 18ª CRE sediada na cidade do Rio Grande no litoral do estado. Em decorrência deste objetivo a pesquisadora procurou identificar as questões que envolveram a reestruturação curricular em suas questões

epistemológicas e pedagógicas, como se apresentou e se constituiu a formação continuada dos professores das escolas pertencente a 18ª CRE, como se articulou a interdisciplinaridade no currículo abrangendo as áreas do conhecimento e, em particular, o componente curricular de química. O campo da pesquisa foi escolas de abrangência da respectiva coordenadoria e a inserção do Seminário Integrado como espaço pedagógico de construção do conhecimento.

Verificou o impacto da Avaliação Emancipatória na aprendizagem em que a expressão dos resultados e, sobretudo, a avaliação sistemática do processo de aprendizagem se fundamentaram na avaliação qualitativa – sem desprezar os instrumentos avaliativos quantitativos – e a expressão dos resultados por intermédio de conceitos e não mais a expressão numérica determinou como ocorreu a participação da comunidade escolar articulada as práticas pedagógicas da pesquisa desenvolvidas no currículo e no Seminário Integrado.

Observou também compreender quais as relações e interfaces entre a reestruturação curricular e a preparação para o ENEM. As considerações expressadas pela pesquisadora demonstram que houve dificuldades de compreensão da proposta para o EMP, tanto no que se referem às concepções, conceitos e teorias norteadoras quanto às práticas pedagógicas que poderia viabilizar a proposta no campo pedagógico. A consideração final da autora é de que o EMP é uma possibilidade viável de qualificação desta etapa da Educação Básica se forem avaliadas as suas dificuldades e a construção de alternativas que possam contribuir para qualificação desta etapa de educação.

O trabalho de Everton Bedin (2015) abordou “A interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos professores de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde.

O estudo se caracterizou por ser um estudo de caso envolvendo professores e educandos de uma escola da rede estadual de educação e se apoiou na pesquisa de natureza etnográfica que é uma ramificação de estudos etnográficos. O objetivo central da pesquisa foi compreender como as relações desenvolvidas por professores e estudantes estruturaram-se na perspectiva da construção colaborativa dos processos de aprendizagem na esfera da tecnologia de informação e comunicação (TIC). Outro aspecto

demonstrado na pesquisa é a necessidade de se incorporar os instrumentos digitais de acesso à informação e ao conhecimento na aprendizagem e nas práticas pedagógicas não somente pelos educandos bem como pelos educadores. Em relação à Avaliação Emancipatória, o autor destaca a importância desta concepção pedagógica e epistemológica na qual o educando assume o protagonismo na sua avaliação junto com o docente do componente curricular e com corpo docente da área do conhecimento.

Neste sentido, o autor destaca a participação do professor como elemento fundamental na construção da Avaliação Emancipatória em função deste poder desenvolver estudos além dos já elaborados pelo professor que viabilizem esta prática pedagógica e ética. Finalizando o pesquisador afirma que a Avaliação Emancipatória possibilita a desconstrução da fragmentação não somente do currículo, bem como do próprio processo avaliativo proporcionando a compreensão com maior acuidade da aprendizagem do educando. As conclusões que o pesquisador chegou apontaram na direção de que a partir das pesquisas socioantropológicas fica evidente que os estudantes estão tendo a possibilidade de participação na construção do currículo e participando ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre as pesquisas no nível de mestrado apresentadas, destacamos a dissertação de João Alberto Steffen Munsberg (2015), que apresenta o estudo sobre “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes”, que abrangeu uma (1) escola de cada uma das trintas (30) Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Também realizou levantamento substantivo sobre as pesquisas realizadas até a data de sua defesa e que analisa a reestruturação curricular na perspectiva dos educandos”. O estudo se baseia no Estado da Arte e na análise de conteúdo e a análise temática de Gibbs.

O estudo do pesquisador tem como foco principal o protagonismo juvenil no contexto da reestruturação curricular do EMP. O autor sinaliza que na análise dos seus dados indica que a proposta de reestruturação curricular não atendeu satisfatoriamente às demandas dos estudantes, das escolas provavelmente pela forma como foi implementada.

Em relação às pesquisas estudadas elas trabalham de maneira geral nos princípios norteadores que fundamentam o EMP. Ressalta que as pesquisas tratam os fundamentos da propostas como positivos e tecem críticas quanto à gestão autoritária da proposta, falta de tempo para compreensão da proposta pedagógica, ideia equivocada de inovação e dos

princípios pedagógicos, foco na demanda das necessidades do mercado de trabalho, falta de qualificação das equipes gestoras, falta de formação dos professores, ausência de postura interdisciplinar do coletivo de professores, incompreensão do conceito e da prática da avaliação emancipatória, redução da carga horária²⁷ dos componentes curriculares em particular de matemática e português, fragilização do conhecimento das disciplinas não preparando nem para o mercado de trabalho nem para os estudos futuros e carência de infraestrutura.

Outro estudo em nível de mestrado é o de Maicon Felipe Pereira Pontes (2015) intitulado “O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas (2) de Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul” caracterizou-se por ser um estudo de caso e que procura conhecer a realidade de implementação do Ensino Médio Politécnico em duas escolas de Porto Alegre. Como metodologia utilizou o estudo etnográfico o qual permite ao pesquisador compreender como os professores pesquisados compreenderam a proposta de reestruturação curricular. O pesquisador elaborou seu estudo por intermédio das seguintes categorias: Implementação do Ensino Médio Politécnico; o trabalho interdisciplinar; os professores responsáveis pelo Seminário Integrado e a avaliação emancipatória.

O pesquisador aponta que os docentes destacaram a falta de diálogo, que a interdisciplinaridade se deu através de projetos isolados da totalidade do currículo, a resistência por parte de alguns professores, a organização tradicional do currículo em disciplinas estanques e a avaliação emancipatória como um dos pontos que mais resistência apresentou junto com a avaliação por áreas do conhecimento.

Sintetizando o pesquisador destaca que a implementação do EMP foi cercada de resistências como as observadas acima. Apontou como pontos positivos o espaço pedagógico do Seminário Integrado, que a avaliação emancipatória é um instrumento de desconstruir as hierarquias das disciplinas e que possibilita a intervenção mais substantiva e coerente nos processos de aprendizagem e encerra suas análises observando que a reestruturação curricular do EMP precisaria de mais tempo para ser consolidada como uma nova organização pedagógica.

²⁷ Devemos destacar que esta observação aparece em inúmeras pesquisas, mas temos que destacar que a carga horária no EMP aumentou de 800 horas para 1000, ou seja, de 2400 para 3000 nos três anos do curso. Ao longo da pesquisa analisaremos este aspecto da reestruturação curricular.

A pesquisa de Átila de Macedo Maia (2015), denominada de “Ensino Médio no RS: desafios e possibilidades” no nível de mestrado se propõe a conhecer a realidade referente às orientações das diretrizes Curriculares Nacionais e a reestruturação do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul no aspecto curricular e as perspectivas de educandos e educadores sobre este processo de reorganização curricular.

Caracteriza-se por ser um estudo de caso e tem como foco compreender se a proposta de reestruturação curricular alterou as concepções e práticas dos docentes e educandos das escolas pesquisadas. O estudo aponta para a necessidade de instrumentalizar a formação continuada dos docentes e a construção de infraestrutura para que a proposta possa ter viabilidade. No estudo o autor sinaliza que nas duas (2) escolas pesquisadas o processo de implementação tivera características singulares. Aponta que em um (1) das escolas não houve implementação da reestruturação curricular e na outra escola o Seminário Integrado foi um ponto positivo que movimentou o currículo.

Destaca também a confusão conceitual entre o “mundo do trabalho” e o “mercado de trabalho” a redução da carga horária das disciplinas. Finalizando o autor reflete sobre a continuidade da reestruturação curricular²⁸ e destaca que na prática pedagógica desenvolvidas no Seminário Integrado fica evidente o protagonismo dos educandos criando antagonismos entre o currículo tradicional e anova proposta curricular.

O estudo de Carlos José Borges Silveira (2016) no nível de mestrado problematiza a questão do estudo e do ensino de história no Ensino Médio Politécnico. O estudo caracterizou-se por se fundamentar no estudo de caso e na observação participante e análises das fontes documentais. Destaca a posição do docente pesquisador que privilegia a observação de campo e a interação com o campo de pesquisa. Afirma que as legislações emanadas da esfera federal são verticalizadas sem a participação dos docentes. Evidencia que para que a proposta de organização curricular do EMP precisaria de condições como: valorização profissional dos docentes no que tange a remuneração salarial e a formação continuada, a modernização tecnológica dos recursos disponíveis nas escolas e nas suas infraestruturas, aumento da carga horária dos docentes que atuam no ensino Médio

²⁸ Na gestão neoliberal do governo Sartori a reestruturação curricular não teve continuidade, pelo contrário, o espaço do Seminário Integrado foi extinto excluído o processo de interdisciplinaridade e pesquisa do currículo estimulando desta maneira a continuação do processo de aprendizagem disciplinar, fragmentado e reprodutivista.

Politécnico²⁹ o autor constata que sem a participação de todos os sujeitos comprometidos com a educação qualquer mudança é impossível.

A pesquisa no nível de mestrado de Ione dos Santos Canabarro Araújo (2014) que realiza um estudo de caso denominado “Implantação do Ensino Médio Politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso”, que analisou a percepção dos docentes e discentes sobre o Ensino Médio Politécnico e pelas novas práticas pedagógicas e pelos novos desafios propostos pelo Seminário Integrado. Das análises realizadas pela autora surgiram três (3) categorias. As categorias foram analisadas por intermédio da Análise Textual Discursiva.

As categorias são as seguintes; percepção sobre a reestruturação curricular, novas práticas pedagógicas e desafios para os Seminários Integrados. Segundo a autora na perspectiva dos sujeitos da pesquisa a implantação do Ensino Médio Politécnico não aconteceu como deveria e aponta que faltou formação pedagógica adequada aos docentes do Ensino Médio Politécnico, falta de tempo para saneamento das dúvidas relacionadas à reestruturação curricular.

Destacou, porém, positivities que se manifestaram pela adoção de novas práticas pedagógicas por meio dos Seminários Integrados que proporcionaram espaço para pesquisa, pelo incentivo a interdisciplinaridade, incentivo à formação docente para atuarem nos Seminários Integrados e a autonomia dos educandos na pesquisa como princípio educativo e finaliza destacando a falta de política de Estado no Brasil no que se refere a educação.

Aline Aparecida Martini Alves (2014) construiu a pesquisa no nível de mestrado intitulada “A reforma educacional do Ensino Médio do Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática”, que problematiza o contexto da prática escolar que mostraram as resistências, ressignificações e reconfigurações a partir da implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio nesta escola. A pesquisa se caracterizou por seu um estudo de caso em uma escola da cidade de Gravataí. Sua proposta de estudo

²⁹ Mesmo que no governo Tarso Genro e da gestão na Secretaria da Educação do prof. José Clovis de Azevedo do percentual de hora/atividade de 20% da carga horária do docente para 30%, esta continua extremamente elevada. Um docente com 40 horas semanais entra em sala de aula entre 32 e 33 períodos, as cada componente curricular tiver dois períodos semanais o docente terá sob sua responsabilidade no mínimo 16 turmas com média de 36 educando. Nesta configuração a prática docente nos processos de aprendizagem são extremamente desumanas não contribuindo a qualificação da educação pública que acolhe as classes populares.

foi verificar. A autora percebeu as contradições geradas pela proposta de reestruturação curricular e as consequências no processo de implementação da proposta e dos processos de aprendizagem. Destaca que a proposta traz em si limites e possibilidades de reconfiguração epistemológica e pedagógica diferente daquela prescrita tradicionalmente na escola e que prescreve novos marcos teóricos para organização do currículo como: o trabalho como princípio educativo, pesquisa científica como princípio pedagógico e avaliação emancipatória e inclusiva que apontem para possibilidade de outro contexto social diverso do modelo capitalista.

A autora alerta que a reestruturação curricular gera disputas dentro da escola em função do reflexo das estruturas capitalistas dentro da própria escola e nos traz os conflitos gerados pelos processos históricos da sociedade. Demonstrou em seu estudo que a impressão na escola de que a proposta era fechada a ressignificações foi desconstruída e que se percebeu a proposta trazia no seu bojo não somente a qualificação do processo de aprendizagem, mas, sobretudo, a humanização dos processos pedagógicos e de aprendizagem.

Verificou que os conceitos norteadores do EMP não eram conhecidos em profundidade e que a partir disso decorrem incompreensões e que as dificuldades foram de ordem estrutural nos princípios fundantes da proposta de reestruturação curricular como organização do espaço-tempo para o planejamento, a dificuldade de trabalhar o currículo por área, a dificuldade de domínio da prática pedagógica para desenvolver o Seminário Integrado e a Pesquisa e a fundamentação teórica e metodológica da Avaliação Emancipatória. Por fim destaca que a proposta é contra hegemônica, mas, que utilizou recursos externos para financiar esta proposta.

O estudo de Adriani Mello Felix (2013) para obtenção do título de mestre teve como tema “Práticas curriculares no RS: as (poli)tecnicas de governmentação” e caracterizou-se por ser do tipo de pesquisa do estudo de caso no qual o autor analisou as condições históricas e discursivas que possibilitam as reformas curriculares no Ensino Médio no Brasil. O objetivo do autor foi perceber os discursos oficiais sobre o currículo e de como a matemática se insere como campo do conhecimento.

Na sua pesquisa o autor destaca principalmente como instrumento epistemológico e pedagógico o Seminário Integrado. Destaca que as políticas públicas são atravessadas por contexto social que estão inseridas e que se articula com as necessidades deste

contexto. Na sociedade Moderna o objetivo é o “*homo economicus*”. Também relaciona as políticas públicas com as demandas dos organismos internacionais e a subordinação da reestruturação curricular proposta do Rio Grande do Sul a este modelo educacional, entretanto, evidencia que a proposta do EMP traz soluções locais o que proporciona uma modelagem diferente daquela estabelecida de modo hegemônico.

Andrelisa Goulart de Mello (2014) realizou pesquisa no nível de mestrado sobre “A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar” que se caracterizou por ser do tipo estudo de caso. O objeto da pesquisa foram os docentes, os discentes e a equipe diretiva da escola em estudo. O estudo se fundamentou na legislação nacional e estadual sobre o Ensino Médio e nos fundamentos norteadores da proposta contida no EMP.

Questão de fundamental importância lançada pela pesquisadora é no sentido de destacar que os fundamentos contidos na proposta de reestruturação curricular não são novos nem novidades no contexto da legislação e das pesquisas e estudos sobre o campo da educação. Assinala que na dimensão epistemológica se faz necessário compreender os contextos históricos das aprendizagens para que se possa perceber a realidade dos sujeitos.

Constatou que as propostas de reforma para o Ensino Médio, vem sendo realizadas no país há muito tempo e que esta pauta se faz presente em função de esta etapa da Educação Básica ter sido negligenciada ao longo da nossa história. Verificou que houve, como apresentado em outras pesquisas, resistências à implementação do EMP. Atenta que a reforma proposta no Estado do rio Grande do Sul estão em consonância com as propostas realizada na Reunião Internacional de Especialista sobre o Ensino Médio ocorrida em Beijing em 2001, na LDB de 9394/96 e da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, do parecer da CNE/CEB nº 07/10, e da Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2010 que definiu as DCNG para Educação Básica, parecer nº 5/2011 que fundamenta a DCNEM e pela resolução nº 2 CNE/CEB.

Cleber Fernando Homem (2015) realizou estudo intitulado “A reforma da educação e a dimensão da politecnicidade aplicada ao Ensino Médio; estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti- São Leopoldo/RS” no nível de mestrado. No estudo a autora destaca que os sistemas educacionais são equivalentes aos sistemas sociais e que esta relação culmina na interação entre ambos e que fazem com

que cada sistema exerça influência mútua. Enfatiza que são necessárias mudanças no sistema educacional que sejam embasados nos princípios da democracia e da liberdade e que priorize os docentes e os discentes. Evidencia que a proposta do EMP propõe equacionar a separação arbitrária entre conhecimento intelectual e manual e mostra que os empecilhos estão relacionados aos baixos salários dos docentes, precariedade nas infraestruturas das escolas e formação continuada.

A pesquisadora Ângela Maria Pacini Schu (2015) construiu um estudo sobre “Ensino Médio Politécnico e a relação dos alunos com o saber” no nível de mestrado que se caracterizou por ser do tipo estudo de caso e foi realizado em duas turmas de determinada escola da REE. O estudo procurou compreender como se deu no EMP a relação dos educando com o saber tendo como ponto de partida a matemática. A pesquisa trouxe farto material descritivo sobre o cotidiano da implementação do EMP dando vozes aos educadores, educandos e equipe diretiva e a pesquisadora. Este aspecto traz a concreticidade das vivências do cotidiano dos processos pedagógicos e da aprendizagem, seus entraves e seus avanços.

Quando a reestruturação curricular no EMP a pesquisadora considera inacabada e que se faz necessário o aprofundamento das discussões e das práticas pedagógicas nos fundamentos como interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e destaca a importância da pesquisa como princípio pedagógico. Sinaliza que é fundamental a integração entre o espaço dos Seminários Integrado com os componentes curriculares para que os docentes dos seminários Integrados não sejam sobrecarregados com a orientação dos trabalhos dos componentes curriculares. Por fim, salienta que para que haja mudanças estas devem partir da sala de aula e que o estado deve proporcionar as condições para que isso aconteça.

Paulo Roberto Marczuk Felix Junior (2015) realizou o estudo no nível de mestrado denominado “O Ensino Médio Politécnico e o mundo do trabalho: entendimento a partir das narrativas dos professores de Seminário Integrado no contexto do cirandar”. O estudo caracterizou-se por ser do tipo estudo de caso e teve como foco principal compreender como os professores pesquisados que atuaram no Seminário Integrado compreenderam a proposta de reestruturação do EMP e quais foram os entraves e os avanços ocorridos durante o processo de implementação. A análise desenvolvida na pesquisa ocorreu por intermédio da compreensão de três categorias que foram as seguintes: prazer! sou Ensino

Médio Politécnico; de mãos dadas construindo o conhecimento e o trabalho que dá trabalho. O objetivo da pesquisa foi compreender se as objetividades e subjetividades dos docentes que atuaram no Seminário Integrado e se a partir deste contexto houve ou não a execução da proposta de reestruturação curricular no EMP.

O pesquisador compreende que se faz necessárias alterações epistemológicas e pedagógicas nesta etapa da Educação Básica. Estabelece seu estudo a partir dos conceitos de mundo do trabalho e do Seminário Integrado. Procura visualizar as relações intrínsecas ocorridas com os docentes do Seminário Integrado. O autor afirma que entende que as propostas de reestruturação curricular são boas e que possuem componente político e ideológico.

A pesquisa demonstrou que no espaço do Seminário Integrado ocorreram significativas mudanças nos processos de aprendizagem, sobretudo, por intermédio das pesquisas e que tal movimento pedagógico impactou nos docentes positivamente.

Cristina Scaglioni Peres (2015) realizou a pesquisa tendo como título “Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes: um estudo de caso” no nível de mestrado. O estudo analisa os aspectos relativos à Gestão Escolar e a Políticas Públicas no contexto da reestruturação curricular do EMP. A autora destaca que durante a reestruturação curricular atuava na Gestão Escolar e que a partir deste local de observação conseguiu perceber os entraves e os avanços no EMP. A autora destaca a ampliação dos índices de aprovação de educandos e a redução dos índices de evasão. Salaria a falta de condições materiais para caminhar em direção à reestruturação do EMP. Considera importante a formação continuada, mas, enfatiza que o Estado não incentiva a formação nos níveis de mestrado e doutorado. Aponta como ponto positivo do EMP o espaço do Seminário integrado para o exercício da pesquisa e sinaliza que o governo Sartori, já no início de 2015 apontava para a redução ou fim do espaço de pesquisa no Seminário Integrado, o que de fato ocorreu.

Graciane Copetti Fracaro (2015) elabora a pesquisa no nível de mestrado intitulada “O Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico” que se caracteriza por ser do tipo estudo de caso. Teve como objetivo compreender como se articularam os conceitos de trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico no currículo e no Seminário Integrado.

Fracaro considera que o modelo de reestruturação apresentada no EMP se caracteriza por ser uma mudança radical na organização do currículo e da aprendizagem. Procurou compreender como a escola percebeu o EMP seus conceitos estruturantes e suas práticas pedagógicas e como o Seminário Integrado se posicionou como catalizador do currículo.

Conforme a autora, o conceito de “Trabalho como Princípio Educativo” demanda a compreensão da relação dos seres humanos com a natureza e com o contexto social. É toda atividade humana na dimensão material que se objetiva pelo acesso as condições de qualificar a vida humana. A “Pesquisa como Princípio pedagógico” tem, segundo a autora, a capacidade de desenvolver o conhecimento de maneira significativo por intermédio da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto de pesquisa articulados a realidade dos educando. Por fim destaca que o EMP é uma organização pedagógica e epistemológica que está de acordo com a contemporaneidade porque orienta a construção de processos educativos através da pesquisa e da integração curricular.

O estudo realizado por Josiane Machado Alexandre (2015) em nível de mestrado intitulado “Reestruturação curricular: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul” teve como elementos de análises centrais as expectativas controversas que a proposta causou nos e nos meios acadêmicos e na opinião pública, a legislação que embasou a proposta do EMP e no Ensino Médio no Brasil e se estas propostas contemplam a necessidade de superar a dicotomia entre a educação e trabalho e como os agentes dos processos de aprendizagem perceberam a proposta de diferentes maneiras na qual persistiu a visão conservadora e positivista da aprendizagem. Destacou que a proposta do EMP se insere numa perspectiva de mudança do Ensino Médio a nível nacional e que os docentes tiveram dificuldades de compreender a proposta e seus fundamentos estruturais.

A autora destaca que os conceitos estruturantes como trabalho como princípio educativo e politecnia já vem sendo discutido por pesquisadores na Anped desde os anos de 1980; que existiram incompreensões sobre a proposta por parte dos docentes; que ocorreu resistência por parte do Cpers sindicato e por grupos de educandos alegando que as propostas foram impostas sem discussão. Alexandre destaca que a proposta da reestruturação curricular do EMP se orientou pelas Leis de Diretrizes e Bases Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, citando no plano federal o Ensino

Médio Inovador. A autora ainda aponta que a SEDUC não promoveu a formação necessária à implementação do EMP.

O trabalho de Luiz Antonio de Quadros Dworakowski (2015) sob o título “Construção e interpretação de gráficos da cinemática: proposta para o Ensino Médio politécnico” no nível de mestrado se caracterizou por ser estudo de caso. A pesquisa não teve como objetivo compreender a reestruturação curricular proposta para o EMP. A proposta central foi de que maneira o componente curricular de física pode se inserir nos Seminários Integrados.

O estudo de Magali Seidel kunz (2015) sobre “Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma formação integral?” no nível de mestrado teve como característica estudo de caso e foi desenvolvido na cidade de Pinheirinho e teve como finalidade compreender se a prática emancipatória para uma formação integral foi de fato contemplada na prática pedagógica e da aprendizagem desenvolvidas no EMP. O estudo teve como referência as articulações entre os conceitos fundantes do EMP e a prática no ambiente escolar. A autora verificou em sua pesquisa que a interdisciplinaridade e a formação integral foram desenvolvidas nos processos de aprendizagem e constatou que o trabalho docente não se dá de maneira fragmentada, entretanto, sugere que sejam radicalizados os processos de formação continuada.

A guisa de considerações à pesquisadora constatou que no início a proposta não ficou clara para a comunidade escolar porque a mantenedora não conseguiu realizar formação que contemplasse esta demanda. Neste contexto poucas pessoas envolvidas nos processos de aprendizagem entenderam a proposta, ocasionando, assim, resistência por parte dos docentes, dos discentes, ou seja, de toda comunidade escolar. Por fim destaca que um dos pontos positivos foi à participação dos educandos nas pesquisas desenvolvidas no Seminário Integrado.

A pesquisa desenvolvida por Max Elisandro dos Santos Ribeiro (2014), no nível de mestrado, teve como objetivo a “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: reestruturação curricular e contradições da prática pedagógica” sendo caracterizada por ser um estudo de caso. Teve como objetivo compreender como se deu a implementação da reestruturação curricular a partir da legislação vigente, do regimento escolar e pela participação dos sujeitos da pesquisa situados no campo da educação escolar. A pesquisa sinalizou que a proposta curricular do EMP enfrentou limitações como falta de tempo

para formação de professores, a falta de recursos que a proposta demanda para sua efetiva realização como laboratórios, salas de informática, rede de dados disponível nos ambientes escolares, falta de valorização do magistério tanto no plano salarial bem como no plano do reconhecimento profissional pela sociedade. Entretanto, o pesquisador verificou que a proposta do EMP conduziu a novas motivações e a adoção de novas práticas pedagógicas enriquecedoras dos processos de aprendizagem.

O autor em seu estudo além de escrutinar as concepções e teorias que nortearam o EMP nos contemplou com a compreensão das dificuldades dos docentes e, acima de tudo, da percepção dos discentes. Destaca ainda o dualismo entre a proposta do EMP e a necessidade de formação escolar para que esta seja instrumento de mobilidade e ascensão social. As positivities do EMP foram destacadas pelo pesquisador desta maneira: as discussões conceituais do sentido da categoria trabalho, a distinção entre mercado de trabalho e mundo do trabalho na educação politécnica e a relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista.

Mayara Medaglia Leões de Souza (2015) elaborou uma pesquisa em nível de mestrado sobre "Percepção de estudantes do Ensino Médio Politécnico sobre atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Seminário Integrado no âmbito das ciências da natureza" que se caracterizou por ser um estudo de caso realizado em oito escolas de Porto Alegre. Seu objetivo foi compreender como se concretizou as pesquisas no Seminário Integrado tendo como foco os componentes curriculares da área das ciências da natureza. Destaca que os conceitos norteadores da reestruturação curricular no EMP não foram devidamente compreendidos pelos docentes das escolas pesquisadas.

Neste sentido, os discentes perceberam que o suporte da secretaria da Educação não foi suficiente para potencializar o trabalho pedagógico dos docentes. Salieta que diversos docentes ocupam o espaço dos seminários Integrados para desenvolverem os conhecimentos de seus componentes curriculares. O planejamento interdisciplinar não se configurou em prática de formação em serviço na horas/atividades. Em relação à interdisciplinaridade ela não conseguiu articular as áreas do conhecimento e os seus componentes curriculares. Por fim, enfatiza que a proposta é relevante para qualificação do Ensino Médio e que esta organização curricular coloca o educando na posição de pesquisador e, portanto, protagonista do processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada por Neusa Maria Machado de Oliveira Frank (2015) no nível de mestrado teve como temática o “Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho” caracterizando-se por ser um estudo de caso. O objetivo da pesquisa foi compreender se o EMP pode contribuir para que a educação seja um processo que culmine com a prática cidadã e não somente para inserção precária do educando no mercado de trabalho.

Para a autora fica nítido que a educação tendo o trabalho como princípio educativo não pode ser reduzida a formação do educando para o mercado de trabalho. Em relação aos docentes a pesquisadora aponta para falta de autonomia que a escola tradicional efetiva nos processos de aprendizagem elaborado pelos docentes junto aos educandos. Para que isso seja equacionado se faz necessário à formação continuada dos professores.

Neusa também afirma que a reestruturação curricular coloca o educando como protagonista do processo de aprendizagem por meio da pesquisa desenvolvida no Seminário Integrado. Neste sentido, o lugar de pesquisador ocupado pelo educando se reflete na construção da autonomia dos sujeitos. Portanto, para pesquisadora um dos avanços do EMP é a pesquisa como princípio pedagógico.

Patrícia Madke (2016) realizou a pesquisa no nível de mestrado sobre “Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores – implicações no ensino no nível médio” e a pesquisa é caracterizada por ser um estudo de caso em uma escola da cidade de Ijuí. Neste trabalho a autora procura compreender como se dá o desenvolvimento profissional dos professores por intermédio do trabalho educativo e quais reflexos produzem no Ensino Médio Politécnico. Um dos resultados da pesquisa é que se faz necessário a formação continuada para os docentes do Ensino Médio Politécnico para que seja possível ultrapassar as concepções tradicionais da escola em direção às concepções norteadoras do EMP.

Conforme a autora a inserção dos docentes nos processos constitutivos do EMP proporciona que os docentes construam instrumentos de autonomia a partir dos processos de aprendizagem com vistas a possibilitar que os docentes possam intervir qualitativamente na organização curricular. Ficou também constatado que ocorreu melhoria nos índices de aprovação, porém, a autora reflete se a melhora nos índices se deve a melhoria na qualidade de ensino. A pesquisadora também constatou que a formação acadêmica dos docentes não foi suficiente para que as concepções fundantes do

EMP fossem compreendidas pelos professores. Em relação aos educandos destaca que a pesquisa e o Seminário Integrado potencializaram o protagonismo dos educandos nos processos de aprendizagem.

Rafael de Brito Vianna (2015) por sua vez realizou o estudo no nível de mestrado sobre “Educação Politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do Ensino Médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul” do tipo estudo de caso. O pesquisador procurou compreender como se desenvolveu as experiências dos professores ao longo da implementação do EMP e a relação com as Políticas Públicas em Educação.

Também observou que as relações entre o trabalho como princípio educativo e a organização do neoliberalismo no que refere as necessidades do mercado de trabalho no capitalismo. O autor chegou à conclusão de que mesmo havendo resistência quanto a implementação do EMP, as resistências de docentes e falta de compreensão da proposta, a reestruturação foi ao encontro das necessidades de mudanças no Ensino Médio. Salientou que é muito difícil e precipitado afirmar que ocorreu o desenvolvimento dos princípios norteadores do EMP em todas as escolas da REE. Destaca que as disciplinas se mantiveram de formas isoladas no currículo e que a apropriação das concepções do EMP não foram compreendidas pelos professores.

O trabalho de pesquisa de Susana Schneid Sherer (2014) no nível de mestrado tratou “A implantação da proposta pedagógica de ensino Médio Politécnico Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul” e que se caracterizou por ser do tipo estudo de caso. A partir do estudo realizado pela autora, ela afirma que a proposta curricular implementado no Rio Grande do Sul não qualificou os processos de aprendizagem e pelo contrário demonstrou o aumento da fragilidade do Ensino Médio aliado ao empobrecimento do currículo. Salientou que a implementação do EMP se deu de maneira incorreta e de que a falta de investimento e formação que deixou as escolas e os professores de fora do processo de reestruturação curricular.

Destacou que por intermédio das entrevistas e através dos estudos realizados, concluiu que a proposta de reestruturação curricular foi uma proposta de governo que visou obter visibilidade política e redução nas taxas de reprovação e que se orientou para formação de mão de obra precarizada para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho neoliberal. A autora destaca que elementos como aumento da carga horária do EMP, aumento na carga horária da parte diversificada do currículo, o Seminário Integrado

e a avaliação emancipatória seriam pontos “interessantes”, porém, não se substantivaram pela forma que foram colocados. Termina por afirmar que não houve investimentos na escola pública no período de 2011 a 2014 e que a finalidade do estado no governo Tarso genro foi implementar uma política neoliberal.

O estudo no nível de mestrado de Tiago Amador Tamanini (2014) se configurou pela proposta de compreender como “Educar pela pesquisa: uma estratégia para implementação de um Ensino Médio Politécnico na área de ciências da natureza” e a pesquisa se caracteriza por estudo de múltiplos casos e foi realizada em cinco (5) escolas de Porto Alegre e cinco (5) escolas de Canoas.

Neste contexto, o pesquisador procurou compreender como a pesquisa como princípio pedagógico que foram desenvolvidas na área das ciências da natureza foi compreendida pelos professores. Uma das constatações do autor foi de que existiu falha na comunicação entre os formadores da Secretaria de Educação e as escolas. Assim sendo, as concepções que fundamentaram e reestruturação do EMP o que fez com que os conceitos e, em particular neste estudo o da pesquisa, não ficassem claros aos professores.

Na pesquisa constatou-se que nas falas dos docentes ocorreu de maneira verticalizada sem a participação dos professores na elaboração da proposta. A dificuldade de comunicação entre os formadores da SEDUC e as escolas foi um ponto de entrave na implementação da proposta e na falta de diálogo. Se por um lado houve despreparo nas formações realizadas pela SEDUC, por outro lado pode se constatar um possível despreparo dos educadores.

Tamanini destaca em relação à pesquisa que ela é realizada de maneira desconexa sendo na maioria das vezes revisões bibliográficas. Concluído o pesquisador afirma que a pesquisa além de ser um dos pontos positivos do EMP pode contribuir para produção de conhecimento para a comunidade escolar e científica.

Vanessa Vian (2015) realiza um estudo no nível de mestrado intitulado “Ensino Médio Politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador” que é do tipo de estudo de caso e procurou compreender as contribuições do EMP no perfil do professor pesquisador, ou seja, como o EMP pode contribuir como incentivo à prática da pesquisa junto aos professores. Perceber como se articula a formação docente com a prática pedagógica da pesquisa e se essa prática é desenvolvida na formação de professores. Também procurou compreender como se dá o processo de interdisciplinaridade no âmbito

da pesquisa e como ela se articula na organização do currículo e no planejamento pedagógico.

Vian (2015) constata que a proposta pedagógica contidas no EMP não foram bem compreendidas pelos professores. Neste sentido, ela aponta que os professores compreenderam de maneiras distintas o conceito de politecnia. A autora destaca que nas conferências locais, regionais e na etapa estadual não houve participação efetiva dos professores o que acabou por se refletir no entendimento da proposta do EMP. Outra constatação é de que uma mudança radical como a do EMP não se implemente em pouco espaço de tempo. Também fica claro que no espaço escolar e pedagógico existem diversas compreensões do que é pesquisa e de como ela se realiza. Por fim a autora destaca que o papel de pesquisador não é exercitado nem por educando nem professore nos espaços de aprendizagem, sendo, portanto, o EMP um espaço de incentivo do princípio pedagógico da pesquisa e da construção do conhecimento.

Ivele Anicet Hertz (2017) realizou a pesquisa no nível de mestrado sobre “O Ensino Médio Politécnico: um aprendizado para o Ensino Médio”, caracterizada como estudo de caso. O objetivo da pesquisa foi compreender como o espaço do Seminário Integrado impactou nas esferas da ciência, cultura, trabalho e tecnologia nos processos de aprendizagem. No que tange os resultados da pesquisa, a autora destacou alguns aspecto como: dificuldades na formação docente e nas informações recebidas sobre a proposta do EMP, das condições estruturais das escolas, turma com grande número de alunos e a participação e empenho dos estudantes.

A autora destacou que no espaço dos Seminários Integrados as dificuldades foram sendo superada aos pouco em função do desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa dos estudantes e da participação dos professores nos projetos, porém, os educandos não perceberam contribuições dos seminários Integrados na aprendizagem, mas, paradoxalmente avaliaram que nos Seminário Integrados desenvolveram ³⁰e avançaram em questões como melhoria na escrita, na comunicação oral, do domínio de tecnologias da informação e da autonomia intelectual. Os educandos também destacaram que nos Seminários Integrados foram desenvolvidos projetos que possibilitaram a articulação dos conhecimentos com a realidade. A pesquisadora apontou que mesmo com o fim do espaço

³⁰ As reformas que extinguiram o espaço d s Seminários Integrados ocorreram nas gestões dos Secretários da educação Vieira da Cunha, Luís Antônio Alcoba de Freitas e Ronald Krummenauer.

dos Seminários Integrados pela gestão na secretaria do governo Sartori, as práticas pedagógicas centradas na pesquisa como princípio pedagógico continuaram a ser desenvolvidas na escola.

Anelize Cardoso da Gama (2018) elaborou o estudo no nível de mestrado intitulado: “Análise de uma proposta curricular desenvolvida no ensino Médio Politécnico com enfoque CTS (ciência, tecnologia e sociedade): aprendizagens construídas” que se caracterizou por um ser do tipo estudo de caso. O objetivo central da pesquisa foi compreender como a ciência, tecnologia e sociedade se articularam no EMP na construção das aprendizagens.

A pesquisadora elaborou um projeto piloto tendo como tema escolhido pelos educandos “O Rio Camaquã” e seus impactos a partir da preservação do rio para comunidade. O objetivo da pesquisadora não foi compreender as condições concretas da implementação do EMP e o seu trabalho não abordou nenhum dos conceitos estruturantes da proposta. Entretanto, podemos perceber a utilização de conceitos norteadores das propostas como a pesquisa como princípio pedagógico, o reconhecimento dos saberes dos educando e, neste caso específico, o tema da pesquisa que foi o Rio Camaquã e da articulação do contexto social em que estão inseridos como seus projetos existenciais.

O estudo de Claudia Schvingel Klein Bühring (2015) no nível de mestrado sob o título de “O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico – Rio Grande do Sul” e se caracterizou por ser um estudo de caso. Este estudo teve como objetivo central compreender como a pesquisa está posicionada na proposta de reestruturação curricular do EMP. As análises centraram-se em três categorias que são: o novo Ensino Médio Politécnico; a (in) segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a proposta e o princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado. A primeira abordagem é sobre a perspectiva de se a proposta da EMP é nova em relação às práticas pedagógicas e de aprendizagem desenvolvidas nas escolas.

A autora destaca que o termo novo é utilizado em diferentes momentos históricos da educação no Brasil. Na segunda categoria, Bühring destaca que a proposta desencadeou um processo de insegurança entre os docentes que foram pesquisados em função de que as concepções propostas não eram desenvolvidas como políticas públicas, o tempo para se implementar a proposta, a própria formação continuado dos professores, a falta de estrutura das escolas entre outras tantas realidades objetivas e subjetivas dos

educadores. No terceiro ponto a pesquisadora demonstra que a pesquisa no Seminário Integrado é uma possibilidade de construção do conhecimento, porém, as condições em que foi implementada o EMP não contribuíram para que isso ocorresse de maneira satisfatória. Concluindo a autora destaca que a proposta do EMP representa o que é definido na legislação vigente e que a formação inicial e continuada dos docentes necessita também ser reestruturada.

Daniel de Souza Pereira (2016) produz estudo no nível de mestrado com o título de “A ciência, tecnologia e sociedade (CTS) como uma proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul”. A pesquisa é do tipo estudo de caso e ocorreu em uma escola da cidade de Pelotas e teve como objeto de investigação “Qualidade da água de abastecimento público de pelotas”. A proposta do estudo foi compreender como se articulou a o desenvolvimento de um projeto de pesquisa desenvolvida no Seminário Integrado tendo como fundamentação teórica a ciência-tecnologia-sociedade. O autor destaca que na pesquisa ficou evidente o protagonismo dos educandos no desenvolvimento da pesquisa.

Em relação à proposta do EMP, o pesquisador realiza estudos na dimensão de como se estrutura a proposta em suas concepções e conceitos fundantes e traz no estudo a legislação vigente e o teórico que fundamentam a proposta. No que se refere ao Seminário Integrado o autor define como componente curricular e como disciplina o que denota a confusão que este espaço de aprendizagem promoveu nas escolas, porém, destaca a importância deste espaço pedagógico para o desenvolvimento das pesquisas. No tocante a avaliação emancipatória o pesquisador demonstra que os estudos contemporâneos não validam a avaliação quantitativa e meritocrática se orientando para a avaliação dos processos de aprendizagem visando à superação dos entraves e contemplando a possibilidades de avanço dos educandos. Portanto o trabalho de Pereira (2016) demonstrou que o espaço do seminário Integrado é elemento qualificador do processo de aprendizagem por intermédio da pesquisa.

A pesquisadora Elis Regina Madeira de Porciúncula (2017) realizou um estudo de caso no nível de mestrado em duas escolas da cidade de Pelotas denominado de “O Ensino Médio Politécnico e a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos e professores em duas escolas de Pelotas-RS” no nível de mestrado. A pesquisa teve como objetivo compreender se a reestruturação curricular do EMP como política pública, potencializou

o desenvolvimento da aprendizagem com recursos tecnológicos e digitais, inserindo, assim, os jovens estudantes como protagonistas dos processos de aprendizagem. A autora destacou que os alunos e professores consideraram positiva a integração entre as áreas do conhecimento realizadas no Seminário Integrado.

Os educandos destacaram que neste espaço pedagógico conseguiram desenvolver processos que estimularam a construção do conhecimento, o trabalho coletivo e aprenderem com autonomia. Os pontos frágeis da proposta do EMP foi à verticalização da implementação da reorganização curricular, o desenvolvimento dos processos de avaliação emancipatória e na formação dos professores no intuito de qualificar a aplicação pedagógica da proposta do EMP.

A autora evidencia que ao longo da história no Brasil o Ensino Médio sofreu influências políticas, epistemológicas e pedagógicas que por vezes o qualificavam e por outra o precarizavam demonstrando, assim, a falta de uma política educacional no nível de nação e não de governos. Porciúncula (2017) aponta que o EMP atendeu em grande medida as expectativas dos educandos em particular nos processos pedagógicos e de aprendizagem desenvolvidos pela s pesquisas no Seminário Integrado.

A pesquisa também demonstrou que mesmo havendo resistência dos processos a maneira com que a mantenedora organizou a reestruturação curricular, as metodologias utilizadas agradaram o coletivo de professores, entretanto, o entendimento dos conceitos fundantes da proposta não foi compreendido em profundidade o que demandou críticas à formação realizadas pela SEDUC-RS.

Fabíola Carla Andreatta Teffili (2015) elaborou um estudo de caso no nível de mestrado com o título “Mudanças no ensino de matemática no Estado do Rio Grande do Sul: um estudo sobre o Ensino Médio Politécnico”. No presente trabalho a pesquisadora destacou que o estudo foi estruturado em três partes, sendo a primeira a que abordou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul; a segunda procurou conhecer as matrizes curriculares das escolas estudadas, os planos de trabalho dos professores de matemática e os planos de trabalho dos professores que atuaram no Seminário Integrado; em terceiro aplicar questionários junto aos professores de matemática das escolas pesquisadas.

As considerações da pesquisadora são que ela observou mudanças no ensino de matemática em relação aos professores e aos educandos a partir da reestruturação

realizada pelo EMP. Essas mudanças ocorreram na esfera das práticas pedagógicas dos professores de matemática, na relação dos educandos com os processos de aprendizagem e na estrutura do currículo de matemática aproximando os conhecimentos matemáticos com a realidade social dos educandos. Destaca também que a interdisciplinaridade está presente na proposta de reestruturação curricular e nas falas dos professores de matemática e em suas práticas pedagógicas e que a interdisciplinaridade somente foi realizada em função dos Seminários Integrados.

Observou que o protagonismo dos educandos se estabeleceu por intermédio das pesquisas e que o componente curricular de matemática inseriu os docentes nos processos de interdisciplinaridade. Por fim destaca que a proposta do EMP pode não contemplar as necessidades dos educandos para prosseguirem seus estudos posteriores.

Francelina Elena oliveira Vasconcelos (2014) produziu o estudo de caso para obtenção do título de mestre denominada “A inserção de tópicos de astronomia no Ensino Médio Politécnico, o Seminário Integrado e a articulação do conhecimento”. O estudo teve como objetivo compreender de que forma os conhecimentos elaborados sobre astronomia podem ser desenvolvidos no espaço pedagógico do Seminário Integrado.

A pesquisadora evidencia que o currículo organizado em disciplinas estanques não contempla as necessidades de formação integral dos educandos. Com isso, o conceito de interdisciplinaridade torna-se elemento fundamental na articulação do currículo e esta articulação está contemplada na proposta do EMP e na construção do espaço interdisciplinar no Seminário Integrado.

Destaca que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e que, portanto, deve contemplar as necessidades de nossos educandos terem acesso ao trabalho (mundo) e da formação para cidadania e que o EMP contempla a possibilidade de se alcançar este objetivo humano e social.

O trabalho a seguir foi construído por Janice de Fátima Preuss da Cruz (2017) com o título de “A reestruturação curricular do Ensino Médio: implicações mútuas entre Seminário Integrado e práticas pedagógicas” que se caracterizou como estudo de caso para obtenção do título de mestre. O objeto da pesquisa foi compreender como ocorreu a articulação entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares no Seminário Integrado.

Para perceber se houve a articulação a pesquisa se baseou em concepções estruturantes do EMP como a articulação entre as áreas do conhecimento, a relação entre teoria e prática, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico articulados no Seminário Integrado. As considerações da autora são de que as pesquisas e os conhecimentos elaborados no Seminário Integrado e, em particular nesta pesquisa do componente curricular de química, foram elementos de qualificação da aprendizagem a partir dos saberes dos educandos relacionados à realidade socioculturais que estão inseridos.

Segundo a autora, foi possível perceber quando a proposta do EMP foi importante para a formação dos estudantes no sentido de que ela proporciona a construção de uma visão crítica dos educandos. Destacou que é possível aos educandos construir processos de aprendizagem caminhos mais suaves em direção ao mundo do trabalho.

Aponta que a reestruturação do EMP movimentou toda a comunidade escolar e que por intermédio das pesquisas realizadas no Seminário Integrado permitiu o aprofundamento e a compreensão entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Porém, Cruz evidencia que os professores possuem grande dificuldade em trabalharem de maneira interdisciplinar. Constatou que os professores que trabalharam no Seminário Integrado não obtiveram a participação de fração significativa dos colegas na organização e realização das pesquisas.

Josiane Marques da Silva (2016) realizou um estudo de caso no nível de mestrado sobre “Enfoque ciência-tecnologia-sociedade nos Seminários Integrados: possibilidades e desafios identificados a partir de uma proposta para o ensino de física”. O objetivo da pesquisa foi compreender como os fundamentos da teoria ciência-tecnologia-sociedade possibilitam a intervenção no currículo a partir de conceitos fundantes do EMP como a organização do currículo por áreas do conhecimento, que a abordagem realizadas na aprendizagem sejam orientadas pela proposta do EMP, da avaliação emancipatória, do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a articulação dos saberes no Seminário Integrado.

As considerações da autora indicam que é necessário se pensar e repensar nas práticas docentes que se oriente pela interdisciplinaridade e no trabalho coletivo dos professores. Para que isso ocorra é fundamental que os professores tenham um número maior de horas/atividades para estudo e planejamento e que a formação continuada

aconteça de fato nas escolas. Como entraves a identificou a dificuldade de compreensão das concepções norteadoras e da finalidade do EMP, que não havia a prática de formação continuada e que, portanto, os docentes não possuíam as apropriações necessárias para o entendimento teórico e metodológico da proposta.

Apontou a necessidade entre as Instituições de Ensino Superior e a rede estadual de educação, ou seja, com as escolas. Por fim destaca que os educando aprovaram as aulas no Seminário Integrado e que este espaço proporcional que eles elaborassem os conhecimentos de maneira individual e coletiva.

O estudo de Jucenir Garcia da Rocha (2017) como o tema “A integração curricular no contexto da proposta politécnica do RS: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas/CECAR” em Jaguarão. A pesquisa se caracterizou por ser do tipo estudo de caso para obtenção do título de mestre. O objetivo do estudo foi identificar os limites e entraves, intenções e possibilidade para consecução da proposta de reorganização curricular do EMP como política pública para educação. A pesquisa se deu com educandos e professores de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na área das ciências humanas.

A pesquisa aponta a dificuldade de praticar a interdisciplinaridade na totalidade do currículo. Evidencia a relação intrínseca entre o capitalismo e as políticas públicas no que se refere à educação. Também tece crítica às concepções que nortearam a reestruturação curricular, principalmente em relação ao conceito de politecnia em Marx e em Gramsci, sem, no entanto, indicar possíveis caminhos para superação dos entraves constatados.

As análises elaboradas se fundamentam nas concepções de Marx e Gramsci e apontam para divergências conceituais explicitadas na proposta de reestruturação curricular e as elaboradas pelos autores citados. É um estudo que merece atenção no que diz respeito às interpretações teóricas e metodológicas em que, na dimensão do estudo realizado, e nos conceitos evidenciados na proposta do EMP se mostram divergentes. Concordamos com o autor que coloca tanto o conceito de politecnia com da interdisciplinaridade como fundamentais para análise e crítica a compreensão da realidade em seus contextos. Entretanto, não podemos dar relevância maior que a necessário as interpretações da intencionalidade sem levar em conta o contexto em que a

educação está inserida. Seria o mesmo que partir de um princípio a-histórico e metafísico *latu sensu*.

O pesquisador Luiz Carlos de Santis Alves (2015) realiza um estudo de caso no nível de mestrado com a proposta de compreender “Politecnia, pesquisa e trabalho como princípios educativos: aprendizagens construídas na vivência do Seminário Integrado”. O estudo foi desenvolvido em duas escolas do município de São Borja e abrangeu por intermédio de observação participante e resposta de entrevistas realizadas com docentes, educandos, coordenadores pedagógicos.

A proposta da pesquisa foi compreender como se deu a implementação da reestruturação curricular do EMP e como no desenvolvimento da proposta em relação à compreensão de conceitos como politecnia, pesquisa e trabalho como princípio educativo bem como as práticas pedagógicas e estratégias elaboradas pelos educadores no Seminário Integrado.

As conclusões do pesquisador apontam no sentido de que não houve condições materiais e humanas que dessem suporte a implementação do EMP. Em relação à formação em serviço para qualificar as compreensões e as práticas pedagógicas propostas, não aconteceu de maneira que possibilitassem a apropriação necessária. Um aspecto apontado pelo autor são os diversos níveis de formação e compreensão por parte dos docentes dos fundamentos do EMP.

Mesmo com essas dificuldades o pesquisador destacou que os docentes e a equipe diretiva da escola foram participativas. No que tange as práticas interdisciplinares os educadores têm consciência de importância, porém, possuem dificuldades de articularem a interdisciplinaridade no currículo e nas práticas pedagógicas. Em relação aos educandos eles manifestaram que a prática de pesquisa no Seminário Integrado proporcionou melhor aprendizagem e estimulou a participação e a construção da autonomia. Finalizando destaca que a proposta de reestruturação do EMP é extremamente complexa exigindo, portanto, esforço da comunidade escolar e principalmente da SEDUC-RS.

O estudo realizado por Marcos Britto Corrêa (2017) teve como ponto de partida compreender os “Discursos contraditórios e/ou avanços contidos: Ensino Médio Politécnico, o Estado e suas implicações no trabalho pedagógico”. A pesquisa se caracterizou por ser do tipo estudo de caso para obtenção do título de mestre. O problema de pesquisa foi “quais sentidos os sujeitos de uma escola do sistema público de educação,

em seus discursos, descrevem como o Estado interfere na produção e implementação de uma política pública educacional?” (CORRÊA, 2017). A pesquisa procurou não somente compreender como se deu o processo de implementação da proposta do EMP, mas, também, compreender como são construídas as políticas públicas dentro do contexto sociohistóricos em que estão inseridas e a relação como o capitalismo como modelo hegemônico de organização produtiva e social.

O estudo demonstrou como ocorrem as contradições entre as políticas públicas e a percepção que os sujeitos que fazem parte dos processos de aprendizagem possuem sobre estas políticas públicas. Assinala que a grande dificuldade que a reestruturação curricular no EMP sofreu, assim como outras propostas, é a falta de continuidade em função do Brasil não possuir uma política educacional perene, mas sim uma educação atrelada às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Finalizando o pesquisador destaca que o pouco tempo para avaliar os resultados da proposta do EMP, a ruptura realizada pelo governo de José Ivo Sartori e realizadas nas administrações de Vieira da Cunha, Luís Antônio Alcoba de Freitas e Ronald Krummenauer que desenvolveram uma política neoliberal estancou o processo em curso.

Maria do Carmo Lopes Balado (2016) elaborou a pesquisa sobre “Materialização do ensino Médio Politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul” que é caracterizada por ser estudo de caso para conclusão do curso de mestrado. Sua proposta de pesquisa é compreender de que maneira se materializou a política do Ensino Médio Politécnico em uma escola de Porto Alegre sob o ponto de vista dos seus professores e do grupo gestor? A partir deste problema de pesquisa foram constituídos três eixos norteadores: a maneira como a política foi recebida na escola pesquisada; como foi interpretado o texto da política e compreendidos os conceitos básicos e de que maneira ocorreu o processo de materialização.

As respostas obtidas pela autora por intermédio do estudo foram explicitadas desta maneira: que a proposta sofreu resistências em função da não compreensão dos conceitos norteadores e da maneira impositiva que a proposta do EMP chegou até a escola; o processo de recontextualização da proposta do EMP foi incorporado ao Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola de forma consciente e coletiva; e a principal causa do fortalecimento do Politécnico nesta escola foi à compreensão de que o Ensino Médio necessita de mudanças e a participação dos professores e da equipe diretiva. A autora

também indica que o EMP se constituiu em uma possibilidade real de mudança na organização do currículo escolar.

O estudo de Miria Maria de Souza Roos (2016) teve como título “O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS” e se caracterizou por ser estudo de caso para obtenção do título de mestre. O objetivo da pesquisa foi verificar se a implementação da política pública explicitada na reestruturação curricular denominada de EMP qualificou os processos de aprendizagem nestas duas escolas e quais foram os limites e os avanços desta política pública em educação.

A pesquisa demonstrou que a deficiência na comunicação da proposta não foi entendida por educadores, educandos, gestores e pais. Outro entrave foi à falta de financiamento para adequação da estrutura física das escolas necessárias as demandas do EMP. A proposta teve suas limitações no que tange a estrutura das escolas e a formação continuada deficiente. A pesquisadora destacou que a proposta não atingiu seu objetivo de uma educação de qualidade e cidadão. Entretanto, destaca que para que as escolas repensassem suas práticas pedagógicas e da aprendizagem.

A pesquisadora também observou que nas escolas estudadas o número de alunos evadidos aumentou. Porém, este aumento deve-se aos educandos que frequentam o curso noturno e que desenvolvem jornada dupla no trabalho e na escola. Outra constatação de Roos (2017) foi que não houve formação inicial dos docentes da escola pesquisada e que esta situação se modificou um pouco com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que foi um programa de formação continuada do Ministério da Educação (MEC).

Por fim, a autora analisou a Avaliação Emancipatória e o Seminário Integrado. Quando a primeira às resistências foi grande e índice de alunos aprovados aumentou, porém, não ficou evidenciada a melhoria na qualidade da aprendizagem. Em relação aos Seminários Integrados apontou que também não foi bem aceito porque demandava a organização do currículo diversa ao do currículo tradicional. Entretanto, a autora percebeu que tanto a Avaliação Emancipatória quanto o Seminário Integrado impactaram profundamente a escola e as práticas docentes.

A dissertação de mestrado de Nelson dos Santos (2017) intitulada “Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: concepções,

desenvolvimento e gestão” caracterizada por ser uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. O problema de pesquisa se expressou no sentido de compreender como esta proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio no âmbito da educação pública pode analisar a partir dos processos de implementação se houve aproximações, inovações e quais contribuições ela aportou nesta etapa da Educação Básica.

O autor constatou que a proposta foi conflituosa e gerou intensos debates nos níveis de gestão e sua implementação não ocorreu da maneira que a mantenedora deseja porque ocorreram processos de resistência. O pesquisador considerou a proposta emblemática, interessante e diferenciada em relação a outras propostas de reorganização curricular desenvolvidas no âmbito nacional.

Segundo o pesquisador constatou-se que os índices de aprovação aumentaram e que os índices de reprovação diminuíram e que o Seminário integrado foi uma novidade pedagógica. Destaca que a reestruturação não ocorreu integralmente e que ela se deu em diferentes níveis. Percebeu que a proposta desacomodou milhares de docentes de suas zonas de conforto assim como os próprios gestores.

Identificou que a SEDUC-RS não possuía as condições ideais para implementação da proposta e que resolveu ir realizado as adequações necessárias ao longo do processo e que a estrutura curricular tradicional foi abalada pela proposta. O pesquisador aponta para que uma nova reconfiguração curricular está em pleno desenvolvimento no Estado do Rio Grande do Sul, mas que ela não é demonstrada e que a precarização e a não valorização do magistério estadual faz parte desta política.

O trabalho desenvolvido por Orides Messias Maia de Souza (2016) denominado “O Ensino Médio Politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul: politecnicidade ou polivalência” caracterizou-se por ser estudo de caso em duas escolas localizadas em São Leopoldo e Sapucaia do Sul para obtenção do título de mestre. O problema de pesquisa consistiu em compreender a partir de estudo teórico-empírico se a reestruturação curricular proposto no EMP foi fundamentada no conceito de politecnicidade ou no conceito de polivalência.

O pesquisador constatou que embora a SEDUC-RS tenha enviado e proposto à reestruturação curricular, esta ocorreu com a realização de ressignificações por parte dos atores sociais da educação nas escolas e na própria SEDUC-RS. Com isso decorre que

muitas das concepções fundantes das propostas são ressignificadas dentro do contexto do capitalismo ao qual estamos submetidos em todas as dimensões de nossas vidas.

Aponta que mesmo que tenha sofrido resistência e descontinuidade por parte do atual governo, alguns avanços permaneceram como a prática da pesquisa no seio das escolas. Destaca o autor que a politecnia não está ocorrendo nas escolas em virtude das condições de implementação e de contexto social em que estamos inseridos e que houve contradição quando o documento base para reorganização curricular apontava para a politecnia e como meta do Ensino Médio a Educação Profissional encaminhava na direção da implantação do PRONATEC em parceria com o Sistema S. outra contradição se deu na escola em que os professores incentivavam a pesquisa e o processo de aprendizagem com a finalidade de inserir os jovens no mercado de trabalho que por sua vez está atrelado às necessidades do capital. Entretanto, o pesquisador afirma que as contribuições do EMP foram relevantes e de importância vital para o processo de humanização da escola e dos processos de aprendizagem.

Finalizando demonstra que as propostas estabelecidas no EMP não produziram eco junto aos professores, gestores, educandos e pais.

A pesquisadora Sabrina Caputo (2017) empreendeu estudo sobre “Juventudes e o Ensino Médio Politécnico: a construção do conhecimento – uma outra dialética” no nível de mestrado e o estudo se caracterizou por ser um estudo de caso. A proposta da pesquisa era verificar qual a postura dos educandos frente à proposta do EMP em relação ao distanciamento que é estabelecido entre os jovens e a educação sob outras configurações curriculares. O estudo apontou que a escola tem dificuldades de perceber que os jovens são interlocutores nos processos de aprendizagem e que esta interlocução dá sentido ao ato de aprender.

A pesquisadora constatou a importância do diálogo e interação nas relações dos jovens com a escola que se concretizaram no EMP. Finalizando destaca que novos olhares e novas vozes são percebidos na escola e que foram proporcionadas pela organização curricular do EMP e que esta nova condição está em conformidade com a escola mais abrangente.

Suelen Marcheto (2016) realizou estudo no nível de mestrado intitulado “Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS”. O

estudo ser caracterizou como estudo de caso em duas escolas do município de Farroupilha. O objetivo da pesquisa foi verificar os fatores que conduzem no contexto da prática as resistências, as ressignificações demandadas pela política pública que reorganizou o currículo do Ensino Médio Politécnico. Conforme a autora nos documentos orientadores da reestruturação curricular do EMP percebeu o viés das concepções marxistas contidas na proposta. Entretanto, nas escolas pesquisadas houve ressignificações que afastaram o EMP destas concepções.

As ressignificações se deram, sobretudo, pelas deficiências da SEDUC-RS em explicitar de maneira clara as concepções e conceitos contidos na proposta do EMP. Esta falha na formação dos professores gerou resistências no desenvolvimento da proposta nas escolas. A infraestrutura precária das escolas foi outro fator que se configurou como um entrave. A falta de laboratórios, de espaços para formação e produção digital, local adequado para realização dos Seminários Integrados foram fatores que dificultaram a prática da proposta pedagógica do EMP. Outro ponto de resistência foi a Avaliação Emancipatória em função da cristalização da avaliação quantitativa. A avaliação desacomodou os professores do local mais confortável do currículo. Destacou também como entrave a falta de planejamento e o tempo exíguo para que tal atividade acontecesse.

Vanderlei Gularte Farias (2015) desenvolveu a pesquisa de mestrado “O Ensino Médio Politécnico como possibilidade emancipação do sujeito aluno” que se caracterizou como estudo de caso em que participaram professores, gestores e estudantes. A pesquisa teve como problema indutor verificar como o Ensino Médio Politécnico pode contribuir para construção do sujeito aluno sob a égide emancipação.

Procurou compreender de que maneira a concepção de politecnicidade pode contribuir para emancipação dos sujeitos quando se constitui este conceito como orientador dos processos de aprendizagem. Em suas análises o autor destaca que: se faz necessário o aprofundamento da compreensão do conceito de politecnicidade por que este não ficou claro aos atores que elaboram a aprendizagem; os sujeitos pesquisados apontam para que o Ensino Médio Politécnico se configurou em instrumento de construção de processos emancipatórios que ocorreram através do Seminário Integrado que é o espaço em que se articula a pesquisa e a interdisciplinaridade; a interdisciplinaridade como articuladora das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares; a Pesquisa como princípio Pedagógico e a avaliação emancipatória.

A pesquisa também aponta que o EMP desacomodou os docentes, os gestores e os estudantes. Ocorreu interpretação incorreta quanto ao trabalho como princípio educativo com a noção cotidiana de mercado de trabalho. Por fim o autor destaca que os educandos realizam uma participação mais efetiva frente à aprendizagem. Salienta que os saberes dos educandos e da comunidade são reconhecidos e valorizados fazendo com que a aprendizagem não esteja distante da realidade dos estudantes.

Por último destaca que um processo de ensino que esteja em sintonia com as realidades dos estudantes e da comunidade podem efetivamente contribuir para processos de emancipação. Neste sentido, o EMP possui elementos que possibilitam a transformação social.

Daniel Anderson Müller (2015) realiza o estudo no nível de mestrado sobre “Ensino e aprendizagem de estatística no contexto do Ensino Médio Politécnico pelo desenvolvimento de uma pesquisa de campo” que se caracteriza como estudo de caso. O problema de pesquisa foi o de desenvolver tópicos de estatística a partir da coleta e análise de dados da realidade destacando a criticidade como elemento de auto-organização e trabalho coletivo. Esta atividade foi desenvolvida durante as aulas no Seminário Integrado. Entretanto, devemos destacar que a pesquisa não teve como foco de investigação a reestruturação do EMP.

O que percebemos é que o espaço do Seminário Integrado proporcionou as condições para que a pesquisa junto aos educandos fosse realizada. Neste contexto, não podemos afirmar ou negar a relação do processo de aprendizagem articulado as propostas pedagógicas e epistemológicas do Seminário Integrado.

A pesquisadora Hellen Gregol Araújo (2015) elaborou o estudo no nível de mestrado sobre “A (re) experiências dos professores, a (inter) disciplinaridade e a pesquisa na sala de aula: compreensões por meio de relatos do Cirandar sobre a (re) estruturação curricular no RS”. A pesquisa investigou a reestruturação curricular realizada no Rio Grande do Sul tendo como base os relatos de professores da área das ciências da natureza e da matemática.

O estudo trabalhou com três categorias que são as seguintes: a resistência que se mostra a partir da reestruturação curricular; o Seminário Integrado como espaço que desafia às propostas interdisciplinares em um contexto disciplinar; a pesquisa como proposta pedagógica: as diferentes compreensões.

As respostas que a pesquisadora obteve são de que a resistência realizada pelos professores está relacionada a um mecanismo de defesa que possibilita a (re) existência quando evidenciada num campo de disputa político com desdobramentos no campo da educação. A interdisciplinaridade realizada no currículo não se concretiza como interdisciplinaridade.

Este conceito é mal compreendido e sua prática sofre resistência pelo empoderamento das disciplinas que não conseguem se articular no Seminário Integrado. Em relação à pesquisa a autora da pesquisa destaca que a pesquisa como princípio pedagógico se realiza de diversas maneiras, porém, salienta que apropriação de instrumentos de leitura, de escrita e argumentação se fazem necessários nesta prática pedagógica.

Laurence Sanzi Aquino (2016) realizou estudo no nível de mestrado, intitulada “A experiência escolar em tempos de Ensino Médio Politécnico” e que se caracterizou por ser um estudo de caso. O enfoque da pesquisa busca compreender como se deu a experiência de estudantes no Ensino Médio Politécnico. Foi aplicado um questionário a 72 estudantes e as repostas foram analisadas pelo pesquisador de como os estudantes avaliaram a reestruturação curricular. Em linhas gerais verificou-se que os estudantes se identificaram com as pesquisas desenvolvidas no Seminário Integrado e que se sentiram protagonista dos processos de aprendizagem. Por outro lado, os educandos se sentiram prejudicados nas disciplinas da parte geral do currículo porque consideraram que seriam prejudicados no vestibular.

Por fim, Aquino destaca que a reestruturação no EMP possibilitou uma relação mais estrita entre estudantes e a escola. O Ensino Médio Politécnico, ao trazer inovações curriculares, reconfigurou a experiência escolar e garantiu uma maior relação de sentido entre os jovens e o Ensino Médio.

A seguir mostraremos uma relação de estudos realizados com o descritor “reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul” por IES e a quantidade de pesquisas realizadas por cada instituição e no Anexo 1 está contemplada a relação dos estudos com os respectivos pesquisadores, instituições de ensino, o título do estudo, o tipo de estudo, o ano da realização do estudo e a área ou campo de estudo.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E O NÚMERO DE PESQUISAS REALIZADAS POR INSTITUIÇÃO.							
INST.	FURG	IFSUL	PUC/RS	UFFS	UFPEL	UFRGS	UFSM
Nº	04	01	06	02	07	10	07
INST.	UNIJUÍ	UNILA SALLE	UNIPA MPA	UNISC	UNISI- NOS	URI	UNIVATES
Nº	05	01	03	02	05	03	02

UCS
01

A reflexão central dos estudos realizados pelos autores citados acima gravitam em torno da reestruturação curricular realizado no Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul nos anos de 2012 até 30 de junho de 2018 como uma política educacional que se propunha a adequar o processo de aprendizagem desenvolvidos no Ensino Médio com as concepções teóricas e conceituais fundamentadas em determinado grupo de pesquisadores e nas orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais. As categorias que se apresentaram a partir da revisão de literatura foram organizadas da seguinte maneira: Reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico (25) estudos, Seminário Integrado (15) sendo que (4) estavam associados à Pesquisa, e (3) associadas à Prática Docente, Prática Docente (6) sendo que (2) articulados a Pesquisa, somente Pesquisa (1), Protagonismo Juvenil (5) sendo que (1) articulado a Avaliação Emancipatória e (1) a Prática Docente, (1) estudo sobre Educação Integral e Avaliação Emancipatória, (1) tendo o tema Educação e Trabalho e (1) sobre Interdisciplinaridade e Ensino e Aprendizagem³¹. Para facilitar a análise dos dados estruturamos três categorias que são as Dimensões da Política Pública, a Dimensão Epistemológica e a Dimensão das Práticas Pedagógicas.

³¹ No anexo encontra-se a relação completa dos cinquenta e quatro (54) estudos realizados sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico.

Dentro desta estrutura estão articulados os princípios norteados do ensino Médio Politécnico como: Relação Parte-Totalidade, Reconhecimento dos Saberes, Articulação entre Teoria e Prática e, em particular, a Interdisciplinaridade, o Trabalho como Princípio Educativo, a Pesquisa como Princípio Pedagógico, a Avaliação Emancipatória e os Seminários Integrados.

Neste sentido, podemos destacar que a nível nacional já havia o Programa denominado de “Ensino Médio Inovar” desenvolvido pelo Ministério da Educação. O Programa Ensino Médio Inovador segundo Lara (2013):

O objetivo do ProEmi é incentivar a criação de novas propostas curriculares para garantir a ampliação do tempo dos estudantes na escola, além de proporcionar uma formação integral com a inclusão de atividade que tornem o currículo mais dinâmico atendendo às expectativas dos jovens estudantes e das demandas da sociedade contemporânea (LARA, 2013, p.16).

Este diagnóstico já vem sendo realizado pela academia, pelas escolas e órgãos gestores há alguns anos. Isto fica claro quando analisamos os altos índices de retenção dos educandos no Ensino Fundamental que criam um gargalo no acesso ao ensino Médio, de retenção/reprovação do Ensino Médio e de evasão escolar sinalizado por Garcia (2013,p . 56-57). Para dar conta desta realidade é necessário construir instrumento de intervenção que adequem os processos de aprendizagem a realidade social e, acima de tudo, a realidade dos educandos. Segundo a autora esta nova configuração pedagógica:

Apontam para consolidação do conceito de educação integral, compreendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trazem também perspectivas para elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências comportamentais (GARCIA, 2013, p. 55).

Neste contexto, compreendemos que a estruturação atual do Ensino Médio e também do sistema educacional centrado na disciplinarização não somente na dimensão epistemológica bem como comportamental, não vai ao encontro da realidade dos educandos nos níveis epistemológicos e pedagógicos e da sociedade.

Se por um lado setores progressistas da sociedade procuram sinalizar uma educação centrada na integralidade dos indivíduos sob a égide da construção da autonomia, ou seja, a regulação das normas sociais e individuais a partir dos próprios indivíduos. Por outro lado, não podemos negar o tensionamento social para que a

educação seja um instrumento de inserção dos seres humanos como mão de obra no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva mercadológica o indivíduo tem que ser treinado e não educado. Tem que ser normatizado para que não possibilitem a realização de análises críticas dos problemas sociais.

Sinalizamos, porém, que a perspectiva inicial a ser abordada é a necessidade de elaboração de processos educativos adequados à realidade social e a realidade dos educandos que sejam catalizadores da transformação social. Isto é elemento fundamental para que possamos compreender em que contexto a reestruturação curricular realizada no Rio Grande do Sul não foi uma política pública de educação isolada.

Atualmente discute-se com fervor a proposta do governo federal sobre a base curricular nacional e o modelo de reforma do Ensino Médio explicitadas na PEC 241. A questão central deste estudo é compreender em que bases teóricas e conceituais foram realizadas a reestruturação curricular na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. Compreender quais as concepções de educação e quais as finalidades a serem alcançadas pela proposta de reorganização curricular, ou seja, se é uma proposta somente para se adequar à nova configuração social do capitalismo hodierno, isto é, a nova estrutura flexível do capitalismo, ou se vislumbra a possibilidade de elaboração de um processo educacional que convirja para construção de um sujeito crítico e autônomo.

Retomando a Lara (2013), constatamos que a política do ProEmi não se esgota como um instrumento orientador teórico. O ProEmi ultrapassa esta premissa, ou seja, de ser um mero referencial teórico, e tenta se configurar em um instrumento de intervenção nos processos educativos desenvolvidos nas redes estaduais de educação. Conforme a autora:

Além da reformulação curricular propiciada pelo Parecer 05/11, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, recentemente, um convênio com as Secretarias de Educação dos estados para investir nessa etapa da Educação Básica, como estratégia de reestruturação dos currículos e com a intenção de melhorar os índices gerais do Ensino Médio [...] (LARA, 2013, p. 16).

Fica desta maneira evidente que a reestruturação curricular se estabelece como necessidade no âmbito de nação. Entretanto, cada unidade da federação possui certo grau de autonomia. Assim sendo, o Estado do Rio Grande do Sul se antecipa a própria construção da Base Curricular Nacional e propõe uma reorganização do currículo em

uma tentativa de equacionar as dificuldades desta etapa da Educação Básica: Prossegue o autor afirmando que:

[...] O Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi) foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Esta iniciativa faz parte das ações do Plano de desenvolvimento da Educação – PDE. É pautado pela necessidade de proporcionar aos jovens estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e das culturas dos jovens (LARA, 2013, p. 16).

Portanto, podemos depreender a reestruturação curricular para o Ensino Médio é uma necessidade fundamental para que fração significativa das “juventudes” possa ter acesso à educação como direito subjetivo do indivíduo e que esta educação seja de qualidade e, ao mesmo tempo, que seja um instrumento de inclusão. Que seja estruturada em outras perspectivas teórica e conceituais que se orientem para uma sociedade menos desigual. As tensões sociais características das sociedades humanas acabam, desta maneira, se refletindo na educação. A questão central é perceber em que condições a educação se estrutura na sociedade e quais são suas finalidades.

As considerações finais de Lara (2016) são as seguintes: nos dois grupos pesquisados, o Grupos Trilhas e Rumos e no Grupo Sempre Juntos, fica evidente o distanciamento que existe entre a realidade dos educandos e os conceitos aprendidos na escola que, via de regra, não estão conectados, ou seja, o currículo encontra-se descontextualizado das vivências e da realidade dos educandos; também destaca que a elaboração do projeto inserido no Programa do Ensino Médio Inovador não contou com a participação dos educandos e da comunidade escolar; porém os educandos afirmam que os projetos desenvolvidos no ProEmi serve de instrumentos de promoção de conceitos que não são trabalhados de maneira interdisciplinar no currículo tradicional como ecologia; o projeto também contribuiu para compreensão das necessidades imediatas dos educando.

No que tange ao mercado do trabalho; destaca as dificuldades na infraestrutura da escola que acaba não contribuindo para que práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas; encerra o pesquisador enfatizando a necessidade da escola se estruturar a partir da realidade dos educandos no sentido de construir o conhecimento articulado as necessidades individuais e coletivas (LARA, 2013, p.189-197).

Trabalho de pesquisa abrangente e denso é o realizado por Munsberg (2015). O autor realiza o estudo por intermédio de extensa pesquisa realizada nas Coordenadorias Regionais de Educação da SEDUC-RS que estão distribuídas em todo o Estado do Rio Grande do Sul. O autor realizou o estudo a partir de questionários respondidos por trinta escolas (30) e pelas trintas (30) Coordenadorias Regionais de Educação. O recorte da amostra cria um panorama abrangente da rede estadual de educação e, portanto, ajuda a construir um retrato bem próximo da realidade que envolveu a reestruturação curricular em voga. O autor centra o foco de sua análise em primeiro lugar nos conceitos estruturantes apresentados no documento de referência da proposta de reestruturação curricular elaborada pela SEDUC-RS. Segundo o autor, em seu estudo, a questão norteadora sobre a reestruturação fundamenta-se da seguinte maneira:

Que lógica sustenta e orienta a proposta pedagógica do Ensino Médio politécnico? A leitura dos documentos indica que ela está assentada em princípios e conceitos sob a ótica marxista, especialmente a que tange a formação humana construída partir da inserção e participação no mundo do trabalho, já que este é considerado categoria fundante do ser social. Nesse sentido, o documento-base parece apontar para a superação de dicotomias na relação educação-trabalho, como educação manual *x* trabalho intelectual e instrução propedêutica *x* instrução profissional. A solução a esse desafio estaria fundamentada no trabalho como princípio educativo (MUNSBURG, 2015, p. 28).

A partir desta abordagem o autor destaca os conceitos principais que orientam a propostas que da reestruturação curricular implementada na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul no Ensino Médio que são: Trabalho, Politecnia, Conhecimento, Currículo, Parte-totalidade, Saberes, relação Teoria e prática, Pesquisa, Interdisciplinaridade e Avaliação Emancipatória e suas articulações (MUNSBURG, 2015, p. 28-34).

Desta maneira, os conceitos estruturantes são os instrumentos teóricos e conceituais que possibilitam além da própria operacionalidade da estruturação da reestruturação curricular, e possibilita também compreender as percepções dos educandos sobre a dinâmica percorrida ao longo da implementação do Ensino Médio Politécnico. As considerações finais do autor são de que os estudos analisados se referem aos princípios orientadores da proposta de reestruturação curricular.

Destaca como entraves a gestão autoritária da proposta que conforme os pesquisados foram impostas verticalmente; falta de tempo necessário para compreensão da proposta por parte do corpo docente; ideia equivocada de inovação e do princípio

educativo; compreensão por parte dos professores de formação para o mercado do trabalho; falta de qualificação das equipes gestoras; falta de formação e qualificação dos docentes; ausência de postura interdisciplinar por parte dos professores; incompreensão da avaliação emancipatória; redução da carga horária do núcleo comum; fragilização do processo de aprendizado; carência de infraestrutura e recursos humanos; por fim o autor destaca o distanciamento da proposta oficial e sua implementação na realidade escolar, entre a teoria e a prática (MUNSBURG, 2015, p. 160-163).

Maia (2015) percorre caminho semelhante e destaca além dos princípios da reestruturação curricular dois instrumentos de organização pedagógica nos processos de aprendizagem que são o Seminário Integrado e a Interdisciplinaridade. Estes dois conceitos operacionalizam a reestruturação curricular porque serve de catalizadores das concepções enunciadas na proposta da reestruturação curricular. O Seminário Integrado é o espaço em que deveria ocorrer a integração do currículo. Segundo o pesquisador é no espaço do Seminário Integrado que, por intermédio da pesquisa como instrumento pedagógico, o currículo poderia ser articulado de maneira interdisciplinar. Conforme o autor:

O principal objetivo do SI é o enfoque crítico investigativo, que assegure um processo de ensino e aprendizado contextualizado e interdisciplinar [...] Nessa proposta ocorre uma integração entre os conteúdos do núcleo comum e da parte diversificada, em que o trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento terá o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho (MAIA, 2015, p. 47).

Ou seja, o Seminário Integrado passa a ser o espaço em que a integração dos componentes curriculares e são articulados por intermédio da interdisciplinaridade.

Prossegue o autor:

[...] Assim, sinalizando com possíveis avanços dos alunos, em relação as suas aprendizagens, o SI conforme a PREM/RS deve ser um meio para superar as dificuldades dos alunos e, também ser uma boa oportunidade para o professor refletir e rever suas práticas escolares. O SI, descrito no documento da SEDUC/RS (2011), constitui-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano do Ensino Médio e em complexidade crescente. Consta sua carga horária da parte diversificada, distribuídas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, em espaços de comunicação, socialização planejamento e avaliação das vivências ou práticas do curso (MAIA, 2015, p. 47-48).

As considerações do autor destacam que: afirma que na escola E1 não houve a implementação completa da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico conforme os seus princípios e orientações; um dos entraves destacados foi à falta de

momentos, espaços e tempos para realização das reuniões necessárias para planejamento do currículo e do S.I; falta de orientação nos trabalhos do S.I; a redução da carga horária dos componentes curriculares; compreensão diversa do conceito de interdisciplinaridade por parte dos docentes; dificuldade dos docentes em perceber os educandos como jovens pesquisadores e protagonistas do processo de aprendizagem; a lógica do processo de aprendizagem fundamentada na escola tradicional e disciplinar; necessidade de organização do currículo de maneira interdisciplinar; dificuldades de prática interdisciplinar em função da infraestrutura das escolas; constatação que na maioria das escolas pesquisadas existe o interesse do corpo docente em continuar a reestruturação curricular; por fim o autor considera a reestruturação curricular uma alternativa para os problemas enfrentados pelo Ensino Médio (MAIA, 2015, p. 109-114).

Silveira (2016) propõe uma reflexão a partir da articulação entre a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico e o ensino de história. Seu estudo ocorre em uma escola da cidade de Rio Grande utilizando como instrumento de pesquisa a observação participante no campo no campo da pesquisa. O autor sinaliza em seu estudo que para consolidar a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico é necessário que os setores intermediários da gestão pública sejam capacitados para aperfeiçoarem o processo junto aos docentes pelas equipes diretivas das escolas. Também sinaliza a condições de infraestrutura alocadas nas escolas. As escolas estaduais vêm historicamente sendo depreciadas no sentido de que não acompanham as necessidades dos educandos e educadores. Destaca o autor que:

Outro aspecto relevante nessa caminhada seria no politécnico os participes, diga-se diretores e supervisores, terem condições de trabalho para se empenharem e motivar e garantir a troca e o contato entre escolas, entre as equipes responsáveis e os educadores que atuam no Seminário integrado [...] (SILVEIRA, 2106, p. 63).

Isto significa que a formação continuada é elemento fundamental não só para implementação do Ensino Médio Politécnico bem como é instrumento essencial para que o corpo docente e a comunidade escolar possam estar constantemente refletindo sobre os processos de aprendizagem. A formação continuada coloca o professor no lugar de protagonista do processo de construção do conhecimento específico e pedagógico.

Nas suas considerações o autor destaca: a primeira consideração é no sentido de destacar que as políticas educacionais são sempre orientadas de maneira vertical pelo estado, portanto, elaborados por especialistas e consultorias; na escola pesquisada os

professores com pós-graduação no nível de mestrado e doutorado são significativos, e a eles ficaram a cargo as aulas do S.I; no que se refere ao currículo destaca o caráter enciclopedista e a desarticulação dos conhecimentos construídos da realidade dos educandos provocando a alienação e que o modelo positivista ainda é predominante em nossas escolas; sugere que para qualificação do processo de aprendizagem se faz necessária à valorização profissional, a modernização tecnológica dos recursos físicos e pedagógicos, alteração da carga horária dos docentes do S.I; por fim assinala o autor que as propostas e suas dificuldades podem contribuir para a qualificação da aprendizagem (SILVEIRA, 2016, p. 76-79).

O estudo de Araújo (2014) destaca dois pontos fundamentais da reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico que são a pesquisa como instrumento pedagógico e a politecnicidade como conceito fundante de articulação epistemológica e pedagógica na construção do conhecimento. No que se refere à pesquisa a autora destaca que:

Os alunos desta geração, geralmente, são curiosos e ativos. As tecnologias de informação e comunicação contribuem para agilizar a busca por notícias, informações, divulgação de conhecimentos. Chassot (2003) afirma que nos tempos de nossos avós a escola era a referência na comunidade devido ao conhecimento que detinha. Hoje os alunos trazem informações para sala de aula que o professor desconhece (ARAÚJO, 2014, p. 25).

Com base no exposto, a autora, destaca o papel fundamental da pesquisa no processo de aprendizagem. Não a pesquisa somente como instrumento metodológico que se esgote em si mesmo, porém, a pesquisa como princípio educativo que possibilite, além da aprendizagem de conceitos e teorias, a compreensão da realidade vivenciada. Continua a autora afirmando que:

A pesquisa na sala de aula, conforme Ninin (2008), quando concebida na perspectiva da pedagogia crítica, pode contribuir para esse papel, pois propicia aos alunos aguçar a criatividade e participação. O contexto que favorece o debate de ideias abre espaço para o aluno perguntar, discutir e defender posições (ARAÚJO, 2014, p. 25).

A pesquisa coloca, segundo a autora, o educando no centro do processo de aprendizagem porque no ato de pesquisar constrói o conhecimento orientado pelo professor. Nas considerações finais do estudo, a autora afirma que: é possível afirmar que a reestruturação curricular não está ocorrendo na forma que a comunidade escolar desejaria que fosse realizada e cita que haveria necessidade de um tempo maior para discussão da proposta e para que as dúvidas fossem sanadas; destaca também que na proposta de reestruturação o educando deixa a posição de receptor de conhecimentos e

passa a posição de protagonista do processo de aprendizagem; enfatiza que poucas pessoas entenderam a proposta em função da formação disciplinar do docente nas licenciaturas e por falta de diálogo e debate entre a SEDUC e a comunidade escolar principalmente no primeiro ano de implantação do S.I; de que deveria ter ocorrido formações antes do S.I ser implantado; também destaca que nas falas dos entrevistados ficou evidente que eles consideraram que a proposta é boa, entretanto, deveria ser implantada de maneira democrática com a participação efetiva de professores, diretores, pais e alunos; por fim destaca a autora que a prática do S.I no contexto da investigação realizada, está mudando a rotina em sala de aula e que o processo de ensino centrado na fala do professor e na cópia dos conceitos do quadro está perdendo espaço; como sugestão propões a temática da pesquisa no Ensino Médio Curso Normal para se compreender como a reestruturação está ocorrendo neste espaço de formação de professores (ARAÚJO, 2014, p. 67-71).

No estudo de Pontes (2015), o autor realiza estudo de caso em duas escolas de Porto Alegre tendo como temática a participação dos docentes de educação física na reestruturação curricular do ensino Médio Politécnico. O autor trabalha as seguintes categorias: a implantação do Ensino Médio politécnico; o trabalho interdisciplinar; os professores responsáveis pelo S.I., e a avaliação proposta pelo Ensino Médio Politécnico. As problematizações e as conclusões são:

A partir de meu trabalho de campo, através das observações e da leitura dos documentos e das entrevistas, compreendi que a implantação do Ensino Médio Politécnico foi cercada de resistências, incompreensões e tensionamentos por toda comunidade escolar (PONTES, 2015, p.106).

Salienta que os professores afirmaram que houve pouco tempo para discussões e debates sobre a proposta antes da sua implantação e que somente alguns representantes das escolas foram chamados para participar das formações e que via de regra estes professores não eram regentes; os trabalhos realizados em uma das escolas em estudo foram realizados em projetos isolados com a participação de professores identificados com os conceitos propostos; os docentes relataram que não houve formação que os capacitassem as novas demandas do currículo e que cada escola se organizou dentro de suas possibilidades sem o suporte necessário da mantenedora; no que se refere à nova proposta de avaliação, o autor destaca a dificuldade dos professores trabalharem fora da avaliação tradicional de quantificação da produção do educando.

Neste sentido, a falta de formação e discussão dos conceitos norteadores da avaliação emancipatória e a realidade da escola dificultaram sua compreensão e implantação; para concluir o autor propões que sejam realizados investimentos na infraestrutura das escolas e na formação continuada dos professores.

Cacuri (2012), foi o primeiro trabalho construído sobre o Ensino Médio Politécnico como Trabalho de Conclusão do Curso de Matemática. O trabalho se caracterizou por estudo de caso realizado por intermédio de entrevistas e observações durante três meses em escola de Porto Alegre. Teve como foco de análise a categoria “Interdisciplinaridade”. As considerações da autora a partir do estudo são as seguintes: a proposta não explicitou de maneira clara as concepções fundamentais da reestruturação curricular para os docentes e comunidade escolar como um todo, entretanto, a única mudança percebida foi à redução da carga horária dos componentes curriculares; em relação ao conceito de interdisciplinaridade existe entre os professores diversas compreensões e interpretações que na maioria das vezes não se orientam na mesma direção; o conceito de interdisciplinaridade está expresso na proposta, porém na prática cada professor orientava um grupo específico de educandos e complementa afirmando que a interdisciplinaridade tem como principal entrave à organização curricular centrada na disciplina e na fragmentação do currículo que não dialoga entre si (CACURI, 2012, p. 80-81).

Alves (2014) realiza estudo de caso em escola da região metropolitana na cidade de Gravataí. O objetivo do estudo é compreender as contradições, os limites e as possibilidades da proposta de reestruturação do Ensino Médio. As considerações da autora se orientam na direção de que a reestruturação do Ensino Médio Politécnico entra em confronto com a proposta vigente em que a educação possui como finalidade satisfazer as necessidades imediatas do capitalismo, tornando assim, os seus limites muito claros; a autora destaca que a reestruturação curricular pode contribuir para de elaboração do conhecimento pela pesquisa e de maneira que possibilite a participação dos educandos com autonomia; contempla o S.I como espaço de construção do conhecimento de maneira significativa e evidencia que: “A síntese a que chegamos neste momento é a de que o EM Politécnico no RS está à frente do seu tempo e ultrapassa a sociedade em que estamos” (ALVES, 2014, p. 115); também destaca a autora que a comunidade escolar e, em particular, os docentes e as direções de escola se colocaram contra a reestruturação

curricular; outro fator de entrave foi o fato de que a SEDUC não dispôs de recursos humanos para fazer a intermediação das propostas com a rede de escolas com Ensino Médio; outro aspecto destacado foi à falta de domínio de conceitos como politecnia, interdisciplinaridade e seminário integrado entre o corpo docente da escola em estudo; a avaliação emancipatória foi outro ponto de entrave em virtude da avaliação estar cristalizada no referencial do mérito e da quantificação; por fim percebemos que o estudo na avaliação da pesquisadora se mostrou significativo. Destacou que o modelo da reestruturação curricular é uma organização do currículo contra hegemônico (ALVES, 2014, p. 115-118).

Felix (2013) analisa as práticas curriculares no Rio Grande do Sul. A perspectiva do autor é compreender como a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico, no âmbito da matemática, opera na produção e condução dos sujeitos, nas suas formas de ser e agir (FELIX, 2013, p.11). As considerações do autor a partir do estudo são as seguintes: o conceito de politecnia extraído de Gramsci é uma possibilidade de construção da escola unitária e, por conseguinte, da aprendizagem unitária; procura compreender como a matemática pode se inserir nesta organização curricular e qual seu papel na aprendizagem. O estudo não aprofunda em suas conclusões críticas aos entraves e aos possíveis avanços no Ensino Médio Politécnico.

Para completarmos esta Revisão de Literatura, destacamos a tese realizada por Zambon (2015). A autora estudou vinte (20) escolas na abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação nos quais os pesquisados foram vinte (20) professores do S.I por intermédio de trinta e quatro (34) entrevistas, treze (13) coordenadores pedagógicos e seis (6) professores do Ensino Médio. O estudo demonstrou que: A reestruturação curricular impactou a escola e as práticas de aprendizagem e pedagógicas; que o S.I afetou as práticas pedagógicas dos professores e as contribuições das coordenações pedagógicas. Em relação à avaliação emancipatória houve uma reorganização nos conselhos de classe que agora aconteceram por área do conhecimento e depois pelo currículo.

Foram identificados fatores de ordem estrutural, cultural, operacional, profissional e pessoal que dificultaram o trabalho proposto; a falta de tempo dos professores para estudos, preparação de aulas e formação continuada; resistência dos professores ao processo de avaliação emancipatória; implementação apressada por parte da SEDUC, falta de formação inicial e continuada para o corpo docente, falta de formadoras por parte

da SEDUC; falta de estrutura para colocar em prática o S.I; o engessamento do currículo de maneira disciplinar acabou por colocar o S.I como outra disciplina dos currículos e, por fim, destacou as formas isoladas que muitos professores tiveram que atuar na nova estruturação curricular.

É possível em linhas gerais apresentar alguns entraves que ocorreram durante a reestruturação do Ensino Médio Politécnico, bem, como, alguns avanços que iremos detalhar a seguir. Entre os entraves aparecem nas pesquisas a verticalização da proposta da mantenedora e as escolas, a falta de diálogo entre a SEDUC-RS e os docentes, a falta de formadores para interlocução junto aos docentes, complexidade da proposta, falta de metodologia para implementação da proposta de reestruturação curricular, falta de formação continuada, carga horária dos docentes distribuída em várias escolas, falta de planejamento para realização das horas de atividade, falta de estrutura física das escolas como laboratórios das áreas do conhecimento, redes de informática, acessibilidade etc.

Os estudos também mostraram pontos positivos, ou seja, avanços em relação à organização político-pedagógica, de gestão e de mobilização de docentes e de discentes nos processos de aprendizagem. Neste sentido, podemos destacar os “Seminários Integrados”, a “Pesquisa” a prática da “Interdisciplinaridade”, o “Reconhecimento dos Saberes”, o “Protagonismo Juvenil” e o “Protagonismo Docente” daqueles que participaram principalmente do Seminário Integrado e viram na proposta uma possibilidade de mudança nos processos de aprendizagem e serão problematizadas a seguir.

8 ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A DIMENSÃO DA POLÍTICA PÚBLICA, A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA E A DIMENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A extensa e densa literatura elaborada nos programas de pós-graduação das diversas Instituições de Ensino Superior, tanto na esfera pública como nas instituições confessionais e comunitárias no Rio Grande do Sul e em Chapecó no Estado de Santa Catarina sobre a “reestruturação do Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul”, demonstram a importância não somente do tema da pesquisa que realizamos, mas também a importância que a Educação Básica e, em particular, o Ensino Médio, possui na educação no Brasil. Tal importância e singularidade desta etapa da Educação Básica como percebemos a partir dos dados do estudo realizado, deve-se a diversos aspectos os quais podemos destacar o alto índice de retenção dos educandos no Ensino Fundamental, os altos índices de reprovação nesta etapa da educação e a alta taxa de evasão dos jovens com idade adequada ao ensino Médio.

Neste sentido, para construção de instrumentos que proporcionem a discussão e análise dos dados da pesquisa, iremos categorizar em três dimensões. Elas se expressam como a “dimensão da política pública”, a “dimensão epistemológica” da construção dos conhecimentos e dos saberes, e a dimensão das “práticas pedagógicas” desenvolvidas nos processos de aprendizagem.

Estas três dimensões estão intimamente interligadas não podendo ser compreendidas umas separadas das outras como totalidade do processo educativo. Outro aspecto fundamental é compreender a relação entre os níveis das práticas docentes e discentes no processo de construção do conhecimento e na prática pedagógica desenvolvidas nas salas de aulas que contemplam o Ensino Médio. Este destaque se faz necessário porque nossa pesquisa aborda por um lado à reestruturação curricular desenvolvida no Ensino Médio Politécnico e as práticas docentes expressadas nos processos de aprendizagem e na formação inicial e continuada dos docentes.

Na atualidade destaca-se como muita propriedade o “protagonismo juvenil” nos processos de aprendizagem (DAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014), (MUNSBURG, 2015), (SCHU, 2015), (AQUINO, 2016), (CAPUTO, 2017), (FARIAS, 2015), (PORCIÚCULA, 2017) no qual a posição do educando no processo de aprendizagem não se reduz a mero receptor de informações e conhecimentos transmitidos pelo professor.

Esta organização pedagógica somada à organização disciplinar do currículo não está adequada à realidade dos educandos, dos educadores e da escola como um todo. Se dúvida nenhuma a organização produtiva e social não está mais centrada na rigidez do modelo taylorista-fordista.

A organização produtiva do capitalismo moderno está assentada na flexibilidade na produção de mercadoria e serviços e a organização anterior não satisfaz as necessidades atuais do mercado produtor e consumidor. Entretanto, mudou a forma de organização do modo de produção capitalista, mas, essa mudança, mesmo com a inserção cada vez maior de tecnologias nas linhas de produção de mercadoria e serviços, não pode abrir mão do trabalho humano assalariado.

E é neste contexto que os processos educativos e de aprendizagem necessitam se adequar a esta nova configuração do capitalismo contemporâneo. Neste contexto qualquer organização do sistema educativo visa incorporar os educandos no mundo do trabalho preparando-os para as necessidades da sociedade moderna. Assim sendo, a reestruturação curricular proposta pela SEDUC-RS tem elemento norteador o trabalho como princípio educativo³².

8.1 A dimensão da política pública em educação no Ensino Médio Politécnico

A dimensão da política pública em educação no Ensino Médio Politécnico foi sem dúvida ao lado da dimensão metodológica a questão que mais dificuldades de compreensão e aceitação promoveram na comunidade escolar e junto aos docentes da rede estadual de ensino. São diversas as perspectivas que podem ser analisadas para compreensão deste fenômeno. Primeiramente vamos elaborar uma análise tentando compreender que bases políticas, epistemológicas e pedagógicas nortearam à proposta

³² O mundo do trabalho foi um dos conceitos que geraram intensas discussões. Este conceito foi associado indevidamente ao conceito de mercado de trabalho. O mundo do trabalho está relacionado a todas as atividades realizadas pelos seres humanos nas suas relações com a natureza e nas relações sociais independente do modo de produção característico de cada período histórico da humanidade. Podemos citar como exemplo o ato de se elaborar os processos de construção do conhecimento. Este ato precisa da energia intelectual e operativa dos educandos e dos educadores, entretanto, os educandos não são remunerados monetariamente, porém, os docentes são. O conceito mercado de trabalho está relacionado diretamente a característica específica de cada modo de produção e de suas necessidades imediatas de mão de obra assalariada. Por exemplo podemos citar as necessidades do mercado por técnicos em informática visto a alta produção de computadores pessoais, notebook, smartphones, televisores smart etc. Ao longo do texto esse dois conceitos distintos serão retomados.

que ensejou a reestruturação no Ensino Médio Politécnico e seu objetivo político no contexto social atual do Brasil e do mundo. Devemos destacar a relação umbilical entre o modo de produção e as estruturas sociais que representam a organização produtiva como nos sinalizou Marx (1999, 1996, 1985, 1982, 1976), Gramsci (1966), Mana corda (2013, 2010), Saviani (2015, 2007), Mészáros (2016, 2011, 2008, 2004), Harvey (2013), Dussel (1995, 1977), Quijano (2016, 2010), Quijano, Wellerstein (1992). A relação entre o modo de produção e educação sempre foi elemento presente ao longo da história da humanidade. A questão central que se discute é em que termos práticos os indivíduos são inseridos no mundo do trabalho e no mercado de trabalho.

No modo de produção capitalista assim como na Antiguidade Ocidental e na Idade Média com o sistema feudal, os indivíduos eram inseridos nos respectivos modos de produção como instrumentos de reprodução da produção material e social. Na atualidade, a partir da construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem e educativos, a educação serve como instrumento de apropriação da realidade com objetivo de transformação social em benefício da humanidade.

Não temos dúvidas nenhuma de que a educação é instrumento de inserção social do indivíduo em toda amplitude e complexidade da vida material e espiritual dos seres humanos. Porém, a questão colocada é em que dimensão este ser humano é inserido na sociedade, na antiguidade como senhor ou escravo, no medievo como nobre ou servo e na modernidade como burguês ou trabalhador e, sem dúvida, os processos de aprendizagem e os processos educativos estão inseridos neste contexto.

No modo de produção capitalista em função do desenvolvimento contínuo de novas tecnologias, os processos de aprendizagem necessários ao desenvolvimento do capital, das mercadorias e dos produtos foram organizados ligados indelévelmente aos processos educativos. Agora não se educa mais para se inserir na sociedade produtiva, se educa para que os sujeitos sejam inseridos em determinado modo de produção e de suas necessidades imediatas. Neste contexto social no qual o Brasil e o Rio Grande do Sul estão inseridos é que na gestão do governador Tarso Genro se construiu a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio, tendo como eixo norteador a politécnica.

Desta maneira, podemos perceber o alinhamento da reestruturação proposta com a legislação emanada pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) (SANTOS,

2017, p. 23), (FIRME, 2017, p. 29). Também podemos destacar que as concepções propostas para o Ensino Médio Politécnico, foram elaboradas no ano de 2011 e apresentadas a rede estadual de educação ao longo do período letivo deste ano nas etapas escolar, etapas locais, etapas regionais e etapas estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.03). Conforme a mantenedora:

O documento-base contextualiza uma proposta para educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar a juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da Educação Básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o **mundo do trabalho** e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com a qualidade cidadã (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03-04. grifo nosso).

Destacamos o conceito de mundo do trabalho que para Frigotto (2010):

Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto. É desta compreensão do trabalho como criador da realidade humana (não enquanto visão moralizante, pedagógica) que Marx e Engels postularam a união do trabalho manual, industrial, com o trabalho intelectual [...] (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Destacamos, porém, que este trabalho é o trabalho fruto da história de colonização dos povos americanos. Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho mesmo que inserido numa perspectiva capitalista tem dupla exploração, ou seja, aquela exploração inerente a gene do modo de produção capitalista aliado a exploração dos povos americanos pelo capitalismo europeu e estadunidense como nos demonstrou Dussel (1977) e Quijano e Wellerstein (1992) na configuração do sistema mundo.

Assim, podemos perceber alguns aspectos que sinalizamos importantes nesta assertiva da proposta de reestruturação curricular. O Ensino Médio Politécnico e colocado no lugar que deve ocupar que é a última etapa da Educação Básica e não um instrumento de inserção dos educando do mercado de trabalho.

A construção do conhecimento como compreendemos a partir de Kosik (1976) se caracteriza pelo desvelamento da realidade que se apresenta a princípio por intermédio dos fenômenos em toda sua amplitude, seja ele social, científico, cultural, religioso, estético etc. Centrado nesta concepção a politecnicidade se articula na dimensão epistemológica como o conceito de politecnicidade que segundo Saviani:

[...] Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionado aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos,

que devem ser garantidos pela formação politécnica [...] Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de atividade [...] (SAVIANI, 2003, p. 140).

Inserido nesta perspectiva, ou seja, de que maneira a reestruturação curricular pode ou não contribuir para educação, e aqui nos propomos analisar na concepção da Educação Popular, percebemos que nas pesquisas aparecem duas interpretações opostas. Uma das interpretações considera que a reestruturação curricular apresentada para o Ensino Médio Politécnico está subordinada a formação de nossos jovens para o mercado de trabalho capitalista. Neste sentido, apontam os estudos de Gonçalves (2017), Scherer (2014) e Rocha (2017). Esses estudos compreendem a reestruturação do Ensino Médio como uma adequação do sistema educacional ao novo modo de organização do capitalismo, ou seja, o modo de produção flexível.

O estudo de Gonçalves (2017) aponta análise na direção oposta à da proposta expressada no documento base da reestruturação curricular no que se refere à inserção do educando no mundo do trabalho. Para o autor:

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 como 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 à frente do governo federal e estadual (GONÇALVES, 2017, p. 166).

Desta maneira, o pesquisador atrela a reestruturação curricular realizado no Ensino Médio Politécnico, as necessidades imediatas do mercado de trabalho do modo de produção capitalista moderno. Prossegue o pesquisador afirmando que:

A tese formulada é a que o Ensino Médio Politécnico implantado desde 2012 pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação, do Estado do Rio Grande do Sul, localizada na região 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 às necessidades do capital [...] (GONÇALVES, 2017, p. 08).

Esta compreensão nos remete sem dúvida a relação que a proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico articulou em dois conceitos chave, a Politecnicidade e o Mundo do Trabalho como Princípio Educativo. Concordamos com o autor que percebe esta relação entre “Politecnicidade” e “Mundo do Trabalho” como tendo fundamento nas concepções marxistas. Prossegue o pesquisador afirmando no mesmo parágrafo que:

[...] o que descaracteriza o sentido marxiano e histórico-prático da Politecnicidade que objetiva contribuir para emancipação humana, a partir da organização do trabalho pedagógico escolar que contemple as relações sociais anticapitalistas, com vistas à formação omnilateral através da unificação do trabalho manual e o trabalho intelectual no processo educativo da classe trabalhadora (GONÇALVES, 2017, p. 08).

Mais uma vez concordamos com a definição da relação entre educação e trabalho numa sociedade socialista em que as formas do modo de produção capitalista tenham sido desconstruídas estruturalmente. Porém, nos parece que este é um ponto no horizonte a ser alcançado. Como nos ensinou Marx somente podemos resolver os problemas do nosso tempo. Nesta mesma linha interpretativa o autor desta que:

Temos entendido que a conjunção de diversas competências no processo formativo que emerge da Proposta Pedagógica, como 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 autonomia, com capacidade de gestão de conflitos, pessoas proativas e que diante das situações-problema encontrem criativas soluções (GONÇALVES, 2017, p. 167).

Nesta mesma direção o estudo de Scherer, aponta a necessidade de se elaborar uma política pública em educação levando-se em conta os processos de abandono da educação pública pelos governos anteriores a 2011. Desta maneira a pesquisadora sinaliza que:

Posto isto, ao sistematizar as ações do governo em ação no estado, ficou evidente o atrelamento aos preceitos neoliberalistas dos governos antecessores, com a desvalorização da educação em consonância da valorização do crescimento econômico com benefício à esfera empresarial. Já suscitava aqui, que a apresentação de uma reforma educacional para o EM gaúcho poderia se afastar de trazer melhorias (SCHERER, 2014, p. 206).

Nesta perspectiva, a qualificação dos processos educativos aliados às altas taxas de evasão e de reprovação necessitavam de intervenção do Estado. Entretanto em relação à reestruturação curricular a pesquisadora destaca que:

[...] Logo, a reformulação parece ter interesses que não se aproximam de uma política educacional, mas sim de publicidade governamental, aumentando

índices educacionais, além de se articular à classe empresarial favorecendo a formação de quadros para o chão da fábrica capitalista. O que, enfim, deixa o conceito de politecnia, título da proposta educacional, totalmente descontextualizado aos seus princípios basilares de prover a formação de homens para atuar em todas as esferas do mundo do trabalho (SCHERER, 2014, p.207-208).

Assim sendo, na compreensão da pesquisadora, a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico está subordinada às necessidades imediatas de prover à mão de obra necessária a reprodução do capital. Prossegue afirmando que:

Na completude, a compreensão da reforma de EM politécnico e integrado no RS desde o —chão da escolar, com o intuito de perceber as (im) possibilidades para a melhoria educacional, com um olhar especial para a EF, foi possível verificar um afastamento das objetivações da proposta inicial. A falta de adesão dos professores foi percebida como um dos pontos que foram cabais para a medida estar fadada ao insucesso. Além do mais, ao passo que fora apresenta uma proposta curricular integrada através do trabalho integrado entre professores para a formação integral dos alunos, em síntese, o que se viu é uma tendência de empobrecimento curricular do EM. Ora então, o que se encontrou *foi um maior aumento ainda da fragilidade* no EM, ao contrário de melhorias (SCHERER, 2014, 208).

Portanto, a compreensão de Gonçalves (2017) e Scherer (2014), a reestruturação do Ensino Médio Politécnico esteve subordinada às necessidades do capitalismo nacional e mundial. Este sem dúvida é a questão fundamental na análise da política pública como instrumento de qualificação ou não do Ensino Médio, bem como da Educação Básica como um todo. Uma política pública sempre está orientada por uma finalidade e pela construção de um caminho que leve a seu ponto final ou objetivo almejado.

Entretanto, são necessárias condições objetivas para que se possa alcançar os objetivos estipulados. Ao longo da história da educação podemos perceber quais foram às finalidades e objetivos estipulados e como foram percorridos os caminhos que levassem ao seu destino. O exemplo mais próximo de nós educadores sem dúvida alguma é o currículo tradicional organizado de maneira fragmentada e disciplinar.

Rocha (2017) também aponta nesta mesma direção, ou seja, a reestruturação do Ensino Médio Politécnico se constituiu em uma política pedagógica de adequação dos jovens, em particular das classes populares, ao mercado de trabalho. Segundo o autor em suas considerações finais apresenta:

Longe de mim, afirmar que não houve avanço no lançamento da proposta; cabe inclusive reconhecer como salutar a própria roupagem inovadora da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) em trazer à baila um documento abalizado por referências vultosas, todavia, ao que tudo indica pela dissonância entre os detritos deixados pelo que fundamentava a politecnia e o fazer interdisciplinar como método, nos leva a crer que a opção do governo repousou sobre os

substratos mais renomados em aportes culturais, sem, contudo ser suficiente pra sequer implantar com êxito a “proposta predileta da burguesia”, desoperculada por Nosella (2007) (ROCHA, 2017, p.187).

Compreendemos, portanto, que em relação à política pública que se direcione as necessidades das classes populares, o autor destaca a dificuldade da mantenedora em relação ao conceito de Politecnia e a articulação com a Interdisciplinaridade. Todavia essa possível discrepância temos que tentar compreender as condições concretas nas quais se desenvolveu a implementação do Ensino Médio Politécnico e, se possível, determinar quais foram os entraves e os avanços. Aparece em nosso estudo outro grupo de pesquisadores que percebem na reestruturação do Ensino Médio Politécnico a possibilidade de se desconstruir um modelo de educação que não contempla as necessidades do capitalismo flexível, porém, percebem elementos fundamentais para a construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem que não se direcionem de maneira determinista e absoluta as necessidades do capital.

A proposta da reestruturação curricular organizada para o Ensino Médio Politécnico tentou romper com a organização pedagógica fundamentada no taylorismo-fordismo. Deste modo podemos perceber que na reorganização curricular do Ensino Médio Politécnico se fundamentou no campo teórico, conceitual e metodológico em princípios que foram sustentados em bases que não estão alinhadas de maneira subordinada as necessidades imediatas de mão de obra do capitalismo.

Sustentamos esta concepção porque ao contrário do que evidenciaram os pesquisadores acima, a finalidade do Ensino Médio Politécnico, não se assemelha a reforma educacional implementada após o golpe civil-militar de 1964 pela Lei 5.692/71 que tinha como terminalidade a formação para o mercado do trabalho diferentemente da formação para o mundo do trabalho. Citamos o estudo de Rebello (2017) que analisando a reestruturação do Ensino Médio Politécnico e outras reformas realizadas nesta etapa da Educação Básica, assinala que:

Sendo assim, a nova composição do ensino ficou organizada em 1º e 2º graus, sendo este último composto por três ou quatro últimos anos escolares, dependendo do currículo de cada escola que aluno optou por frequentar. É importante destacar que a Lei 5.692/71 veio com a profissionalização obrigatória para todos os alunos que concluíam o 2º, que hoje denominamos de Ensino Médio (REBELLO, 2017, p. 41).

Comparando a finalidade ou terminalidade do Ensino Médio Politécnico com a formação profissional obrigatória no 2º, tem-se além de finalidades diferentes, a primeira

para o mundo do trabalho e a segunda para o mercado de trabalho, podemos perceber que a organização político pedagógica também se articula na mesma direção. Não podemos deixar de destacar que mesmo um projeto político pedagógico que vise contribuir com a construção da autonomia dos sujeitos educandos, esses sujeitos irão se inserir no modo de produção capitalista.

A questão central que procuramos compreender é se a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico se orienta como terminalidade por intermédio dos processos pedagógicos e de aprendizagem a inserção no mundo do trabalho como sujeitos críticos com condições de instrumentalizar epistemologicamente a compreensão da realidade concreta como denomina Kosik (1976), ou se insere no mundo do trabalho como sujeito ideologicamente alienado sem condições de compreender o contexto social em que está inserido, quer dizer, temos duas possibilidades que são inserir o sujeito no mundo do trabalho para que possa a partir dos fenômenos, buscar incessantemente a essência ou inserir esse mesmo sujeito no mundo do trabalho sem condições de elaborar o conhecimento e que o coloque sempre somente na compreensão dos fenômenos. Conforme a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio:

Esta concepção evidencia uma profunda articulação entre as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Esta articulação deve se explicitar no desenvolvimento de ações, atividades e vivências pedagógicas, com vista a modificar a relação atual entre trabalho e trabalhador.

Prossegue o documento orientado que:

Nesta perspectiva pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorporem nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam. Isso significa que, antes de aprender algum ofício nos seus aspectos práticos e imediatos, é fundamental a mediação política para sua contextualização como fenômeno histórico e suas perspectivas futuras (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 09-10).

A concepção expressada acima caminha em direção à construção da escola unitária no sentido de articular o trabalho intelectual com a prática específica de determinada função laboral proposta por Gramsci (s/d). Conforme o pensador sardo:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais

o destino do aluno e sua futura atividade são pré-determinadas (GRAMSCI, s/d).

Esta concepção procura instrumentalizar o educando a superar o processo de alienação advindo da divisão social do trabalho elaborado de maneira fragmentada. Não é sem sentido que a organização tradicional do currículo é disciplinar. A organização disciplinar no modo de produção capitalista não objetiva somente a otimização dos processos de produção. Ela objetiva acima de tudo a construção da alienação pelo trabalho para que a ideologia do trabalhador não represente a realidade da exploração de seu trabalho.

A escola como nos demonstrou Althusser (1985) numa perspectiva marxista e Foucault (1987) numa abordagem histórico-cultural, em que ambos os autores demonstram o papel que a escola tem no sentido de normatizar e disciplinar os educandos para que se insiram no modo de produção capitalista de maneira a não compreender e a não contestar a organização social e produtiva vigente.

A organização espacial dentro da sala de aula em que todos os educandos sentam um atrás dos outros, onde a conversação não é utilizada como instrumento pedagógico, onde a autoridade está centrada no professor de forma coercitiva, lugar em que mérito para superação do outro é o paradigma de recompensa e a avaliação se dá pela quantidade e não pela qualidade está diretamente relacionado ao modelo taylorista-fordista de organização do trabalho nas fábricas.

Na organização do Ensino Médio Politécnico é proposto que a construção do conhecimento e os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas coloquem o educando, e não somente ele, mas também o docente, no papel de protagonistas da elaboração do conhecimento significativo como nos mostrou em seu estudo Munsberg (2014) sobre o protagonismo juvenil.

Nos estudos de Reis (2018), Alves (2014), Santos (2017) e Caputo (2017), podemos perceber que os aspectos positivos quanto a políticas públicas se articulam na direção da necessidade de mudanças em função do descompasso entre a realidade social e produtiva e os processos de aprendizagem. Conforme Caputo (2017):

Com a necessidade de modernizar o Ensino Médio e de forma a atender esta articulação com o mundo do trabalho, a qualificação e as práticas produtivas, muitos autores tem tratado sobre a urgência de uma nova identidade para o Ensino Médio. Dentre eles consideramos Kuenzer (2009), especialmente. Em consonância com suas ideias, ressaltamos a discrepância entre o fato de vivermos em um mundo altamente informatizado e tecnológico e termos uma

escola pública desequipada e arcaica nos seus métodos. Esse descompasso, ao que nos parece, provoca a desmotivação nos jovens estudantes, que não veem sentido na Escola. Por essa razão, a Proposta de Reestruturação do Ensino Médio se destacou em âmbito nacional, já que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do governo federal foi lançado em 2013 (CAPUTO, 2017, p. 62).

O estudo de Alves (2014) também compreende a reestruturação do Ensino Médio Politécnico como uma política pública que não foi planejada para inserção dos jovens de maneira impositiva somente no mercado de trabalho. Conforme a autora:

Na contramão do projeto neoliberal de reformas educacionais, que visa o fortalecimento do mercado, contra a “aceitação fatalista de que não há alternativas” (HARVEY, 2005, p. 50), existe o interesse político de alguns gestores públicos em diminuir as desigualdades sociais, em construir uma escola mais integrada, integradora, formadora social da classe trabalhadora para a emancipação humana, porém não conseguem propor uma ruptura estrutural com a lógica de mercado (ALVES, 2014, p. 33).

Alves (2014) toca num ponto central que nos parece que as críticas realizadas por Gonçalves (2017) Scherer (2014) e Rocha (2017) não apontaram que são as condições concretas de se realizar uma reestruturação curricular em bases marxista de maneira ampla e aprofundada em uma sociedade capitalista como a nossa, em que nossa burguesia ainda está permeada da ideológica escravocrata como nos demonstrou Souza (2017) que ainda estão enraizadas no escravismo de quase quatro séculos no Brasil.

Neste sentido, não é possível realizar uma mudança na educação desarticulada de outras estruturas que fazem parte do tecido social. Esta é uma das grandes dificuldades da educação e da escola pública que é possibilitar o processo de transformação social dentro de um sistema em que ela foi estruturada para reproduzir a estrutura social e não transformá-la. Prossegue a autora afirmando que:

No entanto, algumas iniciativas de reformas educacionais conseguem trazer novos elementos para o debate e experiências que contribuem para, mesmo que minimamente, com outras possibilidades de formação humana que possam vislumbrar alternativas ao modelo vigente (ALVES, 2014, p. 34).

Aqui chamamos a atenção para dois dos nossos referenciais teóricos e Educação Popular e a Descolonialidade. A Educação Popular Freire (1983) que está estreitamente relacionada à filosofia da libertação proposta por Dussel (1977) coloca a educação em sintonia com as classes populares por um lado e por outro coloca essas classes populares aquela que são fruto do processo de conquista, exploração e colonização europeia e estadunidense.

Existem sim outras possibilidades de organização social fora o capitalismo, existe outras possibilidades de socialismo sem uma burocracia despótica como nos sinalizou Quijano (2010). Entretanto, não vivemos um processo radical de ruptura social na qual poderia ser estruturar a educação em outras bases. Continua Alves nas sinalizando que:

A grande questão a partir daí é que essas iniciativas mais progressistas acabam esbarrando nas determinações econômicas, políticas e sociais de uma sociedade de classes, em que os detentores de capital tendem buscar estratégias para (con) formar a população ao sistema posto (ALVES, 2014, p. 34).

Essa luta não se dá somente no plano econômico. O plano econômico é o pano de fundo das relações sócias e ele tem que ser mascarado para que não possamos perceber a realidade em sua concreticidade. A nós é permitido, avistar o fenômeno, mas, não descortinar a essência. O desvelamento da realidade social não pode ser contemplado pelos processos de aprendizagem. Assim, o conhecimento tem que ser subordinado ao modo de produção desenvolvido pela classe dominante e qualquer movimento contrário é intensamente combatido.

A pesquisa de Reis (2018) demonstra a relação substancial entre a ideologia e as relações sociais e, em particular, na educação. Não podemos esquecer que tanto educandos, educadores e a comunidade percebem a realidade com o filtro de todas as ideias que representam e sustentam o capitalismo. A celebre assertiva de Marx (1963) exposta na III Tese sobre Feuerbach ainda nos faz refletir:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...] (MARX, 1963, p. 208).

No contexto apresentado acima em que a ideologia possui papel determinante não somente na legitimação do sistema capitalista, mas, também, no mascaramento de sua real configuração. A divisão social do trabalho, no qual se espelha a organização do currículo, promove processos de alienação porque os sujeitos trabalhadores e educandos não se percebem com produtores no caso dos trabalhadores e construtores do conhecimento no caso dos estudantes. O processo disciplinar do “chão da fábrica” é o mesmo do “chão da escola”.

Ou seja, existe a condição concreta da necessidade de mudança no Ensino Médio bem como em todas as outras etapas da educação. O que se disputa no currículo é qual a finalidade que esta reorganização curricular e da educação como um todo deve seguir. Se

seguem de maneira incondicional as necessidades do capitalismo nacional e internacional, ou se pode constituir-se como um modelo alternativo e contra hegemônico ao capitalismo. Não resta a menor dúvida que o próprio capitalista está a exigir mudanças na educação. A questão central é como nossos jovens e, em particular, aqueles do Ensino Médio vão entrar no mundo do trabalho, se como mão de obra para o mercado do trabalho ou se instrumentalizados intelectualmente para compreender a realidade e fazer as escolhas que esses jovens acreditarem melhores para sua existência. Destacamos ainda, segundo Reis (2018) que:

Não se pode esperar o momento ideal para se transformar a sociedade. As transformações necessárias vão sendo realizadas no decurso da produção de soluções. Na transição de um modelo para o outro. Na reorganização das práticas para a edificação de caminhos diferentes daqueles que talvez não estejam dando conta da complexidade e do tamanho dos desafios de um espaço e tempo determinados. Isso exige ações mais concretas ou diferenciadas para que se alcance objetivos reais, para que se materializem as propostas e para que, no caso da educação, se promova não só a permanência do aluno no Ensino Médio, mas que lhe seja garantido o direito à aprendizagem (REIS, 2018, p. 203).

Com isso podemos depreender que a política pública que fundamentou a reestruturação do Ensino Médio Politécnico se fez necessária vista as necessidades de minimizar o elevado número de abandonos e reprovações e também procurou compor uma política educacional não atrelada de maneira absoluta ao mercado de trabalho. Conforme a pesquisa de Santos (2017) demonstra que:

A partir das falas dos diferentes autores compreendemos, preliminarmente, que um programa - ou uma política pública - enfrenta, de fato, inúmeras dificuldades para ser implantada e se efetivar. Pode ser exitosa, duradoura ser transformada como uma política de estado, ou até mesmo sofrer descontinuidade, ser extinta. Do seu nascedouro até a outra extremidade, ou o foco dos seus objetivos, há um longo caminho com tempos, inclusive imprevisíveis, permeado pela dúvida e pelas incertezas. Pela abordagem dos autores, compreende-se o porquê da impossibilidade de se implementar uma política pública sem nenhum tipo de concessão ou negociação em âmbito federal ou mesmo em âmbito estadual, como é o caso da política em estudo (SANTOS, 2017, p. 46-47).

O autor compreende que além da necessidade de uma política pública que seja condizente com a realidade da sociedade atual, ela está inserida em uma série de variáveis que interferem em suas concepções – e compreendemos que não poderia e nem é possível que seja diferente -, ou seja, estas variáveis vão interferindo e modificando e ressignificando aquilo que foi proposto na política pedagógica. Esta política pedagógica sofre influências internas e externas e conforme vão se configurando as disputas o currículo vai se consolidando.

Prossegue o autor afirmando que: “Nesta mesma direção, a reestruturação curricular no ensino médio do Rio Grande do Sul, e a implementação do Ensino Médio Politécnico ao se constituir como uma política educacional, conforme proposta Pedagógica (2011, p. 15)” (SANTOS, 2017, p. 51), estrutura o currículo a partir do conjunto de relações que procuram ultrapassar as suas dificuldades existente na escola atual, para que possa se erigir uma escola centrada no desenvolvimento da aprendizagem significativa a partir da realidade e concreticidade do cotidiano dos educandos.

Compreendemos até o momento que a Política Pública proposta para a reestruturação do Ensino Médio Politécnico, teve como objetivo central adequar à escola e os processos de aprendizagem, a realidade dos educandos e das comunidades em que a escola está inserida e ao mesmo tempo qualificar esse processo para que os jovens educandos do Ensino Médio tivessem a oportunidade de concluir esta etapa da Educação Básica a partir de outra organização pedagógica que caminhasse na direção da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Nessa nova configuração das necessidades produtivas e sociais, a escola disciplinar perdeu seu objetivo. Na atualidade o capitalismo necessita de pessoas proativas e não pessoas treinadas para repetir processos autônomos e apartados do contexto em que estão inseridos. Na atualidade o modo de produção capitalista necessita de trabalhadores que estejam aptos a resolverem os problemas que se apresentam cotidianamente.

Em nosso entendimento podemos afirmar que dentro do contexto social em que estamos inseridos permeados das contradições das estruturas capitalistas e de suas ramificações em todas as dimensões da vida humana, e a escola não foge a isso. Tendo em vista esta realidade, a reestruturação proposta para o Ensino Médio no governo Tarso Genro na nossa compreensão não pode ser reduzida a interpretação de que ela é um instrumento de política neoliberal. Mesmo as críticas de Castelo (2013) e Carvalho (2018), que apontam a política do Partido dos Trabalhadores sob um viés neoliberal, ou seja, a política macroeconômica dos governos Lula e Dilma obtiveram resultados significativos no que tange não somente ao desenvolvimento econômico como também na distribuição de renda, no acesso ao consumo, a educação por intermédio do Prouni, Pronatec, Minha Casa Minha Vida e na geração de empregos.

Evidentemente como havíamos destacado a educação na perspectiva politécnica, não é externa ao modo de produção capitalista. Nossos jovens irão se inserir no mundo do trabalho sob a égide do capitalismo. Nesse contexto, o Ensino Médio Politécnico deveria estar construindo possibilidades para que os jovens das classes populares conseguissem ingressar no Ensino Superior, em condições no mínimo menos desiguais dos que as atuais. A escolha a ser feita é, em que condições, esses jovens serão inseridos no mundo do trabalho. Ou se como sujeitos passivos sem condições intelectuais de analisarem e elaborarem reflexões críticas sobre suas vidas e o mundo ou se dotados de instrumentos intelectuais que além de proporcionar a compreensão da realidade possibilitando a transformação desta realidade.

Reis (2018) avaliando a positividade do Ensino Médio Politécnico afirma que esta é uma política pública em educação que não se orienta pelas necessidades do mercado de trabalho e pela formação disciplinadora e normativa do educando. O autor afirma que como política pública o Ensino Médio Politécnico tanto nas suas concepções políticas pedagógicas e epistemológicas caminha não somente em direção à inclusão das classes populares num processo escolar que tenha como objetivo atingir a qualidade para compreensão das relações sociais e para o exercício da cidadania. Conforme o autor:

Podemos identificar no EMP elementos políticos, epistemológicos e ideológicos de um projeto educacional voltado à formação e a emancipação da classe trabalhadora, em contraponto a lógica meritocrática, da educação tradicional de moldes reprodutivistas. A perspectiva proposta se relaciona a formação integral do ser humano (REIS, 2018, p. 201).

Não resta dúvida que a proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico possui elemento que se orienta em direção contrária à escola reprodutivista que nos apontou (BOURDIEU, PASSERON, 2014)³³. Entretanto, não é somente a escola que reproduz conceitos e práticas desenvolvidas na escola tradicional. Prova disso é quando a escola deixa de ser conteudista e de ter por objetivo a preparação para o vestibular³⁴. Prossegue Reis afirmando que:

Podemos compreender que a política educacional do EMP configura-se como um modelo educacional contra hegemônico, conforme Kuenzer (2013). Trata-

³³ Bourdieu e Passeron nos apontam como fatores fundamentais nos processos educativos os hábitos e as heranças herdadas pelos educandos. Soma-se a esses aspectos a organização política e pedagógica das políticas educacionais com relação as suas finalidades sociais e individuais.

³⁴ O exame de vestibular talvez seja o último baluarte visível, não o único, conhecido da exclusão social do acesso das classes populares ao Ensino Superior. A maioria das universidades federais utiliza e nota do ENEM para o ingresso no Ensino Superior. A UFRGS é uma das que ainda utiliza esse método arcaico e excludente de ingresso ao Ensino Superior em parte de suas vagas.

se de uma política possível dentro do contexto social capitalista. Os desafios para a implementação dessa política e os seus desdobramentos no sentido de garantir a aprendizagem para além da permanência do aluno na escola não foram pequenos [...] (REIS, 2018, p. 202).

Esses desafios vão deste as demandas expressadas diretamente pelo modo de produção capitalismo como fornecimento de mão de obra barata, consumidores ávidos, processo constante de alienação constante pressão social para que se possa romper o sistema excludente do capital que abrangem a totalidade da sociedade indo das famílias dos educandos, perpassando pela construção histórica dos docentes como falta de prestígio social, baixa remuneração salarial³⁵, falta de infraestrutura para o exercício da docência (computadores, rede com acesso à internet, falta de papel para impressão das atividades) e principalmente falta de formação continuada³⁶.

Como docente da rede estadual de educação, sempre que possível exteriorizo aos meus colegas que somos competentes, dedicados e fizemos “mágica” para podermos trabalhar nas condições que trabalhamos. Para se ter, uma compreensão precisa um docente com 40 horas por semana e lecionando dois (02) períodos por turma possui no mínimo dezesseis turmas (16) na escola tendo que realizar planejamento semanal dessas dezesseis turmas

Dentre os estudos pesquisados a crítica que mais constante foi em relação à forma como foi implementado a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico. Diversos estudos apontaram que o método como foi implementada a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico se deu de maneira vertical e autoritária. Os estudos de (MUNSBURG, 2014), (PONTES, 2015), (CORRÊA, 2017), (BALADO, 2016), (ROOS, 2016), (SOUZA, 2016), (MARCHETTO, 2016), (ARAÚJO, 2014), (VIANNA, 2015), (ZAMBON, 2015), (PINTO, 2015), (SILVA, 2016), (TEFFILI, 2015), (SCHERER, 2014), (ARAÚJO, 2015), (MADKE, 2016), (PERES, 2016), (HOMEM, 2015), (SCHU, 2015), entre outros estudos conforme explicito na revisão de literatura. Citamos algumas evidências sobre este aspecto que na pesquisa de Araújo (2014) assinala que:

³⁵ Hoje no Estado do Rio Grande do Sul governado por José Ivo Sartori do MDB (por extrema ironia professor formado em filosofia) os docentes da rede estadual de ensino recebem o salário de R\$ 2. 500,00 e que deste o início do governo até o presente momento, outubro de 2018, recebem como todo funcionalismo público de maneira atrasada e parcelada.

³⁶ Os docentes da rede estadual de ensino não recebem da SEDUC-RS incentivo nenhum para sua formação continuada. Os cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado ficam a cargo financeiramente do docente.

Os sujeitos entrevistados consideram que a proposta do EMP é boa, mas deveria ser implantada de forma democrática considerando a participação, efetiva, de professores, diretores, pais e alunos. Essa percepção dos docentes encontra confirmação nas proposições defendidas por Carbonell (2002) a respeito dos fatores que contribuem para as reformas educacionais inovadoras (ARAÚJO, 2014, p. 66).

Segundo Pontes (2015), na sua pesquisa sobre o trabalho docente de professores de educação física frente às propostas para o Ensino Médio Politécnico, a ponta que dificuldades de implementação da reestruturação curricular não esteve somente relacionada a não compreensão dos princípios norteadores bem como esta incompreensão, gerou insegurança junto aos docentes da escola:

Portanto, através destes relatos pode-se compreender que a implantação do Ensino Médio nas escolas estaduais foi um processo cercado de resistências por toda comunidade escolar> Os professores consideram que foi uma reforma que ocorreu sem muito debate e apropriação, e não houve iniciativas claras por parte da Secretaria de Educação em como manejar as novas demandas requeridas (PONTES, 2015, 68).

Tal situação deve-se ao fato de que na compreensão dos docentes e na comunidade escolar as informações sobre a proposta em relação aos seus princípios e concepções e, sobretudo, quanto à maneira em que foi implementada a reestruturação curricular não ocorreu com o diálogo necessário junto às escolas da rede estadual de educação.

Mesmo destacando os entraves relativos à implementação da reestruturação curricular, o pesquisador aponta a falta de conhecimento dos docentes em relação à legislação vigente e a conceitos, teorias, concepções e metodologias que sustentam esta legislação. Conforme o autor:

Esta preocupação apesar de legítima demonstra um desconhecimento do professorado sobre o processo de reforma do Ensino Médio no Brasil. Através do Plano Nacional de Educação, existe uma orientação aos estados para reformularem seus currículos de forma a atender os dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). A proposta do Ensino Médio Politécnico contempla em grande parte os pressupostos contidos nesse documento, porém, a meu ver sua fragilidade está na implementação, visto que nem as escolas e nem os professores estavam preparados para tal mudança (PONTES, 2015, 68).

Isso implica refletir sobre a formação continuada em serviço dos docentes da rede estadual de ensino e a formação inicial realizada nas Instituições de Ensino Superior. A formação inicial nas licenciaturas continua sobre a perspectiva do bacharelado, ou seja, se acumula conhecimentos sobre conceitos, teorias concepções daquilo que é objeto de estudo desarticulado da realidade das escolas públicas.

Questões que norteia as práticas pedagógicas e ao conhecimento da escola como lugar concreto em que se desenvolvem os processos de aprendizagem ficam distantes da formação inicial. A formação continuada dos docentes também continua distanciada visto que os professores também são encarados pelas Instituições de Ensino Superior a partir da sua estruturação disciplinar e bacharelesca na qual o docente é percebido como receptor do conhecimento e não como sujeito construtor do conhecimento. Esta compreensão somente sofre pequena alteração no nível da formação *strictu senso*, entretanto, nesta etapa a educação superior os docentes não tem mais objetivo de trabalhar na Educação Básica, visto a baixa valorização profissional nos níveis do reconhecimento profissional e remuneração salarial.

Conforme Munsberg (2015), sua pesquisa aponta em relação à resistência a implementação ao Ensino Médio Politécnico questões interessante a partir das perspectivas dos docentes e também dos educandos. Neste sentido, para compreensão das críticas apresentadas iremos mostrar as análises realizadas pelo pesquisador. Segundo Munsberg (2015):

Ensino Médio politécnico constitui-se na categoria que recebeu maior quantidade de críticas, totalizando 218 citações negativas, número que representa 69,4% dessas avaliações, conforme pode ser observado no gráfico 12. Se cada citação correspondesse a um estudante (total de 658), ter-se-ia um índice de 33,1%.

Considerando-se apenas os aspectos mais criticados, agrupados por afinidade e apresentados com seus respectivos números citados, tem-se:

- O Ensino Médio Politécnico é inútil, atrapalhando os estudos, dificultando a aprendizagem e não preparando para a continuidade dos estudos - 54.
- O Ensino Médio Politécnico não tem sentido, é perda de tempo – 42.
- Os professores não estão preparados para o trabalho proposto – 34
- A avaliação emancipatória é prejudicial aos estudantes – 29.
- Nenhuma atividade é importante para a formação do estudante - 16.
- Nenhuma atividade é útil para a preparação para o trabalho – 10. (MUNSBURG, 2015, p. 147).

As críticas acima exposta pela pesquisa de Munsberg (2015), referentes ao Ensino Médio Politécnico, evidencia a percepção que a comunidade escolar, como totalidade, teve sobre a reestruturação proposta pela SEDUC-RS. Porém, devemos destacar que essa percepção se realiza a partir de pontos de observação que estão inseridos em diferentes realidades, tanto dos educandos, como dos educadores e da comunidade escolar. Isso significa afirmar que seria possível, e não é o objeto do estudo, analisar individualmente cada percepção exposta em seu contexto específico. Para isso podemos

citar um dos aspectos descritos acima e que está relacionado a um dos princípios norteadores da proposta que é o trabalho como princípio educativo.

A assertiva que demonstra que no Ensino Médio Politécnico “nenhuma atividade é útil para a preparação para o trabalho” está plenamente correta porque este não é o objetivo de se ter o “mundo do trabalho” como princípio educativo. Ou seja, o Ensino Médio Politécnico não tem por objetivo preparar os educandos para o “mercado de trabalho” de maneira a suprir as necessidades do capitalismo. Como “nenhuma preparação para o trabalho” pode-se entender que o Ensino Médio Politécnico, não objetiva, formar para o mercado de trabalho determinado pelas necessidades imediatas do capital, mas, sim, contempla a possibilidade que os educandos conheçam as relações sociais e produtivas que envolvem o trabalho humano. Conforme a pesquisa de Pinto (2015), a reestruturação do Ensino Médio Politécnico foge a concepção e estruturação conteudista e disciplinar incentivada em grande parte pela dificuldade do acesso ao Ensino Superior. Conforme explicita a autora:

O Em no RS está passando por uma reestruturação, onde instituições privadas continuam aplicando a mesma metodologia de ensino de anos anteriores (EMR) e as estaduais constroem uma nova maneira de trabalhar as suas aulas, o denominado EMP, que segundo a Seduc (2011) visa aprendizagem de forma contextualizada e interdisciplinar que prepara o educando para o mundo do trabalho – universidade focada no mercado atual de trabalho [...] (PINTO, 2015, p. 35).

Esta perspectiva de formação para compreensão do mundo do trabalho ultrapassa a formação dos nossos adolescentes para o mercado de trabalho. Empresas de renome nacional e internacional aguardam nossos jovens do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ansiosas para preencherem seus quadros funcionais o que ocasiona a dupla jornada de trabalho e o abandono e a reprovação escolar. Assim sendo, muitos adolescentes se sentem prejudicados por acreditarem que a escola não está lhes preparando adequadamente para o mercado de trabalho.

Evidentemente que as críticas são substantivas e devem, necessariamente, serem superadas, ultrapassadas ou corroboradas pelos estudos elaborados com enfoque específico em cada possibilidade levantada pelos estudos já realizados. Para corroborar a compreensão que se mostraram nos estudos em relação às críticas que se destacou em relação à implementação ao Ensino Médio Politécnico, o pesquisador destaca que:

No conjunto das produções analisadas, os principais entraves evidenciados são: gestação autoritária da proposta implantada verticalmente, sem a efetiva participação da comunidade escolar; falta de tempo necessário para compreensão e a apropriação da concepção pedagógica; resistência à proposta

em função da forma de implantação; ideia equivocada de inovação e de novo princípio educativo; foco no atendimento a demandas emergentes do mercado de trabalho; falta de qualificação das equipes gestora em todas as instâncias; falta de qualificação (formação) dos professores; ausência de postura interdisciplinar por parte dos professores; incompreensão da concepção de avaliação emancipatória; redução da carga horária das disciplinas do núcleo comum³⁷; fragilização do conhecimento em sua dimensão objetiva, não preparando para a continuidade dos estudos nem para o trabalho; carência dos recursos humanos qualificados em todas as instâncias; carência de infraestrutura (MUNSBURG, 2015).

Sem dúvida todas as críticas e considerações apresentadas pelo autor são substantivas no que tange a compreensão dos autores envolvidos nos estudos. Destacamos que a pesquisa do autor abrangeu as trintas (30) Coordenadorias Regionais no Estado e os docentes, educandos, gestores das escolas e da SEDUC-RS e aparecem em outras tantas pesquisas realizadas sobre o Ensino Médio Politécnico.

Em relação à verticalização das propostas de reestruturação curricular acreditamos que esses entraves se devem, acima de tudo, pela falta de uma política pública em educação como projeto perene da construção de um sistema de educação nacional que ultrapasse as necessidades imediatas e sazonais do capitalismo moderno, bem como a cultura da discriminação entre educação para a classe média e as elites e a educação popular (SOUZA, 2017), (HARVEY, 2013, 2018), (MANACORDA, 2013, 2010), (KUENZER, 2014, 2013, 1998), (FRIGOTTO, 2012, 1998). Ou seja, dentro da estrutura capitalista muitas das compreensões, percepções e análises realizadas pelos pesquisados nas diversas pesquisas realizadas sobre a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico, apresentadas por neste estudo, estão permeadas de concepções que sustentam a sociedade capitalista tanto no que se refere à organização do modo de produção, bem como nas representações ideológicas que a sociedade elabora sobre esta realidade.

³⁷ A questão da redução da carga horária do núcleo comum do currículo (diminuição da carga horária dos componentes curriculares) poderia ser objeto de estudo específico, que não é o objeto deste estudo. Em diversas pesquisas aparecem a diminuição da carga horária sem a construção de análise mais profunda e sistemática, sendo, portanto, a percepção de diminuição da carga horária entendimento corrente. O fato é que não pode haver diminuição da carga horária como orientação da SEDUC-RS pelo fato de que a carga horária do currículo do Ensino Médio Politécnico ter sido ampliada de 800 horas anuais, ou seja, de 2400 horas ao longo dos três anos desta etapa da Educação Básica, pra 1000 horas anuais ou 3000 horas no conjunto dos três anos do EMP. O aumento da carga horária foi colocado em prática a partir do ano de 2012, ou seja, ano que iniciou a reestruturação curricular. Portanto, a partir de 2012 houve um acréscimo de 200 horas ano do EMP. Visto que o EMP não absolver mais do que 200 no Seminário Integrado não poderia haver diminuição de carga horária nos componentes curriculares. O que parece que ocorreu foi inadequação da carga horária do S.I no início do ano letivo porque as escolas não implementaram as 1000 horas de imediato.

Com isso queremos afirmar que na perspectiva do capitalismo e da sua necessidade de satisfazer as demandas da reprodução da capital, o sistema de ensino tem que ter por objetivo, por exemplo, a justificação ideológica do lugar que cada grupo social irá ocupar na cadeia de produção. Se a cadeia produtiva reconhece por intermédio da valorização social do trabalho e da remuneração elevada a profissão de engenheiro, por exemplo, obviamente que esta profissão será extremamente atrativa para os trabalhadores que puderem se qualificar para exercê-la. Se o Ensino Médio, na conformação atual visa por um lado à inserção de um grupo diminuto no Ensino Superior, no modo de produção capitalista, a preparação para que os educandos alcancem esse objetivo os instrumentos pedagógicos que proporcionem chegar a esse objetivo são valorizados. Se por outro lado, se o processo de aprendizagem não desagua como fator determinante para se chegar a este objetivo, ele não é considerado válido para os educandos³⁸. Ou seja, novamente percebemos a subordinação que a educação como totalidade de construção do conhecimento ao modo de produção capitalista.

As pesquisas citadas acima também destacam as positivities que a reestruturação do Ensino Médio Politécnico proporcionou a educação pública do Estado do Rio Grande do Sul, e de possibilidades de que outras redes de ensino possam aproveitar essa experiência no sentido de qualificar seus processos de aprendizagem. Como explicitamos anteriormente neste estudo, às pesquisas de (SHERER, 2014), (ROCHA, 2017), (GONÇALVES, 2017) realizam análises que compreenderam que a reestruturação curricular teve como objetivo a adequação desta etapa da Educação Básica as necessidades do neoliberalismo, as demais pesquisas, que pesem suas especificidades e objetivos, sinalizaram a reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico como elemento que proporcionou no mínimo trazer a discussão que permeiam o Ensino Médio para a realidade (chão) da escola. Quanto aos objetivos e positivities trazemos as

³⁸ Neste tema temos claro a compreensão que os processos seletivos de acesso ao Ensino Superior (e em determinadas condições ao Ensino Técnico) é pautado pela oferta de vagas e não efetivamente pelas condições concretas da aprendizagem dos educando. Por exemplo, se se escolher os 40 melhores educandos de escolas 5 escolas como melhores índices de aprovação no vestibular ou no ENEM e que estejam colocadas no topo da escolas consideradas com melhores processos de aprendizagens e alicerçadas em concepções propedêuticas, a inserção no Ensino Superior no curso de Medicina que oferte 40 vagas anuais, isso significa um universo de 200 educandos, somente 40 terão acesso ao curso almejado. Podemos afirmar que os outros 160 educandos não acessaram o curso não por não tiver ótimas avaliações, mas sim porque o número de vaga ofertado não é o mesmo dos alunos que optaram por esse curso. Outro fator são as pesquisas que apontam que os educandos das classes populares que cursam o Ensino Superior financiados pelo Prouni têm bons aproveitamentos nos cursos que frequentam.

considerações novamente de (REIS, 2018), (SANTOS, 2017) e (ALVES, 2014). Segundo Alves (2014), aponta a política pública de reestruturação do Ensino Médio Politécnico como processo:

A partir do exposto, é possível afirmar que as discontinuidades das políticas educacionais no RS têm promovido grande atraso na consolidação de uma educação de qualidade para os jovens que frequenta as escolas públicas do estado. Em que pese as constantes (e históricas) mudanças de governo a cada eleição, o estado, governado por correntes ideológicas distintas, não consegue firmar um norte para o fortalecimento de Ensino Médio de qualidade que repercuta na melhoria das condições de vida dos jovens das camadas populares (ALVES, 2014, p. 49).

Entretanto, segundo a autora:

Mesmo sendo um processo turbulento, a reestruturação curricular do Ensino Médio obteve êxito no que tange ao repensar o Ensino Médio e provocou uma reflexão dos professores sob a melhor forma de se adaptar-se à ideia da politecnia. Porém, este repensar esbarra em questões culturais e superestruturais da escola pública tradicional. Tanto questões de espaço físico, transportes, alimentação, quanto ideológicas de formação inicial e continuada de professores do EM dentro da lógica hegemônica do mercado, leva-nos a constatar que há um longo caminho pela frente, na construção de uma escola que prime pela qualidade social da educação de todos os jovens (ALVES, 2014, p. 116).

Nesta perspectiva segundo a pesquisadora a implementação da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico, deixou explícita as disputas que ocorrem dentro do currículo. Por um lado, às estruturas da escola tradicional cristalizadas no currículo, nas práticas pedagógicas e nas expectativas que a educação promove nos educando e na comunidade escolar. Nesse sentido, podemos destacar que quanto maior às expectativas quanto ao prosseguimento dos estudos, mais se faz presente a organização propedêutica e a percepção que os educadores, educandos e comunidade escolar têm no sentido de que a mobilidade social somente se dá via inserção no mercado de trabalho capitalista.

O acesso ao mercado de trabalho bem remunerado é incentivado pelo consumo de maneira que faz com que o indivíduo entre num processo competitivo sem fim. Santos (2017), a partir de seu estudo, compreende que a reestruturação do Ensino Médio Politécnico evidencia um avanço em relação à política educacional centrada na reprodução das desigualdades sociais. O pesquisador destaca que mesmo com os entraves que se estabeleceram ao longo da implementação da proposta para o Ensino Médio Politécnico, houve um avanço nas políticas públicas em educação. Conforme o autor:

Podemos concluir que o EMP se constitui um marco histórico na política educacional no Rio Grande do Sul nos últimos tempos, indo ao encontro ao que preconiza a legislação nacional. Dentro da dinâmica federativa, o Rio

Grande do Sul ousou desencadear esta mudança. Se não é possível dizer que temos uma educação politécnica no Rio Grande do Sul, o EMP, como escreve Vianna (2015), mostrou-se um caminho adequado ao Ensino Médio (SANTOS, 2017, p.141).

Se a reestruturação foi um avanço em relação ao currículo tradicional e contemplou as dimensões da educação marxista por intermédio da educação popular, como opção política as classes populares colocadas à margem da sociedade, a proposta de reestruturação curricular se insere na perspectiva da Descolonialidade porque procura romper com os preceitos, na esfera da relação entre o capital e o trabalho, com a exploração do trabalho assentado na Colonialidade do saber construídos nas escolas sob a tutela das necessidades do interesse dos colonizadores iniciais da exploração das Américas e do capitalismo colonial estadunidense na atualidade.

Neste contexto chamamos a atenção para o estudo realizado por Reis (2018). Segundo o autor a disputa que ocorre no Ensino Médio, e em todas as etapas da educação formal, para a tentativa de desconstrução da educação pública atrelada às necessidades imediatas do capital. Não podemos separar de maneira artificial a relação entre o capital e trabalho em qualquer sociedade Moderna que se estrutura no modo de produção capitalista. Entretanto, devemos construir instrumentos de análise crítica que façam com que nossa inserção no mercado de trabalho se dê por intermédio do conhecimento do mundo do trabalho³⁹.

O que se faz em muitos processos que se chamam de educacionais não passam de treinamento para alcançar um objetivo. Muitas escolas privadas instituíram o que denominam de “terceirão” que é o último ano do Ensino Médio em que os educandos são preparados para garantirem vagas no Ensino Superior via vestibular ou ENEM. O problema no Ensino Superior para os jovens de classes populares não é a capacidade intelectual, mas sim, a falta de vagas. Segundo Reis (2018) uma política pública que se destine a construir possibilidades de romper com o modelo hegemônico em que a educação sirva simplesmente como processo de reprodução social e não possibilite nenhuma forma de transformação social. Conforme o pesquisador:

[...] A pressão do capital é exercida pelo conjunto ideológico dominante que empurra a escola a perpetuar práticas pedagógicas amarradas à meritocracia. Porém, convicções emancipatórias teimam em emergir nas escolas como forma de rebeldia e das utopias – gestadas nas entranhas das contradições –

³⁹ Essa compreensão que distingue o conceito de “Mundo do Trabalho” do de “Mercado do Trabalho” é fundamental porque é ele que definirá quais as concepções e metodologias que estão melhor alinhadas com as finalidades a serem alcançadas.

que miram a estruturação de uma sociedade pautada pela igualdade e justiça social.

Prossegue o pesquisador afirmando que:

O EMP parece surgir como uma política educacional pela emancipação humana, como um elemento para construção da “hegemonia” dos trabalhadores, na conformação de um “bloco histórico” (GRAMSCI, 2001), capaz de reestabelecer a dignidade humana, que fora solapada desde a mercantilização e a capitalização da vida pelas sociedades estruturadas em classes sociais divididas entre dominados e dominantes (REIS, 2018, p. 276).

A partir desta assertiva, concordamos que a reestruturação proposta pela SEDUC-RS na administração do governo Tarso Genro entre os anos de 2011 a 2014, foi uma proposta que propôs a educação pública atravessada por “uma outra” concepção que não a da escola reprodutivista tutelada pelas necessidades de reprodução e acumulação do capital. Nossa compreensão a partir do estudo das pesquisas realizadas é que houve mudanças radicais na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Isso fica evidente quando comparamos as análises e resultados das pesquisas e os enunciados para a reestruturação curricular

Evidentemente que esta disputa pelo currículo não ocorre de maneira que não explicita as contradições sociais e os contextos em que ela está inserida. As relações conflituosas se dão em duas dimensões: a da estruturação do capitalismo e das necessidades intrínsecas ao seu processo de acumulação e reprodução e a dimensão em que percebemos esta realidade, ou seja, ao conjunto de ideias que representam esta realidade no nível fenomênico e no nível de realidade concreta.

No nosso entendimento o que se apresenta são as representações ideológicas das estruturas sociais e produtivas. Essas representações se apresentam não como fenômenos, mas sim como realidade que se expressam em todas as dimensões as relações sociais e, em particular, nas políticas públicas de educação, nas concepções epistemológicas e nas práticas pedagógicas. A seguir procuraremos compreender se a política pública, explicitadas nas concepções da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico, tiveram suporte epistemológico e pedagógico para alcançar ao seu objetivo de qualificar e educação desta etapa da Educação Básica.

8.2 A proposta de reestruturação curricular no ensino médio politécnico: o mundo do trabalho e a politecnia

Quando se define uma política pública de educação se faz necessário uma concepção epistemológica que sustente a construção do conhecimento, a construção dos processos de aprendizagem e suas práticas pedagógicas. As concepções epistemológicas expressadas em determinados períodos da história da humanidade representam a organização produtiva e social a que está sociedade está relacionada. Se na Antiguidade Clássica Ocidental tivemos a explicação da realidade num primeiro momento na esfera da mitologia, os gregos posteriormente elaboraram uma episteme articulada às explicações que contemplassem o conhecimento da natureza. Posteriormente as contribuições que se acentua a parti principalmente de Sócrates colocam o “ser” humano como o centro das especulações filosóficas e, portanto, do conhecimento de maneira geral. Na Idade Média como destacamos anteriormente. As questões pertinentes ao conhecimento estarão relacionadas à influência da religião Católica e de todas as construções ideológicas relativas ao catolicismo e ao modo de produção feudal. Prosseguindo nesta concepção teórica, metodológica e conceitual, compreendemos que na Modernidade que se constitui efetivamente após a conquista da América, o conhecimento e sua epistemologia ficam atrelada intimamente as estruturas do capitalismo emergente e, se consolida ao longo da história, em acordo com as especificidades de cada fase do capitalismo Moderno.

A epistemologia do capitalismo do século XX está alicerçada metodologicamente ao modelo taylorismo-fordista. Porém, como já evidenciamos neste estudo, este modelo de organização produtiva se modificou a parti da segunda metade do século XX. Se a escola foi formatada em determinado período do capitalismo pelo modelo taylorista-fordista, na atualidade a organização flexível do capital e as condições concretas da vida humana não representam mais um modelo educativo fragmentado, disciplinar, autoritário e repetitivo.

É neste contexto que se faz necessária a adequação das estruturas do sistema de educação pública a esta nova configuração do capital⁴⁰. Esta necessidade é, em nosso entendimento, a fratura que esta mudança do taylorista-fordista para o modelo flexível que abre uma brecha para que possibilidade de elaboração de uma educação

⁴⁰ Podemos afirmar que as escolas privadas conseguem acompanhar as mudanças sociais com mais rapidez em função de que elas formam os indivíduos para ocuparem as posições de mando e reprodução ideológicas do capital. Mesmo que sob condições determinadas das exigências do capital as escolas privadas possuem condições estruturais e pedagógicas para alcançarem o seu objetivo que é preparar as classes médias e altas para reprodução do capital no nível produtivo e ideológico.

fundamentada em concepções não hegemônica como uma educação que possibilite a transformação social.

Entretanto, não são somente as questões epistemológicas que interferem nos processos educativos. A dimensão pedagógica é aquela que possibilita que a construção do conhecimento e a percepção da realidade social de maneira concreta e substantiva. Procuramos demonstrar a partir dos estudos realizados por uma pluralidade de pesquisadores que em linhas gerais não ocorreu nenhuma resistência ou oposição contraditória a concepção de conhecimento e currículo e de conhecimento e aos conceitos e princípios norteadores como relação totalidade, parte totalidade, reconhecimento de saberes, relação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e a pesquisa como princípio pedagógico. Nas análises dessa organização possivelmente será o local em mais aparecerá às concepções do pesquisador neste estudo. Isso se deve acima de tudo pela conjugação do pesquisador deste estudo também estar permeado profundamente em primeiro lugar pelo espaço que ocupa de educador na Educação Básica e, sobretudo no Ensino Médio, possuindo ao longo da sua prática docente ter diagnosticado uma série de entraves que fazem com que o Ensino Médio – e a educação como um todo -, um sistema anacrônico enquanto estrutura educativa que tem como função principal elaborar e reelaborar o conhecimento de geração em geração, inserir os educandos na sociedade na perspectiva do exercício da cidadania e da solidariedade.

Para efeito de comparação demonstramos que qualquer política pedagógica está fundamentada nas necessidades atuais e futuras de qualquer configuração social. Entretanto, também concordamos que os grupamentos humanos vivem em constante disputa pelo poder. Marx e seus seguidores como observamos tem como fator determinante as condições materiais de sobrevivência dos indivíduos e dos grupos sociais. Neste sentido, podemos refletir sob o mundo do trabalho e o mercado do trabalho.

No mundo do trabalho os indivíduos podem realizar as atividades que bem quiserem de maneira específica ou diversas atividades concomitantes⁴¹ visando não somente a produção material daquilo é necessária à sobrevivência humana, mas também de atividades que se expressem na fruição da própria atividade humana. Se no modelo

⁴¹ Isso nos parece claro a partir que elaboramos e conceituamos determinadas atividades como “hobby”, ou seja, uma atividade laboral que não está necessariamente relacionada ao mercado de trabalho em que vendo meu tempo, minha energia e meu intelecto em troca do mínimo pra me manter vivo e reproduzir o meu próprio trabalho.

taylorista-fordista precisamos de mão de obra barata que se inserisse na linha de produção como funções principais o aumento da produção (linha de produção propriamente dita), também se fez necessário o enquadramento do trabalhador no processo de alienação pelo fracionamento de produção de produtos e mercadorias e, alinhado a esta organização a construção de instrumentos ideológicos que mascarassem essa realidade e promovesse a mobilidade social sempre refém das necessidades da reprodução do capital.

Portanto, não é sem finalidade organizar epistemologicamente a elaboração do conhecimento de maneira fragmentada no currículo, hierarquizar disciplinas como língua portuguesa e matemática e reduzi-las a nichos de conhecimentos instrumentais não relacionados à leitura e compreensão do mundo, mas a aplicação prática e operacional em qualquer atividade humana⁴², organização espacial da escola que não privilegia o diálogo, mas sim a transgressão do silêncio, o autoritarismo pedagógico que acaba por tolher a criatividade e expressão intelectual dos educandos, a sobre carga de trabalho docente na regência de classe, a não formação continuada em serviço⁴³, sem contar a formação externa que os docentes fazem por conta própria e que por elas não recebe nenhum incentivo ou reconhecimento, falta de organização das horas atividades⁴⁴, falta de infraestrutura para educandos e educadores⁴⁵, sobrecarga das direções escolares com questões administrativas em detrimento as questões pedagógicas e falta de participação popular.

⁴² Mesmo que os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática possuam a maior carga horária do currículo do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, os índices de analfabetismo funcional sempre são atribuídos a escola pública quando na verdade deveriam ser atribuídos a concepções epistemológicas e pedagógicas da escola pública que visam o mercado de trabalho, particularmente para as classes populares.

⁴³ A formação continuada nas escolas é algo constrangedor. A mesma síndrome da “tabua rasa” ou da “folha de papel em branco” que recais em muitos casos diariamente sobre os educandos, recaí sobre os educadores nas formações continuadas. Acabam por receber informações que por estar distante da realidade das salas de aula das escolas não fazem sentido e não reconhecem os saberes de professores quando organizam qualquer tipo de formação. Abrem mão desta maneira do papel de pesquisador do docente tirando-lhe o “protagonismo docente”.

⁴⁴ As horas atividades é um grande problema. Ela somente tem sentido se tiver uma política pedagógica definida para ser desenvolvida pelos educandos e educadores. A rede estadual de educação, exceção feita ao período 2011 a 2014, não possui uma política pública de educação. Talvez melhor seria dizer que não ter uma política pública que qualifique a educação pública destinadas as classes populares sejam na verdade a grande política pública liberal. Ver governos Rigotto, Yeda e Sartori.

⁴⁵ No ano de 2015 pude observar uma das cenas mais constrangedoras da minha prática docente e cidadã quando na escola em que trabalhava no horário noturno no Bairro Restinga, em que a monitora muito constrangida e sem jeito pedia as educandas do sexo feminino que trouxessem papel higiênico de casa porque a SEDUC-RS não havia repassado a meses os valores referentes a autonomia financeira das escolas.

Nossa compreensão é que por mais que os professores nas salas de aula procurem soluções para esses problemas de evasão, reprovação e inadequação dos educandos na relação idade e etapa que estão estudando, não podem ser desconstruídas sem política pública em educação proposta pelo Estado (e não somente governos).

Sem dúvida essa responsabilidade é da sociedade como totalidade. Vivemos em um descompasso em que a escola tradicional ofertada às classes populares também não satisfaz mais as necessidades do capitalismo flexível. Essa questão ficou clara quando após o golpe parlamentar, midiático e jurídico, o governo ilegítimo procurou às pressas introduzir a reforma chamada de “Novo Ensino Médio”, que grosso modo é o retorno à legislação realizada na ditadura civil-militar de 1964 explicitada na Lei nº 5692/71 que reduziu o denominado 2 grau a formação técnica no nível de auxiliar.

Voltamos a destacar que em qualquer sociedade a educação está diretamente relacionada às necessidades dessa sociedade. Também destacamos que a inserção no mundo do trabalho é inerente a condição humana. O que estamos discutindo a partir de inúmeros autores é qual a finalidade, qual o objetivo do processo educativo: ou reproduzir a nossa sociedade desigual e injusta, ou possibilitar instrumentos de transformação social em prol da diminuição (se possível erradicação) da desigualdade social e exploração dos seres humanos por seres humanos. Não podemos continuar, mesmo que em uma sociedade capitalista⁴⁶ com um processo educativo que não acompanhe o desenvolvimento tecnológico e produtivo, a não ser que queiramos manter eternamente nossa subordinação ao capital externo, como nos bem demonstrou o governo espúrio pós-golpe, de 2016 em que as riquezas brasileiras mais uma vez foram dilapidadas em benefício ao capital externo.

É provável que esta concepção de politecnia aliada ao conceito de mercado de trabalho tenha sido o suporte teórico e conceitual das críticas de (ROCHA, 2017), (SCHERER, 2014) e (GONÇALVES, 2017). Segundo Gonçalves (2017):

A relação entre Politecnia 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 texto, 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

⁴⁶ No Brasil o nosso capitalismo é no mínimo *sui generis* porque o capitalismo brasileiro explora o recurso público e é avesso a concorrência e não possui a ideologia burguesa, mas sim uma forte influência das tradições monárquicas e, sobretudo, escravocratas. Aqui além de explorar o trabalho humano temos necessariamente humilhar e reduzir esse humano a condição inumana.

ausência da relação entre o conhecimento escolar e o 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 politécnico 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 (GONÇALVES, 2017, p. 249).

Também realiza considerações nesta mesma linha interpretativa o estudo de Scherer (2014). Conforme a autora:

Em suma, no instante em que o governo do RS se abstém da responsabilidade, tanto no tocante as condições, como também na esfera curricular, para a promoção de uma educação de melhor qualidade, ela acaba por servir aos interesses do mercado capital contribuindo para formação de quadros para o chão de fábrica. O que percebi, então, é que as repercussões ocasionadas por tal postura governamental se direciona no mesmo sentido da explicação dada pelo Cpers (2011b): retire os sonhos da juventude gaúcha, pois afasta os jovens a possibilidade de decidir sobre seu futuro através da ampla liberdade de escola com vistas a cidadania e condições dignas de vida (SCHERER, 2014, 205).

Aqui cabe uma discussão que achamos que se faz necessária, estamos tomando as concepções de Marx e Engels, como instrumentos teóricos, metodológicos e conceituais para compreender a realidade em que se encontra o Ensino Médio na sociedade contemporânea. Sem dúvidas nenhuma consideramos as contribuições de Pistrak (2009, 2000), Shulgin (2013), que a escola em uma sociedade socialista e posteriormente comunista estaria centrada em paradigmas completamente diferentes da sociedade capitalistas.

Mesmo assim, há que se olhar para a história, inclusive das experiências socialistas. Formar trabalhadores que permaneçam alienados pela divisão social do trabalho e explorados economicamente por uma “burocracia despótica” (QUIJANO, 2010), não é o devir das concepções marxista. Sem dúvida nenhuma que as concepções da politécnica formuladas por Pistrak, Shukgin e Gramsci não são concepções para serem colocadas em prática no modo de produção capitalista. Estas concepções somente podem ser implementadas em toda plenitude através de processo revolucionário que modifique as bases da infraestrutura.

Querer esperar da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico um modelo de currículo sem as amarras sangrentas do capitalismo é ser ingênuo com a própria história. O que procuramos compreender é se a reestruturação curricular se orienta em sentido diverso do modelo educacional hegemônico no capitalismo. Conforme Pistrak (2000):

Tais deduções permitem resolver toda uma série de outros problemas escolares. Assim, em particular, podem ser justificadas: 1) a assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, mas esta assimilação, longe de ser abstrata e dogmática, deve consistir num exercício ativo, diríamos mesmo de deve consistir numa transformação do mundo – e esta concepção se acha na base de nossos programas escolares; 2) a necessidade da educação ativa que concretize a ciências, permitindo assimilar o método científico de acordo com os objetivos fixados – e isto introduz o trabalho na escola; 3) a formação e a direção das preocupações infantis – ou seja, o que chamamos de organização da apropriação da vida das crianças (PISTRAK, 2000, p. 37).

Esta é a concepção da escola do trabalho em uma sociedade socialista (comunista). Porém, para nossa tese o enunciado no 2º tópico é o suficiente neste momento que é mostrar que somente o conhecimento desatrelado de uma finalidade explorativa como a do capitalismo pode construir elementos em que nossos educandos possam construir o conhecimento que lhes proporcionem a compreensão da realidade concreta e os possibilitem a transformação social necessária a qualificar a vida humana. Formar bons trabalhadores em qualquer área de trabalho não significa de maneira nenhuma formar cidadão para a solidariedade humana. Neste sentido, o conceito de politécnica apresentado na reestruturação do Ensino Médio Politécnico se articula mais com o conceito exposto por Gonzaga et ali (2014):

A politecnia como princípio filosófico é instrumento fundamental na educação contemporânea. Enseja a relação entre teoria e prática, o domínio das diversas técnicas e tecnologias a partir da construção do conhecimento interdisciplinar entre os componentes curriculares para que seja possível compreender os processos científicos e sociais em sua amplitude. Contempla a possibilidade de compreensão da realidade e de intervenção dos indivíduos nessa realidade (GONZAGA et ali, 2014, p. 98).

Assim sendo, o conceito de politecnia vai além do conhecimento de diversas técnicas. O conceito de politecnia no Ensino Médio politécnico é instrumento epistemológico e pedagógico que aproximam a realidade que se apresenta aos indivíduos não somente na dimensão do trabalho socialmente necessário, mas, sobretudo, quais conhecimentos científicos fundamentam esta realidade.

Os estudos de Reis (2018), Santos (2017), Alves (2014), Frank (2015), Alves (2015), Firme (2017), Pinto (2015), Rebello (2017), Vasconcelos (2014), Felix (2015), Pereira, (2016), Corrêa (2017), Silva (2016), Gama (2018) apontam a positividade no Trabalho como Princípio Educativo, na Politecnia, no Seminário Integrado, na Pesquisa como Princípio Pedagógico e na Avaliação Emancipatória como elementos que na dimensão epistemológica e pedagógica qualificaram o Ensino Médio Politécnico.

A seguir procuraremos verificar em que fundamentos epistemológicos e pedagógicos as articulações propostas pela reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Perceber como se deu a organização no interior do currículo e se como essa organização possibilitou a qualificação dos processos de aprendizagem na escola pública.

8.3 Concepção de conhecimento e de currículo

Este, com certeza, é o tópico em que o docente e pesquisador se sente mais à vontade para expressar suas análises e concepções sobre os fundamentos históricos, sociológicos filosóficos e pedagógicos sobre a educação e, em particular, da educação Básica e do Ensino Médio Politécnico. Esse fato se deve a posição do docente e pesquisador com a relação entre o ensino⁴⁷ e aprendizagem desenvolvidos nos processos educativos. Como já havíamos destacado na metodologia cada princípio, concepção e finalidade necessitam de caminhos a serem percorridos para que tal objetivo seja alcançado. Na reestruturação do Ensino Médio Politécnico isso se faz necessário e está explícito no documento referência da proposta de reestruturação curricular e no Regimento Referência emanado pela SEDUC-RS. Diversas das questões apontadas no diagnóstico da SEDUC-RS e em outros tantos estudos sobre o Ensino Médio como retenção, evasão e a dissociação entre o currículo e a realidade do educando Dayrell, Carrano e Maia (2014), Azevedo, Reis (2014, 2013), bem como nas metodologias utilizadas em sala de aula como as novas tecnologias da informação, são elementos que precisam ser incorporados na construção de novas possibilidades epistemológicas e pedagógicas nos processos de aprendizagem.

Destacamos, no bloco anterior que toda política pública em educação ou em qualquer outro setor da vida humana comporta uma determinada finalidade e objetivo a ser alcançada. A reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico procura entre seus objetivos possibilitar uma educação que não seja aquela atrelada ao “mercado de trabalho”, mas, sim, a que principie pela compreensão do “mundo do trabalho” para que se possa descortinar, a realidade concreta proposta por Marx (1985, 1982, 1999), Kosik

⁴⁷ Preferimos o termo construção ou elaboração do conhecimento na relação entre docente e discente. O termo ensino ainda carrega no ambiente escolar uma forte conotação de “transmissão do conhecimento” entre docente e educando. Os estudos cognitivos de Piaget e Vygotsky nos encaminham em direção a concepção de que o conhecimento é elaborado pelo sujeito cognoscente. Porém, não resta amenos dúvida que a participação do docente nesse processo é fundamental para que esse processo cognitivo se desenvolva em sua plenitude.

(1976) e Gramsci (1966). Segundo a SEDUC-RS em consonância com o expressado na LDB:

Em decorrência, o texto legal apresenta o ensino médio como etapa final da educação básica, em continuidade ao ensino fundamental, com os seguintes objetivos:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 35).

Em que pese todas as modificações realizadas ao longo dos anos nessa LDB 9.394/1996 e, em particular, com a nova articulação proposta pelo “Novo Ensino Médio” que de novo pouco tem, podemos destacar princípios norteadores que quebram com a estrutura curricular disciplinar e fragmentada do currículo e a relação com a atualidade dos educandos e dos educadores, bem como, das comunidades escolares. No primeiro objetivo fica evidente o caráter não propedêutico que caracteriza o Ensino Médio em relação ao prosseguimento dos estudos em qualquer nível e, em particular, ao acesso ao Ensino Superior.

O acesso ao Ensino Superior está subordinado não às condições cognitivas do educando, mas sim, ao processo de aprendizagem ofertado e ao número de vagas ofertadas no Ensino Superior. Neste aspecto podemos destacar o acesso das classes populares ao Ensino Superior na rede privada e isso não significa qualificação profissional precária. Neste sentido, o Ensino Médio acaba por ser um processo seletivo como base numa responsabilidade individual do educando e não na responsabilização do não acesso ao Ensino Superior das classes populares, em função da relação entre capital cultural e reprodução social, apontadas por Bourdieu e Passeron (2014).

No segundo objetivo podemos perceber a relação entre trabalho e cidadania. Entretanto, a legislação não estabelece a distinção entre o “mercado de trabalho” e a concepção de “Mundo do Trabalho”. Ou seja, a legislação não se ateve a que condições concretas o jovem adulto se insere no mundo do trabalho. Nesse sentido, existem duas possibilidades concretas; ou o jovem se insere em condições de compreender quais são

as relações de produção que se constroem historicamente e, portanto, possibilita a partir da compreensão destas relações o aperfeiçoamento destas relações para que se possam realizar as transformações necessárias, ou, se insere esse jovem como mão de obra barata e desqualificada no mercado de trabalho satisfazendo as necessidades imediatas do capital.

Esta compreensão de contemplar somente a mudança do modo de produção taylorista-fordista no modo flexível de produção do capitalismo moderno foi à crítica elaborada por Gonçalves (2017), Rocha (2017) Scherer (2014). Neste sentido, o Ensino Médio Politécnico coloca a relação entre o mundo do trabalho e o modo de produção capitalista fundamentado agora na flexibilidade, em outro patamar da apropriação da realidade. Sem dúvida nenhuma os indivíduos continuam se inserindo no mercado de trabalho no modo de produção capitalista que se alicerça na flexibilidade da produção e das relações na superestrutura. Entretanto, isso não ocorre na subordinação às necessidades do capital de maneira determinada e acrítica dos jovens que emergem do Ensino Médio no “Mundo do Trabalho”.

No terceiro objetivo é preconizada a formação do educando na dimensão da formação humana e não reprodutivista do modo de produção capitalista de maneira amorfa e sem capacidade de elaborar instrumentos de criticidade. Observamos também que é definido como objetivo a formação dos educandos com condições de exercício da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Esse enunciado pressupõe o contrário da organização taylorista-fordista de indivíduos acríticos que reproduzam processos sem reconhecer os elementos substantivos da relação de produção que é a exploração de mais valia.

Como já destacamos o modelo taylorista-fordista possui dois objetivos principais: otimizar a produção e produzir processos de alienação pela divisão social do trabalho. O modo de produção do capitalismo flexível procura também a otimização da produção em função das tecnologias modernas e da inversão da produção para o mercado consumidor para a produção orientada pelas demandas específicas do mercado de consumo. No quarto objetivo a LDB nº 9.394/1996 se encaminha no sentido de construir os processos de conhecimento e da aprendizagem para que os educandos tenham condições elaborar o pensamento crítico em contraponto ao modelo exigido pelo capital e acolhido pela escola

tradicional reprodutivista. Isso se dá pela articulação entre a relação entre teoria e a prática que havia sido dissociada pela divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Neste sentido, a proposta de reestruturação curricular se orienta em sentido contra hegemônico da estruturação do currículo tradicional alinhado ao modo de produção capitalista⁴⁸. Entretanto como percebemos nas pesquisas realizadas na revisão de literatura esse processo sofreu e sofre enorme resistência em diversas dimensões que os processos de aprendizagem estão sujeitos na sociedade. Podemos perceber que os objetivos do Ensino Médio Politécnico em relação ao proposto pela LDB nº 9.394/1996, sofre pequenas alterações.

No objetivo I especifica o acesso ao Ensino Superior às classes populares como objetivo desta etapa da educação e no objetivo II acrescenta a compreensão das novas condições da sociedade moderna e no objetivo IV acrescenta além dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos a relação entre teoria e prática, a relação entre totalidade e parte, o princípio da atualidade do conhecimento e o reconhecimento dos saberes concebido teórica e conceitualmente por Freire para a Educação Popular.

As concepções de currículo proposta na reestruturação do Ensino Médio Politécnico são as seguintes conforme o Regimento Referência para o Ensino Médio Politécnico (RREMP):

O Ensino Médio Politécnico tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como processo humano, sempre provisório, histórico, permanente na busca da compreensão, da organização e da transformação do mundo vivido. A produção do conhecimento se origina nas práticas sociais e nos processos de transformação da natureza pelo homem o que dá ao conhecimento um caráter dinâmico [...].

Prossegue o documento destacando que:

O currículo escolar para captar esse caráter dinâmico do conhecimento é concebido como o conjunto das relações e inter-relações que concretizam a escola e resgatam o sentido da escola como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Nesta mesma direção os conteúdos escolares são

⁴⁸ Aqui se faz necessário esclarecer que o estudo está fundamentado na análise específica do Ensino Médio Politécnico realizado pela rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Nossas análises acolhem a compreensão da relação determinante de exploração do capital não somente sobre o trabalho humano, mas, acima de tudo, sobre a vida humana. Compreendemos também que o processo de exploração também ocorre nas classes médias e classes médias altas no sentido da própria exploração material do trabalho e na construção dos processos de alienação. A diferença entre as classes populares e as classes médias e classes médias altas é o nível de reprodução social do consumo e não na qualificação da vida espiritual e ética dos indivíduos. Se tal fosse o contrário, sem dúvida os processos de irracionalidades vividos na atualidade e as desigualdades sociais estariam em um estágio de superação diferente do atual.

selecionados e organizados a partir da realidade, das elaborações realizadas historicamente nas diferentes áreas do conhecimento, da necessidade de compreensão e entendimento do mundo (RREMP, 2011, p. 04).

Podemos compreender que a proposta para o Ensino Médio Politécnico procura ultrapassar a dissociação entre a realidade dos educandos, dos educadores e da comunidade escolar do processo de aprendizagem disciplinas no sentido de produzir a aprendizagem através da “transmissão” do conhecimento de maneira vertical e em bases epistemológicas que encaminhem ao conhecimento absoluto não refletindo as reais condições sociais e produtivas em que estão inseridas. Prossegue o documento referência definindo as dimensões que abarcam a concepção de conhecimento. Conforme a mantenedora:

Para abarcar essa complexidade em suas diferentes dimensões o currículo escolar estrutura-se considerando as fontes do currículo epistemológica, filosófica, socioantropológica e sócio psicopedagógica:

EPISTEMOLÓGICA: refere-se ao estudo do conhecimento, de como ele é adquirido e de sua elaboração e produção, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas. Assim, a Fonte Epistemológica evidencia o conhecimento como construção de respostas e leituras de mundo diante dos fenômenos de existência que estão em permanente construção e se manifestam de diferentes modos. Nesse sentido, os conhecimentos existentes quando tratados de modo isolado, sejam eles originários quer da cultura local, quer de cada uma das áreas do conhecimento ou componentes curriculares, mesmo sendo valorosos, são sempre insuficientes e incompletos para explicar os fenômenos da existência humana. Contudo, está noção de incompletude e de falibilidade (em virtude de não ser definitivo e absoluto) do conhecimento historicamente elaborado não pode ser concebido na escola como um conjunto de conhecimentos dispersos e desconexos. Além disso, a Fonte Epistemológica alerta também para o fato de que o conhecimento atual se sustenta no aperfeiçoamento, no aprofundamento, na releitura, na expansão e até mesmo na negação e substituição de conhecimentos já consagrados historicamente (RREMP, 2011, p. 05).

Prossegue o documento norteador afirmando que:

Desse modo, o conhecimento oriundo da cultura do aluno e o conhecimento decorrente das elaborações históricas de cada componente curricular necessitam ser colocados em comunicação, procurando uni-los e, em uma ação interdisciplinar, estabelecer suas relações religando os diferentes campos do conhecimento, de tal modo que se perceba, através de uma visão de totalidade, o sentido dos fenômenos que nos cercam (RREMP, 2011, p. 05).

Nesta dimensão podemos perceber a articulação entre o conhecimento e a história da humanidade. Ou seja, não existe conhecimento desarticulado da realidade social construída historicamente pelos humanos. No currículo tradicional o conhecimento é compreendido como algo abstrato e sem relação com a realidade concreta (SAVIANI, 2003).

Segundo o autor, o capitalismo afirma o conhecimento como expressão final e única do modo de produção capitalista. Desta maneira, o conhecimento na esfera epistemológica fica subordinado às necessidades do capital. Na perspectiva da “Educação Popular” e da “Descolonialidade do saber”, o reconhecimento dos saberes que são elaborados pelas comunidades ao longo de suas histórias, são possibilidades concretas de organização social. A episteme colonial criticada por Quijano (2002, 1992), Mignolo (2009), Walsh (2005) procuram desconstruir a percepção do conhecimento único eurocentrado como única possibilidade de existência e organização social.

No aspecto filosófico a reestruturação do Ensino Médio Politécnico se fundamenta desta maneira:

FILOSÓFICA: Nessa Fonte evidenciam-se as concepções a partir das quais os sujeitos relacionam-se com a realidade social, perspectiva essa que faz do conhecimento e do saber formas de relação com o mundo em que se expressam visões, desejos, posturas, comportamentos, valores, convicções, perspectivas e consciência diante de tudo que compõe o mundo: sociedade, escola, conhecimento, ser humano, presente, futuro, relações, cidadania, democracia, etc. Assim, com a Fonte Filosófica a escola em sua função social é compreendida como lugar de mediação e produção de visões e atitudes, individuais e coletivas, perante o mundo. É nessa Fonte que se define também a necessidade da escola com qualidade social cidadã possibilitar problematizações e leituras críticas que levem a transformação dos aspectos que ferem os direitos humanos e a emancipação dos seres humanos (RREMP, 2011, p. 05).

Na perspectiva filosófica além de expressar a realidade vivenciada pelos sujeitos, esta concepção se articula como a perspectiva epistemológica. Ou seja, tanto a dimensão filosófica com a dimensão epistemológica não parte do idealismo como forma abstrata de compreensão do mundo. Articula-se desta maneira, a realidade social como e desdobramento na dimensão da construção do conhecimento a compreensão desta realidade.

Esta realidade no processo da aprendizagem se desdobra na dimensão epistemológica e pedagógica. Assim sendo, tanto a concepção filosófica com a epistemológica está indelevelmente relacionada à realidade socioantropológica dos educandos, educadores e da comunidade escolar na dimensão genérica em específica de cada grupo social. Tanto a abordagem filosófica bem como a epistemológica, não podem como elemento da construção do conhecimento estar deslocada da realidade do sujeito cognoscente.

Como nos evidenciou Freire “utilizar a expressão vovô viu a uva” para alfabetizar um nordestino em meados do século XX não tinha sentido algum porque nordestino do agreste e do semiárido não conhecia a fruta uva, ou seja, essa fruta não tinha sentido como tem o cactus, a pá e a seca. Na dimensão socioantropológica o regimento referência propõe que:

SOCIO-ANTROPOLÓGICA – Nessa Fonte defende-se a convicção de que o nascimento dos seres humanos não é somente biológico, mas social e cultural o que faz do conhecimento uma produção cultural dos sujeitos. Assim, o currículo escolar necessita considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem, entre realidade local e global. Assim, o ser humano é resultante das circunstâncias ao mesmo tempo em que as transforma. A transformação social e cultural é fruto da coincidência entre transformação das consciências e das circunstâncias.

Prossegue o documento orientador:

Em decorrência, não há aprendizagem sem protagonismo do educando, que constrói significados e representações pela ação cultural, instigado pelo exercício da curiosidade. Evidentemente, o protagonismo não é exclusivamente do educando, mas também do educador que busca ir além da realidade imediatamente percebida e lança-se como investigador, conhecendo o que o educando já sabe, buscando compreender o contexto e a situação cultural em que o educando está inserido, planejando assim o trabalho pedagógico de modo a que ele próprio seja sujeito e não objeto da história (RREMP, 2011, p. 05).

Completando a concepção de currículo a dimensão sócio-psicopedagógica coloca como prioridade nos processos de aprendizagem a condição social, psíquica e pedagógica do educando. Esta dimensão coloca o educando na esfera individual e social como sujeito que elabora o conhecimento a partir da sua realidade individual e coletiva. Associa o sujeito em seu contexto social com suas especificidades individuais. Aqui, neta dimensão pode ser trabalhada a concepção distorcida da meritocracia e da centralidade da condição individual desconectada da condição social. Segundo a mantenedora:

SÓCIO-PSICOPEDAGÓGICA – Nessa Fonte considera-se a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; promove-se o desenvolvimento intelectual-cognitivo-biológico na relação com o mundo; compreende-se a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo que organiza o currículo escolar para atender as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o trabalho pedagógico é flexível para assegurar o sucesso do aluno. Portanto, a Fonte sócio psicopedagógica contribui para o entendimento de que o desenvolvimento humano, que é sociocultural e biológico-cognitivo, apresenta nos sujeitos fases com características e tempos diferenciadas, que, por conseguinte variam de sujeito a sujeito e nas diferentes sociedades (RREMP, 2011, p. 05).

Pelo exposto nas concepções que estruturam o currículo podemos perceber que as dimensões epistemológica, filosófica, socioantropológica e sócio psicopedagógica se articulam de maneira em centralizar o processo de aprendizagem na relação entre indivíduo e sociedade e não relação que se expressam nas diferentes configurações sociais em que a aprendizagem se expressa na escolaridade do Ensino Médio Politécnico. Essas concepções são diametralmente opostas à fragmentação do currículo e a verticalização do processo de aprendizagem.

Como nos demonstra Munsberg (2014), com todas as dificuldades inerentes ao processo de reestruturação curricular os jovens ocuparam posição central no processo de aprendizagem. Segundo o autor citando relato de educandos em seu estudo, destaca que:

O que há em comum nos três relatos? O que mais chama a atenção é a preocupação com pré-requisitos, conteúdos básicos – estudar conteúdos diversificados e que qualifiquem para um curso superior. E nesse sentido, confirma-se o que já foi constatado na análise sobre preferências, as demandas em relação à escola e a valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A novidade aqui está na valorização do Seminário Integrado, fato citado como positivo em função dos projetos de pesquisa que possibilitam uma melhor preparação para a inserção na vida acadêmica – ultrapassando a mera preparação para o ingresso no Ensino superior -, e não ao trabalho (MUNSBURG, 2014, p. 127).

Assim sendo, podemos compreender que mesmo com as dificuldades apontadas pelas pesquisas no que tange a implementação do Ensino Médio Politécnico em relação à própria complexidade da proposta, as condições estruturais da SEDUC-RS em relação à formação junto aos docentes e a equipes diretivas e coordenações pedagógicas, as resistências por parte dos docentes em relação à compreensão da proposta e questões de caráter ideológico tanto no que se refere à posição que o docente ocupa na sociedade e na formação inicial e continuada, a articulação das concepções de currículo expressada na proposta de reestruturação curricular por um lado acompanha a legislação vigente, não sendo, portanto, uma opção somente do governo Tarso Genro, e avança em alguns aspectos como reconhecimento dos saberes, preparação para o “mundo do trabalho” e pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinaridade, planejamento coletivo e articulação entre os componentes curriculares e a área do conhecimento.

8.4 Organização curricular

Se se constrói e se articula uma concepção de conhecimento e currículo se faz necessário uma organização curricular que contemple e proporcione o efetivo desenvolvimento destas concepções epistemológicas, filosóficas, socioantropológica e sócio psicopedagógicas que possibilitem percorrer o caminho pedagógico proposto. Na organização curricular a SEDUC-RS orientou o seguinte em relação à carga horária que: “O Currículo do Curso de Ensino Médio Politécnico tem duração de três anos, com carga horária total de 3000h, sendo 1000h a cada ano, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos por ano” (RREMP, 2011, p. 07). Aqui podemos perceber que houve um equívoco na percepção de que o Seminário Integrado forçou a diminuição da carga horária dos componentes curriculares da formação geral. O que entendemos que aconteceu foi que enquanto as escolas no ano de 2012 não aumentaram a carga horária de 800 horas para 1000 horas. Muitas delas acabaram por retirar a carga horária do Seminário Integrado dos componentes curriculares da parte geral do currículo enquanto não implementaram o 6º período diário. Muitas escolas optaram pelo 6º período no contra turno (turno inverso), mas esta organização demonstrou que a infrequência dos educandos nesta formatação foi elevada. Hoje as escolas em sua grande maioria adotaram 6 períodos diários para o Ensino Médio⁴⁹. Conforme a orientação da mantenedora:

A Matriz Curricular de cada escola considera a distribuição do tempo curricular de modo a garantir a oferta da formação geral e da parte diversificada. Contudo, no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, para facilitar a organização da implementação, a escola ofertará carga horária de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. Em relação aos demais anos aponta-se como diretriz orientadora que sejam considerados os seguintes percentuais: No segundo ano 50% para cada parte da formação, e no terceiro ano 75% para parte diversificada e 25% para formação geral, cabendo então a cada escola definir nos seus regimentos durante o ano de 2012. Esta proporcionalidade de distribuição das cargas horárias dos dois blocos não é rígida, visando assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar (RREMP, 2011, p. 07).

⁴⁹ A manutenção da carga horária do currículo em 1000 horas anuais e 3000 na totalidade desta etapa da Educação Básica é um dos poucos elementos que o governo liberal privatizante de José Ivo Sartori do MDB com participação nos anos iniciais do PDT mantiveram da reestruturação curricular. Instrumentos como formação continuada, organização do currículo interdisciplinar, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo, avaliação emancipatória e, sobretudo, o Seminário Integrado foram extintos pelo governo. Muito se discute que a atual administração estadual não possui uma política pública em educação. Discordamos porque não possuir uma política pública em educação na verdade é possuir sim uma política pública em educação que objetiva desqualificar a educação das classes populares e o serviço público como um todo.

No que tange a proporção da distribuição entre a parte da formação geral e a parte diversificada, esta nunca foi implementada em decorrência da falta de estrutura das escolas para proporcionar os recursos para implementar os Seminários Integrados, a organização curricular por área do conhecimento e, portanto, a falta de espaço físico e a formação continuada para o coletivo dos docentes nas escolas a partir da realidade e das vivências do próprio processo de reestruturação curricular.

O que efetivamente ocorreu foi o isolamento do Seminário Integrado em relação ao currículo como uma totalidade como veremos no tópico do Seminário Integrado e Interdisciplinaridade. Em relação à parte diversificada percebemos uma incoerência em relação ao que prescreve a legislação e a concepção fundante do Ensino Médio Politécnico, conforme esta orientação da mantenedora que indica que:

Desta forma, considerando a parte diversificada enquanto articulação entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, esta deve ser trabalhada através de experiências e vivências com aplicação do conhecimento das áreas e suas tecnologias, como recurso metodológico.

Na carga horária prevista consta o aproveitamento de estágios, de situações de emprego formal e experiências informais, mediante declaração do aluno, compondo os projetos desenvolvidos nos seminários integrados, constituindo os seus conteúdos como parte do currículo do curso (RREMP, 2011, p. 07).

Nossa crítica se orienta no sentido de que atividades relacionadas a estágios de trabalho sem relação nenhuma com os processos de aprendizagem desenvolvidos na Educação Básica, são um estímulo a evasão escolar. Inserir jovens educandos no mercado de trabalho não nos parece uma opção salutar para o desenvolvimento da educação como um todo. Sociedades, mesmo as capitalistas, retardam a inserção dos jovens no mercado de trabalho e no mundo do trabalho.

Precipitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho desqualificado como supermercados, “*fast foods*” e até “estágios” no setor público e privado somente servem para desqualificar os processos educativos. Se as empresas privadas e o Estado efetivamente tivessem a preocupação em auxiliar os jovens estudantes das classes populares a prosseguirem seus estudos, seria mais efetivo contribuir com uma bolsa de educação financeira atrelada a iniciação científica e a permanência com aproveitamento na escola pública.

Nos estudos realizados pelas diversas pesquisadoras e pesquisadores foi apontada como pontos positivos o Seminário Integrado. A SEDUC-RS define a articulação do currículo entre a parte diversificada e a parte geral desta maneira:

A articulação dos dois blocos do currículo, formação geral e parte diversificada, se desenvolverá por meio de projetos construídos no Seminário Integrado, pela transversalidade de eixos, que oportunizam a apropriação da vida e as possibilidades no mundo do trabalho.

O Seminário Integrado – que está localizado na parte diversificada - constitui-se em espaço planejado, com a participação de professores das áreas do conhecimento – formação geral - e alunos, realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Consta da carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano.

Os Projetos originados no Seminário Integrado são de responsabilidade do coletivo dos professores que atuam na formação geral, com a coordenação e o acompanhamento rotativo, oportunizando a apropriação e a construção coletiva da organização curricular. As atividades dos projetos realizadas fora do espaço escolar, ou do turno que o aluno frequenta, são acompanhadas por professor (RREMP, 2011, p. 07).

As pesquisas de Corrêa (2017), Müller (2015), Silva (2016), Gama (2018), Pereira (2016), Vasconcelos (2014), Dworakosky (2015), Felix (2015), Fracaro (2015), Cruz (2017), Alves (2015), Rebello (2017) e Firme (2017) procuraram compreender a relação do Seminário Integrado frente à reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Tanto os autores citados acima e os autores dos outros estudos compreenderam que o Seminário Integrado foi o espaço pedagógico que efetivamente inovou e qualificou o processo de aprendizagem. Iremos refletir neste tópico sobre o Seminário Integrado em função de ser ele o elemento catalizador dos aspectos epistemológicos já apresentados na reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico e constituir-se no espaço pedagógico privilegiado para construção do conhecimento por intermédio da pesquisa e do reconhecimento dos saberes. Entretanto, para que essa compreensão se faça possível devemos realizar algumas considerações de ordem epistemológica e pedagógica. Segundo a proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico se caracteriza por:

Os Seminários Integrados constituem-se em 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 projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (RIO GRANDE DO SUL, 2011, P. 23).

O trabalho que mais me impactou em relação ao Seminário Integrado foi o elaborado por Firme (2017). No estudo realizado pela autora ela nos traz uma concepção que nos é muito cara que é o reconhecimento do “outro”, outro esse que pode ser semelhante ou diferente, pode ser aquele que concorda conosco ou que diverge de nós, outro que pode ter os mesmo costumes e valores ou o outro que pode ter cultura e valores

diferentes, enfim outro que me represente em minha humanidade ou o outro que somente represente o seu niilismo. Segundo Firme (2017):

Para Hermann, o termo *outro* provém do grego e do latim e é “equivalente à *alteridade* que significa *construir-se* como o outro” (2014, p. 27). Segundo a autora, o outro passa a ser decisivo para o conhecimento de si, pois “só podemos nos ver pelo outro” (p.31), e o outro também pode ser um acontecimento, uma experiência, um estranho que se apresenta (FIRME, 2017, p. 81).

Compreendemos que para ocorrer o encontro entre o “eu e o outro”, não é necessário somente o espaço geográfico e o tempo histórico, existe, sem dúvida, a necessidade que o “eu preciso do outro” e da necessidade que o “outro precisa de mim”. O espaço para construir essa relação não poderia ser o mais adequado que o espaço escolar no qual nossos estudantes se inserem precocemente. Porém, além do local de socialização e de conhecimento do outro e de si, a escola elabora explicações em diversos níveis (científicos, empíricos, estéticos, etc.), que buscam explicar a realidade. Prossegue a pesquisador afirmando que: “Ou seja, o estranhamento e a não familiaridade com o SI possibilitaram a abertura para o diálogo, segundo Hermann (2014a)”. Para essa autora, só há diálogo porque existe o outro (FIRME, 2017, p. 82).

A abordagem de Firme nos traz elementos, que sob outra perspectiva, porém, não distante da evidenciada pela autora, a concepção de Todorov (1999), Quijano (2010) e muito antes Fanon (s/d) e Las Casas (1984). Segundo Las Casas na sua famosa “Brevíssima relação da destruição das Índias: o paraíso destruído, nos mostra como se originou na América a percepção do outro, não o “outro” como diferente, diverso, mas, sobretudo, “um outro”, que faz parte de mim”. Mas um outro que é menor, desqualificado, hierarquizado e que, necessariamente tem que ser submetido ao “eu” único e despótico. Conforme o frei:

Na ilha Espaniola que foi a primeira, como se disse, a que chegaram os espanhóis, começaram as grandes matanças e perdas de gente, tendo os espanhóis começando a tomar as mulheres e filhos dos índios para deles servir-se e usar mal e a comer seus víveres adquiridos por seus suores e trabalhos, não se contentando com o que os índios de bom grado lhes davam, cada qual segundo sua faculdade, à qual é sempre pequena porque estão acostumados a não ter de provisão mais do que necessitam e que obtêm com pouco trabalho [...] (LAS CASAS, 1984, p. 31).

Esse trecho do religioso nos demonstra qual foi a matriz da compreensão e da aceitação do outro que se encontra em posição social e cultural diferente da do conquistados europeu. Fanon (s/d) com muita propriedade analisa a posição do colono

permeado até a alma com a ideologia do colonizador como elemento que reproduz a visão sobre o “outro” de maneira redutora e encharcada de menosprezo. Segundo o autor nascido na Martinica:

A verdade é que não devemos aceitar essas condições. Temos de recusar categoricamente a situação a que nos querem condenar os países ocidentais. O colonialismo e o imperialismo não estão quites conosco por se terem retirado de nossos territórios suas bandeiras e forças policiais. Durante séculos os capitalistas comportaram-se no mundo subdesenvolvido como verdadeiros criminosos de guerra (FANON, s/d, p. 80).

As tintas utilizadas por Fanon para retratar a realidade das condições que se estabeleceram pelo processo de conquista, exploração e colonização da América mudaram na forma, porém, não mudaram na essência. A percepção do outro como diferente colocado arbitrariamente de maneira hierárquica na valorização qualitativa, isto é, na relação em que um indivíduo se considera melhor que o outro ainda permanece no currículo das escolas públicas e privadas. Prova disso é o conceito de meritocracia que coloca no estudante toda a responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico subtraído todo o contexto histórico e social no qual estão inseridos a gerações. Para consolidar a compreensão de que a percepção e compreensão do outro se faz necessária para que possamos evitar autoritarismo, verdades absolutas e, sobretudo, conhecimentos absolutos e eternos nos respaldamos em Todorov (1999). Segundo o pesquisador:

Pois o outro deve ser descoberto, Coisa digna de espanto, já que o homem nunca está só, e não seria o que é sem sua dimensão social. E, no entanto, é assim: para a criança que acaba de nascer, *seu* mundo é o mundo, e o crescimento é uma aprendizagem da exterioridade e da sociabilidade; pode-se dizer, um pouco grosseiramente, que a vida humana está contida entre dois movimentos, aquele onde o *eu* invade o mundo e aquele onde o mundo acaba absorvendo o *eu*, na forma de cadáver ou cinzas [...].

Prossegue o autor afirmando que:

[...] E, como a descoberta do outro tem vários graus, desde o outro como objeto, confundido com o mundo que o cerca, até o outro como sujeito, igual ao eu, mas diferente dele, com infinitas nuances intermediárias, pode-se muito bem passar a vida toda sem nunca chegar à descoberta plena do outro (supondo-se que ela possa ser plena). Cada um de nós deve recomeçá-la, por sua vez; as experiências anteriores não nos dispensam disso. Mas podem ensinar quais são os efeitos do desconhecido (TOTOROV, 1999, p. 299-300).

Temos sistematicamente criticado a organização escolar fundamentada no taylorismo-fordismo e procuramos demonstrar que mesmo sob a égide do modo de

produção capitalista, e de sua necessidade de sobrevivência a partir da força ideológica ou da força física, se construiu historicamente e historicamente procura permanecer como modelo hegemônico de organização produtiva e social.

Como demonstramos a escola não foge a essa determinação em seus princípios epistemológicos e práticas pedagógicas que estão indelevelmente subordinadas ao capitalismo. Como nos apontou Firme (2017), o Seminário Integrado ocupa um espaço novo no currículo que procura de maneira orgânica proporcionar a elaboração do conhecimento centrada em outras possibilidades epistemológicas e pedagógicas. Este espaço do Seminário Integrado não é um espaço disciplinar como muitos entenderam. Este espaço é o espaço de integração do currículo em que os componentes curriculares se articular interdisciplinarmente nas áreas do conhecimento e no currículo como totalidade. Conforme o estudo de Fracaro (2015):

A reforma curricular que rompe paradigmas na educação, na vida e nas práticas de todos os envolvidos na escola de Ensino Médio, exige uma nova postura de todos nesse processo.

Com a reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico que segundo Ferreira (2013, p. 187), “utiliza o Seminário Integrado e a Avaliação Emancipatória como estratégias capazes de promover as mudanças do ensino e da escola, para que ela efetivamente cumpra sua primordial função de aprendizagem com qualidade social” (FRACARO, 2015, p. 71).

Em uma das formações que participei como formador regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi formulado a seguinte questão que compreendemos importante para compreensão da função pedagógica e epistemológica do Seminário Integrado. A questão foi a seguinte: Porque o espaço do Seminário Integrado não se constituía em uma disciplina de iniciação a pesquisa? Nossa compreensão é de que o Seminário Integrado não é somente um espaço de pesquisa, mas, é, sobretudo, um espaço em que a pesquisa é realizada como a participação dos componentes das áreas do conhecimento.

O Seminário Integrado é o articulador de maneira interdisciplinar do currículo por intermédio da pesquisa. Nos Seminários Integrados não deveria o docente coordenador deste espaço pedagógico, ser o orientador da pesquisa, e sim o articulador do currículo por intermédio dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento partido da realidade dos educandos e da sua comunidade promovendo explicações na dimensão científica dos problemas propostos nas pesquisas.

Essa organização foi pouco compreendida nesta dimensão, entretanto, foi o ponto de inflexão do currículo tradicional e da proposta para o Ensino Médio Politécnico. Neste contexto, fica explícita a relação entre o Seminário Integrado e a Pesquisa como Princípio Pedagógico. A autora desta relação no sentido de que:

Com o início das atividades de Seminário Integrado, houve a necessidade de os alunos desenvolverem a prática da pesquisa estudando sobre assuntos de seu interesse, de sua preocupação. Da mesma forma, os professores da base diversificada precisaram estudar mais sobre assuntos que envolviam as diferentes áreas de saber, contribuindo com a produção dos trabalhos interdisciplinares realizados durante o Seminário Integrado que subsidiam a pesquisa (FRACARO, 2015, p. 72).

Rebello (2017) também destaca a importância do Seminário Integrado e argumenta que neste espaço deve aparecer toda a reorganização curricular proposta para o Ensino Médio Politécnico. Entendemos isso, porque efetivamente o Seminário Integrado é o articulador da construção do conhecimento alicerçado em outro paradigma, ou seja, o paradigma em que o conhecimento é elaborado em sua totalidade no contexto social por intermédio da pesquisa. Afirma a autora que:

A união desses dois blocos se dá por meio de um novo espaço de discussão e de momentos de reflexão, denominado Seminário Integrado. É neste momento que ocorre a elaboração de projetos integrados, tendo como objetivo a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, não sendo tratado como nova disciplina [...] A dinâmica desse espaço foi planejada para ser impregnada de aspectos relevantes da pesquisa, nos quais o aluno será o protagonista das ações. Dessa forma, é recomendável que o perfil do professor do seminário Integrado seja o de um pesquisador (REBELLO, 2017, p. 58).

Esta organização se orienta para construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem em que o modelo disciplinar e fragmentado seja superado e ao mesmo tempo em que o educando passa a ser o protagonista da construção do conhecimento, por intermédio da pesquisa e da totalidade do currículo. Continua a autora afirmando que:

Com isso, o olhar sobre o conhecimento é modificado. Não há mais sentido em desenvolver uma aula na forma fragmentada utilizada no ensino transmissivo. A modificação fica a cargo de uma visão diferenciada e traz uma nova estrutura interdisciplinar para o ensino (REBELLO, 2017, 58).

Sem dúvida o Seminário Integrado como espaço articulador do currículo e a pesquisa como instrumento pedagógico foram a nível epistemológico e pedagógico os grandes avanços da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico.

Neste sentido, autores como Fanon, Las Casas, Todorov assinalam a origem da percepção do outro não somente como diferente, mas, sobretudo, como um “outro” diferente e inferiorizado em proveito da conquista, da exploração e da colonização. Novamente trazemos Quijano (2002, 1992) que nos demonstra que o processo de inferiorização do “outro” americano, africano e asiático não se dá somente no processo colonial de subordinação política e econômica como foi exercido até o final do século XX. Hoje a Colonialidade se dá sobre o saber e o poder produzido a partir das necessidades do capitalismo europeu e estadunidense e acima de tudo na redução do “ser” a elemento de trabalho e consumo, ou seja, reduzi-lo ao estado de coisificação do humano. Segundo Quijano (2010):

No decurso da evolução dessas características do poder atual foram-se configurando novas identidades sociais da colonialidade – índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços – e as geoculturas do colonialismo, como América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente (as suas últimas, mais tarde a Ásia), Ocidente ou Europa depois. E as relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob-hegemonia eurocentrada. Esse específico universo é o que será depois denominado como a modernidade (QUIJANO, 2010, p. 85).

Ou seja, não podemos desprezar que o Seminário Integrado Organizado a partir de princípios que se contrapõe de maneira efetiva ao modelo capitalista alicerçado epistemológica e pedagogicamente na Colonialidade do saber e do poder sobre o ser. Prossegue o autor peruano afirmando que:

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, nessa centúria, não sendo um caso a Holanda (Descartes, Spinoza) e a Inglaterra (Locke, Newton), desse universo subjetivo, foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção [...] Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem eurocêntrica. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como única racionalidade válida e como emblema da modernidade (QUIJANO, 2010, p. 87-88).

Porém, não é somente no plano econômico e epistemológico que a concepção do conhecimento eurocentrado se manifesta. Ela também se manifesta na esfera educativa como processo de reprodução e retroalimentação do modo de produção capitalista e suas tecnologias. Continua o autor afirmando que:

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do

conjunto dos educados sob sua hegemonia. Embora isso implique um componente eurocêntrico, este não explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colônia/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2010, p. 86).

Assim sendo, o currículo tradicional, representa a organização necessária à reprodução do capitalismo e de suas construções epistemológicas que sustentam no plano do conhecimento as suas necessidades de desenvolvimento tecnológico e de reprodução do capital. O currículo fragmentado e disciplinar faz parte desta estratégia até meados do século XX. Com o advento da hegemonia do modo de produção flexível, os processos pedagógicos precisam ser realinhados as necessidades do mercado de trabalho e do mercado consumidor.

É nessa necessidade de mudanças que espaços de aprendizagem como os Seminários Integrados podem acabar por romper com o paradigma do conhecimento subordinado ao modo de produção. Efetivamente com já nos demonstrou Reis (2018), esse é uma postura política e pedagógica contra hegemônica ao modelo corrente do uso do trabalho e da educação como processo de alienação.

Procuramos, a partir do conceito de Seminário Integrado, articular a concepção tradicional de currículo verticalizado em que o educando é o receptor do conhecimento com as origens da exploração do capitalismo europeu e posteriormente estadunidense sobre a escola e os processos de aprendizagem do Brasil. Sem dúvida concordamos com Quijano (2010), Todorov (1999), Castro-Gomez (2005) e Firme (2017), quando esta por via da compreensão do “outro”, coloca o educando no centro da aprendizagem junto com o educador em uma relação dialógica como nós sugerida por Paulo Freire (1975).

Neste sentido procuramos demonstrar que a compreensão do outro não somente como diferente de mim, mas, sobretudo como inferior a mim, ainda se reflete no currículo tradicional e a pesquisa o Seminário Integrado são instrumentos epistêmicos e pedagógicos que podem contribuir para dissolução desta realidade. A pesquisa inverte radicalmente a postura do educando em relação à construção do conhecimento. Segundo Firme, a partir da pesquisa de campo que realizou com educandos e educadores, demonstra que:

No registro transcrito, a professora Ester mostra, na descrição do planejamento, que não está sozinha: as palavras grifadas indicam a presença de outros; nesse caso, dos professores planejando e definindo critérios de avaliação. A

interpretação da presença de um outro professor é explicitada no registro do professor Rafael, ao escrever sobre “o trabalho realizado por minha colega”, o qual ele define como um “trabalho colaborativo” [...] (FIRME, 2017, p. 82).

Aqui podemos perceber que a relação pedagógica extrapola a relação entre educando e educador. A relação acaba por ser difundida entre os colegas docentes, que de uma maneira ou de outra, nos remete ao planejamento coletivo, avaliação coletiva e interdisciplinaridade. Assim sendo, o Seminário Integrado como havíamos compreendido, é um espaço (e não disciplina) em que o currículo se organiza pela interdisciplinaridade e tendo a pesquisa como princípio pedagógico aliado aos reconhecimentos dos saberes dos educandos e dos educadores. Entretanto, devemos destacar que esta não foi à compreensão do coletivo de docentes, das coordenações pedagógicas e das equipes diretivas conforme veremos nos entraves que dificultaram sobremaneira a execução da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Para encerrar esta abordagem sobre o Seminário Integrado, a pesquisadora destaca que:

A partir desta nova perspectiva, da possibilidade de diálogo, que pode dar vez ao estranho, romper com a lógica da apropriação, pois eles só ocorrem porque há um outro, nesse caso o SI, o que pressupõe a disponibilidade em rever a base de valoração questionada pela posição do outro. Somos seres de linguagem e, por isso, podemos dialogar, o que significa abrir-nos à alteridade, à diversidade, produzindo um intercâmbio cujos participantes se modificam, por meio das perguntas e respostas, ampliando seus horizontes, possibilitando alterarem seu vocabulário e suas crenças, segundo Hermann (2014a, 2014b). A presença do diálogo pode ser evidenciada no parágrafo do relato do professor Arthur: “No sexto e sétimo encontro, buscou-se em um esforço coletivo de professores e estudantes, articular as perguntas construídas com as áreas do conhecimento, para assim, envolver os demais professores da escola na proposta do SI” (C-13) (FIRME, 2017, p. 87-88).

Sem dúvida está é a melhor síntese que li sobre o conceito do Seminário Integrado e as concepções epistemológicas e práticas pedagógicas propostas para este espaço do currículo. Entretanto, o espaço pedagógico do Seminário Integrado necessita de instrumento epistemológico e pedagógico para que este se realize em sua plenitude. O Seminário Integrado é o instrumento pedagógico que possibilita a desconstrução da prática de transmissão do conhecimento, da verticalização da prática de transmissão do conhecimento entre educador e educando.

O Seminário Integrado pode possibilitar o estímulo a curiosidade científica, ao trabalho colaborativo e solidário, a articulação entre a realidade dos educandos,

educadores e da comunidade escolar, do reconhecimento dos saberes, do protagonismo juvenil, da utilização da pesquisa como princípio pedagógico e a articulação do currículo por intermédio da interdisciplinaridade. Ou seja, o Seminário Integrado é o espaço em que as concepções, princípios e metodologias interagem de maneira organizada em sua totalidade e função social.

8.5 Projeto político administrativo e pedagógico

O Projeto Político Administrativo e Pedagógico está conceituado e organizado pela SEDUC-RS da seguinte maneira:

O Projeto Político Administrativo e Pedagógico é resultado da construção coletiva de toda a Comunidade Escolar, com a participação e aprovação do Conselho Escolar, respeitando as disposições legais e a Gestão Democrática do ensino, considerando a realidade onde a escola se localiza e suas relações para além deste espaço. Neste sentido complementam-se Projeto Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Direção: “O projeto Pedagógico é o sonho sonhado, o idealizado. O Regimento Escolar é a diretriz orientadora. O Plano de Direção, ou Global, é a agenda de trabalho” (Parecer CEED RS n.º 323/99). O Projeto Político Administrativo e Pedagógico contempla a fase de desenvolvimento e a possibilidade de construção de projetos de vida, elegendo como referenciais: o trabalho como princípio educativo e a politécnica, compreendida como o domínio intelectual da técnica (RREMP, p. 08).

Percebemos que o Projeto político Administrativo e Pedagógico orienta para que tal seja uma elaboração coletiva da comunidade escolar e privilegia a Gestão Democrática, a elaboração do Plano Global, do Projeto Pedagógico e regimento Escolar. Também orienta em relação aos princípios norteadores que:

Além desse referencial, agrega como princípios orientadores:

Parte–totalidade - o processo de construção dos conhecimentos, estabelecer relação entre parte e totalidade. É a apropriação de um fato ou fenômeno estendendo esta apropriação à totalidade. Uma síntese do todo está sempre contida na parte que, por outro lado, só terá significado, quando relacionada à totalidade. Compreender a realidade como um todo e a articulação das partes que a compõem, significa transitar de forma articulada entre análises e sínteses; Reconhecimento de saberes - a construção curricular tem como centralidade as práticas sociais, nas quais o diálogo realiza a mediação entre estas práticas e o conhecimento científico universalizado, entendendo que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos;

Teoria-prática - a relação teoria prática é um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. A teoria é constituída por ideias e hipóteses que levam a representações abstratas, constrói os conceitos que somente serão consubstanciados na prática. No contexto sociohistórico há o diálogo permanente da teoria com a prática é um fundamento de transformação da realidade (RREMP, 2011, p. 08).

Neste tópico podemos perceber algumas questões que ultrapassam o currículo tradicional. Entre eles comentaremos a relação entre a parte e a totalidade. Essa relação tem sua origem nos primórdios da sistematização do conhecimento sob a égide das ciências em todas as manifestações humanas. Não temos dúvidas de que os fenômenos somente tem sentido e significado em sua totalidade, ou seja, em como se apresentam em sua totalidade. Segundo Kosik (1976), o conhecimento não se apresenta à primeira vista. Ele é complexo e necessita de análise profunda e escrutinadora. Conforma o autor:

O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é apropriada dialética em cada uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p. 18).

O conhecimento é o escrutínio, é o desvelamento, é a descoberta sistemática, rigorosa a partir da razão humana (CHASSOT, 2011). No currículo tradicional o conhecimento é sempre sobre a “parte”, a “fração” daquilo que se quer conhecer. Exemplo clássico são os conhecimentos mais complexos da linguagem matemática que se colocam distantes da realidade. Como se usa de maneira prática e concreta o conhecimento da trigonometria? Onde podemos utilizar no cotidiano os conhecimentos da geometria plana ou espacial? Por que os povos árabes se dedicam mais ao comércio que a agricultura. Essas respostas somente podem ser dadas em sua totalidade, ou seja, no contexto social em que estão inseridas. Quando conhecemos a totalidade da geografia, da hidrologia, da vegetação (isso no plano geográfico), percebemos que as características geográficas do oriente Médio e da Península Arábica não são propícias à agricultura.

Neste sentido, no qual o conhecimento tem que ter relação com a realidade vivenciada pelos sujeitos, prossegue o filósofo tcheco afirmando que a relação entre o todo e a parte é o próprio ato de conhecer. Conhecer não é somente compreender os valores intrínsecos do objeto a ser conhecido. Conhecer é dar sentido e significado ao conhecimento em seu contexto social e utilidade a qualificação da vida dos humanos.

Segundo o filósofo:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um detour para conhecer as coisas e a sua estrutura. Justamente porque tal detour é o único caminho acessível ao homem para

chegar à verdade, periodicamente a humanidade tente poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar diretamente a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade). Com isso corre o perigo de perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre o desvio (KOSIK, 1976, p. 27).

Na concepção do autor não pode haver dissociação, os separação arbitrária e definitiva, mas somente metodológica na relação entre a parte e a totalidade, o reconhecimento dos saberes e a relação entre teoria e prática. Como já observamos a dissociação destas relações são arbitrária e serve metodologicamente e ideologicamente a reprodução do capital.

A relação entre a parte e a totalidade promove a percepção da “coisa em si” desvelando as camadas dos fenômenos que nos é apresentada. A relação entre a teoria e a prática desmistifica o conhecimento como processo metafísico, ou seja, traz a explicação científica, filosófica, estética para compreensão dos fenômenos em profundidade crescente.

Se o conhecimento é construído pelos sujeitos cognoscentes esse conhecimento não pode ser abstrato e descolado da realidade vivenciada pelos indivíduos. Retomamos a Kosik (1976) que demonstra que:

[...] O homem tem de envidar esforços e sair do “estado natural” para chegar a ser verdadeiramente homem (o homem se *forma* evoluindo-se em homem) e conhecer a realidade como tal. Para os grandes pensadores de todos os tempos e de todas as tendências – no mito platônico da caverna, na imagem baconiana dos ídolos, em Spinoza, Hegel, Heidegger e Marx – o conhecimento é corretamente caracterizado como superação da natureza, como a atividade ou o “esforço” supremo.

Prossegue o autor afirmando que:

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se sobretudo no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentemente de si, tem primeiro de submetê-las à própria *práxis*: para poder constatar como são elas quando não estão em contato consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas. O conhecimento não é contemplação. A contemplação do mundo se baseia nos resultados da *práxis* humana. O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a *realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático (KOSIK, 1976, p. 27-28).

Quando conheço um objeto qualquer, por exemplo, um automóvel, minha capacidade de conhecer faz com que para melhor conhecer o objeto eu o esquadrinhe em todos os aspectos possíveis (cor, forma, tamanho, características específicas das portas, para-lamas, capô, teto, rodas, etc.), mas, todos estes conhecimentos somente tem sentido

em sua totalidade, isto é, como veículo automotivo independente da marca, do modelo, da cor etc. A currículo é uma totalidade porque expressa uma determinada realidade ou um fenômeno.

O currículo somente é fragmentado e permanece fragmentado em sua estrutura no modo de produção capitalista para que não seja compreendido em sua totalidade e finalidade. A divisão social do trabalho também tem essa função: mascarar o processo produtivo da totalidade do produto e do serviço fazendo com que o trabalhador não possa mensurar o trabalho, energia, tempo de vida gasto em sua confecção. Portanto, a relação entre a parte e a totalidade nos traz o sentido e o significado concreto e social do objeto observado em sua complexidade. Marx havia nos alertado que se a realidade de apresentasse a priori, não haveria necessidade do conhecimento, e esse conhecimento somente se dá na totalidade e na representação social do objeto.

Outro aspecto importante é o reconhecimento dos saberes. No modelo educacional subordinando ao capitalismo os saberes dos indivíduos são descartados em função dos saberes necessários, a reprodução do capitalismo europeu e estadunidense. Saberes “primevos” como nos alerta Chassot (2014) são completamente descartados pela ciência eurocentrada capitalista. Neste mesmo sentido, Quijano (2014b) em suas reflexões sobre alternativas ao modelo hegemônico do capitalismo eurocentrado que se desenvolveu no processo de conquista e Colonialidade, afirma que:

Lo que aquí proponho es abrir una cuestión crucial de nuestro crucial período histórico: Bien Vivir para ser una realización histórica efectiva, no puede ser sino un complejo de prácticas sociales orientadas a la producción y la reproducción democráticas de una sociedade democrática, um outro modo de existência social, con su próprio y específico horizonte historicode sentido, radicalmente alternativo a la Colonialidad Global del poder y la Colonialidad/Modernidad/Eurocentrada [...] (QUIJANO, 2014b, p. 847-848).

Desta maneira, no currículo e nos Seminários Integrados o currículo pode se organizar de maneira interdisciplinar e pela pesquisa para que, o educando possa se apropriar do conhecimento de maneira concreta em sua totalidade social. No último vértice encontra-se a relação entre a teoria e a prática. Essa concepção nos remete as sociedades da antiguidade em que as atividades humanas eram divididas entre o trabalho intelectual e o trabalho prático. Sem dúvida essa concepção é fruto de determinada formação social histórica.

A teoria e a prática são processos indissociáveis. Tanto a prática necessita de teoria quanto a teoria necessidade de prática. Assim sendo, a relação entre a parte e a totalidade,

a relação entre a teoria e a prática e o reconhecimento dos saberes estão inseridas na mesma perspectiva de aproximação da construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem da realidade do educando. Se a relação entre parte e totalidade e a relação entre teoria e a práticas possuem a dimensão epistemológica aliada à realidade dos educandos, o reconhecimento dos saberes coloca esses saberes sob o escrutínio das ciências e da realidade social dos educandos.

8.6 Metodologia de ensino

A reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico necessita de uma organização metodológica para que a proposta possa ser desenvolvida. Não podemos esquecer que cada concepção comporta uma determinada finalidade, e a finalidade para ser alcançada necessita de uma metodologia que encaminhe as concepções norteadoras para que se concretize em sua finalidade. Compreendemos que a reestruturação proposta para o Ensino Médio teve como objetivo central qualificar o processo de aprendizagem a partir da reorganização do currículo na dimensão social, epistemológica e pedagógica. A metodologia para o Ensino Médio Politécnico tem como pontos fundamentais a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e o trabalho como princípio educativo. Compreendemos que para que tal proposta alcance seus objetivos as diversas dimensões aqui apresentadas necessitam um mínimo de praticabilidade de cada uma delas. Conforme apresenta a SEDUC-RS:

A concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria, que devem contribuir para uma ação transformadora da realidade.

Para tanto a metodologia, necessariamente, considerará:

Interdisciplinaridade - é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 09).

O conceito de interdisciplinaridade é fundamental não somente na perspectiva metodológica bem como ontológica. Segundo Rodrigues (2007):

A Interdisciplinaridade é, sim, uma forma de se dar conta da reconstrução de certa unidade; constitui-se num duplo esforço realizado pelos agentes que lidam com a ciência: por um lado, pretende preservar a unidade da ciência

como campo institucionalizado, promovendo o “diálogo” entre as diferentes dimensões desse campo buscando restaurar e administrar as fronteiras, sobretudo com o chamado “conhecimento de senso comum”. Por outro lado, busca lidar com os resultados epistemológicos advindos do próprio método analítico de produzir conhecimento – método este que gerou a multiplicidade disciplinas -, buscando novas modalidades epistemológicas, heurísticas, metodológicas, que possam também dar conta da intercomunicação entre diferentes abordagens metodológicas e teóricas que perpassam as diversas disciplinas emergentes. Em outros termos, a interdisciplinaridade, de certa forma, ainda está vinculada ao ideal de uma unidade social e epistemológica do conhecimento científico (RODRIGUES, 2007, p. 37-38).

Ou seja, a interdisciplinaridade é a forma natural de conhecer os objetos estudados. A disciplinarização é o aprofundamento e agudização do processo de conhecimento sobre as especificidades do objeto. Nas ciências humanas essa compreensão se faz mais necessária em função das inúmeras possibilidades e perspectivas de se apropriar do objeto no sentido de conhecer em suas especificidades e em seu contexto social. Outra abordagem é a proposta por Etges (1995) que consiste em compreender a interdisciplinaridade na perspectiva ontológica. Segundo o autor:

A cultura e a prática moderna capitalista, entretanto, interpôs uma nova mediação entre o homem e o mundo: o trabalho. Pelo trabalho o homem se relaciona com o mundo, transformando não só o mundo, tornando-o humano, mas transformando o próprio homem, tornando-o mais real, efetivo e mundano (ETGES, 1995, p. 56).

Essa posição do homem no mundo coloca a interdisciplinaridade na relação do homem com o mundo e na interpretação do mundo pelo homem em sua totalidade real e concreta. Prossegue o autor afirmando que:

Mas a interdisciplinaridade é uma exigência imanente das ciências postas: elas são formas de organização do mundo feitas pelos homens, que se põe na linguagem. Pela linguagem os homens conseguem comunicar aos outros as formas novas de organização de certo universo de objetos que eles criaram [...] (ETGES, 1995, p. 64).

Nesta perspectiva a interdisciplinaridade assume a condição de ontologia e não se esgota somente na dimensão metodológica. Prossegue Etges destacando que:

[...] A interdisciplinaridade consiste precisamente na transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro. Assim, a interdisciplinaridade que propomos tem sua base na própria gênese e no funcionamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global. Estas buscas não levaram a nada (ETGES, 1995, p. 64).

Portanto, a interdisciplinaridade além de possuir uma dimensão metodológica sua finalidade central é proporcionar a compreensão da realidade concreta elaborada historicamente pelos humanos.

Aspecto extremamente significativo e que foge ao currículo tradicional nas escolas públicas com raríssimas exceções⁵⁰ é a utilização da pesquisa como princípio pedagógico. No currículo tradicional as pesquisas são realizadas para se aferir notas e não construir conhecimento. Prova disso é a reclamação cotidiana dos professores que quando pedem uma pesquisa porque na verdade acabam recebendo do educando a fonte de pesquisa e não a pesquisa elaborada como construção do conhecimento. Segundo a SEDUC-RS a:

Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial - possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de **seus** interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

A pesquisa como nos aponta Popper (2013) objetiva que: “A tarefa da lógica da pesquisa científica, ou da lógica do conhecimento, é, segundo penso, proporcionar uma análise lógica desse procedimento, ou seja, analisar o método das ciências empíricas” (POPPER, 2013, p. 27). Ou seja, a pesquisa (aquí Popper exemplifica a empírica), é um procedimento de construção do conhecimento centrado no raciocínio lógico e que possa ser sustentado por fundamentos sólidos. Porém, a pesquisa que se preconiza para o Ensino Médio Politécnico como princípio pedagógico é um instrumento de construção do conhecimento em que coloque o educando como protagonista do processo de aprendizagem. Essa concepção desconstrói a prática do educando como “aquele que recebe o conhecimento transmitido pelo professor” de maneira vertical e absoluta.

A pesquisa desenvolve a curiosidade científica. Estimula a pergunta e a procura da resposta que é característica inerente ao ser humano. Não é de causar estranheza que junto como o Seminário Integrado a pesquisa foi o elemento que mais apareceu como ponto positivo nas pesquisas.

⁵⁰ As raras exceções estão nas escolas que possuem a formação técnica concomitante ao Ensino Médio e as escolas que oferece a modalidade de pós-ensino médio.

Nas pesquisas de Bühring (2105), Vian (2015) e Tamanini (2014) a pesquisa aparece como ponto positivo na reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Mesmo que as pesquisas apontem dificuldades no processo de implementação da proposta em virtude de percepções de despreparo da mantenedora, resistência dos professores entre outras, a pesquisa e o Seminário Integrado foram os elementos da reestruturação que apontaram mais pontos positivos. Porém, a prática da pesquisa como princípio pedagógico não é uma prática pedagógica e epistemológica que não produza desconforto principalmente entre os docentes. Segundo Fracaro (2015):

Imaginemos a escola como uma comunidade de aprendentes. Professores e alunos construindo saberes a partir de trocas de experiências. A pesquisa como princípio pedagógico traz para a escola o desafio e a oportunidade de fazer com que os conhecimentos das ciências dialoguem como os conhecimentos da realidade social dos sujeitos. Essa manifestação se torna possível na escola de educação básica mediada pela pesquisa (FRACARO, 2015, p. 52).

Nesta configuração, o currículo não permanece fragmentado e enclausurado no componente curricular (disciplina). Faz-se, necessário, nas pesquisas desenvolvidas nas escolas muitas mãos e muitos docentes para que cada um possa contribuir com o seu conhecimento específico e aprofundado sobre um tema. Prossegue a autora destacando que:

Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. Conforme o Parecer nº 5, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda educação escolar, pois ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca e gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informação e de saberes, quer sejam do senso comum, escolar ou científico (FRACARO, 2015, p. 53).

A geração atual de educandos não se contenta em receber o conhecimento do professor. Ela tem acesso a inúmeros instrumentos que facilitam a pesquisa. A pesquisa é o ato de desvelar, descobrir conhecer e para sistematizar e orientar esse conhecimento se faz necessário o docente, o professor em sala de aula. É ele que esclarece, orienta e potencializa a capacidade investigativa do educando. A pesquisa coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Estimula a autonomia, a responsabilidade e a criatividade. Prossegue a autora evidenciando que:

De fato, o protagonismo juvenil manifesta-se por meio do trabalho de pesquisa estimulado pela escola que passa a estar no centro dos processos educativos, promovendo uma atitude de inquietação diante da realidade, contribuindo para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. Nesse sentido, a pesquisa serve para que os estudantes promovam e (re) construam seus conhecimentos (FRACARO, 2015, p. 53).

Avança a autora afirmando que:

O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, portanto, unem-se como base para a instalação de nova política pública para o Ensino Médio. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura integram-se por meio de um tensionamento dialógico, formando o Seminário Integrado, cujo princípio articulador/pedagógico é a própria pesquisa (FRACARO, 2015, p. 54).

Com isso podemos compreender que a prática da pesquisa como princípio pedagógico exige a complexidade relativa à faixa etária do educando e a etapa de estudo que ele está cursando. Todavia, não resta dúvida que a participação do educando como protagonista do processo de aprendizagem está mais próximo da prática da pesquisa do que na decoreba dos conteúdos transmitidos verticalmente. Gaston Bachelar, fundamental teórico sobre o instrumento da pesquisa afirma que:

Tais observações podem, aliás, ser generalizadas; são mais visíveis no ensino das ciências, mas aplicam-se a qualquer esforço educativo. No decurso da minha longa e variada carreira, nunca vi um educador mudar de método pedagógico. O educador não tem o *sensu* do *fracasso* justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí a torrente de instintos. Von Monakow e Mourgue⁵¹ assinalaram essa dificuldade de reforma dos métodos pedagógicos ao invocar o peso do instinto nos educadores (BACHELAR, 1996, p. 24).

Os projetos de pesquisa, além de produzirem o conhecimento a partir das concepções científicas, precisam também estar relacionados à realidade dos educandos e das comunidades em que estão inseridos. Desta maneira as temáticas dos projetos de pesquisas devem estar articuladas com os eixos transversais explicitados pela legislação vigente e os conceitos e conhecimentos definidos nas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares, isso quer dizer que a partir do saberes dos educandos e dos interesses dos mesmos, cabe ao currículo construir na perspectiva do conhecimento as explicações necessárias à compreensão dos fenômenos estudados. Segundo a SEDUC-RS, “esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

Pinto (2015) analisando a reestruturação curricular e a articulação realizada nos Seminários Integrados destaca dois fatores que são: a pesquisa e a interdisciplinaridade. Conforme a autora:

⁵¹ VON MONKOW & MOURGUE. *Introduction biologique à l'étude de la Neurologie et la psychopatologie*. Paris, 1928, p. 89. (N.E)

O Seminário Integrado constitui-se em um espaço planejado onde professores e alunos promovem atividades contextualizadas, isto é, com ligação entre os saberes específicos das disciplinas à realidade dos educandos. A interdisciplinaridade, como foi mencionada anteriormente, é o eixo para que este seja desenvolvido de maneira que o aprendizado não seja simplesmente reproduzido, mas sim, construído ao longo do ano letivo. Segundo a Seduc (2011), o Seminário integrado se relaciona com os componentes curriculares das áreas do conhecimento integrantes do EMP, que faz parte do bloco da parte diversificada: articulação das atividades da vida e do mundo do trabalho vinculadas as áreas do conhecimento e suas tecnologias nos três anos letivos [...] (PINTO, 2015, p. 23).

Entretanto, as práticas de pesquisa desenvolvidas nos Seminários Integrados não formam conforme a mantenedora havia projetado. As diferentes escolas da rede estadual de ensino realizaram suas leituras e ressignificações conforme a realidade de cada escola. Este aspecto fica evidente nas diversas pesquisas que realizaram seus estudos a partir dos estudos de caso. Conforme Caputo (2015), analisando os estudos de Vian (2015), Caputo afirma que:

Assim, se a pesquisa faz parte do PSI e deveria se constituir de maneira interdisciplinar, os relatos contribuem para a percepção de que existem incompreensões quanto à estrutura, do que é realmente o PSI e até mesmo da proposta do Ensino Médio Politécnico. Vian (2015, p. 118) verificou também a carência de formação, discussão e participação dos segmentos escolares realmente dificultou a relação entre pesquisa, o PSI e a interdisciplinaridade. Podemos também afirmar que um fator determinante para esses apontamentos se deve à forma verticalizada de como a proposta entrou em vigor nas escolas estaduais de ensino médio, assim como à carência de espaços destinados ao planejamento de práticas interdisciplinares (CAPUTO, 2015, 83).

Portanto, na reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico ocorreram diversos avanços, porém, os mais significativos expressados pelas pesquisas foram o Seminário Integrado e a Pesquisa como princípio pedagógico. Evidentemente para que isso ocorresse foi necessário determinado grau de desenvolvimento da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas.

Esse espaço abriu as portas para que os educandos pudessem exercer o protagonismo tanto desejado nos processos de aprendizagem (SHU, 2015), (AQUINO, 2016), (CAPUTO, 2017), (FARIAS, 2015), (PORCIÚNCULA, 2017) e (MUNSBURG, 2015). Esse protagonismo se faz necessário porque nossos estudantes não aceitam mais um processo pedagógico verticalizado, transmissivo e autoritário.

8.7 Avaliação emancipatória

A avaliação é o processo que possibilita o avanço do processo de aprendizagem e o diagnóstico dos entraves que fazem com que a aprendizagem não alcance seus objetivos sociais, epistemológicos, pedagógicos e constitucionais. Na escola o processo de avaliação é muitas vezes confundido como processo de aprendizagem stricto sensu. Ou seja, procura-se elaborar a aprendizagem por intermédio da coação imposta pela avaliação. Essa distorção já se mostrou ineficaz há muito tempo tanto pelas pesquisas em educação como pela própria prática pedagógica nas salas de aula de nossas escolas. O que foi proposto pela reestruturação do Ensino Médio Politécnico é explicitado da seguinte maneira:

A Avaliação Emancipatória se caracteriza como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo. A finalidade da Avaliação Emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia a 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 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 11).

O estudo de Rebello (2017), Santos (2017), Pinto (2015), Reis (2018) e o trabalho de Silva (2017) que abrange especificamente as questões que envolvem a avaliação. Segundo Reis (2018):

Muitas vezes os alunos têm medo da avaliação. Cria-se todo mito em volta dela. Os alunos mobilizam durante o bimestre ou trimestre para se dedicar a memorização de informações, uma vez que a avaliação virá no final, à prova. É a pedagogia do exame, um ensino girando em torno de provas, o ensino de repetição. Uma educação de reprodução de informação não é uma educação de formação de consciências, muito menos uma educação ligada à pesquisa, uma educação organizada para construir um movimento que edifica o conhecimento novo a partir do sujeito autônomo. Não observa o sujeito capaz de elaborar o seu próprio saber a partir das informações que o professor, que a escola e que a vida lhe trazem (REIS, 2018, 196).

Esta é a realidade em linhas gerais do contexto que a avaliação possui na escola tradicional. A Avaliação substitui o processo de aprendizagem na medida em que é ela que toma o lugar de fazer com que o educando aprenda. Aqui ocorre uma inversão total no processo de aprendizagem. O docente realiza sua prática pedagógica para construir a

aprendizagem, porém, esta prática não leva ao conhecimento porque está distante da realidade do educando (e na maioria das vezes do próprio educador que não se dá conta disso).

Para que se possa então quantificar e validar a promoção e “principalmente a reprovação”, a prova se faz necessário. Para termos uma ideia precisa da incoerência do processo avaliativo vigente até 2012⁵² a organização tradicional do currículo do Ensino Médio possui em média treze (13) componentes curriculares. Se o educando não alcançar os objetivos propostos em um componente ele deve voltar no ano letivo seguinte e cursar todos os componentes curriculares novamente. Segundo Reis (2018) “A escola de linha meritocrática apenas aparentemente está disponível para todos. A única coisa que está disponível é o ingresso aos bancos escolares”. Esta concepção explicita o caminho que ultrapassa a avaliação quantitativa e meritocrática que se manifesta de maneira hegemônica nas escolas da rede estadual de educação. Os processos de avaliação não estão embasados nos processos de aprendizagem por que ambos estão separados por um grande hiato teórico e conceitual.

A pesquisadora Pinto (2015) destaca a partir dos estudos cognitivos de Piaget que no processo de aprendizagem se realiza o processo de assimilação e acomodação pelo sujeito cognoscente. Isso está longe de acontecer no processo em que a memorização e a repetição como instrumento de aprendizagem e da avaliação como processo de seleção e legitimação. Conforme nos demonstra Santos (2017) sobre a avaliação, o autor afirma que:

Pelo regimento em vigor a avaliação precisa ser entendida como um processo progressivo, emancipatório e transformados. As dificuldades de aprendizagem precisam ser superadas ao longo do ano letivo. Todavia, se ainda assim isso não for plenamente possível, o regimento escolar do EMP prevê em casos excepcionais, a Progressão Parcial (PP)⁵³ do estudante a partir da realização de um novo Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA)⁵⁴, que deve ser desenvolvido entre os períodos, ou seja: entre o final e o início do novo ano letivo (SANTOS, 2017, p. 80).

⁵² Após o término da gestão do governador Tarso Genro, como de costume nas políticas de governo, o governo José Ivo Sartori não procurou desenvolver processo avaliativo na rede estadual de educação pra compreender o que precisaria ser melhorado e o que poderia ser mantido em relação ao Ensino Médio Politécnico. Desta maneira, muitos dos avanços foram abandonados e os entraves não foram superados. A avaliação em boa parte das escolas voltou a ser quantitativa e meritocrática. Esse seria um instigante objeto de pesquisa.

⁵³ A Progressão Parcial é a situação em que o educando não é retido na série reprovou em um ou mais componentes curriculares da mesma área e realiza os estudos que ficaram aquém do proposto e será desenvolvido entre os períodos letivos.

⁵⁴ O PPDA é o Plano Pedagógica Didático de Apoio organizado pelos professores para que o educando possa ultrapassar as dificuldades necessárias a aprendizagem.

Este é um ponto extremamente importante porque ele coloca a aprendizagem no seu devido lugar, e retira da avaliação quantitativa, meritocrática e coercitiva o poder que não lhe é devido. Efetivamente o que faz que aprendamos qualquer coisa é o processo cognitivo que desenvolvemos para compreender a realidade exposta. Neste sentido, se o educando não conseguiu compreender o que deve ser feito é retornar a problema diagnosticá-lo e construir instrumentos e estratégia para superá-los.

Prossegue Santos afirmando que: A propósito da avaliação emancipatória, que precisa ser compreendida mais como processo de como produto, que prima pela emancipação do sujeito [...] (SANTOS, 2017, p. 80). Na proposta da SEDUC-RS a avaliação tem por condição:

A investigação contínua sobre os processos de construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, que se traduz por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento. Os registros garantem também a socialização e construção histórica deste processo, com produções dos alunos como amostras significativas da aprendizagem. A Avaliação Emancipatória torna a escola mais flexível, de forma a superar o imobilismo, desconstituindo os padrões estanques e investindo na superação da classificação e da exclusão, na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 11).

Sob essa perspectiva a avaliação emancipatória não tem por objetivo premiar o educando que realizou as atividades propostas e punir aqueles que por qualquer motivo deixaram de realizar o que foi proposto pedagogicamente. A concepção da avaliação é contribuir com a aprendizagem e não impedir que a aprendizagem aconteça. Prossegue a mantenedora orientando que:

Avaliar nesta nova ética é perquirir o sentido da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica, do autoconhecimento, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos. Evidentemente que nessa perspectiva está presente o trabalho contínuo de replanejamento do processo de ensino posto que tal concepção produz impactos na sala de aula e não somente sobre o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante apropriar-se do seu processo de aprendizagem e, ao professor e à escola, a análise aprofundada do processo dos alunos, oportunizando replanejamento e reorientação de atividades em outros espaços e tempos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

A avaliação neste sentido tem as funções:

Diagnóstica: favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento;

Formativa: destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores;

Contínua e cumulativa: considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

Silva (2017) realizou estudo tendo como objeto o processo de avaliação. Sua pesquisa abarcou o universo de duas escolas sendo que uma das escolas compreendeu e conseguiu desenvolver o conceito de Avaliação Emancipatória e outra não. Em relação aos entraves para compreensão e aplicação do conceito de Avaliação Emancipatória o autor aponta que:

A avaliação na totalidade da *Escola A* foi associada à educação bancária, uma prática mercadológica e violenta, por não haver uma real humanização envolvida no processo. Os conflitos gerados na concepção do ato avaliativo e da epistemologia do conhecimento-regulação fizeram o docente da Escola A defender a avaliação meritocrática, visualizando a Educação Física com a ideia competitiva presente na sociedade. Essa tensão foi emergente nas aulas, nas quais os discentes discordam das falsas democracias e autonomia estudantis que eram impostas pelo docente e pela escola [...] (SIVLVA, 2017, p. 135).

Podemos perceber com a clareza as contradições e a não compreensão sobre o conceito de Avaliação Emancipatória. Parte significativa dos educadores acaba por utilizar a avaliação como instrumento de coerção para que o educando estude substituindo o processo de aprendizagem. Conforme Azevedo, Gonzaga e Reis (2015) a Avaliação Emancipatória:

Aqui se entende a avaliação emancipatória como aquela forma avaliativa que não vai ao encontro da quantificação e da classificação dos educandos como norteador da aprendizagem. Não tem por objetivo colocar compulsoriamente os educandos em posições pré-determinadas na sociedade. Até dos processos metodológicos, que não é objeto da presente reflexão, o que destacamos é a relação indelével entre aprendizagem e avaliação. Também o ensino e avaliação são indissociáveis [...] (AZEVEDO, GONZAGA, REIS, 2015, p. 184).

Segundo os autores a complexidade e o enraizamento da avaliação tradicional, meritocrática e quantitativa promovem distorções no processo de aprendizagem e acaba em diversas circunstâncias não representado o processo de construção do conhecimento desenvolvido nas salas de aula. Ou seja, a Avaliação Emancipatória tem por objetivo compreender os entraves que dificultam o processo de aprendizagem.

Esse diagnóstico permite que, sejam construídos instrumentos pedagógicos que possibilitem que os educandos ultrapassem suas dificuldades. Sem dúvida de que muitos

dos entraves dos processos de aprendizagem não se devem a questões epistemológicas e pedagógicas. Muitas da dificuldade estão relacionadas às questões de ordem atitudinal, comportamental. Na esfera da avaliação como diagnóstico da posição que o educando está em relação aprendizagem, a SEDUC-RS elaborou o Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA).

Esse instrumento procurou, a partir do diagnóstico das dificuldades do processo de aprendizagem, construir instrumentos pedagógicos que possibilitasse ao educando recuperar a aprendizagem em que estava defasado. Para podermos comparar na organização do currículo tradicional que se divide em três trimestres ao longo do ano, cada trimestre que se encerra deixa cristalizados os conhecimentos que não foram elaborados durante o trimestre.

Isso vai sendo somado ao longo do ano. Mesmo que o educando seja aprovado isso não significa que o conhecimento defasado no semestre tenha sido recuperado. Ou seja, o processo escolar não está centrado na aprendizagem, mas, sim, na nota e na aprovação. Desta maneira, a avaliação quantitativa e meritocrática serve somente como incentivo a aprovação e não a construção do conhecimento e a aprendizagem. Nossos educandos possuem como objetivo passar de ano e não aprender. Outra grande incoerência do currículo tradicional baseado na avaliação quantitativa e meritocrática podem ser exemplificadas da seguinte maneira.

No Ensino Médio possui em média 13 componentes curriculares e se um educando reprovar em dois⁵⁵ componentes curriculares ele é reprovado em todo o currículo do ano letivo que está cursando. Neste caso o percentual dos componentes aprovados chega a 84,7% e os de reprovação a 12,3%. O educando atingiu a média geral da escola que é entre 6 e 7 e mesmo assim reprovou e volta no ano seguinte para refazer o processo de aprendizagem em sua totalidade.

Estes são os conceitos norteadores da reestruturação curricular e a articulação que possibilita um percurso para qualificação do Ensino Médio Politécnico. Sem dúvida nenhuma a reestruturação do Ensino Médio Politécnico não foi um processo sem tensionamentos de ordem política, epistemológica, pedagógicas, de formação inicial e continuada dos docentes, do espírito corporativo de fração significativa dos docentes

⁵⁵ Geralmente no Conselho de Classe se o educando reprovou em um componente curricular e foi bem nos outros componentes ele é aprovado.

contra as mudanças propostas, da oposição sindical fundamentada numa posição política partidária que colocou as necessidades de mudanças para qualificar a aprendizagem em segundo plano e da falta de recursos humanos da SEDUC-RS frente à complexidade da reestruturação curricular que não conseguiu chegar ao chão das escolas para poder reconstruir o diálogo direto com os docentes que operam os processos de aprendizagem. Entretanto, podemos afirmar que a reestruturação do Ensino Médio Politécnico é uma política pública em educação que se faz necessária, principalmente em relação à defasagem educacional que as classes populares sofrem há séculos no Brasil.

A aprendizagem e a avaliação estão alinhadas no mesmo processo da construção do conhecimento e da aprendizagem. Entretanto ambas possuem funções diferentes no processo educativo. Entretanto, a avaliação não pode substituir a aprendizagem no sentido de ocupar um espaço de coação para que o educando estude. Outra posição disforme da avaliação é quando ela está estancada dos processos e aprendizagem.

Percebemos pelo escrito por Silva (2017), que o educador compreende a avaliação como instrumento de recompensa individual ao educando por ter alcançado o objetivo e, acima de tudo, a nota para aprovação. Prossegue o autor destacando que:

A Escola B repudiou e criticou documental e discursivamente a sociedade e a educação regida pelo sistema neoliberal. Por isso, faz ressaltar as contradições deste sistema associado ao conhecimento-regulação, que impôs e continua difundindo na escola uma sociedade consumista, competitivista, carente de reflexões críticas e que provoca injustiças e diferenças sociais, fruto dessa concepção de educação bancária (SILVA, 2017, p. 135).

O autor assinala outro ponto importante a ser destacado. A Avaliação emancipatória fez com que a escola começasse a refletir sobre a avaliação como um todo, inclusive sobre sua prática de avaliação escolar. Conforme o autor:

A abordagem da avaliação emancipatória obrigou as escolas a se autoavaliarem, em modo conceitual, resultando em imensas tensões nas instituições. Os sujeitos pertencentes a ambas as escolas estiveram e estão acostumados, secularmente, a uma avaliação numeral e quantitativa, e isso resultou em conflitos epistemológicos nas comunidades escolares. Desta forma, nenhum dos sujeitos empíricos fez elogios ao modo de sistematizar as expressões dos resultados conceituais implantados de cima para baixo, sem ao menos os próprios indivíduos estarem familiarizados e minimizados estas tensões (SILVA, 2017, p. 136-137).

Não podemos desconsiderar que a avaliação e a expressão dos seus resultados estão encharcadas de elemento de disputa de poder. Ou seja, o resultado final de

aprovação ou reprovação é objeto de disputa no currículo. Concordamos quando afirmamos que a avaliação tem como princípios do diagnóstico, da formação e da cumulatividade do conhecimento. Prossegue a o autor destacando que:

Da mesma forma, a avaliação meritocrática e mercadológica demonstra a sua força e violência negativa aos seres humanos, causando transtornos nas vidas dos mesmos. A avaliação emancipatória do EMP (re) colocaria a abordagem qualitativa sobreposta à quantitativa, o processo acima do fim, o aluno no centro do caminho, o procedimento associado com alguma abordagem pedagógica a desfragmentar os conhecimentos, sem ausentar nenhuma das partes de suas relações entre si e com o todo, ou seja, deveria ser uma avaliação contra hegemônica, contrária à avaliação bancária e capitalista, mas acabou, por meio (in) direto de políticas de governo, soterrada novamente por inúmeras causas como a própria falta de investimentos de diferentes governos do Estado [...] (SILVA, 2017, p. 137).

Em nosso entendimento a análise de Silva realizada acima sintetiza de maneira clara, objetiva e com propriedade o contexto da avaliação e a relação com a Avaliação Emancipatória. A avaliação tradicional está mergulhada nas concepções meritocráticas e expressadas quantitativamente. Esse processo retira do educador a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e coloca toda a responsabilidade no educando. Como a aprendizagem destinada às classes populares possui baixa qualidade, a aferição com instrumentos quantitativos mascou o processo de aprendizagem em si e a responsabilidade do Estado pela qualidade da educação pública e pela necessidade de constante formação docente. Uma das grandes dificuldades dos processos de aprendizagem é que muitos docentes organizam seus processos de aprendizagem sem levar em conta as reais condições sociais de seus educandos.

Podemos destacar que no que tange a Avaliação emancipatória, houve avanços consistentes em direção que coloque o educando como responsável pelo processo de aprendizagem no que diz respeito à avaliação que proporcione os avanços necessários e realiza e os diagnósticos que possibilite a solução dos entraves do processo de aprendizagem. Neste sentido, a observação realizada por Silva no seu estudo indica que:

A avaliação emancipatória no EMP foi considerada como apreensão conceitual, não chegando a ser uma avaliação emancipatória, pela ausência de elementos básicos, como: a autonomia, a conscientização crítica, a criatividade, a democracia, o diálogo, as participações solidárias etc. nos casos estudados, uma avaliação por conceitos não foi suficiente para garantir uma prática avaliativa emancipatória, pela ausência desses elementos e porque, na prática, continuou comandando o processo à lógica da nota, assim como, concepções e práticas vinculadas a determinadas abordagens pedagógicas e avaliativas tradicionais (SILVA, 2017, p. 139).

Desta maneira, o autor demonstra o enraizamento da avaliação tradicional no currículo. Em nossa avaliação não poderia ser diferente. Se a avaliação no modelo pedagógico tradicional não procura contemplar processos de autonomia dos educandos, ela na sua expressão final tem que necessariamente demonstrar e evidenciar aquilo que foi realizado no processo de classificação e seleção realizado nas escolas.

Se por um lado define qual posição as classes populares irão ocupar no seio da sociedade, e sendo o lugar de pouco prestígio e remuneração, a avaliação tem como finalidade referendar o processo de exclusão realizado pela escola pública. Esse é o resultado a ser alcançado; baixa escolaridade e apropriação do conhecimento e legitimação da responsabilidade única e exclusiva do educando por intermédio da avaliação e da expressão dos resultados. Porém, para finalizar esse tópico retornamos a Silva (2017) que aponta positivamente sobre a avaliação emancipatória que podem contribuir com a qualificação da educação pública. Segundo o autor:

De acordo com Silva (2014), a avaliação emancipatória da reforma EMP estaria em consonância com o caráter da qualidade e da função social de cada escola, através da associação da proposta filosófica defendida no PPPs por seus sujeitos. A comunidade escolar normalmente reproduz ideias e práticas pedagógicas de acordo com a visão com a qual se identifica num todo. No caso das expressões conceituais latentes versus as avaliações externas quantitativas, demonstram-se as influências negativas no cotidiano escolar de acordo com o modo coercitivo como as avaliações internas de acordo com o que o movimento externo está direcionado: o rumo neoliberal (SILVA, 2017, p. 137).

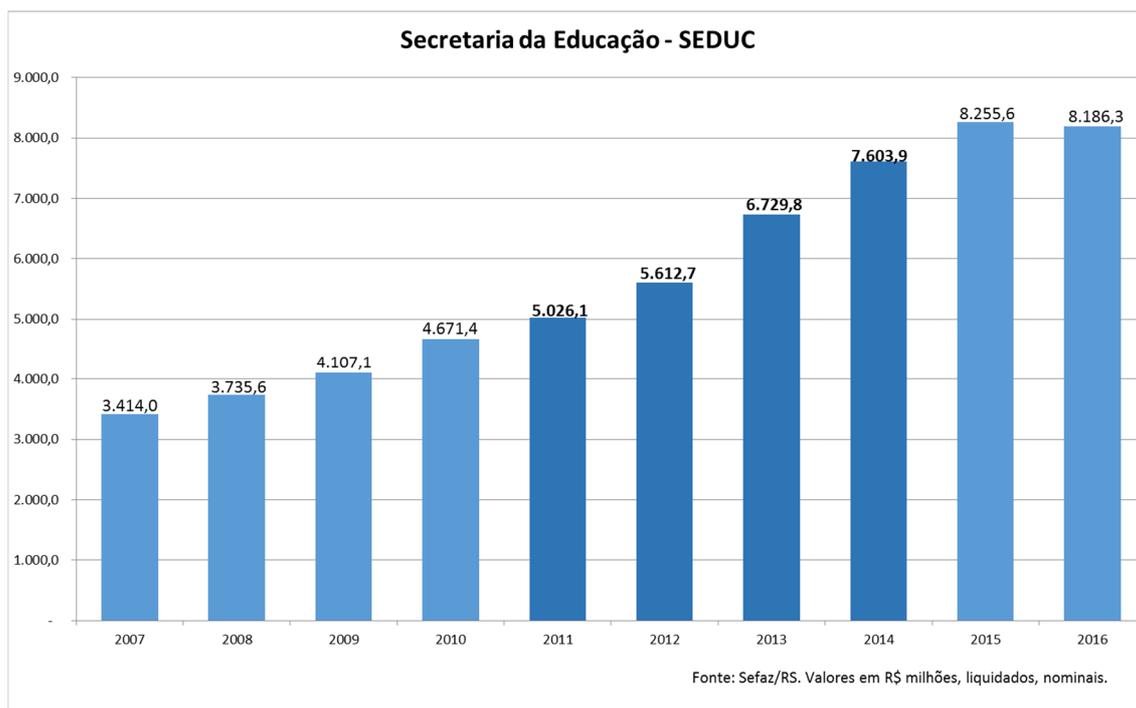
Isso significa afirmar que mesmo em contexto adverso do neoliberalismo que procura otimizar o processo de captação de mão de obra nas classes populares conforme suas demandas imediatas e sazonais, a educação pode contribuir como instrumento de resistência e da construção de possibilidades de transformação social.

Para que isso ocorra é necessário além da vontade política que sejam criados instrumentos epistemológicos e pedagógicos que se orientem nesta direção. Sem dúvida, esse caminho não é um caminho sem dificuldades no percurso. Pelo contrário é um caminho cheio de armadilhas colocadas para que não se possa alcançar esses objetivos

Nosso estudo até aqui procurou compreender se a reestruturação proposta para o Ensino Médio Politécnico qualificou a aprendizagem desta etapa da Educação Básica. Nosso entendimento é que sim. Nosso entendimento é que houve avanços significativos em relação ao estado que o Ensino Médio se encontrava e se encontra ainda na atualidade.

Mas para poder demonstrar esse avanço e possibilitar que outros pesquisadores possam avançar os estudos nesse campo, iremos trazer alguns dados gerais que creditamos importantes.

O gráfico (1) a seguir mostra os investimentos em educação realizados do ano de 2007 ao ano de 2016. Fica perceptível o aumento considerável dos investimentos nos anos de 2012, 2013, 2014, 2015. Em 2016 podemos perceber o declínio nos investimentos em oposição ao aumento sistemáticos realizados nos anos anteriores.

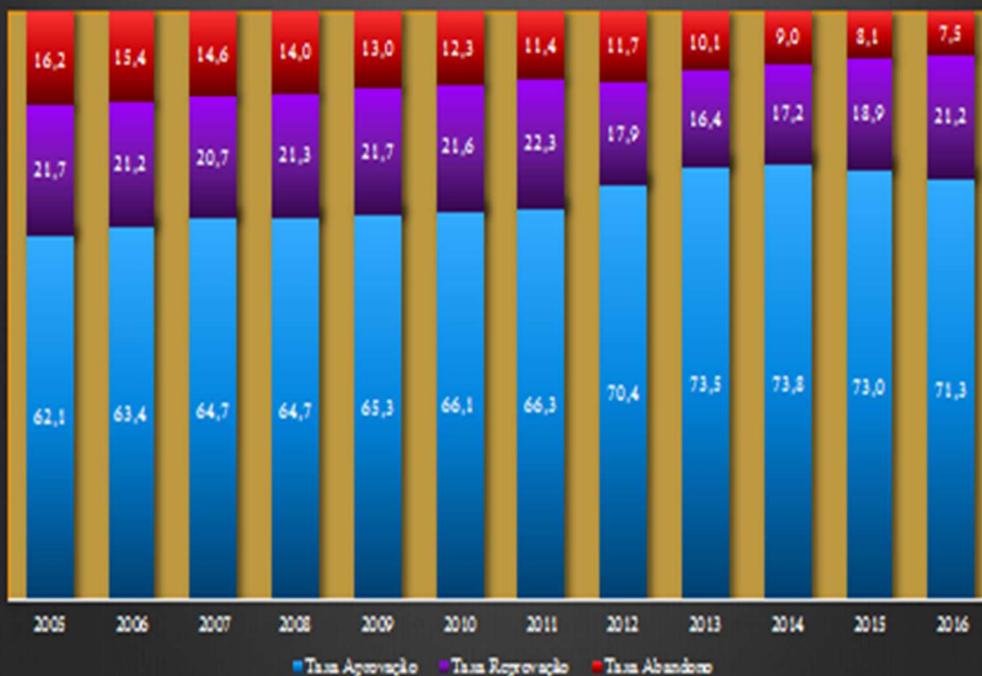


Fonte: Sefaz/RS

Esses dados demonstram o crescimento dos valores investidos em educação no Estado do Rio Grande do Sul do ano de 2007 ao ano de 2016. Podemos perceber uma linha crescente de investimentos acentuando-se significativamente entre os anos de 2012 a 2015. De 2011 que tem orçamento realizado em 2010 tem-se os valores de R\$ 5.026,1, em 2012 R\$ 5.612,1 já com orçamento do governo Tarso Genro, 2013 R\$ 6.729,8, 2014 R\$ 7.603,9 e 2016 que ainda está incluído no orçamento do governo Tarso R\$ 8.255,6. No primeiro ano do governo José Ivo Sartori a curva que era ascendente começa a declinar e o a dotação é de R\$ 8.186,3.

Traremos agora um gráfico (2) 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.

TAXA DE RENDIMENTO NO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL RS - 2005- 2016



FONTE: SEDUC/RS E MEC

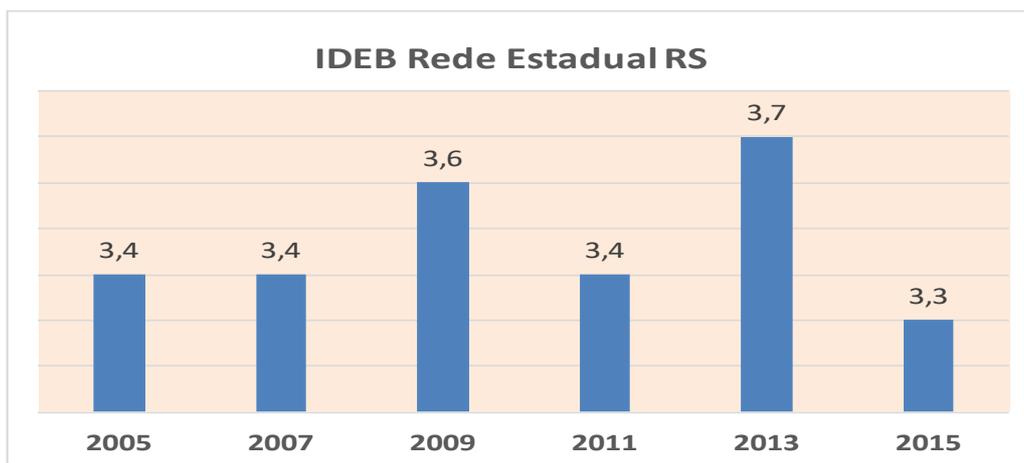
Neste gráfico podemos perceber que os índices de aprovação se mantiveram estáveis de 2005 a 2010 superiores oscilando na faixa entre 62,1% em 2005 66,1% em 2010. No período de 2011 a 2014 ou um aumento sistemático que se iniciou com 66,3% em 2011, 70,4% em 2012 e 73,5 e alcançou 73,8 em 2014. Os índices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

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 índice foi de 22,3% o mais elevado do período. De 2012 a 2014 no qual se formou as primeiras turmas que haviam iniciado o Ensino Médio Politécnico em 2012, os índices de reprovação declinaram significativamente, sendo de 17,9% em 2012, 16,4% em 2013 e 17,2% em 2014, demonstrando, assim, um declínio nos índices de reprovação. Porém, a partir de 2015 os índices começam a declinar sinalizando o abandono da proposta. Em 2015 o índice foi de

18,9 e 2016 de 21,2. Destacamos que a partir de 2015 o Ensino Médio Politécnico foi sendo abandonado em suas concepções e metodologias. Entretanto, a organização curricular expressa no Regimento Escolar do Ensino Médio Politécnico somente pode ser alterada após três anos de vigência. Desta maneira, é possível creditar os índices dos anos de 2015 e 2016 basicamente na estruturação curricular que ainda estava sob a guarda do Regimento Escolar organizado nos princípios do Ensino Médio Politécnico.

O último dado a ser analisado é o do abandono escolar. Do ano de 2005 a 2010 os índices de abandono oscilaram entre 16,2 em 2005 e 12,3 em 2010 e em 2011 de 11,4%. No período que foi implementado o Ensino Médio Politécnico de 2013 até o final do governo tarso Genro os índices de abando ficaram da seguinte maneira: no ano de 2012 11,7%, no ano de 2013 10,1% e no ano de 2014 o índice mais baixo de 9,0%. Podemos destacar como havíamos sinalizado no item anterior que mesmo após o termino do governo Tarso Genro o Ensino Médio Politécnico em sua organização pedagógica ainda vigorou por determinado tempo (tempo que a legislação permite). Mesmo assim podemos observar que o ano subsequente de 2015 teve um índice de abandona ainda menos de 8,1% e 2016 7,5% o que pode demonstrar índices com reflexos da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico.

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



Este dado talvez seja o mais significativo em virtude de demonstrar a avaliação de proficiência dos estudantes da rede estadual. Entre os anos de 2005 e 2007 os índices se mantiveram idênticos. No ano de 2009 percebemos um aumento de 3,4 para 3,6. Em 2011 houve um decréscimo para os patamares de 2005 e 2007. Em 2013 no segundo ano de

implementação do Ensino Médio Politécnico observamos o maior crescimento no período analisado que se estabeleceu em 3,7. Entretanto, no primeiro ano do governo de José Ivo Sartori ocorreu um decréscimo significativo atingindo o índice mais baixo entre 2005 e 2015.

Este gráfico (4) mostra o desempenho dos educandos da rede estadual de educação do Estado do Rio Grande do Sul nos anos de 2012 e 2013 e dos outros estados da federação.



metodologias com os colegas da rede estadual de educação e como pesquisador. As realidades das escolas são enormes, e precisam ser assim, em função da própria diversidade das comunidades em que as escolas estão inseridas. Nesta jornada que se iniciou em 2011 podemos perceber a “vida correndo pelos corredores das escolas”. Prova disso é o número significativo de estudos realizados sobre o Ensino Médio Politécnico.

9 A POLÍTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E O CURRÍCULO COMO TOTALIDADE: ENTRAVES E AVANÇOS

Quando trabalhamos com as diversas concepções de currículo, teremos sempre que levar em conta que este currículo representa uma concepção de mundo e de vida. Não restam dúvidas pelos estudos desenvolvidos por Marx que existe uma constante luta entre aqueles que possuem o poder econômico e suas representações políticas, jurídicas, culturais e ideológicas com o intuito de manter as relações sociais assimétricas e instrumentalizar a manutenção deste poder.

Nosso interesse neste estudo foi compreender como se dá esta relação que transcende a questão econômica e se apresenta na realidade do senso comum, do bom senso e inclusive do conhecimento científico como natural e imutável colocando o processo de desenvolvimento numa perspectiva a-histórica. Claro fica como nos demonstrou Freire que a finalidade da educação não é realizar as transformações sociais e as revoluções necessárias à manutenção da vida humana, porém como assinala nosso grande educador, sem educação não se transforma o mundo.

Nestes dias de intolerância, violências, irracionalidade⁵⁶ não temos dúvidas de quem mais sofrerá com essas condições é nossa juventude principalmente a de classes populares fruto de processo brutal de colonização do saber, do poder e do ser.

Seria ingênuo conceber uma reestruturação curricular radical de maneira processual. Entretanto, podemos através das fissuras abertas pelo capitalismo periódica e historicamente no sentido de se adaptar as novas necessidades de expansão do capital como percebemos ao longo da história, para que mudanças possíveis sejam realizadas como formas de resistência e das condições intrínsecas do processo dialético e acreditamos que a reestruturação proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) no período da gestão do governador Tarso Genro (2011-

⁵⁶ Escrevo esta parte deste estudo embalado pela insegurança dos dias vindouros. Tenho a convicção de duas premissas fundamentais como cidadão e como educador. A primeira é que a educação é um forte fator de desenvolvimento social quando seus princípios não são aqueles atrelados ao modo de produção capitalista e de suas causas e efeitos. Enquanto vivermos numa sociedade individualista, consumista, do desperdício, do imediatismo da aparência em que abandonamos o ser e nos contentamos com o ter e, os excluídos com o parecer ter não conseguiremos avançar no nosso desenvolvimento humano. E a segunda é que se a educação não contribuir como isso numa opção política e pedagógica nossas dificuldades continuarão porque nossos jovens serão ensinados no caminho contrário a solidariedade, a fraternidade e ao amor que são a base de uma sociedade autônoma.

2014) contribuiu para que isso ocorresse. Como procuramos demonstrar ao longo deste estudo, diversos pesquisadores nos níveis de mestrado e doutorado se debruçaram sobre este tema, e acreditamos que podemos realizar uma análise dos entraves e dos avanços que a proposta alcançou.

Porém, procuraremos antes definir o currículo e suas implicações como totalidade das estruturas que compõem a educação e, a educação pública em particular. Muitos autores se debruçaram sobre o tema do currículo, porém vamos nos fundamentar em Carlos dos Santos Vasconcelos (2009). Conforme o autor:

O currículo é feito por sujeitos concretos, marcados, portanto, por seus tempos de vida, identidades e trajetórias, gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião cultura. Uma Proposta Curricular, seja dos órgãos dirigentes ou da própria escola, é sempre um elemento inspirador, provocador, orientador; mas há sempre a necessidade da mediação qualificada. O Currículo escolar, enquanto construção humana, depende substancialmente dos sujeitos em relação (VASCONCELLO, 2009, p. 43).

Nesta assertiva do autor destacamos um fator que concebemos como determinante para qualquer currículo: a participação da comunidade escolar e o Estado como ente que proporcione que o currículo se concretiza. Entretanto, como já havíamos destacado existe uma disputa pelo e no interior do currículo (AZEVEDO, GONZAGA, REIS, 2015).

Toda organização curricular necessita ir se adequando conforme as configurações sociais vão se apresentando. Nesse sentido, podemos destacar a dinamicidade dos processos pedagógicos das escolas privadas em relação à pública. Porém, ambas estão submetidas às mesmas concepções epistemológicas dominantes e hegemônicas como demonstramos com a epistemológica moderna e eurocentrada.

A reestruturação proposta para o Ensino Médio Politécnico não foi somente uma proposta a partir de determinada concepção que não possuía esteio em outras condições necessárias à sua implementação. Evidentemente a crítica mais substantiva e recorrente em todos os estudos pesquisador foi à forma como a implementação da reestruturação do Ensino Médio politécnico ocorreu, ou seja, a pesquisas realizadas apontaram esta como a maior dificuldade. Neste escopo, a falta de diálogo com a categoria dos professores foi manifestada nos estudos de (MADKE, 2016), (ARAUJO, 2015), (PERES, 2016). Conforme Peres (2016) em sua pesquisa de campo realizou a seguinte pergunta:

E o professor foi preparado para receber o EMP?

Não, não foi preparado. Eu como tenho uma bagagem um pouquinho maior e já trabalhei no município numa escola ciclada, percebi que a maneira de avaliar era muito boa, mas nós não tínhamos espaço físico, não tínhamos profissionais por mais que o município quisesse preencher não tinha condições, então quer dizer, tinha laboratório de aprendizagem, tinha pessoas se o aluno ficasse em

defasagem de aprendizagem ia pro laboratório de aprendizagem, agora nem isso nós temos no estado, o que acontece, os alunos que tã no CRA quem é que tem que dar atendimento? É o próprio professor, dentro da sala junto dos outros alunos, eu acho isso tipo a estorinha do avestruz, tapa a cabecinha e o resto deixa de fora abanando, é o que tá acontecendo com a educação e desta maneira que eu vejo (PERES, 2016, p.188).

Nesta fala fica evidente a dimensão da reestruturação curricular proposta e as dificuldades que a SEDUC-RS teve em relação a promover a formação necessária a capilarização das concepções fundamentais da proposta de reestruturação tanto na dimensão epistemológica e pedagógica. Prossegue a autora destacando que:

Volto a repetir, a ideia é excelente, mas nós não temos funcionários nem espaço físico, é o que eu vejo, e os professores não estavam e não estão preparados ainda, porque a formação de professores, o que é que eu estou sentindo, nós vamos quando chamam, tem palestras muito boas, mas tem outras que é preferível ficar dentro da sala de aula dando aula pros alunos, porque não trazem nada de vantagem, horário não é cumprido, tu sai de casa de madrugada e chega lá fica esperando, esperando, esperando, porque o fulano que era pra fazer a abertura não chegou, etc. e etc... Ai dentro deste período vem um palestrante muito bom, dois, três, não dizem nada, não te acrescenta nada, e tu fica ali, por isso acaba muitos professores saindo pra fazer compras, depois voltam de novo com aquele monte de sacolas, fazendo aquele monte de barulho, e ai não dá mais, tu te desloca, fica super cansada e não te acrescenta nada (PERES, 2016, p.189).

Entretanto, o estudo de Gobo (2018)⁵⁷ demonstra que a SEDUC-RS realizou durante o ano de 2011 as etapas de discussão da proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Foram realizadas cinco (5) etapas sendo elas: a etapa escolar, a etapa municipal, a etapa regional, a etapa inter-regional e a conferência estadual que estavam explicitadas no documento elaborada para implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio (SEDUC-RS, 2011, p. 03). Essa proposta também se encontrava no plano de governo apresentado à sociedade gaúcha nas eleições de 2010. Desta maneira, a afirmação de que não houve diálogo da mantenedora com os profissionais da educação do estado do rio Grande do Sul, deve ser relativizada. Neste sentido, podemos lembrar a manifestação do Cpers/sindicato na conferência estadual na qual impediu fração significativa dos docentes de participar da conferência e manifestou sua discordância política e não pedagógica quando do ato de queimar os documentos com as propostas que eram

⁵⁷ O estudo de Gobo (2018) foi acrescentado ao nosso estudo por sugestão do prof^o. Sidinei Pithan durante a defesa e por esse motivo não está presente no anexo sobre a revisão da literatura.

distribuídos na entrada do encontro. Sem dúvida a posição da diretoria do Cpers/sindicato em não dialogar as questões epistemológicas e pedagógicas que instrumentalizavam a política pedagógica potencializou a resistência dos docentes em relação ao ensino Médio Politécnico.

Se por um lado, ficou claro, os limites administrativos e pedagógicos da SEDUC-RS na interação com as equipes diretivas, coordenações pedagógicas e, sobretudo, junto ao coletivo de docentes na escola, foi sem dúvida a maior dificuldade além do pouco tempo para implementação da reestruturação curricular. Neste contexto, existe um elemento fundamental na história da educação brasileira que é a falta de uma política de educação que contemple a nação como um todo.

Sem dúvida, a história do Brasil nos mostra que na nossa história a educação sempre esteve colocada em segundo plano como política nacional. As estruturas educacionais sempre estiveram somente ao alcance da elite privilegiada. Isso ficou claro quando da eleição do Governador José Ivo Sartori e da assunção ao poder após o golpe parlamentar, jurídico e midiático ao governo legitimamente eleito de Dilma Rousseff, o governo Temer desconstruiu o que vinha sendo feito como o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio e propôs uma reforma que em vez de se orientar para qualificação da educação a precariza em todos os sentidos⁵⁸ Azevedo, Reis, Gonzaga (2018). Desta maneira, podemos compreender o porquê da celeridade em se implementar a reestruturação curricular. Ela esteve premida e condicionada ao tempo do governo Tarso Genro. Sem dúvida que uma reestruturação curricular desta dimensão necessitaria de muito mais tempo e de um consenso social de que ela é adequada à qualificação da educação pública.

Um dos grandes entraves a políticas educacionais é a falta, como destacamos, de política nacional que pense a educação no longo prazo. Nesse sentido, podemos destacar que a proposta realizada na administração do governador Tarso Genro, contemplou uma intervenção do governo de maneira contundente na educação pública estadual. Se por um lado historicamente a política educacional no Brasil é dual na sociedade de classes, na

⁵⁸ A proposta no denominado “Novo Ensino Médio” não é objeto deste estudo. Porém, não podemos deixar de destacar que enquanto a “Reestruturação do Ensino Médio Politécnico” contempla as dimensões epistemológicas, pedagógicas, filosóficas, sociais e reorganiza o currículo sem, no entanto, reduzi-lo ou desqualificá-lo, o Novo Ensino Médio desqualifica tanto o currículo tradicional quanto o currículo progressista da Educação Popular.

gestão do Partido dos Trabalhadores entre 2011 e 2014 houve uma política pedagógica clara em seus princípios de proporcionar as classes populares melhorias no processo de aprendizagem⁵⁹

Mesmo que se pondere uma discussão de cunho ideológico quanto à constituição econômica e política como as críticas de (ROCHA, 20,17), (SCHERER, 2014) e (GONÇALVES, 2017) que realizaram as críticas mais profundas em relação à reestruturação do Ensino Médio Politécnico, e o distanciamento das propostas a partir das concepções de Marx e organizadas, por exemplo, na escola unitária de Gramsci (s/d), nas propostas de Manacorda (2013, 2010), Saviani (2012, 2007, 2003) sem dúvida se orienta na direção propostas pelo corifeu da filosofia da práxis dentro das condições concretas da nossa realidade social. Ou seja, a relação imediatista que os governos que se estabeleceram ao longo da história do Brasil, nunca primou por uma política educacional e pedagógica que contemplasse as necessidades do Brasil como nação, mas, sim, primou por uma educação classista que acolhessem as necessidades de nossa elite.

Na segunda parte da fala da pesquisa de Peres (2016), podemos perceber a clara relação entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes da Educação Básica. A formação nas licenciaturas, bem como nas do bacharelado, estão inseridas nos sistemas de ensino nas perspectivas de suprir as necessidades do modo de produção capitalista, o que separa as classes populares das classes médias e altas é como esses grupos são remunerados pelo seu trabalho e pelo seu acesso ao mercado de consumo⁶⁰.

Assim sendo, a autora destaca que a formação dos docentes da escola pesquisada não dá conta do processo de reestruturação curricular. Aqui temos um duplo problema que é por um lado à falta de estrutura da SEDUC-RS em promover uma formação profunda e sistemática em tão pouco tempo, e por outro lado a formação fragmentada da

⁵⁹ Destacamos em outra parte do estudo que as políticas educacionais no Brasil nunca tiveram a perspectiva de longo prazo e que colocassem no processo educacional frações significativas da sociedade sob sua guarda constitucional. Entretanto, o que ocorre no Brasil não é uma falta de política pública em educação. O que ocorre é que existe uma política pública que trata diferentemente as classes populares, a classe média e a burguesia. As classes populares foi sempre destinada uma educação ligada umbilicalmente as necessidades imediatas do capitalismo associada ao pensamento aristocráticos de nossa elite política e econômica.

⁶⁰ A relação entre desigualdade social e desenvolvimento econômico e social de sociedades capitalistas desenvolvidas foi atenuada com o acesso ao consumo mínimo das classes populares. Como nos aponta Jessé de Souza (2014), no Brasil a desigualdade social não é apenas uma questão econômica, mas, sobretudo fruto da nossa história de escravidão. No Brasil pobre além de ser pobre tem que passar necessidades básicas e isso não é somente visão ideológica da burguesia, é também da nossa classe média.

formação inicial e continuada desenvolvida pelas Instituições de Ensino Superior que estão descoladas da realidade das escolas, ou como dizem os docentes: não conhecem o chão da escola. É extremamente difícil enunciar um conhecimento para a classe docente sem ter qualquer ligação concreta com a escola pública.

Podemos afirmar a partir dos estudos realizados que as dificuldades de implementação do Ensino Médio Politécnico se deu, em duas dimensões que acarretaram dificuldades profundas e substantivas. A primeira foi à falta de uma política nacional perene para a Educação Básica e para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com isso a administração da Secretaria da Educação pelo professor Jose Clóvis de Azevedo se viu na contingência de implementar a reestruturação curricular nos quatro anos da gestão do governador Tarso Genro.

A esse aspecto somou-se outros que são inerentes a qualquer processo de mudança, mais aguda ainda as dificuldades em uma rede de educação que não possui há muitos anos uma política educacional voltada à realidade das classes populares. A organização pedagógica da rede pública do Estado do rio Grande do Sul é além de tradicional no conceito educacional, é também arcaica e anacrônica. Se, observamos, a educação infantil e principalmente o Ensino Fundamental essa compreensão salta aos olhos de qualquer leigo. A falta de diálogo é o modelo pedagógico.

Outro aspecto que nos pareceu relevante foi à limitação que a SEDUC-RS teve em relação aos seus formadores sobre a proposta para o Ensino Médio Politécnico. Não podemos desconsiderar a profundidade das mudanças proposta e da necessidade de quebra de muitos paradigmas como trabalho e estruturação do conhecimento na dimensão epistemológica e pedagógica através da interdisciplinaridade⁶¹.

É extremamente difícil para um docente trabalhar de maneira interdisciplinar se ele estudou na Educação Básica de maneira disciplinar bem como na graduação, e acima de tudo desenvolve seu trabalho numa escola organizada disciplinarmente. Desta maneira, podemos afirmar que no âmbito administrativo a SEDUC-RS teve enormes

⁶¹ A interdisciplinaridade retira o docente da sua área de conforto. Agora ele fica exposto no nível pedagógico e epistemológico ao crivo de seus colegas. Além disso a organização interdisciplinar necessita de reforma administrativa para que se possa elaborar as práticas pedagógicas e epistemológicas em conjunto. Para se dar um exemplo docentes de componentes curriculares com baixa carga horária lecionam em até três ou quatro escolas.

dificuldades em capitalizar na rede a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio.

A complexidade das concepções, teoria e conceitos expressados para o Ensino Médio Politécnico, foi outro entrave que se mostrou um dos entraves que precisariam ser superados. Os conceitos expressados na proposta de reestruturação para o Ensino Médio Politécnico não são novidades bem como a legislação que o norteia. Compreendemos que a organização destas concepções, teorias e conceitos é que são, sem dúvida alguma, a grande contribuição do Ensino Médio Politécnico como proposta para educação pública e popular.

Pensemos na organização por um momento na finalidade do Ensino Médio. Como percebemos por nossa prática docente, em nossa atividade como gestor e pesquisador podemos afirmar que o Ensino Médio possui como uma de suas características fundamentais o ensino propedêutico como matriz central, ou seja, as escolas produzem seus processos de aprendizagem para que o educando seja aprovado no ENEM e no vestibular. A questão central é a subordinação que se realiza nos processos de aprendizagem para que o objetivo do acesso ao Ensino Superior para as classes populares se cristalizem. Entretanto, sabemos que o acesso ao Ensino Superior é celetista, meritocrático e reprodutivista. Se queremos de fato que nossos educandos acessem ao Ensino Superior ele deve ampliar sistematicamente suas vagas e perder a áurea de que é um lugar de poucos privilegiados pelo mérito individual.

Desta maneira, o enraizamento da escola propedêutica, meritocrática e elitista teria que dar espaço a escola plural, omnilateral, solidaria e cidadã. Esse foi um dos entraves enfrentados pela reestruturação curricular no Ensino Médio Politécnico em promover o trabalho pedagógico sob outra égide epistemológica e pedagógica. Porém a interdisciplinaridade não é somente uma questão epistemológica e pedagógica, ela também é uma questão administrativa.

Os docentes da rede estadual de ensino são distribuídos em diversas escolas da rede de ensino. Muitas vezes trabalham em outras redes municipais e privadas, ou seja, os docentes por necessidades materiais acabam por terem no seu trabalho o reflexo do currículo e do modo de produção capitalista. Desta maneira, o trabalho coletivo na rede

estadual não é contemplado como política pedagógica⁶² em que o docente seja o elemento criador do currículo na dimensão epistemológica e pedagógica.

A concepção de conhecimento e currículo foi outra questão que metodologicamente não mostrou nenhuma resistência na reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio Politécnico. Entretanto, devemos destacar que mesmo que estas concepções não apareçam de maneira direta na organização curricular, elas fundamentam esta organização.

Na concepção de conhecimento e currículo se destacam a dimensão epistemológica, filosófica, socioantropológica e psico-sociopedagógica. Essa três dimensões nos levam a refletir sobre que sujeito é o nosso educando, qual seu contexto social e suas condições específicas nas dimensões psico-sociopedagógica. Percebemos nela claramente as influências de Marx (1985, 1982), Freire (1982, 1975) Dussel (1977), Quijano (2010) e Saviani (2012, 2007, 2003) entre outros autores de nosso referencial teórico. Marx (1985) e Fromm (1967) nos mostram o homem genérico como um ser autônomo, criativo em constante movimento e que possui sua própria historicidade, ou seja, não é um ente abstrato. Sem dúvida que este ser em Marx e Fromm tem que ser um ser social capaz de construir e modificar sua realidade filosófica, epistemológica, socioantropológica e psicopedagógica porque ele é o centro das questões sociais⁶³.

Percebemos aqui a primeira amarração para que a educação se estabeleça a partir da realidade dos sujeitos educandos, da sua comunidade e do seu contexto social. Neste sentido, o currículo permeado por essas dimensões filosóficas, epistemológicas, socioantropológicas e psicopedagógicas estão articulados na escola pública aos seus educandos e suas comunidades. Não é mais escola ideal e abstrata, é uma escola concreta como dificuldades concretas a serem superadas.

Na organização do currículo entre a parte geral e parte diversificada não houve resistência ou entraves em relação ao conceito. Os entraves e resistências se deram nos seguintes aspectos. O primeiro foi à falta de integração por intermédio da interdisciplinaridade entre a parte geral e a parte diversificada do currículo. Não podemos esquecer que esta organização é arbitrária e somente tem sentido para que os

⁶² Numa perspectiva classista a reunião sistemática dos docentes não é uma política adequada a reprodução da estrutura da divisão social do trabalho.

⁶³ O ser humano é o centro como definiu a filosofia socrática (antropocentrismo), mas não significa e nem tem relação como o ser individualista e egoísta fora do contexto da sociedade que faz parte.

conhecimentos sejam aprofundados para que melhor possam ser conhecidos. Porém, como destacado nos estudos de Reis (2018), Alves (2014), Santos (2017) e (FRACARO, 2015). O tensionamento ocorreu com a ideia de que haveria uma redução da carga horária da formação geral em detrimento da formação diversificada. Esse deslocamento de carga horária somente ocorreria se fosse implementada a reestruturação curricular obedecendo as orientações da SEDUC-RS que era: no 1º ano 25% para a parte diversificada e 75% para a parte geral, 2º ano 50% para a parte diversificada e 50% para a parte geral e o 3º ano 75% para a parte diversificada e 25% para a parte geral. Essa divisão não foi implementada em função da complexidade de se trabalhar epistemologicamente e pedagogicamente pelos docentes e educandos no currículo.

Porém, a concepção não poderia ser fragmentar o currículo porque esse era justamente o objetivo que estava sendo tentado equacionar, ou seja, trabalhar o currículo como totalidade promovendo os conhecimentos específicos de cada componente curricular. A concepção central é trabalhar a totalidade do currículo de maneira interdisciplinar conforme Ferreira (2014, 2013).

O Projeto Político Administrativo e Pedagógico proposto para o Ensino Médio Politécnico tem como princípios orientadores a relação entre a parte e a totalidade, reconhecimento dos saberes e relação entre a teoria e a prática. Conforme o RREMP:

parte-totalidade - o processo de construção dos conhecimentos, estabelecer relação entre parte e totalidade. É a apropriação de um fato ou fenômeno estendendo esta apropriação à totalidade. Uma síntese do todo está sempre contida na parte que, por outro lado, só terá significado, quando relacionada à totalidade. Compreender a realidade como um todo e a articulação das partes que a compõem, significa transitar de forma articulada entre análises e sínteses (RREMP, p.8).

A relação entre a parte e a totalidade é o centro articulador de vários conceitos e concepções contidas na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Vejamos o seguinte, o objeto a ser conhecido somente é conhecido em sua unidade de significado e sentido.

Uma parte sem sentido ou sem significado, não afeta o sujeito cognoscente como, por exemplo: quando vejo um livro vejo em sua totalidade que me remete a sua estrutura física e ao seu conceito, quando vejo uma folha de papel escrita ela tem sentido somente como uma folha com informação e na sua totalidade como uma folha que contém uma

informação que está em um livro, mas se observar uma letra ela pode ter tantas variantes em seu significado que não me remeta facilmente ao livro.

A relação entre a parte e a totalidade é o ato de conhecer, é o ato de sistematicamente ir aprofundando o conhecimento. Porém, esse conhecimento tem que ter um início e o seu início é o reconhecimento dos saberes dos outros. Os saberes dos outros fazem parte da realidade vivenciada pelo outro e, portanto, possuidora de significado.

Por isso o princípio do reconhecimento dos saberes (e esse reconhecimento somente pode ser dos saberes dos outros) é elemento fundamental não somente para o processo de educação e da aprendizagem, mas, sobretudo, para o reconhecimento do outro como possibilidade do eu. Uma das grandes realizações dos europeus quando chegaram as Américas foi não reconhecer o conhecimento das populações que habitavam esta terra. Colocaram o seu conhecimento de maneira absoluta e verdadeira como se fosse à única possibilidade de se conhecer a realidade.

Esse foi o processo que até hoje sofremos da Colonialidade do saber, do poder e do ser que reproduz sistematicamente a exploração do colonizador sobre o colonizado. Prova disso é a base de todo nosso conhecimento centrado no conhecimento europeu moderno em detrimento dos conhecimentos históricos das Américas⁶⁴.

Nesta organização a relação entre a teoria e a prática é recolocar as duas faces da mesma moeda que foram colocadas em oposição pela oposição construída socialmente pela divisão social do trabalho (SAVIANI, 2012). A dissociação entre a teoria e a prática fosse a essência cognitiva dos seres humanos. Não é possível teoria sem prática e prática sem teoria. No currículo tradicional o docente possui o conhecimento e a teoria e a realidade prática fica no mundo irreal da abstração, ou seja, sem sentido concreto.

Assim sendo, estas concepções como entendemos possuem um encadeamento lógico que partem de uma determinada concepção de mundo. Mas para que possamos esclarecer estas relações articuladas no currículo do Ensino Médio Politécnico muitos entraves precisam ser resolvidos como formação inicial, formação continuada,

⁶⁴ Bom lembrar que na organização produtiva as Américas não sofriam de falta de alimentos. Embora existissem doenças nas Américas, estas não possuíam a condição de pandemia e letalidade como a Peste Negra europeia. Porém, nossa saúde atual somente tem valor se for fundamentada no conhecimento moderno europeu.

capacidade formadora da SEDUC-RS, infraestrutura, gestão e participação da comunidade, além de uma política nacional que acolham as classes populares.

A metodologia de ensino sem dúvida foi, aliado a apropriação das concepções orientadoras da proposta de reestruturação curricular, a grande dificuldade para que o Ensino Médio Politécnico pudesse se desenvolver. Os conceitos norteadores desta metodologia são a interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Conforme a RREMP:

Interdisciplinaridade - é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. Viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, que aliam teoria e prática, tendo sua concretude por ações pedagogicamente integradas no coletivo dos professores. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade [...] (RREMP, 2011, p.09).

Estudos como os de Bedin (2015) se debruçaram incansavelmente sobre o conceito de interdisciplinaridade e suas práticas escolares. Na concepção da interdisciplinaridade está contido o princípio antagônico ao utilizado na escola tradicional que é o modelo disciplinar. O modelo disciplinar como já observamos se formou ao encontro do modo de produção capitalista na dimensão do aumento da produção e do processo de alienação via divisão social do trabalho. Mas não foi somente isso o resultado desta organização.

Esta organização não contemplou o protagonismo dos educandos nem dos educadores que são reprodutores dos processos produtivos replicados na escola. Entretanto, contemplaram os educadores com uma autoridade exercida verticalmente que muito de confunde com autoritarismo.

Como destacamos anteriormente, a interdisciplinaridades coloca a nu os processos de aprendizagem e os processos pedagógicos⁶⁵ que não são mais exclusivos do ambiente escolar e dos docentes. A interdisciplinaridade necessita que os docentes elaborem coletivamente os conhecimentos a serem desenvolvidos as suas metodologias e as suas práticas pedagógicas pra que o ensino se estabeleça na aprendizagem. Aqui percebemos

⁶⁵ Neste sentido a autoridade exercida a partir do conhecimento está se dissolvendo. O docente e a escola não são os únicos locais privilegiados em que estão os conhecimentos. Hoje os conhecimentos estão na sociedade e principalmente na rede de comunicação virtual, mais precisamente no Google (Chassot, 2014, p 161)

outro entrave para que se possa mudar de paradigma e elaborar o processo de aprendizagem significativos.

Além da construção coletiva do currículo – o que não é feito pelos motivos expostos acima -, é necessário que este currículo esteja relacionado à realidade da comunidade escolar, ou seja, do educando e do docente. Nesta organização a pesquisa se constitui elemento fundamental na dimensão epistemológica e pedagógica. Nelas se articulam a construção do conhecimento com o método, destacando que as pesquisas são elaboradas a partir do interesse dos educandos com orientação dos docentes do currículo.

Conforme a RREMP:

Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial- possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais (RREMP, 2011, p.09-10).

A pesquisa é o instrumento pedagógico que coloca o educando como protagonista do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. Esse processo se expressa em duas dimensões que estão interligadas que são a centralidade do educando como protagonista do processo de aprendizagem e o conhecimento a ser construído estar relacionado à realidade do educando. Ou seja, o educando tem que deixar a posição de passividade, de receptor do conhecimento e de reproduzidor mecânico deste conhecimento para a posição de quem compreende os processos intrínsecos deste conhecimento.

Para que isso ocorra o educando tem que assumir a posição de pesquisador e ser orientado pelo educador tanto no que se refere à construção do conhecimento na perspectiva epistemológica e metodológica. Nesta configuração do Ensino Médio Politécnico, a reestruturação sofreu resistências porque nossas Instituições de Ensino Superior não forma o pesquisador e nem o ensinado no âmbito das licenciaturas.

Por fim, nesta organização a concepção, esta sim, eminentemente representativa da compreensão do mundo da gestão do governador Tarso Genro e do Professor José

Clovis de Azevedo que se articulam e se fundamentam nas concepções de Marx: o trabalho como princípio educativo. Segundo o RREMP:

Trabalho como Princípio Educativo- com a microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente. A função precípua da escola é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. O trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado (RREMP, 2011, p. 10).

Essa dimensão não é menos que as outras expostas na reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico, pelo contrário, ela é fundante porque estabeleça a relação da educação com a realidade dos educandos – e de maneira genérica com os seres humanos – que é o mundo do trabalho.

Se a realidade humana é sua realização com a natureza e com os outros humanos para qualificação da sua existência individual e social, o trabalho e o mundo em que está inserido são a realidade da vida humana. Como explicitamos anteriormente o conceito de mundo do trabalho com mercado de trabalho foram colocados nas mesmas perspectivas por desconhecimento das diferenças do próprio conceito, bem como pelo uso ideológico que foi utilizado como pela gestão da professora Rejane de oliveira que associou indevidamente o conceito de mundo do trabalho com mercado de trabalho.

Esta é sem dúvida foi uma das críticas percebidas com intensidades. Entretanto, podemos afirmar que a reestruturação do Ensino Médio Politécnico em suas orientações sempre definiu o conceito norteador do mundo do trabalho. As críticas mais contundentes foram realizadas por Rocha (2017) que aponta contradição entre o referencial teórico que embasa a proposta da reestruturação curricular e as propostas enunciadas por Marx e Gramsci.

A Avaliação Emancipatória, como não poderia de ser, por expressar os resultados do processo de aprendizagem é aquele de desnuda todo o processo de aprendizagem e o processo pedagógico. Porém, em função de todas as dificuldades que estão inseridas a aprendizagem escolar, a avaliação acaba por se tornar um processo de coerção,

substituindo de uma forma ou de outra, a aprendizagem. Segundo as orientações do RREMP:

A avaliação neste sentido tem as funções:

Diagnóstica: favorecendo o planejamento, organiza o trabalho do professor, oportunizando novas estratégias e alternativas, assim como possibilita ao aluno verificar seu nível de desenvolvimento;

Formativa: destinando-se a informar a situação em que se encontra o educando, no que se refere ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Contempla a autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores;

Contínua e cumulativa: considerando a construção do conhecimento do aluno, como um todo, coerente e significativo. Deve apresentar situações de construção do conhecimento de forma crescente em complexidade, tendo como parâmetro as construções do próprio aluno (RREMP, 2011, p.11-12).

A partir desta concepção a avaliação não é instrumento que se esgota na expressão do resultado de aprovação ou reprovação. A avaliação é um processo que contempla visualizar como o educando está se desenvolvendo na dimensão educativa. Este sem dúvida foi um dos entraves que mais resistência ofereceu a reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Estudos de Silva (2017) aprofunda o conhecimento sobre a temática e a relação com o Ensino Médio Politécnico. Conforme o autor:

A abordagem da avaliação emancipatória obrigou as escolas a se autoavaliarem, em modo conceitual, resultando em imensas tensões nas instituições. Os sujeitos pertencentes a ambas as escolas estiveram e estão acostumados, secularmente, a uma avaliação numeral e quantitativa, e isso resultou em conflitos epistemológicos nas comunidades escolares. Desta forma, nenhum dos sujeitos empíricos fez elogios ao modo de sistematizar as expressões dos resultados conceituais implantados de cima para baixo, sem ao menos os próprios indivíduos estarem familiarizados e minimizando estas tensões (SILVA 2017, p.136-137).

Desta maneira, trabalhar a avaliação sob outro paradigma que não seja a avaliação quantitativa e meritocrática se tornou um grande entrave para a reestruturação do Ensino Médio Politécnico. No cotidiano da escola que se organiza geralmente por trimestre, a avaliação relacionada ao processo de aprendizagem ocorre da seguinte maneira: suponhamos que, sejam desenvolvidos os conceitos e conhecimentos A, B e C ao longo do trimestre.

Se em cada componente, por exemplo: o A for desenvolvido será realizada uma avaliação e posteriormente uma recuperação. Se isso ocorrer com A, B e C, e o educando fica em defasagem (ou aprendeu pouco) em A, se ele for bem, em B e em C estará

aprovado, porém não terá aprendido o necessário em A. Da mesma forma ocorre isso ao longo do três semestres do ano como o seguinte exemplo: supomos que os resultados das avaliações estejam expressos em números e que 10 seja a nota máxima, 6 o necessário para prosseguir nos estudos e entre 1 e 5 reprove o aluno.

Teremos diversas incoerências que não levam a aprendizagem, não superam os obstáculos e não contemplam o avanço ou melhoria de quem atingiu a média. Se um educando tirar nota 7 significa que ele aprovou, entretanto ele permanecerá com nota 7 porque não lhe é contemplado a possibilidade de desenvolver ainda mais o seu conhecimento. Se um educando tirar nota 4 ou 5 deverá na próxima avaliação alcançar 6 para se aprovado, mas sua aprendizagem ficará cristalizada no 6 e não poderá avançar. Quem ficar com menos de 6 será reprovado. Se isso ocorrer em um componente curricular da totalidade do currículo, o educando reprova e volta no ano seguinte para estudar o que não aprendeu e o que já aprendeu. Neste sentido, nosso processo educacional não está centrado na aprendizagem, mas, na avaliação. Ou seja, sempre deixamos para trás aqueles conhecimentos que não foram atingidos no prazo estabelecido.

Na Avaliação emancipatória o educando é estimulado sistematicamente a ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem. Essa responsabilidade o coloca como protagonista da aprendizagem e não mero receptor do conhecimento distante e sem significado. Segundo a mantenedora:

A finalidade da Avaliação Emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos. Propicia a 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 (RREMP, 2011, p. 11).

Por fim no que tange a avaliação temos a expressão dos resultados que colocam o educando em relação ao processo de aprendizagem. A expressão destes resultados são as seguintes:

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 relacionadas no Plano de Trabalho do Professor. É atribuída bimestralmente ou trimestralmente, conforme a opção da escola, e ao final do ano letivo (RREMP, 2011, p. 14).

Ou seja, nesta expressão dos resultados o educando atingiu todos os objetivos propostos pelo componente curricular para o período de trabalho da aprendizagem. Neste sentido, a:

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 (RREMP, 2011, p. 14).

Nesta expressão do resultado o educando atingiu parcialmente a proposta estabelecida pelo componente curricular, mas, e estimulado a alcançar os objetivos que lhes são possíveis. Se formos comparar com a expressão numérica é como se obtivesse um 6, com o qual estaria aprovado, porém lhe é proporcionado a condição de chegar a um 10. Na última expressão de resultados fica definido que:

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 (RREMP, 2011, p. 14).

Prossegue o documento da SEDUC-RS:

A formulação acima descrita será utilizada na expressão dos resultados finais mesmo que a escola utilize outras expressões nos resultados parciais (bimestrais ou trimestrais), tais como nota, e/ou conceitos, e/ou anotações de suas produções e/ou de relatório descritivo de desempenho. Assim, na definição da promoção ou reprovação do aluno, no final do ano letivo registrar-se-á Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), ou Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) ou Construção Restrita da Aprendizagem (CRA), conforme a situação de cada aluno. (RREMP, 2011, p. 14).

Ou seja, o educando que não atingiu o mínimo dos objetivos propostos para prosseguir os estudos. Entretanto, o processo de aprendizagem não se encerra. Conforme a mantenedora o educando poderá realizar a progressão parcial que consiste em:

A escola adota a Progressão Parcial, que 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. O tempo destinado, a metodologia e a

avaliação farão parte de um Plano de Trabalho elaborado pelo professor, considerando as aprendizagens já realizadas e as defasagens apresentadas pelo aluno e articulado ao Plano de Estudos do ano seguinte (RREMP, 2011, p, 15).

Esta orientação acaba com a distorção em que o educando cursava em torno de 13 a 14 componentes curriculares e se reprovasse em um único componente reprovava em todos. Diversas críticas surgiram de que esta nova configuração de expressão da aprendizagem acabaria por aprovar educandos que não alcançassem os objetivos propostos para a aprendizagem. Não concordamos com esta posição. O que define a aprendizagem é a própria aprendizagem. Se a educação não tem sentido e não tem valor social ela não atrai os jovens de classes populares. Se o processo não está centrado na aprendizagem, no conhecimento o que o educando acaba buscando é a nota e a aprovação.

Sintetizando podemos destacar como entraves a reestruturação proposta pela SEDUC-RS para o Ensino Médio, a complexidade em que a proposta para reestruturação do Ensino Médio se fundamenta. Como procuramos demonstra a partir das pesquisas realizadas por diversos pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior, a reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio Politécnico seguiu as orientações estabelecidas pela legislação do período e, inclusive se antecipou a elas como o parecer nº 5/2011 que fundamenta a DCNEM e pela resolução nº 2 CNE/CEB.

A falta de estrutura da SEDUC-RS frente à complexidade da reestruturação do Ensino Médio Politécnico aliado ao tempo exíguo de uma gestão governamental e não de uma política nacional para o Ensino Médio comprometeram significativamente a proposta de reestruturação curricular. Esse contexto gerou uma série de atritos do gestor público com a comunidade escolar e, em particular, com os docentes que se sentiram desprestigiados, como não atores e protagonistas da formulação de políticas públicas em educação e da dificuldade de capitalização das propostas na rede estadual de educação.

Neste sentido, também contribuiu o fato de que a SEDUC-RS não possui um grupo de docentes com experiência nas escolas que fizessem a interlocução junto aos docentes em pequenos grupos no “chão” das escolas. Essas formações no ambiente escolar poderiam além das concepções que nortearam a reestruturação fossem desenvolvidas práticas pedagógicas que servissem de orientação às propostas na Reestruturação do EMP.

Outro entrave significativo é a precariedade e destruição material em que se encontram as escolas da rede estadual de educação. As escolas somente sobrevivem em função da dedicação dos gestores escolares, dos docentes, dos educandos e da comunidade. Em pleno século XXI as escolas como totalidade de uma rede de educação não contam com acessibilidade, laboratórios de informática adequados tecnologicamente e com profissionais capacitados a dar apoio a docentes e discentes, a maioria das escolas tem acesso à rede de informação restrita aos setores administrativos, as salas de aula não possuem instrumentos tecnológicos que induzam novas práticas pedagógicas e as assessorias pedagógicas da SEDUC-RS inexistem, somente aparecendo nas escolas para questões administrativas ou de controle de pessoal.

Aspecto relevante que se deve destacar é o distanciamento das Instituições de Ensino Superior em relação às etapas da Educação Básica. Aqui me refiro não somente ao fato de a escola ser o local de pesquisas empíricas ou de desenvolvimento de programas de formação de docentes. O que falta é vivência e integração e não prescrição de formulas e projetos instrumentalizados de maneira vertical no qual os trabalhadores em educação se sentem mais como cobaias do que como protagonistas.

A relação entre o ensino superior e a Educação Básica é a relação entre a teoria e a prática em via dupla, ou seja, Educação Básica e Ensino Superior aprendendo juntos e não um ensinando ao outro o que o outro não precisa. Nesta perspectiva a formação inicial e a formação continuada foram um entrave na reestruturação para o Ensino Médio Politécnico. Na formação para implementação da reestruturação do Ensino médio Politécnico a dimensão da rede estadual de educação e a distribuição geografia também foi outro ponto de dificuldade. Para se ter uma boa ideia a 1ª Coordenadoria Regional de Educação que abrange a cidade de Porto Alegre possuía na gestão Tarso Genro 258 escolas, sendo que destas, 71 escolas possuíam o Ensino Médio Politécnico.

Mas sem dúvidas houve avanços. Qualquer política educacional para Educação Básica e, particular para o Ensino Médio, é melhor que a políticos dos últimos governos como o governo Rigotto, o governo Yeda e agora o governo Sartori em que a política educacional para a rede pública era “não ter política nenhuma”.

A única política concreta destes governos foi tratar a educação pública – que atende basicamente as classes populares – como se ela fosse um peso para o Estado. Os docentes recebem mal e são desprestigiados porque lecionam para as classes populares.

Ainda hoje se vive o sonho da escola pública de qualidade que o Rio Grande do Sul possuiu tempos atrás, o famoso Júlio de Castilhos que formou boa parte da intelectualidade gaúcha, era destinado à classe média e não as classes populares. O Júlio de Castilhos para as elites, o Protásio Alves para a classe média baixa e, vejam só a ironia o Parobé para as classes populares e hoje é um colégio referência em sua área.

Como disse uma colega quando foi apresentada a proposta de reestruturação curricular para o ensino Médio e os docentes da escola ficaram apreensivos e começaram a demonstrar resistência, ela disse a seguinte frase que continha um impropério que eu vou suprimir: “do jeito que está não pode ficar, temos que fazer alguma coisa e a proposta é uma coisa concreta”. Eu vou um pouco além qualquer coisa que se faça é melhor que tomar a atitude política de não fazer nada. Nesta perspectiva a proposta para o Ensino Médio Politécnico teve de início a grande realização de retirar a rede pública da estagnação que se encontrava a décadas. Movimentou os gestores, as equipes diretivas, os docentes e os educandos principalmente, e além destes a comunidade escolar como um todo. Fez com que a criticidade em todas suas dimensões voltasse às escolas. Fez com que os atores sociais da educação ocupassem seus espaços de interlocução e diálogo que não estavam presentes na rede estadual de educação há muito tempo.

Como avanços decorrentes do processo de implementação da proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio politécnico podemos destacar os questionamentos que fizeram parte desta tese. O objetivo central da pesquisa foi constatar se a reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio politécnico se configurou ou não em um processo de qualificação da educação pública nesta etapa da Educação Básica.

Nossa resposta, a partir dos estudos realizados nos níveis de mestrado e doutorado, nos remetem a compreensão que pese os obstáculos que se apresentaram a implementação da proposta de reestruturação curricular, o EMP qualificou os processos de aprendizagem e pedagógicos na etapa final da Educação Básica. Não há dúvidas, de que o processo esteve premido pelo tempo referente ao próprio desenvolvimento da proposta de reestruturação curricular, bem com a forma como foi realizada e as condições humanas da SEDUC-RS frente às necessidades de formação dos docentes da rede estadual de ensino do rio Grande do Sul.

Somado a isso, destacamos também, as condições materiais no que se refere à infraestrutura física da escola públicas do Estado que são antigas e que sistematicamente

somente sofre reparos emergenciais. Aliados a isso a formação inicial dos docentes e a formação continuada estão em desacordo com a realidade e os problemas enfrentados no “chão da escola” como indicam a fala dos docentes.

Em relação aos conceitos norteadores como as dimensões epistemológicas, filosóficas, socioantropológicas e sociopsicopedagógicas os estudos realizados pelos diversos pesquisadores não evidenciaram nenhuma dissonância do proposto pela mantenedora em relação às concepções de conhecimento e currículo e a comunidade escolar. No aspecto que abrange a organização curricular ocorreu o tensionamento entre a compreensão de que o currículo retiraria tempo e espaço da formação geral em detrimento da formação diversificada. Este questionamento pode ser compreendido em duas etapas.

A primeira etapa foi a que ocorreu logo após a implementação da proposta no ano início do ano de 2012. Destacamos, que na proposta de reestruturação curricular para o Ensino Médio Politécnico ocorreu o acréscimo durante o ano letivo de 2012 de 200 horas/aula, ou seja, esta etapa da Educação Básica passou de 800 horas/aula para 1.000 horas/aula, não necessitando desta maneira a perda de carga horária dos componentes curriculares da formação geral.

Entretanto, devemos destaca que conforme as orientações da SEDUC-RS, a carga horária da parte diversificada aumentaria gradativamente até a proporção de 75% da parte diversificada e 25% na formação geral⁶⁶. Nesta configuração devemos ressaltar que a distribuição da carga horária entre a parte diversificada e a parte geral do currículo não significa o abandono dos conhecimentos científicos elaborados nos componentes curriculares, mas, sim, que esses conhecimentos seriam trabalhados no Seminário Integrado por intermédio da pesquisa como instrumento pedagógico catalizador da aprendizagem.

Esta articulação entre a parte da formação diversificada e da formação geral não significa a construção de dois currículos na escola e sim, a articulação do currículo entre parte geral e diversificada por meio da interdisciplinaridade. Esta contribuição é fundamental para que o currículo se encaminhe para que o tratamento pedagógico e

⁶⁶ Acreditamos que esta compreensão se deveu porque num primeiro momento, antes da escola efetivamente aumentar a carga horária de 800 horas/aula para 1.000 horas aula, efetivamente foi retirado espaço e tempo dos componentes curriculares. Posteriormente com o acréscimo previsto na reestruturação do EMP este problema de equacionou.

epistemológico seja alicerçado na interdisciplinaridade, e, aqui, não se compreende a interdisciplinaridade somente como instrumento metodológico, mas, acima de tudo como processo ontológico do desenvolvimento humano.

Em relação ao Projeto Político Administrativo e Pedagógico, que incorpora a relação entre parte e totalidade, reconhecimento dos saberes e a relação teoria e prática, não ocorreu críticas nos estudos analisados. Entretanto, isso não significa que na prática não tenha ocorrido resistências em função destas concepções não estarem contempladas no currículo tradicional. Portanto, não houve nenhum tensionamento explícito contra estas concepções, porém, acreditamos que ultrapassas as concepções de não relacionar parte e totalidade como integralidade do conhecimento, o reconhecimento dos saberes de grupos sociais que não possuem capital cultural e a associação entre teoria e prática em uma sociedade cujo vértice produtivo e ideológico é a divisão do trabalho e a alienação decorrente deste processo teve dificuldades na implementação da proposta de reestruturação para o Ensino Médio Politécnico. Mas podemos considerar como positivo o enfrentamento desta questão política e pedagógica pelo currículo proposto.

No que se refere à metodologia esse é em nosso entendimento a contribuição significativa da reestruturação proposta para o Ensino Médio Politécnico. Conceitos como interdisciplinaridade, autonomia, cidadania, aprendizagem significativa, protagonismo juvenil, reconhecimentos dos saberes populares, protagonismo docente, formação inicial e continuada, estão presentes em todas as políticas pedagógicas em documentos escolares e no ideário da comunidade escolar.

Entretanto, articuladas numa proposta pedagógica estruturada entre concepções e metodologias não é percebida com organicidade nas escolas. A metodologia apresentada possui três eixos que, no nosso entendimento e que não sofrem críticas quanto a sua necessidade e organização nas pesquisas estudadas, são a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada e articulada ao projeto vivencial e o trabalho como princípio educativo. Estas três concepções articulam o conhecimento elaborado em bases científicas com a realidade dos educandos, ou seja, com a realidade social.

Se no plano metodológico e ontológico a interdisciplinaridade nos proporciona a compreensão do conhecimento em seu texto e contexto social, a pesquisa é o estímulo a curiosidade científica que precisamos desenvolver no educando. Por fim, o trabalho como princípio educativo coloca no primeiro plano da educação, da aprendizagem e dos

processos pedagógicos a atividade central do ser humano. Aquela atividade em que o ser humano se realiza ontologicamente, ou seja, na sua interação com a natureza e com a sociedade.

Sem dúvida que esta organização em virtude de sua complexidade e dos diversos pontos que necessitaram ser “amarrados” metodologicamente demandou forças superiores ao isolamento que a Secretaria de Educação teve frente a outros segmentos da sociedade que poderiam ter contribuído mais profundamente como as Instituições de Ensino Superior, a entidade de classe dos docentes, o Cpers/sindicato, o governo federal por intermédio do MEC que entrou nas discussões sobre o Ensino Médio após a proposta do Ensino Médio Politécnico entre outros menos comprometidos com a educação. Neste contexto, o maior entrave foi o conceito de interdisciplinaridade⁶⁷ no qual nem o currículo e nem a formação dos docentes estão embasados por este conceito.

A pesquisa foi o elemento que mais agradou os docentes que participaram do Seminário Integrado e dos educandos. Este aspecto demonstra a importância do protagonismo juvenil apontado por Munsberg (2015), Porciúncula (2017), Farias (2015), Caputo (2017), Sanzi (2016) e Schu (2015). A pesquisa ocupou a centralidade nas manifestações positivas sobre o Ensino Médio Politécnico junto com o Seminário Integrado. Como apontado pelos autores citados acima, a pesquisa é elemento não somente do protagonismo juvenil e se encontra com o conhecimento elaborado embases científicas, e no nos projetos vivenciais, a partir da curiosidade epistemológica dos educandos.

As pesquisas de Rebello (2017), Bühring (2015), Vian (2015) e Tamanini (2014) se debruçam sobre o tema “pesquisa” e apontam a positividade deste instrumento de elaboração do conhecimento mesmo com as dificuldades presentes na realidade das escolas públicas. Porém a concepção de pesquisa no Ensino Médio Politécnico está inserida na perspectiva da interdisciplinaridade. E o local espaço/tempo construído pela reestruturação curricular do ensino Médio Politécnico foi o Seminário Integrado.

O Seminário Integrado for sem dúvida alguma a novidade pedagógica de espaço epistemológico que rompe com a escola tradicional e a transmissão do conhecimento de maneira fragmentada e disciplinar. Conforme as pesquisas de Corrêa (2017), Müller

⁶⁷ O conceito de interdisciplinaridade é recorrentemente confundido com o conceito de multidisciplinaridade.

(2015), Silva (2016), Gama (2018), Pereira (2016), Vasconcelos (2014), Dworakosky (2015), Felix (2015), Souza (2015) Fracaro 920150, Cruz (2017), Alves (2015) Rebello (2017) e Firme (2017) o Seminário Integrado é o centro de investigação destes estudos. O Seminário Integrado não é uma disciplina e sim um espaço pedagógico em que possa ocorrer a articulação do currículo por intermédio das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares. Segundo a SEDUC-RS: Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente os serviços de supervisão e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 25).

Prossegue o documento afirmando que:

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação dos trabalhos, de forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 25-26).

Ou seja, o Seminário Integrado é necessariamente um espaço pedagógico disciplinar e de articulação do currículo. Segundo Firme (2017):

As teses e dissertações realizadas sobre o ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul apontam para diversas aprendizagens de estudantes e professores. Essas ocorrem nas pesquisas dos estudantes ou durante o desenvolvimento de propostas de atividades diversificadas pelos professores-pesquisadores nesse espaço de integração curricular, que é o Seminário Integrado. Na sequência, apresentamos algumas propostas e aprendizagens evidenciadas nas pesquisas para a referida categoria (FIRME, 2017, 57).

A partir de Firme podemos depreender que o espaço do Seminário Integrado, fundamentado nas pesquisas da autora e corroborado por nossas interpretações, é o espaço articulador da interdisciplinaridade e da pesquisa. Esses dois elementos, tanto a interdisciplinaridade quanto a pesquisa, são instrumentos metodológicos e epistemológicos alinhados a realidade dos educandos e dos educadores.

Essa configuração ajuda desconstruir o currículo fragmentado e disciplinar alicerçado na organização vertical e autoritária. No nosso entendimento, é no Seminário Integrado por intermédio da pesquisa e da interdisciplinaridade que o currículo tende a se aproximar da realidade como totalidade. Com isso queremos dizer que por intermédio da pesquisa, que promove a autonomia do educando, e da interdisciplinaridade que contribui

para que a fragmentação do currículo disciplinar não se oriente no sentido de produzir o conhecimento parcial e distante da realidade concreta.

Neste sentido, a interdisciplinaridade pode ser um instrumento que além de proporcionar um caminho metodológico, pode contribuir com a dimensão ontológica em que a realidade e o processo do conhecimento escapam a alienação produzida no conhecimento fragmentado. Prosegue Firme (2017) destacando que:

A partir do que foi exposto, as dissertações e teses a respeito do Seminário Integrado mostram que as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes e as propostas elaboradas pelos professores-pesquisadores no espaço do Seminário Integrado contribuíram para o processo de construção da autonomia dos estudantes; possibilitaram sua participação ativa no seu processo de aprendizagem; oportunizaram o desenvolvimento da escrita, da apresentação de seus projetos, de aprender a coletar informações, interpretá-las e organizá-las estatisticamente e em gráficos, discutir e debater sobre o tema investigado e ressignificar saberes populares (FIRME, 2017, p. 61-62).

Posto isso fica evidente que o Seminário Integrado além de ser um espaço inovador possibilitou a articulação da pesquisa de forma interdisciplinar pelas áreas do conhecimento, pelos componentes curriculares, enfim, pelo currículo. Porém, como já foi exposto pelos estudos dos diversos pesquisadores apresentados nesta tese, somente o Seminário Integrado e a Pesquisa Pedagogicamente estruturada não foi suficiente, para consolidar a proposta do Ensino Médio Politécnico.

A falta de continuidade da política pedagógica pelos governos estaduais e federais é, sem dúvida, alguma um fator pelo qual o Ensino Médio Politécnico não teve continuidade. Isso se deve em grande parte ao sucateamento que os governos liberais promovem na educação pública e pela resistência interna realizada pelos docentes dentro das escolas. Sair da zona de conforto do “já conhecido” para o desconhecido do novo assusta muitos educadores e educadoras. Muitas escolas voltaram a expressar os resultados por intermédio da expressão quantitativa numérica, o espaço do Seminário Integrado foi extinto e não houve nenhuma proposta pedagógica que não seja a de atenuar os problemas imediatos dos conflitos escolares.

Enfim, departamento pedagógico, que é o coração da Secretaria de Educação, voltou a ser um espaço burocrático em que as questões pedagógicas não são mais o centro dos processos de aprendizagem. Portanto, com todas as dificuldades que a mantenedora encontrou na rede estadual de ensino, bem como aquelas dificuldades que o gestor não conseguir ultrapassar, no computo geral acreditamos que a proposta de reestruturação

curricular proposta para o Ensino médio politécnico no Estado do Rio Grande do Sul, obteve êxito parcial.

Este êxito não foi o desejado pela gestão do governador Tarso Genro no período 2011 a 2014, entretanto foi uma possibilidade concreta de reestruturação curricular ofertada e implementada na rede que se baseou nos princípios expostos nas concepções de Marx, Freire e da Descolonialidade do saber.

10 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A presente pesquisa procurou dentro dos limites imposto pela amplitude do tema e as diversas possibilidades de análise, compreender como foi ocorrido à implementação da reestruturação proposta pela Secretaria de Educação para o Ensino Médio Politécnico entre os anos de 2011 a 2014 na gestão do governador Tarso Genro. Muitos caminhos se apresentaram ao pesquisador e docente do ensino Médio. Os entraves sem dúvida foram enormes na implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico.

O primeiro entrave é o fato de nossa nação não possuir uma política em educação. Esta indefinição - ou melhor, dizendo esta definição por não ter uma política pública em educação -, é fruto de nossa história colonial centrada no processo de colonização e no processo de escravidão e por isso nos socorremos dos conceitos e concepções da Descolonialidade, da Educação Popular e da concepção de homem em Marx. Nosso processo colonial sempre viu a educação como privilégio de nossa elite econômica e política. As classes populares sempre foram jogadas as migalhas que sobravam e sobra das “casas grandes”. Nossa senzala deixou de ser uma espécie de galpão para ser nossas periferias e, são nessas periferias, que estão nossos jovens tão necessitados de educação. Educação não para o consumo, mas, sim, educação para o exercício da autonomia.

Neste contexto, em que se situa nossa educação procuramos compreender se nossa tese de que a Reestruturação Curricular no Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do sul qualificou a educação consideramos que sim, mas esta constatação não está somente alicerçada em dados ou nos índices apresentados. À primeira vista nos salta aos olhos a partir de nossa prática docente, o período que desempenhamos uma função de gestão e, acima de tudo, pelas pesquisas realizadas o movimento vivencial que a rede estadual de educação vivenciou durante a implementação do Ensino Médio Politécnico.

O movimento nas escolas, nas comunidades, nas coordenadorias e na Secretaria de Educação deu vida aos processos de aprendizagem e aos processos pedagógicos⁶⁸ em toda rede estadual de educação. Pesquisadores debruçaram-se sobre a temática do Ensino

⁶⁸ Gostaríamos de destacar que consideramos que os processos de aprendizagem e processos pedagógicos extrapolam em muito um conjunto de conhecimentos desenvolvidos na sala de aula. Todo ato humano se constitui um ato de aprendizagem e do ato de aprendizagem se constitui num ato pedagógico.

Médio e procuraram com afincos compreender os contextos e os liames que envolveram esta reorganização curricular do ensino Médio Politécnico.

Os entraves apontados pelas pesquisas e por nossa experiência pessoal são muitos e de todas as ordens. Como já afirmamos começa por uma falta de política pública para educação que contemple um projeto de nação em que as desigualdades sociais pelo menos seja um objeto a ser alcançado num nível que se tenha como objetivo a diminuição das desigualdades de maneira profunda e radical. Neste sentido, a rede estadual de educação que atende prioritariamente as classes populares por uma visão elitista sempre está abandonada justamente para que as classes populares não alcancem uma educação que possibilite a crítica social.

Dessa maneira, a escola pública é objeto de precarização sistematicamente. A infraestrutura de nossas escolas como apontaram as pesquisas estão obsoletas e em péssimas condições de uso. Os equipamentos como classes, cadeiras, quadro negros, salas de aula, enfim, toda a infraestrutura está depauperada. As escolas como um todo, estão completamente precárias e o Estado trabalha a estruturara material sempre realizado um remendo ou um “puxadinho” para satisfazer as demandas escolares. As tecnologias atuais como internet, lousa digital, projetores e outros equipamentos são “luxo” nas escolas.

Com estas condições, as pesquisas nos mostraram que a atividade docente se torna uma verdadeira tortura e isso acaba por se refletir no currículo. As pesquisas apontaram que a maior dificuldade para implementação do Ensino Médio Politécnico como se desenvolveu as relações entre a SEDUC-RS e os docentes da rede estadual de educação. A crítica mais incisiva e mais recorrente foi à forma como a mantenedora implementou a reestruturação do Ensino Médio Politécnico. Mesmo que tenha havia as conferências locais, regionais e estaduais estas não conseguiu alcançar a maior parte dos docentes porque ocorreram quando no mesmo tempo os docentes estavam em sala de aula e isso minimizou a participação deles nos encontros.

Outro entrave foi a falta de pessoal na SEDUC-RS e nas CREs que efetivamente construíssem a estratégia de ir debater a reestruturação curricular dentro das escolas. Esse seria em nosso ver o meio mais adequado para ser mostrar aos docentes como construir uma possibilidade de reorganização curricular que se pede há décadas. Esta interlocução entre a mantenedora e o coletivo de docentes nas escolas não de deus a contento.

Uma das formas possíveis de se realizar as formações continuadas para implementação do Ensino Médio é justamente aquela que a proposta propõe, ou seja, construção de seminários pelos próprios docentes a partir da realidade das escolas. Não podemos esquecer dois fatores que afetam os docentes de maneira cruel e violenta. Esses fatores são a falta do reconhecimento profissional principalmente pelo Estado e pela sociedade e a baixa remuneração salarial⁶⁹ em nosso estado e na educação pública em sua maioria.

Essa situação é extremamente desanimadora, quiçá todas as deficiências que se possa atribuir aos docentes, quem convive intimamente nas escolas sabe que são verdadeiros obstinados em sua profissão. A docência como atividade fim está abandonada e os docentes nas escolas estão por sua própria conta. Neste contexto das formações o estado não investe na formação continuada. Todos os docentes que continuam seus estudos os fazem as suas expensas ou com bolsas de pós-graduação se a formação ocorrer nos níveis de mestrado e doutorado, sem contar que não se tem tempo para estudos dentro da nossa carga horária.

Consideramos que o entrave no diálogo entre a SEDUC-RS e os professores da rede foi o maior entrave junto com a formação continuada para implementação do Ensino Médio Politécnico. Houve também outros fatores como a posição da direção do Cpers/sindicato em questionar a reestruturação curricular de forma sistemática sem discutir os possíveis avanços que poderiam ser colhidos e mais uma vez a questão política se sobrepôs de maneira negativa a questão pedagógica.

Outro entrave que percebemos e que se expressa naquilo que foi analisado é a complexidade da reestruturação curricular proposta para o Ensino Médio Politécnico. Quando nos debruçamos sobre o documento referência e o regimento escolar em que está organizada de fato a reestruturação curricular, podemos compreendemos como docente do Ensino Médio e pesquisador a complexidade da proposta. A proposta modifica as estruturas epistemológicas, pedagógicas e avaliativas em profundidade. Isso demanda tempo e continuidade de execução da reestruturação curricular e isso não ocorreu pelo

⁶⁹ O governo Tarso genro concedeu um dos maiores aumentos da história do magistério público que foi de 76,68 em quatro anos e mesmo assim não consegui atingir o piso do magistério público. Já foi registrado neste texto mas se faz necessário repetir que o salário inicial do docente da rede estadual de educação para 20 horas no Estado do Rio Grande do Sul é de R\$ 2.520,00, sendo que no governo neoliberal de José Ivo Sartori não houve reposição da inflação os servidores receberam seus salários atrasados e parcelados a mais de 38 meses.

atual governo de José Ivo Sartori. Não podemos esquecer os ensinamentos de Paulo Freire de que ninguém ensina ninguém e que aprendemos em comunhão.

Em relação aos avanços vamos centrar em dois instrumentos contidos na proposta de reestruturação curricular que em nosso entendimento sintetiza de maneira objetiva a proposta de reestruturação curricular. A totalidade dos estudos analisados de maneira mais incisiva (a maioria) e de maneira menos incisiva (a minoria), destacou os Seminários Integrados e a pesquisa como princípio pedagógico como os elementos que alavancaram – dentro das possibilidades concretas dos educandos e educadores – a reestruturação do ensino Médio Politécnico. Possuímos algumas compreensões sobre este aspecto. Nosso entendimento é que o Seminário Integrado e a Pesquisa colocam no mesmo lugar e em mesma condição de protagonismo educando e educador. Sempre brinco com meus educandos quando eles perguntam por que eu gosto de ser professor e eu respondo que gosto de ser professor porque continuo sendo o que realmente gosto que é ser aluno.

As pesquisas demonstraram que o Seminário Integrado e a Pesquisa foram os instrumentos que facilitaram – dentro das condições – mudanças no processo de aprendizagem. Porém, devemos destacar alguns pontos que se fazem necessários. Nem todos os professores se propuseram a trabalhar de maneira interdisciplinar e continuaram com a prática pedagógica disciplinar com os conteúdos trabalhados de maneira fragmentada. Os docentes que conseguiram melhores resultados foram aqueles que trabalharam nos Seminários Integrados e daqueles que participaram orientados as pesquisas a partir do seu componente curricular. Muitas experiências pedagógicas articuladas por intermédio das pesquisas foram expostas em feiras de ciências como a FECITEP, a MEP, IFsul e Programa Porta Abertas da UFRGS. Tanto o Seminário Integrado como a Pesquisa ensejaram uma demanda corrente dos estudos em educação que é o protagonismo juvenil. Neste contexto, o educando não se considerou somente aquele que recebe a informação. Ele começou a se identificar como aquele que elabora o conhecimento.

Concluindo, podemos afirmar que de um modo geral a proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico ficou muito distante daquilo a que ela se propôs, ou seja, realizar uma mudança de paradigma na educação e, em particular, no Ensino Médio. Nossa compreensão é que este objetivo era o horizonte a ser alcançado em sua plenitude. Porém, para isso necessitasse das condições sociais concretas para que isso ocorra.

Entretanto, não podemos desconsiderar de forma alguma a caminhada percorrida e é esta caminhada que produz experiências para mudança possíveis.

Duas propostas contidas na reestruturação do ensino Médio Politécnico que destacamos é o Seminário Integrado e a Pesquisa como Princípio pedagógico. Esses dois instrumentos epistemológicos e pedagógicos são as contribuições que mais se destacaram nos estudos analisados. Comprendemos que esses instrumentos colocam os educandos como protagonistas do processo de aprendizagem. Destacamos também que não é somente os educandos que ocupam papel de centralidade no processo educativo, os professores também reencontram seu lugar de planejamento, criação que estimulam a prática docente. Portanto, acreditamos que os Seminários Integrados e a pesquisa são instrumentos que podem contribuir para o processo de descolonialidade do saber. Isso ocorre porque a pesquisa e a apropriação do conhecimento desenvolvido nos Seminários Integrados invertem o processo de elaboração do conhecimento verticalizado e que se fundamenta na transmissão linear do conhecimento. Ou seja, tanto a dimensão epistemológica como pedagógica se constituem em instrumentos de construção de aprendizagens contra hegemônicos ao modelo tradicional.

Comprendemos que a proposta teórica inserida na reestruturação do Ensino Médio Politécnico comporta elementos do homem plenamente autônomo na esfera individual e social proposto por Marx, da Educação Popular formulada por Freire que de uma maneira efetiva dentro das aproximações possíveis contempla o processo Descolonial que se contrapõe a colonialidade a que nós latino-americanos ainda estamos completamente envolvidos e submissos. Muitas questões ficam em aberto principalmente a experiência inovadora dos Seminários Integrados, da Pesquisa como Princípio Pedagógico e do Protagonismo Juvenil e do Protagonismo Docente articuladas como possíveis universos de reflexões. Por fim, acreditamos que a educação possa seguir um rumo que possibilite a transformação social, mas, para que isso ocorra precisamos mudar os paradigmas educacionais.

11 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. COHN, Gabriel (Org.). São Paulo Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALEXANDRE, Josiane Machado. **Reestruturação curricular: estudos de casos múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio: um estudo a partir do contexto da prática**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

ALVES, Luiz Carlos de Santis. **Politecnia, pesquisa e trabalho como princípios educativos: aprendizagens construídas na vivência do Seminário Integrado**. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, Santa Rosa, 2015.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

AQUINO, Laurence Sanzi. **A experiência escolar em tempos de Ensino Médio Politécnico**. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em sociologia. Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2016.

ARAUJO, Hellen Gregol. **A (re) existência dos professores, a (inter) disciplinaridade e a pesquisa em sala de aula: compreensões por meio do Cirandar sobre a (re) estruturação curricular do Ensino Médio no RS**. 2015. 125f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde. Fundação Universidade do Rio Grande. Rio Grande, 2015.

ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do Ensino Médio Politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

AZEVEDO, José Clovis; GONZAGA, Jorge L. A.; REIS, Jonas Tarcísio. Avaliação no Ensino Médio: uma perspectiva emancipatória. In: **Ensino Médio: projetos em disputa**.

Org.: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Porto Alegre; Ed. Universitária Metodista, 2015.

BACHELAR, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: contraponto, 1996.

BALADO, Maria do Carmo Lopez. **Materialização do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul**. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEDIN, Everton. **A emersão da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico**: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. 2015. 514f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências: química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

BORDA, Orlando Fals. **Ciencia, compromiso y cambio social**. Montevideo: Lanzas y Letras; Editorial el Colectivo; Extensión Libros, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____ **Bakhtin outros conceitos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Diretrizes curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integra. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acesso em: 10/08/2018.

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados> Acesso em 10/08/2018.

_____ Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32640> Acesso em: 10/08/2018.

_____ **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192 Acesso em: 06/08/2018.

BÜHRING, Claudia Schvingel Klein. **O princípio do ensino pela pesquisa na proposta do Ensino Médio Politécnico – Rio Grande do Sul**. 2015. 165f. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Centro universitário Univates. Lajeado, 2015.

CACURI, Fabiana Cristina Staub. **A implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: um estudo de caso**. 2012. 84 f. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

CAPUTO, Sabrina. **Juventudes e o Ensino Médio Politécnico: a construção do conhecimento – uma outra dialética**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2018.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era liberal**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTRO-GOMES, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: **A colonialidad do saber; eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1 ed. Lisboa: Sá da Costa Editores. 1978.

CASAS, Bartolomé de Las. **Brevíssima relação da destruição das índias: o paraíso destruído a sangrenta história da conquista da América espanhola**. Porto Alegre: L&PM, 1984.

CHASSOT, Áttico. **A ciência através dos tempos**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **A ciência é masculina? É sim senhor**. 5 ed. São Leopoldo: Editora da Universidade do Vale dos Sinos, 2011).

_____. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação** 6 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CORRÊA, Marcos Britto. **Discursos contraditórios e/ou avanços contidos: Ensino Médio Politécnico, o estado e suas implicações no trabalho pedagógico**. 2017. 101f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados**. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CRUZ, Janice de Fátima Preuss da. **A reestruturação curricular no Ensino Médio: implicações mútuas entre Seminário Integrado e práticas pedagógicas**. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2017.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: diálogos, sujeitos, currículos**. Belo horizonte: editora da UFMG, 2014.

DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma e Cartas**. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Org.: LANDER, Edgardo. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____ **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1977.

_____ **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

DWORAKOWSKI, Luiz Antonio de Quadros. **Construção e interpretação de gráficos de cinética: uma proposta para o Ensino Médio Politécnico**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2015.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Org.: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

FARIAS, Vanderlei Goulart. **O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno**. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2015.

FELIX, Adriani Mello. **Práticas curriculares no RS: as (poli)técnicas de governmentamento**. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, 2013.

FELIX, Paulo Roberto Marczuk Junior. **Ensino Médio Politécnico e o mundo do trabalho: entendimento a partir das narrativas dos professores do Seminário Integrado**

no contexto do Cirandar – Furg. 2015. 88f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade do Rio Grande. Rio Grande, 2015.

FIRME, Márcia Von Frühauf. **Seminário Integrado: as faces do reconhecimento do outro para professores de ciências participantes do cirandar.** 2017.132f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do seminário permanente de educação popular e de suas implicações epistemológicas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRACARO, Graciane Copetti. **O Ensino Médio Politécnico no Estado do rio Grande do Sul: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.** 2015. 88f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015.

FRANK, Neusa Maria Machado de Oliveira. **Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho.** 2015. 77f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____ **Conscientização teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3d. São Paula: Moraes, 1980.

_____ **Educação como prática de liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ **Pedagogia do oprimido.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: **Utopia e democracia na educação cidadã.** Org.: AZEVEDO, José Clovis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Org.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983 a.

_____ **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983b.

_____ **Pedagogia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GAMA, Anelize Cardoso da. **Análise de uma hipótese curricular desenvolvida no Ensino Médio Politécnico com enfoque em CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**: aprendizagens construídas. 2018. 214f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1 ed. São Paulo: Santillana; Moderna, 2013.
Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOBO, Rosmari Morondin. **O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do sul**: o princípio pedagógico da pesquisa e a reconstrução dos saberes docentes na escola pública. 2018. 221f. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2018.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles. 2017. 271f. Tese (Doutorado). **O Ensino Médio politécnico na região de Rio Grande- RS (2012-2016)**: análise desde os pressupostos

marxianos e histórico-práticos da Politecnia. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de pelotas. Pelotas, 2017.

GONDRA, José Gonçalves. Educação cidadã e história da educação brasileira: repensando os 500 anos. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Org.: AZEVEDO, José Clovis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GONZAGA, Jorge L. A.; ALMEIDA, Elmar Soero; ARAGONEZ, Iara; HERBERT, Neusa Teresinha. A prática pedagógica na educação politécnica. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. Org.: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____ **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____ **Condição pós-moderna**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HERRERA, Nicolas Armando Farfán; LOPEZ, Lorena Guzmán. **Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda**. 1 ed. Buenos Aires: El colectivo-Lanzas y Letras-Extensión Libros, 2012.

HERTZ, Ivelé Anicet. **O Ensino Médio Politécnico: um aprendizado para o ensino médio**. 2017. 180f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Matemática. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2017.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMEM, Cleber Fernando. **A reforma da educação e a dimensão da politecnia aplicada no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS**. 2015.73f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1989.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação cidadã, trabalho, emprego e desemprego: o possível caminho para a utopia. In: **Utopia e democracia na educação cidadã**. Org.; AZEVEDO, José Clovis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século**. Org.: FRIGOTTO, Gaudêncio. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. Org.: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Santillana; Moderna, 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KUNZ, Magali Seidel. **Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma formação integral?** 2015. 128f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2015.

LAPPE, Emelí; LAROQUE, Luís Fernando da Silva. **Indígenas e natureza: reciprocidade entre os Kaingang e a natureza nas Terras Indígenas Por Fi Gâ, Jamã Tÿ Tãnh e Foxá**. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente. Vol. 4 agosto/2015, DOI: 10.5380/dma.v34i0.37073. Disponível em: <file:///C:/Users/Professor/Downloads/37073-161305-1-PB.pdf> Acesso em: 10/08/2018.

LARA, Graziela Jacynto. **... a gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o Ensino Médio Inovador**. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado) Brasília, 2013.

LE GOFF, Jacques, **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MADKE, Patrícia. **Trabalho educativo e desenvolvimento profissional de professores – implicações no ensino no nível médio**. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2016.

MAIA, Átila de Machado. **Ensino Médio Politécnico no RS: desafios e possibilidades**. 2015.127f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____ **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2013.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. 2 ed. Porto Alegre: Renascença, 2015.

MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2016.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Por um socialismo indo-americano**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. José Arthur Giannotti (org.). 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____ **Miséria da filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

_____ **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. vol. 1. São Paulo: Difel, 1982.

_____ **O manifesto comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____ **Obras escolhidas**. vol. 3. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MELLO, Andrelisa Goulart. **A proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: a implementação no lócus escolar**. 2014.188f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____ **A teoria da alienação em Marx**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____ **Para além do capital**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____ **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica**: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Literatura, língua e Identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____ **El lado más oscuro del Renacimiento**. Universitas humanística. No. 67 enero-junio de 2009 pp. 165-203. Bogotá, Colombia.

_____ El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-45. Disponível em: <http://revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf> Acesso em 09/11/2018.

_____ **Habitar los dos lados de la frontera/teorizar em el cuerpo de esa experiênciã**. Disponível em: http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolo_frontera.pdf Acesso em 03/03/2016

_____ **Historias locales/diseños globales Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Disponível em: <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf> acesso em 09/11/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MÜLLER, Daniel Ânderson. **Ensino e aprendizagem de estatística no contexto do Ensino Médio Politécnico pelo desenvolvimento de uma pesquisa de campo**. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O Ensino Médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015.193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade LaSalle, Canoas, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira. **A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização.** Revista EccoS. N 45, p. 21-40, 2018.

_____. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação.** RIAEE. Revista Ibero-americana de estudos em educação. v. 13, n. 1. p. 140-154. Jan/mar. 2018.

NAJMANOVICH, Denise. **O feitiço do método.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, métodos e contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Daniel de Souza. **A Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como uma proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.** 2016. 195f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; PAULINO, Bárbara Oliveira; FRANCO, Raquel Braga. **Acabou a autoridade?** Professor, subjetividade e sintoma. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PERES, Cristina Scaglioni. **Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes:** um estudo de caso. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015.

PINTO, Isis Saraiva. **As implicações da reestruturação curricular nas escolas da rede estadual da 18ª CRE da SEDUC-RS.** 2015. 151f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Química. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do Ensino Médio politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.** 2015. 150f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

PORCIÚNCULA, Elis Regina Madeira da. **O Ensino Médio Politécnico e a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos e professores em duas escolas de Pelotas - RS.** 2017. 76f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Educação. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Pelotas, 2017.

PORTILLA, Miguel León. **A visão dos vencidos:** a tragédia da conquista narrada pelos Aztecas. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Bien vivir: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. In: **Des/colonialidad e bien vivir: un nuevo debate em América Latina**. Org: QUIJANO, Aníbal. Lima: Editora Universitaria Universidad Ricardo Palma, 2014b.

_____ **Coloniedad del poder, globalización y democracia**. *Novos Rumos*, Ano 17, nº 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: https://www.vientosur.info/IMG/pdf/VS122_A_QUIJANO_Bienvivir---.pdf Acesso em 09/11/2018.

_____ Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do sul**. 1 ed. Org: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidad do saber; eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____ **Coloniedad y modernidade/racionalidade**. *Peru Indígena*. 13(29): p. 11-20, 1992. Disponível em: <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em: 09/11/2018.

_____ Raza, etnia y nación em Mariátegui. In: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidade del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014a.

_____ **La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado**. *Revista Casa de Las Américas*. Nos. 259-260 abril/september/2010 p.4-15. Disponível em: <http://www.casa.co.cu/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf> Acesso em: 16/07/2018.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. **La americanidad como concepto, o América em el moderno sistema mundial**. *Revista Internacional de Ciências Sociais*. 134/Diciembre 1992.

REBELLO, Ana Paula Santos. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul; estudos das concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores da área das ciências da natureza**. 2017. 276f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

REIS, Jonas Tarcísio dos. **Limites e possibilidades do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Porto Alegre**. 2018. 292f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2018.

RESTREPO; Eduardo; ROJAS, Axel Elaboraciones clásicas sobre el colonialismo em América Latina y el Caribe. In: RESTREPO; Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial. Fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Universidad del Cauca, Colombia, 2010. p. 43-52. Disponível em: <http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf> Acesso em 09/11/2018.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. **Darcy Ribeiro e a crítica pós-ocidental de Wlatter Mignolo**: nota sobre os processos civilizatórios nas Américas. *Dimensões*, vol. 29, 2012, p.281-308 ISSN: 2179-8869.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Teoria do Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos. **O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul**: reestruturação curricular e contradições da prática. 2014. 110f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Censo Escolar Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1> Acesso em 01/10/2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. 2011-2014. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em: 09/11/2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico. Parecer CEED 310/2012**. 2012. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf Acesso em: 09/11/2018.

_____. Secretaria da Fazenda do Estado do rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.fazenda.rs.gov.br/conteudo/1058/financas-publicas> Acesso em: 07/08/2018.

ROCHA, Jucenir Garcia da. **A integração curricular no contexto da proposta politécnica do RS: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos Alberto ribas/CECAR**. 215f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pampa. Jaguarão, 2017.

RODRIGUES, Léo Peixoto. **Sociedade, conhecimento e interdisciplinaridade**: abordagens contemporâneas. Passo Fundo: Ed. Universidade de passo fundo, 2007.

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico**: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2016.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. 21 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

SANTA CLARA, Nilton da Silva. **Enrique Dussel: filosofia, teologia e libertação**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Nelso dos. **Implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: concepções, desenvolvimento e gestão**. 2017. 152f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2017.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas: autores Associados, 2012.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): p. 131-152, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12, nº 34, jan./abril. 2007.

SCHERER, Susana Schneid. **A implantação da proposta pedagógica de Ensino Médio Politécnico e Integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 241f. Dissertação (Mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014.

SCHU, Angela Maria Pacini. **Ensino Médio Politécnico e a relação dos alunos com o saber**. 2015. 274f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 29 ed. São Paulo: Atual, 1994.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, João Luís Coletto da. **A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar**. 2017. 166f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz. Santa Cruz do Sul, 2017.

SILVA, Josiane Marques. **Enfoque ciência-sociedade-tecnologia nos Seminários Integrados: potencialidades e desafios identificados a partir de uma proposta para o ensino de física**. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em

Educação Matemática e Ensino de Física. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. Org.: AZEVADO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. 1 ed. São Paulo: Santillana; Moderna, 2013.

SILVEIRA, Carlos José Borges. **O Ensino Médio politécnico no rio Grande do Sul: possibilidades para o ensino de história e a educação histórica**. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2016.

SOUZA, Mayara Medaglia Leães de. **Percepções de estudantes do Ensino Médio Politécnico sobre as atividades de pesquisa realizadas na disciplina de Seminários Integrados no âmbito das ciências da natureza**. 2015. 73f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015

SOUZA, Orides Messias Maia de. **Ensino Médio Politécnico na rede estadual do Rio Grande do Sul: politecnia ou polivalência?** 2016. 115f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2016.

TAMANINI, Tiago Amador. **Educar pela pesquisa: uma estratégia para a implementação de um Ensino Médio Politécnico na área de ciências da natureza**. Dissertação (Mestrado). 2014. 110f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

TEFFILI, Fabíola Carla Andreatta. **Mudanças no ensino de matemática no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o Ensino Médio Politécnico**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TRIVINÕES, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Amor e sexo na Grécia Antiga**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VASCONCELOS, Francelina Elena Oliveira. **A inserção de tópicos de astronomia no Ensino Médio Politécnico, o Seminário Integrado e a articulação do conhecimento**. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2014.

VIANNA, Rafael de Brito. **Educação politécnica**: as experiências docentes e a reestruturação do Ensino Médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2015.

VIAN, Vanessa. **Ensino Médio Politécnico**: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Centro Universitário Univates. Lajeado, 2015.

VOLÔCHINOV, Valentin. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decoloniedad**. Signo e pensamiento 46. volume XXIV. Enero. Junio. 2005.

_____ **Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?** Reflexiones em torno a las epistemologías decoloniales. Revista Nómadas. No. 26. abril. Universidad Central – Colombia. 2007.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio da SEDUC-RS**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZIZEK, Slavoj. **Em defesa das causas perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZIZEK, Slavoj; GUNJEVIC, Boris. **O sofrimento de Deus inversões do apocalipse**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANEXO

ADRIANI MELLO FELIX	PRÁTICAS CURRICULARES NO RS: AS (POLI)TÉCNICAS DE GOVERNAMENTO	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UFPEL	2103	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
ANELISE CARDOSO GAMA	ANÁLISE DE UMA HIPÓTESE CURRICULAR DESENVOLVIDA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COM ENFOQUE CTS (CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE): APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO PROJETO PILOTO/PESQUISA/ AMBIENTAL	UFPEL	2018	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
CRISTINA SCAGLIONI PERES	OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA VISÃO DE UMA GESTORA E DE ALGUNS DOCENTES: UM ESTUDO DE CASO	ESTUDO DE CASO	PRÁTICA DOCENTE	UFPEL	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
DANIEL DE SOUZA PEREIRA	A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) COMO UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO-CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE	UFPEL	2016	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MARIA DO CARMO LOPEZ BALADO	MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UFPEL	2016	EDUCAÇÃO
SUSANA SCHNEID SCHERER	A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E INTEGRADO EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UFPEL	2014	EDUCAÇÃO FÍSICA
IVELE ANICET HERTZ			REESTRUT. CURRICULAR	UCS	2017	ENSINO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS

ALINE APARECIDA MARITIM ALVES	A REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNISINOS	2014	EDUCAÇÃO
MÍRIA MARIA DE SOUZA ROOS	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UMA POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO LEOPOLDO	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNISINOS	2016	EDUCAÇÃO
ORIDES MESSIAS MAIS DE SOUZA	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REDE DE ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL: POLITECNIA OU POLIVALÊNCIA?	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNISINOS	2016	EDUCAÇÃO
SUELEN MARCHETTO	O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL (2011-2014): FATORES QUE INTERFEREM NA RESSIGNIFICAÇÃO DA POLÍTICA, NO CONTEXTO DA PRÁTICA, EM ESCOLAS DE FARROUPILHA	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNISINOS	2016	EDUCAÇÃO

FRANCELINA ELENA OLIVEIRA VASCONCELOS	A INSERÇÃO DOS TÓPICOS DE ASTRONOMIA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO, O SEMINÁRIO INTEGRADO E A ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO ESTUDO DE FÍSICA	UNIPAMPA	2014	ENSINO DE CIÊNCIAS
JUCENIR GARCIA DA ROCHA	A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PROPOSTA POLITÉCNICA DO RS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS ALBERTO RIBAS/CECAR	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNIPAMPA	2017	EDUCAÇÃO
LUIZ ANTONIO QUADROS DWORAKOSKY	CONSTRUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS DA CINEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO	UNIPAMPA	2015	ENSINO DE CIÊNCIAS

	PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO					
IVELE ANICET HERTZ	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM APRENDIZADO PARA O ENSINO MÉDIO	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTREGRADO	UCS	2017	ENSINO DE CIÊNCIAS/ MATEMÁTICA
CLÁUDIA SCHVINGHEL KLEIN BÜHRING	O PRINCÍPIO DO ENSINO PELA PESQUISA NA PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL	ESTUDO DE CASO	PESQUISA/ PRÁTICA/ DOCENTE	UNIVATES	2015	ENSINO/ EDUCAÇÃO
VANESSA VIAN	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: RELAÇÃO ENTRE A PESQUISA E O PROFESSOR PESQUISADOR	ESTUDO DE CASO	PESQUISA	INIVATES	2015	ENSINO/ EDUCAÇÃO
CARLOS JOSÉ BORGES SILVEIRA	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR/ HISTÓRIA	FURG	2016	HISTÓRIA
HELLEN GREGOL ARAUJO	A (RE) EXISTÊNCIA DOS PROFESSORES, A (INTER) DISCIPLINARIDADE E A PESQUISA EM SALA DE AULA: COMPREENSÃO POR MEIO DE RELATOS DO CIRANDAR SOBRE A (RE) ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO RS		PESQUISA/ PRÁTICA DOCENTE	FURG	2015	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
PAULO ROBERTO MARCZUK FELIX JUNIOR	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E O MUNDO DO TRABALHO: ENTENDIMENTO A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO SEMINÁRIO INTEGRADO NO CONTEXTO DO CIRANDAR	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO/ PRÁTICA DOCENTE	FURG	2015	EDUCAÇÃO

IONE DOS SANTOS CANABARRO ARAUJO	IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DA REDE PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL E A PESQUISA NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	PUC/RS	2014	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MAYARA MEDAGLIA LEÃES DE SOUZA	PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO SOBRE ATIVIDADES DE PESQUISA REALIZADAS NA DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADO NO ÂMBITO CIÊNCIAS DA NATUREZA	ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS	SEMINÁRIO INTEGRADO/ PESQUISA	PUC/RS	2015	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
SABRINA CAPUTO	JUVENTUDES E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO – UMA OUTRA DIA	ESTUDO DE CASO	PROTAGONISMO JUVENIL	PUC/RS	2017	EDUCAÇÃO
TIAGO AMADOR TAMANINI	EDUCAR PELA PESQUISA: UMA ESTRATÉGIA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS	PESQUISA/ PRÁTICA DOCENTE	PUC/RS	2014	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA
PAULO SÉRGIO SOUZA DE SOUZA	AS CONTRIBUIÇÕES DE UM EMPREENDEDOR PARA UM GRUPO ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	ESTUDO DE CASO	SEM REFERÊNCIA COM O TEMA DA PESQUISA	PUC/RS	2016	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
ROSMARI MORONDIN GOBO	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA PESQUISA E A RECONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA ESCOLA PÚBLICA	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNIJUÍ	2018	EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

GRACIANE COPETTI FRACARO	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL:O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO/ PESQUISA/ TRABALHO	UNIJUÍ	2015	EDUCAÇÃO
JANICE DE FÁTIMA PREUSS DA CRUZ	A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES MÚTUAS ENTRE SEMINÁRIO INTEGRADO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO/ PESQUISA	UNIJUÍ	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
LUIZ CARLOS DOS SANTIS ALVES	POLITECNIA, PESQUISA E TRABALHO COMO PRINCÍPIOS EDUCATIVOS: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDASNA VIVÊNCIA DO SEMINÁRIO INTEGRADO	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO/ PESQUISA/ TRABALHO	UNIJUÍ	2015	EDUCAÇÃO
PATRÍCIA MADKE	TRABALHO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PROFESSORES – IMPLICAÇÕES NO ENSINO NO NÍVEL MÉDIO	ESTUDO DE CASO	PRÁTICA DOCENTE	UNIJUÍ	2016	EDUCAÇÃO

MAGALI SEIDEL KUNZ	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL?	ESTUDO DE CASO	EDUCAÇÃO INTEGRAL/ EMANCIPATÓRIA	URI	2015	EDUCAÇÃO
NEUSA MARIA MACHADO DE OLIVEIRA FRANK	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO COMO PROMOTOR DA CIDADANIA: UMA PONTE POSSÍVEL ENTRE EDUCAÇÃO	ESTUDO DE CASO	EDUCAÇÃO/ TRABALHO	URI	2015	EDUCAÇÃO

	E O MUNDO DO TRABALHO					
VANDERLEI GULARTE FARIAS	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO ALUNO	ESTUDO DE CASO	PROTAGONISMO JUVENIL/ EMANCIPAÇÃO	URI	2015	EDUCAÇÃO

FABÍOLA CARLA ANDRE TEFFILI	MUDANÇAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	ESTUDO DE CASO MÚLTIPLUS	REESTRUT. CURRICULAR	UFFS/ CHAPECÓ	2015	EDUCAÇÃO
NELSO DOS SANTOS	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: CONCEPÇÕES, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO	ANÁLISE TEÓRICA/ BIBLIOG/ DOCUMENT	REESTRUT. CURRICULAR/ GESTÃO	UFFS/ CHAPECÓ	2017	EDUCAÇÃO

JOÃO LUIS COLETTI DA SILVA	A AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	ESTUDO DE CASO	AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA	UNISC	2017	EDUCAÇÃO FÍSICA
RAFAEL DE BRITO VIANN	EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES E A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM DUAS ESCOLAS DE SANTA CRUZ DO SUL	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNISC	2015	EDUCAÇÃO

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS DEMANDAS E PERSPECTIVAS DISCENTES	ESTUDO DE CASO MÚLTIPLOS	PROTAGONISMO JUVENIL	LASALLE	2015	EDUCAÇÃO
ELIS REGINA MADEIRA PORCIÚNCULA	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A REALIDADE TECNOLÓGICA VIVENCIADA PELOS ALUNOS E PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DE PELOTAS- RS	ESTUDO DE CASO	PROTAGONISMO JUVENIL/ PRÁTICA DOCENTE	IFSUL	2017	EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIORES IES PÚBLICA/COMUNITARIAS/CONFESSIONAIS/PRIVADA QUE ELABORARAM PESQUISAS TENTO COMO DISCRITOR “A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL” PESQUISADAS NA PLATAFORMA DA CAPES DE 2012 ATÉ 30 DE JUNHO DE 2018 - **TESES**

NOME	TÍTULO	TIPO	FOCO	IES	ANO	ÁREA
LUCIANA BAGOLIN ZANETTI	ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO ESCOLAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/RS	ESTUDO DE CASO MÚLTIPLOS	REESTRUT. CURRICULAR/ ESTABILIZAÇÃO DAS MUDANÇAS	UFSM	2015	EDUCAÇÃO

LEONARDO DORNEL GONÇALVES	O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NA REGIÃO DE RIO GRANDE-RS (2012-2016): ANÁLISE DESDE OS PRESSUPOSTOS MARXIANOS E HISTÓRICO-PRÁTICOS DA POLITECNIA.	ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS	REESTRUT. CURRICULAR/ CONCEPÇÕES MARXISTAS	UFPEL	2017	EDUCAÇÃO
----------------------------------	--	---------------------------	--	-------	------	----------

JONAS TARCÍSIO DOS	LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE PORTO ALEGRE - RS	ESTUDO DE CASO	REESTRUT. CURRICULAR	UNISINOS	2018	EDUCAÇÃO
ANA PAULA SANTOS REBELLO	ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: ESTUDO DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS	REESTRUT. CURRICULAR/ SEMINÁRIO INTEGRADO/ PRÁTICAS DOCENTES	PUC/RS	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
MÁRCIA VON FRÜHA FIRME	SEMINÁRIO INTEGRADO:AS FACES DO RECONHECIMENTO DO OUTRO PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARTICIPANTES DO CIRANDAR	ESTUDO DE CASO	SEMINÁRIO INTEGRADO/ PRÁTICA DOCENTE/ DISCENTE	FURG	2017	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
ISIS SARAIVA PINTO	AS IMPLICAÇÕES DA REESTRUT CURRICULAR NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DA 18ª CRE DA SEDUC – RS	ESTUDO DE CAOS MÚLTIPLOS	REESTRUT. CURRICULAR	UFRGS	2015	QUÍMICA
EVERTON BEDIN	A EMERSÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM DE FORMA COLABORATIVA NA QUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM À LUZ DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	ESTUDO DE CASO	INTERDISCIPLINARIDADE/ ENSINO/ APRENDIZAGEM INFORMAÇÃO/ COMUNICAÇÃO	UFRGS	2015	EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE