Série *Sapientia Vitae*

Vanderlei Gularte Farias

Politecnia e Emancipação

URI

POLITECNIA E EMANCIPAÇÃO:

o Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do aluno

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR
Arnaldo Nogaro
PRÓ-REITOR DE ENSINO
Edite Maria Sudbrack
PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Neusa Maria John Scheid
PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
Diretora Geral
Silvia Regina Canan
Diretora Acadêmica
Elisabete Cerutti
Diretor Administrativo
Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM
Diretor Geral
Paulo José Sponchiado
Diretor Acadêmico
Adilson Luis Stankiewicz
Diretor Administrativo
Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO
Diretor Geral
Gilberto Pacheco
Diretor Acadêmico
Marcelo Paulo Stracke
Diretora Administrativa
Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO
Diretor Geral
Michele Noal Beltrão
Diretor Acadêmico
Claiton Ruviaro
Diretora Administrativa
Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA
Diretora Geral
Dinara Bortoli Tomasi
Diretora Acadêmica
Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO
Diretor Geral
Luiz Valentim Zorzo

CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente
Luana Teixeira Porto (URI/FW)
Conselho Editorial
Acir Dias da Silva (UNIOESTE)
Adriana Rotoli (URI/FW)
Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)
Alexandre Marino da Costa (UFSC)
Attico Inacio Chassot (Centro Univ. Metodista)
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Elisete Tomazetti (UFSM)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)
José Alberto Correa (Universidade do Porto)
Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Lenir Basso Zanon (UNIJUI)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)
Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)
Marilia dos Santos Lima (PUC/RS)
Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)
Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)
Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)
Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)
Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)
Walter Frantz (UNIJUI)
Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Editora Medeia
Av. 20 de Dezembro, 539 – Centro
Cerro Grande-RS – 98340-000
F. (55) 37561133
CNPJ 23.915.413/0001-00
www.medeia.org.br
medeia@medeia.org.br

Conselho Editorial
Claudionei Vicente Cassol
Claudir Miguel Zuchi
Elisandro Fiametti
Gilnei da Rosa
Jorge da Cunha Dutra
Márcio Luís Marangon
Miguel da Silva Rossetto
Nadiane Feldkercher
Rodrigo do Prado Bittencourt
Roniere dos Santos Fenner

Comitê Científico
Miguel da Silva Rossetto
Roniere dos Santos Fenner
Claudionei Vicente Cassol
Gilnei da Rosa
Ernani Silvério Hermes – Revisão Linguística.

Vanderlei Gularte Farias

POLITECNIA E EMANCIPAÇÃO:

o Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do aluno

Frederico Westphalen - RS
2019

© 2019 by Vanderlei Gularte Farias

Coordenação da Série: Claudionei Vicente Cassol e Claudir Miguel Zuchi
Revisão Linguística: Ernani Silvério Hermes
Revisão Metodológica: Gilnei da Rosa
Capa/Arte: Gilnei da Rosa
Projeto gráfico: Gilnei da Rosa

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

<doi>10.31512/URI.978-85-7796-262-4</doi>

F224e Farias, Vanderlei Gularte
O ensino médio politécnico como possibilidade de emancipação do aluno [recurso eletrônico]/Vanderlei Gularte Farias. – Frederico Westphalen: URI Westph: Medeia, 2019.
1 recurso on-line. – (Série Sapientia Viatae)

ISBN: 978-85-7796-262-4

1. Ensino médio 2. Ensino politécnico 3. Educação 4. Formação profissional I. Título II. Série

C.D.U.: 377

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278

URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9
CÂMPUS de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Sobre a Série *Sapientia Vitae*

Sapientia Vitae é uma série de publicações, idealizada e lançada pelo extinto Curso de Filosofia da Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen-RS no ano de 2011. Após o encerramento do curso, a série foi assumida pelo Grupo Biosofia (Grupo de Pesquisa em Filosofia e Núcleo de Estudos Filosóficos) permanecendo sob a Coordenação dos Professores Dr. Claudionei Vicente Cassol e Dr. Claudir Miguel Zuchi e, seus volumes são publicados por meio de parceria com a Editora da URI e a Editora Medeia. *Sapientia Vitae* identifica as discussões desenvolvidas no horizonte das temáticas debatidas pelo Grupo Biosofia, através de duas Linhas de Pesquisa: 1) Epistemologia e Educação e 2) Teologia, Bioética e Filosofia Latino-Americana, além daquelas avaliadas como de relevância para o debate comunitário, regional e humano-social. Da mesma forma, acolhe discussões de outros cursos e acadêmicos/as ou para além das fronteiras universitárias que contribuam com o ser humano no sentido de desenvolver, aprofundar, aprimorar e intensificar diálogos para a qualificação de modos de vida inteligentes, racionais, sustentáveis, alternativos, críticos, comprometidos, dinâmicos e solidários.

A valorização a vida como bem maior, transcendendo o antropocentrismo solipsista reificado, alcança horizontes universais e inclusivos. Não há um limite para a conceitualização de vida, apenas que seja qualificação crescente e inclusiva. Valorização das pessoas por aquilo que cada uma é e das coisas que contribuem na harmonia do cosmos, significando não somente a partir do racionalismo, mas das sensações, sentimentos, emoções e situações dispostas na naturalidade dos acontecimentos cosmológicos e epistêmicos. A vida inteligente busca um sentido, uma construção: afirmar-se embasada na permanência e estabelecimento de relações dialógicas amplas e irrestritas.

O que é inteligência? Há modos de inteligência diferentes da racional? O que significa inteligência natural? E artificial? Somente o humano dispõe dessas capacidades? Entre outras questões, estas podem principiar estudos, reflexões e discussões e aprofundar a construção do sentido de inteligência, fundamental na clareza, atribuição e sentido ao fazer e ser humano em relação cosmológica não estática, mas ampliando-se. Igualmente, o significado, o valor, de vida enquanto fundamento não cercado por limites burocráticos, científicos e técnicos ou físicos/metafísicos, biológicos e espirituais, mas em constante trans-gredir de possíveis compreensões, assumindo compromisso com a essencialidade primeira e fundante de vida.

Dois termos latinos, *Sapientia Vitae*, têm sido eleitos com sentidos suleadores/norteadores/horizontes dos escritos da presente série. Fazemo-lo conscientes de que, na atualidade, há muito a ser alcançado na direção à qual os termos apontam. *Sapientia*, traduzido, pode significar aptidão, saber artístico ou científico, potencialidade, prudência, bom gosto ou, como o próprio termo latino denota, diretamente, sabedoria, filosofia e, também, moderação, mediação. Toda essa riqueza, abundância cosmológica, que o termo traz, somente faz sentido junto a tudo o que se relaciona com *Vitae* que, traduzido, significa vida – *biofilia* –, propriamente dita, em oposição ao conceito de morte – *necrofilia* – e, poderíamos acrescentar, em oposição a sistemas de morte; pode, também, significar, modo de vida, meio de vida, recursos de vida, a humanidade, tempo que dura a vida e modo de viver.

A série de publicações, escolhendo como título *Sapientia Vitae*, quer ser um meio pelo qual autores/as, pensadores/as, de diferentes áreas do saber possam contribuir de forma dialógica com a qualificação da vida e da dignidade humana. Tal saber deve estar comprometido com o que refletem os termos latinos: um saber que milita não contra ou focado nos sistemas de morte - fato que resultaria numa espécie de obsessão -, mas que milite numa constante e incansável elaboração do saber, da sabedoria a favor da vida ou de

"sistemas" em que a vida tem como sentido de luta, de resistência e estudo; uma vida que vale ser vivida. Há que ser subversivo e não ofensivo na confiança de que a construção do saber da vida supera a estultícia tanatológica.

Sabedoria só existe como uma dimensão da vida. Vida que vale a pena ser vivida é aquela pautada por sabedoria, pois, do contrário, pode tornar-se pesadelo. Muitos são os motivos de alegria e gratidão pela presença humana no barco chamado vida; mas há, no horizonte da historicidade, imperativos inquietadores à medida do sensível e da abertura para essa admissão: a verdadeira vida é sabedoria e verdadeira sabedoria é, pois, *Sapientia Vitae*.

O terceiro volume da série *Sapientia Vitae*, POLITECNIA E EMANCIPAÇÃO: o Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do aluno, de Vanderlei Gularte Farias, é publicado no inverno de dois mil e dezenove em parceria bi-editorial entre Editora Medeia e Editora da URI-Frederico Westphalen. O autor é Mestre em Educação pela URI - Campus de Frederico Westphalen (2015). Também, é graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição - FAFIMC (1998), Especialista em Ensino Religioso pela PUCRS (2007) e Especialista em Docência no Ensino Superior (2015), pela URI-FW. Atualmente é professor na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju de Frederico Westphalen - RS.

Série *Sapientia Vitae* – Volumes Anteriores

- Volume 1, **Pecado Originado: as origens da atual crise ecológica**, de Gilnei da Rosa, publicado pela Editora da URI em Frederico Westphalen-RS, no inverno de 2011.

- Volume 2, **Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire**, de Silvana aparecida Pin, publicado pela Editora da URI-FW, em 2014.

* **Hélio Wahlbrinck**, teólogo e acadêmico de Filosofia, contribui na elaboração e articulação dessas palavras iniciais. Agradecimentos a sua assessoria e disponibilidade em partilhar seus conhecimentos, inclusive de grego e latim.

"Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa."
Guimarães Rosa

SUMÁRIO

PREFÁCIO 13

INTRODUÇÃO 23

1 DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO 35

1.1 Ensino Médio 35

1.1.1 Abordagem necessária: legislação 36

1.1.2 Apresentando o atual Ensino Médio 39

1.1.3 Ensino Médio, Enem e avaliações 44

1.1.4 Ensino Médio e seus desafios 47

1.2 Politecnia 52

1.2.1 Trabalho 57

1.2.2 Trabalho como princípio educativo 62

1.2.3 Educação unitária 65

1.2.4 Ensino Médio Politécnico como possibilidade . 69

2 PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL 73

2.1 Seminário Integrado 80

2.2 Pesquisa como princípio pedagógico 82

2.3 Interdisciplinaridade 84

2.4 Avaliação Emancipatória 88

3 EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS 93

3.1 Educação e Emancipação 96

3.2 A conscientização, a intersubjetividade e a colaboração para a libertação 101

3.3 Diálogo, democracia e emancipação 112

4 OS SUJEITOS COM A PALAVRA 129

4.1 Conscientização e reflexão 131

4.2 O diálogo, a colaboração, a intersubjetividade e a interdisciplinaridade 133

4.3 Liberdade, saberes do aluno e o mundo do trabalho 140

4.4 Ensino com sentido 143

4.5 Transcendendo a teoria 145

4.6 Sobre a democratização 148

4.7 Autonomia e emancipação 153

PROPOSIÇÕES A CONSIDERAR 161

POSFÁCIO 169

REFERÊNCIAS 175

PREFÁCIO

A politecnia como práxis emancipadora

Jose Clovis de Azevedo[1]

Este é um trabalho instigante. Quem sabe, poderia ser mais um trabalho acadêmico, uma reflexão teórica da teoria. Uma discussão para os iniciados ou mais um texto para fortalecer um LATTES, alimentar o produtivismo estéril que muitas vezes desliza pelo espaço restrito dos iguais, em um círculo vicioso de uma academia autônoma em relação à vida real. Fosse assim poderíamos temer efeitos estimulantes para aqueles que costumam praticar teorias de outros, sem conhecê-las, e sem tomar consciência de quem são os outros. Os que pensam para mandar os que fazem sem pensar.

Desta forma tão pernicioso quanto o produtivismo acadêmico da teoria desvinculada do mundo dos mortais é o discurso que justifica a prática pela prática, demitindo a reflexão e a sistematização das experiências vividas. È a negação da criatividade em favor da cultura da repetição, embotando a infinita capacidade de criar do ser humano. Trata-se aqui de destacar um determinado discurso senso comum entre muitos de nossos pares no ambiente escolar da Educação Básica. "Precisamos é de coisas práticas e não de teorias". "Chega de teorias, eu não preciso, tenho a minha prática conforme a nossa realidade". No entanto ao reivindicar coisas práticas esquece que tem só praticado e o que não faz mesmo é teorizar a sua prática. E o que é lamentável é que desconheça a teoria subjacente que manipula os seus fazeres.

Nesta perspectiva o educador navega sem rumo, tocados pelos ventos mais fortes. Ventos que carregam o barco para portos

---

[1] Professor, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista (IPA).

estranhos, destinos alheios, itinerários enraizados nas viagens dos navios negreiros, cujos gemidos humanos foram denunciados por Castro Alves, revelando viagens que fizeram a nossa história, onde se perpetua um subconsciente da naturalização escravocrata. Precisaria o educador interrogar-se sobre quem são hoje os passageiros dos navios negreiros e quem são os feitores e senhores que herdaram o poder dos de outrora?

Talvez essa interrogação nos ajudasse a pensar, ou seja, a teorizar sobre para que e para quem educamos e para qual porto deveríamos navegar. E assim evitássemos o esquecimento da História e o desperdício da experiência. Assim, os alunos das classes populares sofrem um currículo estranho as suas culturas, as suas histórias e aos seus imaginários. São compelidos a absorver, de qualquer forma: uma linguagem, muitas vezes, estranha a suas relações comunicativas cotidianas: uma matemática artificial que não lida didaticamente com a concretude das quantidades e das qualidades, dos espaços reais; um ensino de ciências que "transforma" os fenômenos naturais, vividos por todos no cotidiano, em uma retórica sustentada pela aridez de palavras e definições sem sentido, porque divorciada da investigação e da observação; um ensino das artes empobrecido ou subcategorizado ignorando as potencialidades das linguagens corporais na formação humana, concebendo a dança, a música, o teatro, os esportes e o mundo das artes como reservado aos "talentos naturais"; a filosofia ausente ou apresentada como um pensamento puro, imprestável, sem o seu sentido de reflexão da vida para compreensão e transformação da realidade; a história como uma sucessão de fatos e realizações dos vencedores, dos senhores e feitores, em cenários em que atores sociais como os índios, os negros, os operários, as mulheres estão ausentes ou relativizados.

Esta prática curricular explica por que os grandes debates que envolvem os direitos humanos não surgiram na escola e o espaço escolar tem sido muitas vezes, repulsivo ao debate da diversidade, da desigualdade e da equidade para garantia do exercício da

igualdade de direitos entre os desiguais. É de se questionar porque o debate da desigualdade econômica e social, da questão racial, da questão indígena, das questões de gênero não partiu da escola, mas ao contrário, tenta adentrar enfrentando resistências no espaço escolar.

A cultura e a prática curricular dominante, no âmbito das práticas pedagógicas, não escondem a sua parcialidade, o seu lado, embora tente cobrir-se com o falso manto da neutralidade. Tenta esconder-se sob o disfarce de proposta do tipo "escola sem partido", buscando preservar o monopólio da visão excludente de mundo, salvaguardar seus "heróis", garantindo a hegemonia de um pensamento único, de uma explicação da história justificando as desigualdades e os privilégios. A hegemonia da explicação da história pela ótica do dominador explica por que os lutadores das causas populares não são heróis nas páginas dos livros didáticos. Por que nossos alunos não estudam os fatos que envolvem lideranças populares como João Cândido, Zumbi dos Palmares e tantos outros? Porque será que a história dos negros na guerra dos farrapos só é conhecida fora da escola? Por que a história do movimento operário sindical não constitui um capítulo dos livros de história? Talvez porque o sistema educacional, a cultura escolar já tenha um partido consolidado historicamente. O partido das elites dominadoras, que sonega a vida real dos vencidos, sua história, suas lutas, suas necessidades e seus direitos. Talvez a escola tenha sucumbido como espaço emancipador, como possibilidade de libertação pelo conhecimento, como produtora de sujeitos críticos autônomos e livres. Ao reconhecer esta realidade afirmo também a necessidade que temos de cultivar a esperança, acreditar que possamos resgatar a escola como espaço público de realização da educação como direito. Da educação como formação humana capaz de compreender e interferir no mundo do trabalho com suas múltiplas interfaces e determinações.

A educação feita contra uns para outros transformou a escola pública em um espaço distante da vida, ritualística e artificial,

legitimadora da exclusão da maioria dos brasileiros que teriam nela uma das únicas possibilidades de mobilidade social. Os critérios seletivos e classificatórios ainda dominantes justificam os prêmios (certificações) e castigos (reprovações) impostos por valores meritocráticos, os quais consagram o mérito daqueles que já detém o capital cultural e o privilégio social, como tão claramente nos ensina Bourdieu.

Neste trabalho o professor Vanderlei, ao refletir a sua experiência, ao teorizar a sua prática, expressa uma representação, ainda que não formal, dos educadores que superaram as fronteiras do pensamento único, utilizando as suas ferramentas críticas para enunciar e anunciar as possibilidades reais de uma educação emancipadora. Ao sistematizar suas concepções e práticas e socializa-las nesta obra realiza uma contribuição relevante, exemplar e solidária. Abre mais uma referência importante para os educadores que querem romper as barreiras da educação bancária no rumo de uma educação libertadora como enunciou Paulo Freire.

Caracterizo o trabalho do professor Vanderlei, para além do valor acadêmico, como uma obra de solidariedade por que publicisa as suas ações e contribuições docentes. Articula as análises macroeducacional, os conceitos e diretrizes teóricas com os saberes das ações pedagógicas. Com os significados do ato de ensinar, Evidencia e desprivatiza a atuação pedagógica, quando a torna insumo, empiria para produzir novas sínteses para um conhecimento ativo e comprometido.

Revela com rigorosidade o potencial formador do conceito de poltecnia, tratado não como uma marca ou palavra vazia, mas como um conceito estruturante de uma proposta e de um projeto de educação pública emancipadora. Na sua pesquisa trabalha com objetividade o alcance emancipador do conteúdo da proposta do Ensino Médio Politécnico e as contradições e conflitos na sua implantação, dimensionando com clareza os obstáculos historicamente colocados para viabilização plena dos objetivos da proposta.

Contudo, ao reconhecer as limitações, o autor põe em evidencia os avanços, as possibilidades emancipadora da educação politécnica.

Trabalhar o conceito de politecnia significa buscar suas raízes clássicas. Karl Marx em suas instruções aos delegados do Conselho da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1868, afirma que a sociedade não pode permitir que pais patrões empreguem no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que combine o trabalho produtivo com educação. No mesmo documento enuncia sua concepção de educação que resumimos em três pontos: *1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, com os exercícios de ginástica. 3. A educação tecnológica que recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo de produção e inicia os jovens no manejo das técnicas do diferentes ramos de produção.*

Pode-se perceber que Marx propôs uma educação multilateral, uma formação integral ou politécnica. Ou seja, segundo Marx, a combinação do trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. Esta concepção coloca o trabalho como princípio educativo e o prepara dos jovens para o mundo do trabalho o que não pode ser confundido com uma preparação afunilada para o mercado de trabalho. O ponto dois, que caracteriza a educação tecnológica ou politecnia deixa explicita a necessidade de uma educação onde não só se aprenda a fazer, mas a pensar. Uma educação que não separa ciência e tecnologia teoria e prática. Historicamente a separação entre pensar e fazer foi produzida pela divisão social do trabalho. Os que pensam mandam e os que fazem obedecem. A cisão entre pensar e executar retirou dos trabalhadores o domínio dos fundamentos científicos do fazer. O resultado foi a separação entre trabalho e educação o que corresponde a divisão da sociedade entre os que compram trabalho e monopolizam o conhecer e os que vendem trabalho e só podem aprender o fazer.

A pesquisa do professor Vanderlei nos mostra como o Ensino Médio politécnico tentou romper com a dicotomia trabalho e educação que assegura uma educação geral de qualidade para os ricos e educação geral de baixa qualidade ou formação profissional precária para os filhos dos trabalhadores. Além desta cisão o próprio currículo estabelece uma hierarquia que discrimina as áreas do conhecimento das humanidades, das artes, em favor de uma supervalorização das chamadas ciências duras, produzindo uma formação instrumentalizada, restrita à aquisição de habilidades para a empregabilidade precária, separando teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer. A disputa por um projeto de uma sociedade democrática igualitária traduz-se na educação pela necessidade de superação do caráter dual da educação brasileira:

A politecnia tendo o trabalho como princípio educativo, reaproximando e integrando trabalho e educação busca a superação do dualismo na dimensão conceitual e na prática real. Trata-se de buscar uma educação integral, multilateral e emancipatória. Educação Integral que não se confunde com educação em tempo integral, embora essa seja desejável. A Educação Integral como consequência da politecnia pressupõe o acesso a uma formação geral com abrangência em todas as dimensões do ser humano. Uma formação que não fragmente de forma artificial a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Uma educação que busca a compreensão dos fenômenos como totalidade e a articulação das representações expressas no currículo com a vida real, com as práticas sociais. Trata-se de uma formação multilateral em oposição à educação unilateral restrita a aquisição de habilidades instrumentais e competências, sem acesso a compreensão de seus fundamentos, conforme impõe a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), encaminhada pelo Ministério da educação.

A educação integral combina a educação intelectual, corporal e tecnológica com a produção material e cultural, com o objetivo de superar a cisão entre trabalho manual (execução e técnica) e

trabalho intelectual (teoria e ciência) proporcionando a compreensão das relações sociais e dos processos produtivos.

A educação politécnica e integral produz uma formação multilateral da personalidade de forma a tornar o ser humano crítico, avesso a todo tipo de preconceito e discriminações, consciente das necessidades da vida social, política e comunitária, capaz de produzir e fruir ciência, arte e técnica. Pressupõe a integração recíproca da escola com a sociedade confrontando o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. Tem o trabalho como princípio educativo e fonte da produção do conhecimento. Ou seja, como uma singularidade do ser humano, como necessidade específica do ser humano para prover os meios necessários à sua vida material e cultural, como necessidade intelectual, estética, afetiva, corporal, demandando um conhecimento que promova convivência harmônica com a natureza e com o *outro*,

A educação politécnica procura desvelar os processos de divisão social do trabalho, as formas de apropriação e expropriação do conhecimento, nos diferentes âmbitos no mundo da produção material e cultural. É a formação que responde ao plano das necessidades e ao plano da liberdade. A politecnia não se subordina a uma formação pragmática de forma a responder linearmente as demandas do mercado, mas produz uma qualificação profissional e um processo de formação humana e cultural decorrente do domínio dos fundamentos científicos da técnica, proporcionando uma inserção consciente no mundo do trabalho, com o domínio dos princípios básicos que sustentam os processos e usos da técnica. Daí a necessidade da integração no Ensino Médio entre formação profissional e formação geral

Pelo seu caráter formativo a educação politécnica demanda uma escola dinâmica, criativa, que estimule a participação das crianças e dos jovens e as relações cooperativas com as comunidades. Daí a necessidade da pesquisa como uma dimensão intrínseca ao ensino. A escola de educação politécnica é uma escola aberta às

comunidades, que dialoga com o modo de existência e de criação da vida do universo social e cultural onde está inserida. Reconhece em cada criança e jovem um sujeito com história de vida, com experiências e conhecimentos que transcendem aos limites da escola, mas com potencial para trocas de experiências capazes de facilitar a compreensão sistematizada da realidade proposta pelo trabalho pedagógico com vistas ao conhecimento escolar e do mundo social. Como pratica cidadã e emancipatória objetiva transformar a escola em um laboratório de práticas democráticas e aprendizagem de participação. Não só no plano do aceso e da gestão, mas principalmente realizando a sua finalidade principal, que é garantir o acesso ao conhecimento para todos.

Politecnia demanda criatividade em oposição à escola da repetição, baseada nos limites do livro didático, nos conteúdos sem significados, descolados da vida real. Na concepção politécnica o currículo é constituído com o estudo dos fenômenos da vida **real,** vivida por educadores educandos, o conhecimento é uma construção de cada sujeito em interação e mediação com trabalho pedagógico desencadeado pela escola. A investigação, a pesquisa, a curiosidade, autonomia, a visão crítica, ação, a participação são seus pressupostos.

Contudo, em virtude de seu conteúdo crítico e transformador, a efetivação de uma proposta de educação politécnica enfrenta resistências e dificuldades. Exige uma desacomodação do ambiente escolar e uma predisposição dos educadores para revisar seus conceitos e praticas o que choca com a cultura e o imaginário da escola tradicional. São essas dificuldades e os avanços possíveis que o leitor poderá refletir nos capítulos deste livro.

Apesar dos conflitos e resistências, a pesquisa mostra a predisposição de um grupo significativo de professores que percebem as possibilidades de uma educação para emancipação, de uma educação que enxerga alunos e professores como sujeitos, protagonistas da aventura do conhecimento, convencidos de que mesmo com

limitações materiais é possível fazer a diferença e recolocar as possibilidades da escola como espaço de inclusão e de emancipação. Aos colegas professores da rede estadual o meu reconhecimento pela insistência em fazer uma boa educação, mesmo nas condições adversas que se agravam a cada dia. Ao professor Vanderlei minha gratidão pelo privilégio de conhecer o teu belo trabalho e pela vasta área de reflexão para novas práticas, proporcionadas por esse trabalho.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

A educação encontra-se, hoje, frente ao desafio de se repensar profundamente: seja na escola ou fora dela, ou fora dela; desde a infância à vida adulta; com relação ao método e concepções, ao conteúdo e aos seus objetivos e finalidades. Vive-se um período de transição e mutação civilizacional, em que sólidas verdades constituídas não mais nos servem, e as novas em curso passam pelo desafio da aceitação da sua construção. Ousar pensar possibilidades, passa pela necessidade do olhar reflexivo na perspectiva da viabilidade através da concretização de concepções que possam contemplar o sujeito de maneira integral.

O presente texto[2] busca refletir o Ensino Médio Politécnico enquanto alternativa que possibilita a emancipação dos sujeitos num contexto em que se requer pensar um Ensino Médio como uma concepção estruturante de ensino, a politecnia, que objetiva o resgate dos propósitos essenciais da referida etapa de ensino. Busca, ainda, aproximar a politecnia na relação com o Ensino Médio Politécnico, em que o principal elemento conceitual beneficiário seja a construção do processo emancipatório dos sujeitos estudantes, procurando entender tal concepção inserida na perspectiva de educação integral.

A discussão orienta-se pela questão acerca das possíveis dimensões emancipatórias presentes na concepção de politecnia, que possam então, contribuir na emancipação do sujeito aluno. Em que a mesma foi dimensionada através da compreensão da politecnia no contexto do Ensino Médio Politécnico; nos princípios e pedagogias/ações/práticas necessários para o processo de emancipação do sujeito; nos aspectos que o Ensino Médio Politécnico possa

[2] Ensaio baseado na pesquisa efetuada no PPGEDU da URI/FW que resultou na dissertação intitulada *O Ensino Médio Politécnico como possibilidade de emancipação do sujeito aluno* defendida como requisito necessário para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da professora Doutora Luci Mary Duso Pacheco.

contribuir no processo de emancipação do sujeito; e na verificação de como tem acontecido a prática do Ensino Médio Politécnico nas escolas da rede estadual no município de Frederico Westphalen. Isto, de acordo com o objetivo, que é a compreensão da politecnia enquanto concepção de ensino que contribui para a construção do processo de emancipação do sujeito.

A partir de então se buscou, especificamente, caracterizar o conceito de politecnia no contexto do Ensino Médio Politécnico, relacionar o conceito de emancipação na relação com o Ensino Médio Politécnico, identificar elementos essenciais na construção do processo de emancipação do sujeito no Ensino Politécnico e analisar a gênese e o desenvolvimento da processualidade politecnia como educação integral.

O Brasil se insere no ranqueamento das maiores economias do mundo[3], no entanto o mesmo não se reflete na educação, dado o fato de continuarmos inseridos num desenvolvimento desigual, numa alta concentração social, racial e regional da riqueza e do poder. O que, então, faz transparecer a ideia de que somos uma plataforma de exploração ao invés de uma economia fortalecida.

Pelo fato do país sofrer com o problema da enorme concentração social e de renda, em que uma minoria da população é detentora da maioria das riquezas, desde a terra às demais formas de capital, como a riqueza financeira, a industrial, a da comunicação e informação, da saúde com os grandes laboratórios, das corporações mundiais entre outras. Assim sendo, ignora-se a educação como uma das mais apropriadas técnicas sociais existentes de transformação social. A vigente situação deve-se muito à posição na qual o país se insere nos índices que medem a qualidade de nosso ensino, fato que sugere a necessidade de se refletir sobre o modelo de ensino que temos, pensando a possibilidade de outras concepções que possam responder às demandas por educação com qualidade social.

[3] Conforme indicadores que medem as maiores economias do mundo. Ver em Hakim (2010).

Fernandes (1989) contribui nessa perspectiva ao afirmar que a escola mais do que uma forma de instrução, "é uma fonte de socialização e de despertar da consciência, do eu, da pessoa, da dimensão política". (1989, p.149). O autor coloca como uma das funções da educação a tarefa de "abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando a transformação da vida e da sociedade". (1989, p.149). Assim, ele defende a criação de mecanismos que possam representar a libertação do trabalhador da opressão e, consequentemente, da sua condição de oprimido, a fim de emancipar-se como sujeito ao compreender a relação entre liberdade, criticidade e ação transformadora com existência.

No atual contexto da Educação Básica[4], há a percepção de que o Ensino Médio, como nível de escolaridade, se encontra distante de se transformar numa etapa cujo fim seria a plenificação da mesma, cuja dimensão cognitiva transcenda os objetivos das disciplinas fragmentadas, organizadas por áreas que extrapolam os conteúdos, em que o tempo curricular organizado e objetivo são substituídos pelo tempo contextualizado e subjetivo do aluno e em que valores, conhecimentos e procedimentos se encontrem numa estrutura não linear e assistemática, possibilitando o indivíduo apropriar-se socialmente dos ensinamentos.

Desse modo, debater acerca do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, está entre as intenções do texto como parte da argumentação utilizada para responder ao problema de pesquisa proposto; tendo em vista, o dissenso sobre a referida etapa, em que não há consenso, hoje, sobre o que seja básico, dado o contexto educacional, social e cultural que vive ofuscando a base curricular.

Discussão esta que tem ganhado espaço na mídia, nos círculos acadêmicos e grupos de estudos sobre educação, fomentada

[4] A Educação Básica passou a ser uma categoria abrangente e que envolve Educação Infantil, o Ensino Fundamental, ex 1º grau, o Ensino Médio, ex 2º grau, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

pela percepção de um quadro que tem acumulado algumas preocupações no sentido de buscar melhorar a qualidade da referida etapa de ensino, como mostra Azevedo (2014, p.22) ao enfatizar que "o problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinados pelos baixos resultados alcançados".

Coloca-se, então, a pertinência no estabelecimento de conexões entre o conteúdo ensinado e os fundamentos científicos e tecnológicos que constituem a produção moderna e de aspectos concernentes ao Ensino Médio na tentativa de perceber pontos que, historicamente, são negligenciados, assim como outros elementos que comprometem a qualidade nessa etapa de Ensino Básico e que precisam ser problematizados visando à busca de possíveis resoluções. Requer-se, ainda, pensar numa etapa de ensino que possibilite a orgânica articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, buscando a conjugação de um ser humano com uma formação mais integral, pela superação da dualidade entre cultura geral e cultura tecnicista, através de um Ensino Médio que possa articular a juventude na relação com a complexidade do mundo do trabalho e a forma como se apresentam na era digital, visando à emancipação dos sujeitos.

Percebe-se a necessidade de se reconhecer que não há mais espaço para a fragmentação dos conhecimentos, nem mesmo para uma lógica educacional meramente conteudista, com um ensino desvinculado do contexto vivencial dos estudantes. Os conhecimentos precisam estar sintonizados ao cotidiano, com conteúdos e conhecimentos que tenham significado para quem os acessar e que transcendam as disciplinas deixando-se perceber sua utilidade sem, apresentarem, necessariamente, um fim prático. Assim, torna-se necessário ressignificar os saberes escolares, almejando, então, uma educação mais interessante e mais atraente, tornando-se, assim, uma espécie de convite à permanência dos jovens na escola por meio de

um ensino que possa romper com o foco exclusivo na transmissão de saberes escolares.

Desta maneira, devemos atentar para um Ensino Médio que, conforme os textos, propostas e objetivos apresentados na legislação e documentos orientadores, assuma a perspectiva de uma formação cidadã. Assim, consideramos serem "os desafios de pensar a formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea". (AZEVEDO, 2014, p.23).

Refletir sobre a educação, no sentido de pensá-la como direito, na perspectiva do entendimento desta enquanto produtora e formadora a contribuir para a construção da identidade de uma classe é imprescindível, principalmente em função da desconstrução que o mercado promove, retirando a ideia do compromisso social como uma de suas funções. Dessa forma, é necessário que se pense a educação além da instrumentalização instrucional do básico, que normalmente se oferece na escola, incluindo o processo de formação integral do ser nas diversas dimensões humanas, e, de que direito à educação difere do direito à escola ou, simplesmente, à instrução, não podendo, assim, desvincular de uma educação de qualidade os direitos do cidadão, portanto, um ensino para a cidadania. Nesse sentido, Arroyo (2012) chama a atenção para a estratégia burguesa quando expande a escolarização aos seus trabalhadores, porém reprime-os quando tentam exercer o direito de se exigir educação.

Como cumprimento de que todos deve ter acesso à educação precisa-se, também, incorporar os excluídos, propiciando o conhecimento àqueles que não tiveram oportunidade de aprender porque foram exclusos pelo sistema. "Primeiro foram expulsos socialmente, depois cultural e emocionalmente e que precisam ser incorporados". (FERNANDES, 1989, p.241). Só assim se construirá cidadania aos desprovidos das mesmas oportunidades e condenados por não possuírem condições devido ao fato de terem nascido nas classes sociais em que a inclusão se dá pelo esforço físico,

trabalhando no sistema produtivo enquanto a saúde e a subserviência os permitirem.

Nessa perspectiva, é imprescindível que se atente para a democratização do ensino através de um Ensino Médio que possa ajudar na construção de uma escola com qualidade social. Uma escola que seja capaz de despertar no educando a vontade de querer aprender, possibilitando um encantamento pelo saber, conforme Azevedo (2014).

O trabalho organiza-se em quatro capítulos, assim estruturados: No **primeiro capítulo**[5] são abordados aspectos sobre o Ensino Médio, desde o atual contexto, como se encontra a referida etapa de ensino com suas demandas e seus desafios, até os aspectos relacionados ao Ensino Médio Politécnico, com destaque para a reflexão de alguns conceitos como a politecnia, o trabalho, o trabalho como princípio educativo e a educação unitária, como elementos constituintes do Ensino Médio Politécnico.

O **segundo capítulo**[6] recupera, de maneira sintética, a proposta que contribuiu para a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a partir de 2012, abordando os principais aspectos da reestruturação curricular no que diz respeito aos princípios das diretrizes curriculares, a interdisciplinaridade, o seminário integrado, a pesquisa como princípio pedagógico e a avaliação emancipatória.

O **terceiro capítulo**[7] é dedicado ao estudo de elementos conceituais na perspectiva da emancipação humana, em que se colocam aspectos concernentes a uma educação integral do ser, o processo de conscientização e reflexão, a importância da intersubjetividade, da colaboração, da dialogicidade e da democratização na elaboração da emancipação dos sujeitos.

[5] Grifo do autor.
[6] Grifo do autor.
[7] Grifo do autor.

No **quarto capítulo**[8] se vislumbra a análise e interpretação da discussão dos resultados[9]. Conferindo especial atenção para as correlações com os aspectos colocados nas questões norteadoras a partir do problema proposto em função dos objetivos aqui propostos.

Sobre um ensaio conclusivo, como se apregoa, destaque para alguns aspectos que se apresentam no sentido de melhor elucidar algumas questões centrais aqui apresentadas. Essas, que vêm à tona em face dos possíveis resultados da inquietação que orientou esse estudo.

A atual conjuntura educacional, em visões mais complexas de mundo, inspira a reflexão num contexto em que se faz necessário pensar mudanças na maneira de conceber o ensino, de idealizar a educação, principalmente pelo histórico panorama de preocupações em que tem se apresentado nas últimas décadas esta etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. As elevadas taxas de reprovação proporcionam uma situação educacional preocupante relacionando os resultados quantitativos a resultados qualitativos para a educação pública do referido nível de ensino em que "os índices de repetência e abandono são alarmantes". (AZEVEDO, 2013, p.229). Tal quadro preenchido com resultados negativos inviabiliza a concretização do efetivo direito de aprender.

A elaboração do trabalho justificou-se em função das mudanças pelas quais passa a educação no estado do Rio Grande do Sul com a implantação do Ensino Médio Politécnico como concepção de ensino. Uma política educacional, essa construída conforme o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, orientada pelos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 – que coloca aspectos da concepção de politecnia no que diz respeito às finalidades do

[8] Grifo do autor.

[9] Resultados confeccionados a partir dos dados coletados, através da investigação empírica inicialmente apontada, em que se revela a voz dos sujeitos pesquisados.

Ensino Médio como a "compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina" (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 35).

A proposta é orientada também pela resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, Resolução nº04/2010, Art. 26,§ 1º) que defende uma base unitária, nela devendo incidir diversas possibilidades de concepções de ensino. Em conformidade com o parecer 310/2012 de 04 de abril de 2012 que aprova o Regimento Escolar Padrão a partir do ano letivo de 2012.

Pelo fato deste pesquisador trabalhar com o Ensino Médio, justifica a necessidade em melhor conhecê-lo, principalmente no que diz respeito aos aspectos a serem mais bem trabalhados, dado o contexto em que se encontra: uma etapa de ensino bastante ausente de significados contundentes, com um ensino distanciado da vida social dos estudantes, com predomínio da disjunção entre a escola e a vida e com um histórico panorama de insucessos e de fracassos.

A escolha da temática da politecnia se deu no sentido de buscar elucidar seu conceito enquanto curiosidade acadêmica, uma vez que há a necessidade do esclarecimento sobre as origens epistemológicas que estruturam as bases dessa nova concepção de ensino.

Também, deve-se ao fato de tratar de uma concepção de ensino distinta daquela que vinha sendo trabalhada até então no Ensino Médio, buscando compreender os fundamentos, bem como os conhecimentos teóricos que embasam esse novo olhar que propõe uma superação de uma etapa de ensino caracterizada pela ausência de significados para muitos jovens ainda sedentos de um ensino mais significativo para suas vidas. Há a necessidade de se refletir sobre alguns conceitos que permeiam uma concepção de ensino que possibilite a inserção dos anseios de uma juventude, pertencente à etapa do Ensino Médio, em um mundo de trabalho diferenciado, repleto de mudanças, tecnologias e que vem estruturando uma

concepção de homem que muda a maneira deste relacionar-se com a natureza.

Ainda sobre a escolha do tema, destacamos a pertinência de um estudo sobre esse assunto, pelo que se apurou por meio da pesquisa, intitulada Estado do Conhecimento[10], em que a mesma demonstrou a necessidade do estudo, pois os dados relatados, parcos com relação ao tema proposto, reforçam a importância de novos estudos e de novas pesquisas com a temática proposta, principalmente um estudo direcionado à elucidação do conceito politecnia, resgatando o sentido original como concepção de educação e de um estudo cujo foco de pesquisa seja o Ensino Médio Politécnico em curso no estado do Rio Grande do Sul.

Conforme aponta o Estado do Conhecimento[11], notou-se a necessidade de um trabalho que procurasse entender a politecnia

[10] Estudo que apresenta um panorama das pesquisas produzidas sobre a temática politecnia e o ensino politécnico entre os anos de 2001 a 2013. Por este trabalho se busca a identificação dos estudos desenvolvidos com relação ao tema proposto para a pesquisa que ora se encontra em confecção na montagem do projeto. Inserindo a temática no espaço acadêmico para reconhecimento da sua devida importância. Busca-se fazer um diagnóstico das produções discentes como dissertações de mestrado e teses de doutorado. A pesquisa baseou-se no sistema de consulta IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - o qual se constitui na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período consultado foi do ano de 2001 ao ano de 2013. Portanto, consultaram-se os últimos 12 anos. Foram utilizados na busca 11 descritores, palavras-chave. Ordenadamente como politecnia, educação politécnica, ensino politécnico, educação e trabalho, ensino médio politécnico, mundo do trabalho, educação popular, educação profissional, ensino profissional, ensino médio profissional e ensino médio. O estudo mostra por meio de dados ilustrados com tabelas e gráficos que pelas poucas pesquisas devidamente documentadas há um vasto campo a ser explorado com relação ao tema em destaque.

[11]Do referido estudo foram encontrados 515 documentos com os descritores mencionados e, destes, apenas 04 trabalhos de pesquisa documentados, sendo 03 *teses* e apenas 01 *dissertação* que fazem referência e/ou abordam o tema a ser pesquisado, como foi demonstrado. O que mostra a ausência de uma pesquisa que contemple a temática com a abrangência que se propõe, havendo, nesse sentido, um vasto campo empírico a ser explorado, desde uma abordagem no sentido de elucidar conceitos

como concepção de ensino apropriada aos anseios e necessidades da última etapa da educação básica, o Ensino Médio, como possibilidade de um ensino unitário, capaz de emancipar e de dialogar com o mundo do trabalho. Pelo estudo há a demonstração do quanto é fundamental um trabalho sobre o tema norteador da concepção de ensino que se implantou na etapa do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul como política de estado, portanto com perspectivas de permanência.

Com este trabalho, estimulado pela necessidade acadêmica decorrente da baixa produção em paradoxo com a demanda existente, será possível materializar o desejo de contribuir para o avanço da Educação como parte da estrutura de fomentação do desenvolvimento da sociedade e, com isso, também ajudar a desenvolver o potencial regional que dispomos em que o mesmo, por sua vez, ao ser estimulado vai responder aos anseios de uma população carente e merecedora de uma educação melhor, mais qualificada, focada no Ser Humano e em suas potencialidades. Além disso, possibilitará um ensino unitário, capaz de ajudar no estudo e aplicação de muitas técnicas, um Ensino Médio que dialogue com o mundo do trabalho, embora não profissionalizante, e o Ensino Médio profissionalizante, com a Educação profissional Integrada à educação geral.

O estudo sobre uma concepção de ensino, neste caso, a politecnia, justificou-se na esperança de que com o Ensino Médio Politécnico possa contribuir para melhorar a qualidade da etapa do Ensino Médio com um melhor e mais significativo aproveitamento para os estudantes, uma vez que estudos mostram um Ensino Médio que não plenifica as carências daqueles que criam determinada expectativa com relação ao ensino e a possível aprendizagem que esta etapa da Educação Básica possa lhes proporcionar. Com o estudo, procurou-se apontar alguns aspectos relevantes requerentes da necessidade de qualificar o ensino para que possibilite, inclusive,

relacionados com a politecnia a discussões mais específicas do Ensino Médio Politécnico.

pensar práticas a fim de ajudar na diminuição do fosso entre o que se ensina ou trabalha e o que deveria ser ensinado ou trabalhado na escola, mais precisamente com o novo Ensino Médio Politécnico, estimulando o diálogo, a crítica, a reflexão e a humanização nas relações, das abordagens entre a escola, educadores e educandos.

Pela importância de se efetuar uma abordagem esclarecedora a respeito da Educação Politécnica, tendo em vista a necessária compreensão frente às mudanças curriculares e de concepção no pretendido Ensino Médio, assim como os imperativos dos novos paradigmas de ensino, discutindo uma educação que possa transcender a ideia conceitual de trabalho como simples execução de tarefas laborativas, compreendendo o trabalho como condição básica fundamental para a existência humana.

Também, pela necessidade em se refletir sobre a questão do trabalho e do estudo para sujeitos que trabalham em turno integral, bem como da validação dos conhecimentos advindos da experiência profissional de sujeitos que já desenvolvem atividades profissionais e não têm escolaridade formal. Estabelece-se, então, uma relação metabólica de transformação mútua entre o ser humano e o mundo natural em que o homem se naturaliza e a natureza se humaniza, pois pelo trabalho o homem é capaz de interagir com a natureza, modificá-la, produzir subsistência e reproduzir-se, pois é a atividade humana que transforma a natureza a fim de obter os bens necessários à reprodução social.

A partir disso, notamos uma urgência em refletir sobre um ensino que possibilite a interação, por meio dos conhecimentos socialmente produzidos, entre a vida e o mundo do trabalho; de um ensino que possa ajudar a construir uma identidade nessa etapa final da Educação Básica, ou seja, no Ensino Médio.

Pela necessidade de se pensar um ensino, efetivamente, ensine, faça-se compreender e que ajude a entender como se formam as aprendizagens, tendo a pesquisa como balizador e fonte de aprendizagem, como um dos caminhos para se aprender e como oportunidade do estudante conhecer e compreender o mundo em que vive

a partir dos conhecimentos dispostos e historicamente produzidos, o que possibilitaria a interação social com o mundo da vida, conforme defende Chassot (2014). É a pedagogia da pergunta, via pesquisa, da problematização e construção da aprendizagem, onde os educandos são responsáveis por protagonizar e, assim, produzir conhecimento.

1 DO ENSINO MÉDIO AO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O painel sociopolítico implícito no contexto do Ensino Médio requer a reflexão sobre questões que tratem de situações-problemas, que muitas vezes, não discutidas nas políticas públicas educacionais, mas que se referem às demandas cruciais; sendo que, a discussão é necessária para que possa acontecer o processo de busca por resoluções sobre tais questões, o que os estudiosos chamam de a "problemática do Ensino Médio".

A escola, por vezes, desconectada da vida do aluno acaba por não ensinar o suficiente, uma vez que não contempla todas as exigências necessárias relacionadas aos aspectos sobre um ensino conectado com a vida. A escola, com seu currículo fechado, faz uma abordagem reducionista da vida no momento em que aborda apenas a dimensão cognitiva da inteligência, parecendo ter um conhecimento previamente programado e uma aprendizagem restrita à linearidade e à verticalidade dos conhecimentos, restando pouco ou quase nada de espaço para se transcender, para ir além do exigido formalmente, quando a escola, mais especificamente a etapa do Ensino Médio, pode ser um espaço para se ousar aproveitar conhecimentos já adquiridos com a vivência dos educandos.

1.1 Ensino Médio

Historicamente, o Ensino Médio, como parte integrante da Educação Básica, tem sido a etapa de ensino em que se apresentam índices bastante preocupantes, onde estudiosos afirmam ser a etapa mais negligenciada, formando um contexto em que é nítida a necessidade por mudanças na relação entre a escola, os educandos e os objetivos da referida etapa de ensino. Nesse sentido Azevedo mostra-se preocupado com tal quadro ao afirmar que:

> Os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais. Esses alunos, na grande maioria oriunda das classes populares, com as limitações materiais inerentes têm dificuldades de encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos. Isso porque há ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família. A falta de consonância entre as metas desses quatro personagens acaba acarretando altos índices de rejeição discente à escola, responsabilização do professor, taxado como malformado, atribuição do fracasso discente ao educando, aos contextos familiares e n situações socioeconômicas. (AZEVEDO, 2014, p.14).

Daí que se requer repensar a concepção de ensino que predomina no sistema vigente para que, assim, haja melhor sintonia entre os atores do espaço escolar, professores, alunos, família e escola com propósitos claros e bem definidos daquilo que se quer com a referida etapa de ensino, o Ensino Médio, repensando, principalmente, sobre sua função sociopedagógica. Isto é, de se refletir a possibilidade de uma concepção de ensino capaz de contemplar a compreensão da prática social através da abordagem pedagógica, uma vez que o discente busca no ensino caminhos que apontem para o exercício da convivência social conforme suas convicções.

1.1.1 Abordagem necessária: legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, resultante da reforma educacional, põe o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica (art.35); sendo ele voltado para a formação geral, com estímulo para a aprendizagem por meio da criatividade e formulação de hipóteses. Aponta para um currículo contextualizado com a vida social dos alunos, configurando-se em parâmetros para uma formação cidadã. (BRASIL, 1999). Isso, em oposição à concepção de ensino implícita na política

educacional vigente a partir da década de 1970, com a implantação da lei nº 5.692/71[12].

Com a implantação da referida lei, a então reforma curricular prevê o antigo 2º Grau "possuir uma função dupla: Preparar para o prosseguimento de estudos e Habilitar para ao exercício de uma profissão técnica". (BRASIL, 1999, p. 22). No entanto, "o caráter impositivo da medida e a ausência de condições materiais e intelectuais para a sua implantação determinaram seu insucesso. Desde então o Ensino Médio perdeu a sua identidade, com resultados danosos para a juventude". (AZEVEDO, 2011). Foi uma reforma voltada para a qualificação ao mercado de trabalho com a preparação bastante técnica, perneada por equívocos, repleta de contradições e uma visão restrita sobre o Ensino Médio.

Conforme Cunha (1977), com o argumento da necessidade em suprir uma suposta carência de profissionais de nível médio e, simultaneamente, de possibilitar a formação necessária para os alunos que não pretendiam ingressar no ensino superior, então, ingressarem no mercado de trabalho, o governo acabou por empobrecer os currículos escolares com a retirada de conteúdos de formação geral. Desse modo, foram suprimidos conteúdos importantes para a formação de uma compreensão crítica da realidade social, descaracterizando, ainda mais, o Ensino Médio, acentuando sua desqualificação no reforço da dicotomia entre educação para as elites e a educação para o trabalhador.

[12] A referida lei havia implantando compulsoriamente o Ensino Profissionalizante para todos. Um sistema dual que funcionava já desde os anos 1930 quando, conforme Azevedo (2011), a então Educação Secundária foi dividida em Ensino Propedêutico, de formação geral voltada à continuidade dos estudos, e a Educação Técnica, voltada para a formação profissional. Com a Lei nº 5.692/71, além de fixar a obrigatoriedade do ensino de oito anos e oito séries formando o ensino de 1º grau com a fusão do ensino primário e o primeiro ciclo do secundário, o ginásio, o segundo ciclo correspondia ao Ensino Médio, o antigo colegial, sendo um curso único de nível médio, nominado como 2º grau. Com a lei todas as escolas de 2º grau passavam a ser profissionalizantes ou de profissionalização obrigatória.

Com a redemocratização, ao fim da Ditadura Militar, houve uma transformação social materializada na nova Constituição de 1988 e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) o Ensino Médio se configurou como etapa final da Educação Básica, tendo uma função formativa.

A lei atual prevê um Ensino Médio focado numa perspectiva de ensino integral com prioridade para a formação da pessoa por meio do desenvolvimento de valores e competências inerentes ao indivíduo fazer sua inserção na sociedade. Por meio de uma formação ética e voltada para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e senso crítico que habilite para a aprendizagem em níveis mais complexos de estudo, bem como a vinculação ao mundo do trabalho e à prática social. (art.1º e 2º da lei nº 9.394/96).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da câmara de Educação Básica também se posiciona dizendo que:

> O Ensino Médio deve ser uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural. (CNE/CEB, Resolução n 04/2010, art.26, §1).

Defende-se, nesse sentido, a construção de um projeto de formação humana integral, cujo propósito é, segundo Cury (1991), a superação da dualidade solidificada na organização do Ensino Médio com uma formação capaz de aproximar cultura e trabalho e que propicie a compreensão da vida social, dos avanços técnico-científicos, bem como da organização do trabalho.

Apesar dos inúmeros avanços na Constituição de 1988 e da sociedade civil organizada se procurou transplantar para o interior do estado brasileiro, na dimensão pública, a racionalidade

econômica[13] do setor privado e seus critérios privatistas em substituição aos critérios republicanos de uma gestão mais social.

1.1.2 Apresentando o atual Ensino Médio

O Ensino Médio, hoje, se constitui a partir do grande desafio a ser enfrentado na Educação Básica. Desafio, que por si só, já é grande, pois se trata de uma etapa na vida dos educandos de grandes mudanças e decisões profundas, que podem ser para a vida toda. São questões como a evasão escolar e os altos índices de reprovação, entre outros, que preocupam; transparecendo, então, a ideia de que há a necessidade de reflexão, visando à possibilidade da problematização das mesmas na busca de alternativas para a resolução dos mesmos, pois são problemas, como os citados, que servem como elemento desmotivador para o educando, uma vez que estes não conseguem, muitas vezes, contextualizar os conteúdos ensinados no Ensino Médio com aspectos mais práticos do cotidiano. E, ainda, há a questão que se impõe: como ver o Ensino Médio como a etapa final do Ensino Básico e, não apenas, como mais um nível de ensino?

A desconformidade do Ensino Médio, segundo Carneiro, não se deve a má formação dos professores, pois seu contexto aponta para a soma de vários fatores que carecem de uma reflexão mais criteriosa de todos os elementos que perfazem os problemas dessa etapa do Ensino Básico. Nesse sentido, segundo o autor, não adianta querer culpar o professor pela face empobrecida do Ensino Médio, o mesmo tem indefinidas as suas funções socioeducacionais devido aos inúmeros equívocos. "Funciona sem as funções que

[13] Devido a ajustes da economia brasileira ao contexto econômico mundial pela nova ordem e globalização, onde se faz presente organismos internacionais, as políticas educacionais são orientadas conforme as demandas do mercado. Uma racionalidade, chamada de neoliberalismo, em que sua preocupação maior se concentra na relação custo/eficiência/efetividade, fazendo com que a dimensão da cidadania e outros aspectos sociais ganhem menos importância.

legalmente lhe são inerentes. Ele não é tratado como constituinte e, sim, como parte isolada ou segmento blindado da blocagem da Educação Básica". (CARNEIRO, 2012, p.09). O Ensino Médio sofre um processo de segmentação pedagógica em função da separação em nível de ensino.

O Brasil, segundo o autor citado, é negligente na oferta de um Ensino Médio, assim como de uma escola básica de alta qualidade. Por isso afirma haver:

> A convivência de dois tipos de Ensino Médio: o oferecido pelas escolas federais e pelos colégios universitários, de padrão internacional, e o ofertado pelas redes públicas estaduais, quase sempre hospedado em escolas com todos os tipos de carências, inclusive com um imenso contingente de professores improvisados. (CARNEIRO, 2012, p.11-12).

Da mesma forma, Kuenzer, ao propor a construção de uma proposta enquanto política para o Ensino Médio, com aqueles que convivem com o trabalho, faz uma observação no sentido da necessidade de se atentar para:

> As decorrências das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade. (KUENZER, 2009, p.32).

A referida colocação comprova, dado o contexto, haver um trabalhador que é estudante e que possui outra forma de ver e de perceber o mundo. Na escola e, pela faixa etária de quando se

ingressa no mundo trabalho, será um aluno com uma nova concepção de homem, de convivência e de sociedade.

Pela maneira como se estrutura o Ensino Médio, ignorando, muitas vezes, a bagagem que os alunos trazem consigo, ou mesmo, não considerando a diversidade sociocultural existente que se apresenta com o público da referida etapa de ensino, há dificuldade em se pensar no cumprimento dos preceitos legais de preparar o aluno para o exercício da cidadania e para fornecer-lhes os meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme o artigo 22 da LDB. O mesmo passa, conforme Carneiro (2012), por uma crise de identidade, não transparecendo, com clareza, se prepara o aluno para a vida, para a cidadania, para o mercado de trabalho ou para o ingresso na universidade.

A publicação de índices (AZEVEDO, 2014, p.229-237) que demonstram a insatisfação na educação com a que anuncia um avanço na posição da listagem do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), colocam o Brasil em situação paradoxal e desconfortável, pois o país avança em fatores importantes como o IDH que retrata qualidade de vida, na sua economia e, no entanto, ainda se encontra repleto de obstáculos na área educacional.

O alto índice de evasão escolar na referida etapa de ensino contribui para a ausência de bons resultados na educação. (AZEVEDO, 2014). O mesmo funciona separado do conceito de educação básica e fora do que é necessário nas aprendizagens dos seus alunos. Enquanto não se pontuar na centralidade do problema, a probabilidade é de que se continuará a simetria de respostas ao longo do seu tempo sem acenar com soluções. Isto porque ainda:

> O Ensino Médio funciona divorciado do conceito de educação básica e descolado das necessidades básicas de aprendizagens dos seus alunos. Ou seja, funciona fora dos parâmetros legais definidos na Constituição Federal e na LDB. O professor sem formação adequada é o apoio que a máquina política viciada usa para fabricar professores temporários. (CARNEIRO, 2012, p.16).

Analisando a relação entre qualidade e escola como um todo o referido autor sintetiza dizendo que:

> O grande problema do Ensino Médio público não é que temos uma escola ruim, senão que não temos escola adequada para este fim. Temos um ajuntamento de pessoas e de atividades, trabalhando em um espaço em que cada um, dentro do possível, tenta ser professor e em que cada escola, dentro do impossível, tenta ser escola. (CARNEIRO, 2012, p.16).

O currículo da maneira como é organizado, por disciplinas fragmentadas, dificulta o diálogo entre os campos de conhecimento. É um modelo de currículo e de escola que anda na contramão das expectativas da juventude, que se encontra nessa etapa de ensino. Nesse sentido:

> Um modelo curricular e didático que é base dessa escola de Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. (AZEVEDO, 2014, p.25).

O autor reforça a ideia de que o atual modelo contribui para a inviabilização da possibilidade da emancipação[14] do aluno frente às espontâneas inferências com a natureza física e social e formas de se relacionar com o mundo do trabalho. Um modelo que prima pela padronização das aprendizagens, se ajustando a um conformismo de adequação ao metabolismo social vigente.

Com a massificação do Ensino Médio, esse acabou por se transformar numa espécie de concessão às camadas mais

[14] Conceito estruturante da modelo de avaliação, sugerido na a Lei de Diretrizes e Basesnº 9.394 de 1996, a LDB Nº 9.394/96 para o Ensino Médio e na Proposta Pedagógica de Reestruturação Curricular para o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul (SEDUC, 2011).

desfavoráveis, principalmente às camadas mais periféricas, desobrigando que se aferisse qualidade como obrigação, passando a ideia de que basta existir, sem a necessidade de eficiência. O estado se torna omisso quando não oferta um Ensino Médio capaz de atender o estabelecido na legislação[15].

No Brasil, o Ensino Médio tem um caráter elitista até meados do século XX, revelado pelo baixo número de matrículas, restrito praticamente nas capitais, o que caracteriza o fato de que sua função era de servir de porta para o nível de ensino superior, furtando-se de fechar o ciclo da Educação Básica. Hoje, ainda presente, justificado pela midiatização e publicização propagandista dos vestibulares e cursos preparatórios por meio de um marketing empresarial, muitas vezes com tom de agressividade[16]. Talvez pelo fato de que:

> A universidade exerce um fascínio tamanho no imaginário coletivo que o número de alunos de determinada escola que consegue ingressar em seus cursos torna-se a sinalização mais importante e o indicador definitivo da qualidade da escola. (CARNEIRO, 2012, p.22-23).

A estrutura escolar, gerida pelo sistema de ensino brasileiro não foi preparada para abarcar o aluno do no Ensino Médio com a universalização deste, pois se mostra frágil para atender a todas as demandas, seja no sentido material, com estrutura física inadequada, quanto humana, com professores despreparados. O Estado

[15] Conferir a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I e II assim como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 no artigo 3º, inciso IX.
Na universalização da Educação Básica, incluindo o Ensino Médio, se busca alta qualidade para que a escola pública possa funcionar com todas as condições que lhe possibilitem preparar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e também para o prosseguimento de estudos posteriores.

[16] No sentido mercadológico. Usa-se a educação como mercadoria numa relação estritamente comercial, estimulando-se, a concorrência acirrada entre os estabelecimentos de ensino.

parece não ter se preparado para receber alunos das classes populares.

O atual quadro preocupante em que se encontra o Ensino Médio tende a se agravar, ainda mais, por conta das novas exigências impostas pela globalização da economia e das transformações produtivas que requerem avanços nos níveis de escolaridade dos novos trabalhadores, refletindo numa exigente qualificação do ensino básico. São novos parâmetros da sociedade onde se reclama o domínio de novas competências, de outras habilidades não contempladas na vigente estrutura curricular do Ensino Médio propedêutico.

1.1.3 Ensino Médio, Enem e avaliações

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que em seu embrião carrega a ideia da reformulação do Ensino Médio, nasce com a proposta de contemplar o estímulo à interdisciplinaridade no trabalho escolar, em oposição à orientação para uma formação em que os conhecimentos se encontram fragmentados em disciplinas isoladas e, estanques, sob a orientação de um modelo racional e positivista, até então predominante. (SOBRINHO, 2002). No entanto, assim como outras, também se constitui numa avaliação em larga escala que ganha a atenção dos holofotes da mídia, dada sua abrangência, mesmo com a convivência de outros problemas considerados mais essenciais da Educação Básica.

Segundo Carneiro a configuração do Enem numa prova de 180 questões mais a redação está muito próxima do vestibular. Houve uma sobrecarga de conteúdos num currículo desconexo com a realidade, transformou-se, de vez, em trampolim para a universidade. Para o autor "[...] o novo Enem estabelece definitivamente o desconhecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica (LDB, art.35). De fato, o novo Enem nasceu deformado, porque inseminado no radar vestibular". (CARNEIRO, 2012, p.32).

Um das questões preocupantes é o fato de que se retiraram os conteúdos regionais do Enem deixando-o próximo ao antigo

vestibular, transformando o mesmo em passagem para o Ensino Superior. Ao que Carneiro enfatiza o fato de que "o Enem entrou na rota do mercado educacional, que é agressivo por natureza e tenta, a todo custo, suprir o que a escola deveria ter feito e não fez". (CARNEIRO, 2012, p.34). Ele ofusca a importância da Educação Básica ao se transformar num vestibular nacional. A indústria do conhecimento se aproveita para produzir cursinhos preparatórios, denunciando, assim, a ineficiência do sistema em resolver seus problemas. Transforma-se, então, em mecanismo de seleção dos mais habilitados, em que seus resultados são utilizados para ranqueamento das escolas, o que se configura em exclusão para boa parte dos alunos da rede pública de ensino. Isto é provado pela descontextualização[17] dos conteúdos cobrados nas provas.

O novo[18] Enem contribui para que os alunos das escolas públicas tenham a sensação de incapacidade ao sucesso escolar. Ainda, pelo fato de que na escola pública se trabalha com foco diferente da escola particular; o Enem-Vestibular acaba penalizando o professor da escola pública pela contribuição, por meio dos resultados de seus alunos, confundindo qualidade educativa com qualidade profissional. Passa, desse modo, a ideia de (in)competência para o mercado de trabalho.

Carneiro aponta para uma conduta dúbia entre o quase fazer e o não fazer educacional ao mencionar que:

> Os resultados das avaliações devem ser assumidos como radiografias claras de uma educação fragilizada, de uma escola despauperada, que sofre de desgaste conceitual e operativo e cujos alunos

[17] No sentido de conhecimentos alocados fora do contexto vivencial dos estudantes, sem sentido. São saberes que, por vezes, se encontram sem sintonia alguma com o mundo do trabalho. Ver mais em Freire (1995);Maclaren (1997; 2000); Mcneil (2001).

[18] O uso do adjetivo novo pela configuração que o ENEM foi tomando devido às mudanças impostas, desde sua criação, em 1998. O mesmo vai acrescendo , em seu formato original inovações. Ver Carneiro (2012); Werle (2010).

> até podem "passar" na escola, mas que são reprovados na vida. (CARNEIRO, 2012, p.53).

O autor entende que o sistema não consegue trabalhar com seus erros, a escola não consegue sanar seus déficits, ficando à mercê da interpretação da mídia e daqueles que apenas se aproveitam da fragilidade do sistema brasileiro de ensino. As avaliações externas despertam os governos para a percepção da sua gravidade. Daí que a sociedade espera que "[...] tais resultados sejam usados para a implantação e implementação de políticas públicas que gerem transformações qualitativas e não apenas que induzam a mudanças quantitativas". (CARNEIRO, 2012, p.54).

Por conta de eventuais resultados de avaliações externas (PISA[19] e ENEM, por exemplo) ou outras, muitas vezes se adotam políticas imediatistas e sem continuidade. Essas são ideias, feitos e decisões que procuram, na maioria das vezes, acalmar a sociedade que se vê inundada com notícias nada animadoras sobre a publicação dos resultados, o que pode rumar na multiplicação dos problemas caso se tome o resultado de provas padronizadas como parâmetro de qualidade de ensino.

Dentro das instâncias do MEC está o INEP[20] que se transformou num verdadeiro balcão em que se organizam as provas. Numa produção de instrumentos certificadores como formas discretas de regulação; se confunde, assim, controle com renovação pedagógica. E ainda se acresce o fato do excessivo número de avaliações para pouca ou quase nenhuma mudança. Precisam-se de menos

[19]A sigla designa *Programme for InternationalStudentAssessment,* que significa "Programa Internacional de Avaliação de Alunos". O PISA é uma grande avaliação internacional para aferir os conhecimentos dos alunos de 15 anos, em três áreas-chave: Ciências, Matemática e Leitura. É controlada pelos países que participam do OCDE.

[20]Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema de Ensino Brasileiro.

avaliações e mais acompanhamento visando à resoluções. Como exemplo, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que mostra uma situação crítica no Ensino Médio, apontando que o mesmo necessita ter uma finalidade.

1.1.4 Ensino Médio e seus desafios

O contexto mencionado sobre o Ensino Médio suscita preocupações pela ausência permanente de um rumo sociopedagógico na descontinuidade das políticas desenvolvidas e implementadas neste nível de ensino. Muitos dos recursos aplicados no Ensino Médio produziram certa satisfação política, no entanto não se configuram em mudanças. Mesmo com a instituição de um modelo de Educação Básica flexível e emancipador, com perspectivas na cidadania e no Mundo do trabalho, ainda persiste a dualidade no Ensino Médio.

No que se refere aos aspectos que dizem respeito à cidadania, isso também acontece num espaço coletivo. Num meio concreto e historicamente situado, o qual se pode denominar de região. E, para que a escola de Ensino Médio possa adentrar na vida e no contexto dos seus alunos, precisa convocar a comunidade para participar da elaboração e da execução do projeto pedagógico escolar. Região, comunidade e escola entranham-se uma na outra e vitaminam o ambiente cultural escolar, defende Carneiro (2012).

Uma região é importante porque uma aprendizagem abstrata, sem o elemento espaço-temporal, não se torna viável e/ou é pouco compreensível. O autor coloca quatro variáveis imprescindíveis nesse processo, que são: o Sujeito como a singularidade de quem aprende; o Meio como sendo a realidade ambiente onde se aprende; os Conteúdos como a pluralidade do que se aprende; e os Processos e as Metodologias como as formas de se aprender; assim, comprovando a tese de que toda a pessoa se faz numa determinada configuração social.

Carneiro (2012) alerta sobre a existência de um modelo hegemônico de Educação Básica centrado na sujeição aos padrões de uma espécie de colonialismo científico, cultural e político. Padrões responsáveis por guiar o Brasil a uma condição socioeconômica e educacional inferior aos padrões ideais. O Brasil acumula um déficit educacional enorme, precisamente na Educação Básica, local que se encontra o Ensino Médio; que, somada à baixa qualificação profissional do trabalhador brasileiro, juntamente com uma elevada desigualdade de renda, acaba por gerar problemas sociais de naturezas diversas. Neste sentido, para que o país consiga exercer protagonismo mundial precisa, antes, ultrapassar os desafios da Educação Básica, com um Ensino Médio de qualidade para todos. Atualmente o Estado, por intermédio do sistema de ensino, não consegue atender a referida demanda.

Na medida em que houve a necessidade de trabalhadores com níveis educacionais mais elevados por conta da demanda posta em função da aceleração do processo de globalização da economia, houve o que Carneiro (2012) chama de concessão[21] de mais educação. Quadro esse que fez aumentar a quantidade de matrículas, porém, ignorou o fator da qualidade[22].

Nesse sentido, o desinteresse por parte de alguns alunos/estudantes pode ser, em parte, por conta da maneira como é conduzido sistemicamente. Quando não há atrativo, quando não há estímulo, o desânimo é uma consequência. E, geralmente alunos oriundos de classes mais populares, que estão no ensino público, são os mais desinteressados e os que possuem defasagem preocupante na aprendizagem, agravada na etapa do Ensino Médio. As

[21] Concessão no sentido de ofertar o acesso. Sem levar em conta as condições de funcionamento da escola como um todo. Ignora-se o preço a pagar por uma oferta maior de matrículas. Como se incluir todos na escola bastasse.

[22]Conforme Mésaros (2008) o sistema é viciado pela lógica de mercado e orientado na dimensão neoliberal coloca o conceito qualidade no sentido administrativo de regulação que é na perspectiva da eficácia, eficiência pelos resultados quantitativos.

condições de trabalho são de relevância fundamental, uma vez que a precariedade dos estabelecimentos se confunde, muitas vezes, com a distribuição social, pois as escolas com problemas mais sérios de estrutura e condições de trabalho se encontram, coincidentemente, nos locais onde se encontra o extrato social mais desfavorecido e mais desassistido.

A escola recebe um aluno cujo perfil é de um jovem trabalhador, no entanto falta ao sistema todo um conjunto de elementos que possibilitem a inserção do mesmo com reais condições de aprendizagem. Tal situação exige dos sistemas de ensino e das escolas outra compreensão espaço-temporal do que seja aprendizagem, uma vez que a ausência de recursos necessários, por vezes, contribui para que a escola não concretize a garantia de qualidade, conforme apresenta a LDB no artigo 3º, inc. IX e artigo 4º, inc. IX.

Qualidade ou padrão de qualidade não se faz apenas com discurso, boas intenções ou belas teorias. Faz-se, sobretudo, com a prática de padrões concretos de ensino, transcendendo os parâmetros neoliberais de qualidade na educação, como os conceitos de eficácia e eficiência administrativa. Certamente com "[...] professores bem qualificados e bem pagos, escolas adequadamente equipadas, salas de aula bem organizadas são precondições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional". (CARNEIRO, 2012, p.72).

Muitas vezes é insuficiente uma boa qualificação profissional, pois um bom currículo se motiva, também, na existência de materiais pedagógicos ao dispor de professores e de alunos; principalmente, quando seu uso é feito a partir de uma prática pedagógica refletida e apreciada periodicamente. Até porque os processos avaliativos, internos e externos, se restringem, geralmente, apenas na aferição dos resultados. A avaliação, conforme tem sido feita, não é diagnóstica, pois tem fim em si mesma, o que não contribui para se pensar possíveis intervenções, tendo em vista a melhora como um todo.

A condições pré-existentes[23] para o desenvolvimento das funções do ensino no sentido pedagógico e social, defendido por Carneiro (2012), se materializa nas condições de trabalho mediante aos aspectos materiais e acadêmicos da organização escolar. O referido autor chama de *base material*[24] a estrutura física e equipamentos materiais; de *base gerencial*, o que se refere à gestão e parte administrativa; de *base mutacional*, tudo o que se refere à qualidade dos recursos humanos e elementos que se inovam; e, por último, de *base finalística*, o que diz respeito aos objetivos e missão da escola, as disciplinas e suas funções junto com a avaliação.

São fatores que contribuem na constatação de um Ensino Médio distante de um projeto que se propõe a uma fase da Educação Básica mais eficaz, distanciando, com isso, dos conceitos de sociedade do conhecimento e da cultura da diversidade, vistos muito mais pela natureza política do que propriamente pela natureza técnico-científica produtiva aos moldes positivista, fruto da racionalidade instrumental, o que afasta da razão humana.

Se posta o desafio de um Ensino Médio que possa, continuamente, fazer uma interlocução entre a escola e a vida. Um ensino, uma educação, que contribua diretamente com aplicações sociais.

Na perspectiva de que se tem, hoje, no Ensino Médio, um aluno trabalhador[25], em que boa parte dos jovens que apenas trabalham, são os mesmos que não completam a referida etapa de ensino; portanto, faz sentido pensar novas diretrizes curriculares nacionais a fim de atender a um panorama que aproxima trabalho e educação. Diretrizes que orientem um ensino para a qualidade social. Neste sentido, nas novas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio), é defendido:

[23] No sentido de ofertar condições estruturais para que haja possibilidade de concretizar o que se objetiva.
[24] Grifo meu (Destaque do autor).
[25] Conforme apresenta Carneiro (2012).

> Um Sistema Nacional de Educação que efetive a integração dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar e a articulação entre as políticas educacionais relativas às demais dimensões da vida social: saúde, economia e trabalho, cultura, ciência e tecnologia e meio ambiente, nos planos nacional, federal, estadual e municipal, evitando a sobreposição de programas e o desperdício de recursos públicos. (BRASIL, 2013, p.25).

Para, assim, se anunciar a garantia de uma base igualitária para todos com vistas a uma formação integral. Esta que:

> Não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade. (BRASIL, 2013, p.34).

À vista disso, presume-se, uma formação que contemple todas as dimensões que integram o ser humano; logo, busca-se o desenvolvendo de suas potencialidades por meio de um processo educacional que considere a formação humanística, social, científica e tecnológica, a formação política e estética, visando à emancipação dos sujeitos.

Para a formação humana integral supõe-se, também, uma atuação pautada por transformações sociais, culturais e políticas baseadas na competência técnica e no compromisso ético para a construção de uma sociedade igualitária.

Neste sentido, consideramos importante destacar que a concepção de aprendizagem se apresenta de forma complexa. Vai além do movimento de quem aprende ou daquilo que é aprendido. (CHARLOT, 2001). A escola se apresenta como uma das indutoras de aprendizagens; é, inegavelmente, um lugar que indica a relação

com o saber. O que leva a supor que o processo de aprendizagem não se esgota na escola; ao contrário, apenas inicia.

Frigotto defende junto com uma educação básica de qualidade a desconstrução do imaginário imposto pelas classes dominantes de um ensino para a empregabilidade, com cursos curtos, a reorganização no interior da escola pela formação dos professores para a mudança curricular e da prática pedagógica e, ainda, o engajamento da sociedade civil num projeto societário pautado na mudança das estruturas de base popular. "O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida". (FRIGOTTO, 2012, p.76).

Requer-se uma política para o Ensino Médio com solidez e que sinalize a superação do dualismo formativo formalizado pela Lei nº 5692/71 ainda não superado pela Lei nº 9394/96. Mudou o texto da lei, no entanto, a prática mostra que há um longo percurso a ser desenvolvido em vista de uma possível superação. Sendo que um Ensino Médio sólido supõe, inclusive, a existência de condições estruturais adequadas para se trabalhar, junto com uma formação docente adequada e valorização profissional.

Nesse sentido, a politecnia como concepção de ensino, se coloca na essência do Ensino Médio Politécnico. A discussão a seguir aborda a compreensão da politecnia, enquanto cerne do Ensino Médio Politécnico, a partir de sua origem e aspectos que traduzem a relação dessa para com a educação.

1.2 Politecnia

A politecnia[26] pode ser definida como o estudo e/ou aplicação de técnicas diversas, mas, não qualquer técnica. Isto é

[26] Etimologicamente provem do prefixo grego *poli* que significa grande número, muitas, várias, e do vocábulo *téchne* que significa arte, destreza, técnica. Em tradução livre

explicado por Lucíola Machado (1992), que diz não ser a técnica no sentido reverenciado a partir do processo de industrialização reduzido à simples execução de algo; mas, sim, referente aos conhecimentos necessários para se fazer determinada atividade, isto é, ao colocar a teoria em prática. Em outros termos, a politecnia é entendida para além do ato de execução. Para Saviani (2007), o termo *politecnia*[27] substituiu o termo *tecnologia*[28], pelo fato deste ter sido apropriado pela concepção burguês e dominante[29].

Saviani alerta para que o conceito de politecnia não seja compreendido a partir do seu significado terminante. Não é, conforme a leitura literal do conceito, a multiplicidade de técnicas. Ao contrário, para ele

> Diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. (SAVIANI, 2003, p.140).

Foi nesse sentido que, ao propor a politecnia como base do Ensino Médio, chama a atenção para o fato de que, com a mesma,

---

para a Língua portuguesa seria o estudo ou aplicação de muitas técnicas. Mas não qualquer técnica. O uso da terminologia *politecnia* foi implantada, inicialmente, para orientar a concepção sócio-marxista quando na experiência russa de Vladimir Lênin onde ele usa na estrutura do sistema de escolar, no início do século XX.
Mário Manacorda (1991), ao discorrer sobre Karl Marx (1818-1883) e suas concepções sobre educação usa, ao longo de sua obra, o termo tecnologia para se referir à "aplicação das ciências à produção." (MANACORDA, 1991, p.31) Para definir a tecnologia como a ciência das técnicas. O sentido é o mesmo.

[27] Grifo meu (Destaque do autor)

[28]Grifo meu Destaque do autor)

[29]Naquele momento histórico a politecnia, que na concepção marxista tinha o mesmo sentido que tecnologia, se sobrepôs fazendo frente ao fordismo e taylorismo em ascensão pela hegemônica lógica capitalista.

> [...] não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. (RAMOS, 2012, p.42).

Marx (1969, p.78). já preconizava a importância de um trabalhador que fosse dotado de uma ampla visão de conjunto, que tivesse aguçada capacidade de abstração, transcendendo a superficialidade e executando operações mais complexas ao dizer que "[...] um homem que passa toda a sua vida fazendo algumas operações simples... não tem oportunidade de exercer sua inteligência... torna-se em geral o mais estúpido e ignorante possível". Assim ele aponta para a necessidade de uma formação mais complexa, a qual vai chamar de formação omnilateral[30].

Owen (1771-1858) entendia como educação integral a combinação da instrução, teórica e prática, do trabalho produtivo e da ginástica; tendo em vista as exigências da moderna produção fabril que integrava as atividades manuais e acadêmicas. Com essa combinação que, segundo Machado (1989, p.51), se "possibilitaria a elevação da produção e a construção de seres humanos plenamente desenvolvidos". Estas concepções são refletidas na busca de um homem dotado de capacidades para pensar de forma mais autônoma e emancipada, para isso requer-se um Ensino Médio que possa estar mais próximo de oferecer tais requisitos.

[30] Uma formação que contempla a formação intelectual e espiritual com a formação técnica e científica. Usado para transparecer a ideia de uma formação geral, em todos os sentidos. Sob a mesma perspectiva vista por Adam Smith e trabalhada em MARX, Karl. O *Capital* - . Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. O conceito atenta para o aprofundamento da complexidade, do todo. Faz uma crítica à superficialidade em que muitos desempenham suas tarefas. O que leva à ignorância, por não desafiar sua inteligência com ocupações mais desafiadoras.

A politecnia traz, na sua essência, a proposta de formação integral do homem, uma formação omnilateral, onde se visualiza a possibilidade de um harmonioso equilíbrio entre trabalho físico, manual e o trabalho intelectual. E, junto, a ideia de uma educação promotora da vida, uma vez que a mesma é um dos objetivos fundamentais da educação. No sentido de despertar o gosto pelo viver, o querer viver. A educação deve contribuir além do processo de ensino e de aprendizagem, para o processo de inserção social. Com elementos para a compreensão da sociedade em que se vive. Fornecer bases visando à formação para a cidadania, a integração social e participação na convivência humana para a emancipação dos sujeitos.

Em oposição à concepção capitalista, defendida pela burguesia, Saviani critica a fragmentação do trabalho na supremacia da especialização defendendo que a ideia que o conceito de politecnia traz é a de que:

> Postula-se que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa. Essas formas se separam por um processo formal, abstrato, em que os elementos dominantemente manuais se sistematizam como tarefa de um determinado grupo da sociedade, enquanto que os elementos dominantemente intelectuais se sistematizam como tarefa específica de um outro grupo da sociedade. (Saviani, 1989, p.15).

Dada a evolução do debate acerca da separação entre Ensino Médio e educação profissional que se acentua com as mudanças no governo federal, no ano de 2003, decorrente do Decreto N 2.208/97, pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional viabilizam, para a dualidade entre a cultura geral e a cultura técnica, a educação politécnica, como concepção de educação unitária e universal. Nesse sentido, a politecnia se coloca como uma concepção de ensino que compreende o domínio das técnicas. Como forma de intelectualizá-las. De compreender as competências[31]para o domínio dos fundamentos que caracterizam os processos de trabalho.

A politecnia, como proposta única do trabalho a fim de se buscar a emancipação como unidade educacional, busca tornar os conhecimentos vivos, concretos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Redefine a relação entre estrutura, conteúdo e métodos de forma orgânica e, ainda, se coloca no ensino questões relativas ao cotidiano social. E, para a operacionalização deste princípio, se propõe, conforme Machado (1989), a definição do ensino politécnico como meio adequado na busca de unificação escolar[32], com isso, contribuindo para que não possa mais haver condições geradoras de diferenciação e da desigualdade social.

Na perspectiva da democratização deste nível de ensino, a defesa do acesso como direito universal é traduzida por meio de uma formação integral, que garanta a todos o domínio dos instrumentos para a compreensão da realidade. Neste sentido, Guimarães (1991) ao apresentar as propostas de educação do MEC fala da ausência de princípios nas concepções de educação que, historicamente, vem se operacionalizando, desde 1931, em que as mesmas

[31] No sentido de capacidade. Sugerem-se as leituras de:
RAMOS, M. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 2. PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

[32] No sentido de Escola Unitária.

contribuíram para que o sistema nacional de educação se tornasse instrumento reprodutor das desigualdades, requerendo uma concepção de ensino com uma ênfase mais cidadã.

Conforme Machado (1992), não é a técnica no sentido reverenciado a partir do processo de industrialização reduzido ao simples executar. É referente aos conhecimentos necessários para que se possa fazer determinada atividade, isto é, ao colocar a teoria em prática. A politecnia, então, é entendida para além do ato de execução de uma técnica.

Ao refletir uma concepção de sociedade comprometida com a unificação entre ciência, técnica e processo produtivo, sem rupturas, Kuenzer (1991) defende a politecnia a partir de uma reestruturação de todo o ensino, afirmando que no mundo do "trabalho concreto, toda a atividade é teórica e prática, é científica e técnica, é reflexiva e instrumental". (BRASIL, 1991, p.119). Significando, segundo a autora, a democratização do saber em contrapartida aos processos que promovem sua mercantilização.

Ao refletir sobre uma concepção de ensino que contemple as demandas de um público, em boa parte formada por pessoas que estudam e trabalham, falar sobre o trabalho, seu sentido e sua relação com o ensino, ajuda a compreender aspectos importantes do conceito em questão.

1.2.1 Trabalho

Na compreensão do trabalho como forma de ação que o ser humano desenvolve para construir as condições, as quais lhe asseguram a sobrevivência, implica reconhecê-lo responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. Para Frigotto é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, produzem saber, formulam e consolidam a concepção de mundo, a partir de suas consciências proporcionando a convivência. É pelo trabalho que transformam a natureza, construindo a sociedade e, por conseguinte, fazendo história. Então, temos o trabalho.

> Como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. (FRIGOTTO, 2005, p.02).

O trabalho é o elemento fundamental na construção de toda existência; transcendendo a perspectiva da sua relação com a simples mão de obra. O trabalho não se reduz à atividade laboral, nem se restringe à empregabilidade, muito menos na perspectiva da construção material.

Na busca de se compreender a relação entre educação e o mundo do trabalho é imperativo o entendimento de que o trabalho representa a produção de valores de uso ao ser humano sem vínculos com o imediatismo do mercado de trabalho, nem do trabalho produtivo; isto, do ponto de vista da lógica capitalista.

No sentido histórico, é a compreensão das diversas formas e significados que o trabalho tem assumido na sociedade humana. Entender como as sociedades veem e encaram o trabalho socialmente produtivo. E no sentido ontológico[33] o trabalho é entendido na perspectiva de compreendê-lo como mediação entre o homem e a natureza dos conhecimentos. (LUKÁCS, 1978).

Na dimensão ontológica do trabalho, percebe-se que os homens, diferentemente dos animais que tão somente respondem instintivamente ao meio por se constituírem de um organismo programado e regulado pela natureza, criam, modificam e recriam a existência humana pela ação consciente do trabalho. Este acompanha todos os processos pelos quais o homem se constitui como um ser de transformações. Ao que Marx já preconizava dizendo que,

> Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e

[33] No que se refere à natureza do ser. A produção da existência humana.

> controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p.149).

Marx entende como trabalho toda a atividade produtiva. É a capacidade de manejar os instrumentos para as atividades relacionadas aos fundamentos científicos em geral. "Para Marx, trabalho é atividade produtiva, prática de manejo dos instrumentos essenciais a todos os ofícios, associada à teoria como estudo da própria realidade e dos elementos e princípios fundamentais das ciências". (ARRUDA, 2012, p.93). Por esta perspectiva, o trabalho serve, também, para a socialização da vida das pessoas.

Pelo trabalho se entende, entre outros aspectos, o modo de ser do homem no mundo, a atividade produtiva social e das demais dimensões. É pelo trabalho, também, que o homem produz sua subjetividade e, ainda, como construção do seu viver.

Na perspectiva do trabalho como a produção da existência humana a educação funciona "[...] como o processo permanente de capacitação do ser humano para esse existir, para esse descobrir, para esse produzir e produzir-se". (ARRUDA, 2012, p.97). Daí que se defende uma educação geral, abrangente, que seja capaz de dar ao homem a capacidade de compreender todas as dimensões do ser humano pela abrangência da reflexão sobre todos os atos, decisões e que ajude ao educando se transformar num sujeito ativo. Uma educação para a vida voltada para a formação integral do homem, que desenvolva, entre as demais, a dimensão social dos sujeitos, atentando para a criticidade e, sobretudo, a emancipação.

Para isso a importância de se refletir no sentido de superar o que Arruda chama de confinamento da educação às escolas, às salas de aula e aos educadores profissionais. O autor defende uma educação que transcenda os muros da escola, reconhecendo nas

demais instituições a função educativa através do papel político, econômico e cultural na sua base social.

> Abrir as portas do processo educativo para a sociedade e o mundo e de transformar em educadores todos os membros da sociedade, desde os dirigentes de governos, sindicatos e associações diversas, até os trabalhadores e os pais e mães de família (ARRUDA, 2012, p.101).

Assim, da união entre educação e trabalho com a sociedade se procura gerar sujeitos do saber para atuar junto a um sistema de produção mais humanizado.

Pistrak (2009), teórico da pedagogia soviética, que trabalhou numa escola-comuna[34], em que as atividades tomaram como ponto de partida o entendimento de Marx e Lênin no que se refere ao desenvolvimento multilateral do indivíduo em combinar ensino com trabalho produtivo, relacionando trabalho e estudo. E uma das preocupações era, justamente, a ligação da escola com a vida. Princípios esses defendidos na politecnia.

Diferentemente da concepção burguesa de trabalho enquanto mercadoria, entendida na abstração como força de trabalho e que responde à reprodução material e às necessidades humanas, aqui o trabalho é entendido numa relação social essencial que define a existência humana e o seu modo. Envolve as demais dimensões sociais, como a cultura, as artes, o lazer e, demais, que constituem o mundo do trabalho, construtor da existência humana. Pelo trabalho se "visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores da inteligência". (NOSELLA, 2012, p.53).

[34] Referem-se a escolas criadas posteriores a Revolução Russa de 1917. Consistiam em locais que agregavam grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente que visavam à transferência dos conhecimentos ali produzidos para as escolas regulares, as escolas de massa.

Shulgin (citado por PISTRAK, 2009), ao criticar o estado burguês interessado em manter a sociedade burguesa, reclama uma escola menos monástica, menos isolada e mais integrada com a vida, mais impregnada com a atualidade. Reivindica objetivos da educação e aponta para a necessidade de um professor-construtor formado cientificamente, afirmando que este precisa conhecer as últimas conquistas da ciência e da técnica.

Pistrak entende que o trabalho seja o elo de integração entre a escola e a sociedade. Defende o modelo de escola única para ligar, desde o trabalho na escola ao trabalho social e à real produção, portanto, o trabalho como elemento unificador.

Por meio da relação entre trabalho e educação é que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, por meio do desenvolvimento das potencialidades do ser humano. O trabalho como produtor dos meios[35] da sua vivência seja nos aspectos materiais, culturais, que envolve as formas de conhecimento, a criação material e simbólica[36], bem como todas as formas de sociabilidade.

Demo (1985), ao confrontar a lógica da redução da educação à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, defende a educação como um processo e formação de profissionais em face do processo produtivo. Na compreensão desse autor a educação é direito universal em benefício à formação integral dos sujeitos; assim, refutando a ideia de ensino como "mediação para a aquisição de um bem a ser trocado no mercado". (FRIGOTTO, 2006, p.158). Demo entende que a educação na relação com o mundo do trabalho deveria ser vista de uma maneira mais ampla, não apenas como detentora de preparação restrita do ser humano ou para determinada dimensão específica. Ainda, esse autor entende o espaço de

[35] Aqui entende-se como meios os meios de vida. Tudo o que ajuda o homem no seu cotidiano, facilitando a sobrevivência e que está diretamente ligado ao fazer, ou seja, ao trabalho.

[36] No sentido da reprodução dos modos de vida.

trabalho como um dos locais de intervenção e realização do homem. A partir dessa concepção é que se entende a escola com função de formar indivíduos com capacidade plena para atuar na sociedade de maneira emancipada.

Isto posto, seguimos com a discussão do trabalho enquanto princípio educativo e, a partir disso, as possibilidades de organização de uma escola que supere a dualidade posta pelo academicismo clássico[37] e profissionalismo estreito[38].

1.2.2 Trabalho como princípio educativo

O conceito de politecnia propõe a fusão entre concepção e execução das atividades relativas ao trabalho, em que a conjugação da compreensão da prática dos mesmos pode gerar um elemento emancipador do sujeito. Isto que perpassa pela concepção de trabalho como meio de entendimento e compreensão do processo produtivo; isto que é defendido por Ciaviatta (1990) como elemento essencial na constituição social sujeito.

O trabalho, segundo Rossa (citado por BRASIL, 1991, p.16), como uma dimensão pedagógica da pessoa humana e o comprometimento com o mundo do trabalho como exercício consciente da cidadania com a própria organização comunitária, até porque "quem trabalha e constrói o próprio mundo merece viver nele".

Sendo o trabalho parte da vida humana, o mesmo ajuda, inclusive, na sua realização, integrando a formação do homem desde o início do processo escolar em que habilidades para o exercício no trabalho já são desenvolvidas muito antes de se pensar numa profissão pela não desvinculação do ensino entre teoria e prática,

[37] No sentido de um ensino prioritariamente acadêmico, teórico, sem ressonância na prática.

[38] Em alusão a uma formação pelo mercado e para o mercado de trabalho, de maneira superficial, puramente técnica para a laboração mecânica do trabalhador.

portanto, há uma associação, uma relação próxima entre trabalho e cidadania, uma vez que esta se faz na formação para o trabalho.

Já na constituinte de 1987, quando a sociedade civil organizada debatia o texto da futura constituição (CF-88), os estudiosos da relação entre trabalho e educação atentavam para "[...] a necessária vinculação da educação à prática social e ao trabalho como princípio educativo". (RAMOS, 2012, p.35).

Guimarães (BRASIL, 1991, p.28) defende um Ensino Médio centrado no trabalho como princípio educativo na perspectiva de consolidar os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade preparando o aluno para a continuidade dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho e, também, de se compreender as relações sociais que se estabelecem no processo produtivo dos princípios que as fundamentam contribuindo para que o aluno aprenda criticamente o caráter histórico da sociedade em que vive. A prática dependerá da concepção a ser desenvolvida e da consciência política do modelo a ser construído. Alerta para que se possa resgatar "uma nova visão de sociedade a partir de um desenvolvimento da ciência e da tecnologia".

No que se refere à compreensão do trabalho como princípio educativo é importante salientar que tal princípio permite entender o significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências, das letras e das artes, conforme Gramsci. Esse autor fornece as bases para a compreensão no Ensino Médio ao afirmar que:

> Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja de caráter imediatamente prático – produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc). O estudo e o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve

> ser uma escola criadora. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. (GRAMSCI, 2000, p.38-39).

O trabalho como princípio educativo deve se constituir em movimento de busca da unidade entre a teoria e a prática por meio de uma escola que possibilite tal dinâmica, cujo objetivo é a superação da divisão capital/trabalho. Princípio educativo não se refere a trabalhar para aprender ou aprender com o trabalho, relaciona-se, então:

> A intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendem, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva, porque, a partir da produção de todos, se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizem no sentido de viver à margem da sociedade (BRASIL, 2014, p.37-38).

Conforme Frigotto, o trabalho enquanto princípio educativo no sentido de expressar o fato de que precisa de alimento, proteção das intempéries do tempo e de criar os próprios meios de vida. E, nesse sentido, o formativo ou educativo está na socialização que o homem faz desde cedo trabalhando pela necessidade da própria sobrevivência. O trabalho é dever e direito.

> Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser de natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2012, p.61).

Portanto, que sejam proporcionadas as condições ideais a fim de que todos possam acessar os meios necessários para se possibilitar uma educação para o trabalho e pelo trabalho com o fim de se produzir a existência humana.

O próximo item vai colocar no horizonte da problematização a possibilidade de uma concepção de ensino que supere a tradicional dualidade praticada por um Ensino Médio distante para boa parte dos estudantes que são, também, trabalhadores. Abordaremos a educação unitária no intuito de compreendê-la histórica e pedagogicamente.

1.2.3 Educação unitária

Na perspectiva de uma sociedade democrática e igualitária[39], é plausível pensar um ensino único, em que todos, trabalhadores intelectuais ou trabalhadores manuais devem dividir o mesmo espaço e, com efeito, frequentar a mesma escola. Uma escola na qual são aprendidos conteúdos relativos à formação profissional e à cultura clássica, que é unitária na perspectiva do conhecimento. Uma escola com um ambiente propício para se formarem os 'Intelectuais orgânicos', sujeitos que possuem comprometimento com a sua classe social e que, pelo seu saber erudito ou técnico-científico, distinguem-se dos demais. Esses seriam responsáveis por terminar com a distinção entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, fundamental no processo revolucionário em que todos estariam unificados através da cultura. (GRAMSCI, 1982).

Para Machado:

> A luta por uma escola única para todos vem junto com o recurso da escola instrumental e sordidamente praticista e com a resistência a todas tentativas ardilosas de limitações dos horizontes culturais das camadas pobres, que as fazem presas às concepções

[39] No sentido de que todos, legalmente, estão inseridos no mesmo espaço.

> filosóficas primitivas, tornando-as vulneráveis à hegemonia burguesa. (MACHADO, 1989, p.252).

Marx e Engels (1983) defendiam que, para se atingir a plenitude da sociedade igualitária era importante a abolição da divisão entre o trabalho intelectual e manual; que se tivessem outros objetivos para o trabalho além da obtenção dos meios de vida. Os autores vinculam a subordinação do indivíduo à divisão do trabalho e à limitação do desenvolvimento das aptidões e capacidades. E que, para se chegar a uma sociedade igualitária é imprescindível o desenvolvimento das forças produtivas e do homem sob a perspectiva omnilateral.

Marx (1975) reivindica, na sua proposta de escola única, a educação intelectual, corporal e tecnológica, em que se encontram os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção. Portanto, um ensino para a transformação histórica. O que fica claro "não se tratar de ensino profissionalizante, estreito e subordinado à tirania da divisão do trabalho, mas o de índole politécnica". (MACHADO, 1989, p.125). Machado segue o que Marx também defendia: um sistema de instrução[40] novo. O que possibilitaria, desse modo, a mudança das condições sociais. A escola única do trabalho como proposta de inserção na perspectiva da unificação do próprio homem como formação social. E seus objetivos, semelhantes aos do ensino politécnico, apontam para a luta com preparo e amadurecimento pelo desenvolvimento de uma escola radicalmente diferente. Um ensino diferente da unificação escolar, conforme a proposta burguesa. Para a autora:

> O ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. (MACHADO, 1989, p.127).

[40] Assim chamava a parte do sistema de educação.

Com isso se defende a possibilidade de um ensino para contemplar todos os aspectos relativos à formação humana; isso, sendo feito de maneira atualizada, conforme as novas demandas por conta do desenvolvimento porque passa a sociedade em que, aos educandos, seria oportunizada a compreensão sobre os processos de conhecimento, produção e sociabilidade.

De início, principalmente durante o século XIX, a proposta da escola única era defendida pela burguesia e pelo proletariado com distintos interesses. Enquanto o proletariado defendia uma escola única para todos sem distinção de classes, a burguesia via como uma necessidade para ajudar na consolidação da unidade nacional, reforçando a uniformidade cultural e ideológica.

Lênin defendia, na proposta de unificação escolar, na qual as nações deveriam se unir na obra escolar porque acreditava que na escola se prepara o que acontece na vida. (LÊNIN, 1977).

Gramsci (1968) propõe uma escola única de cultura geral, humanista e formativa capaz de equilibrar o trabalho manual e o trabalho intelectual, num verdadeiro humanismo[41] em que o trabalho[42] é princípio educativo. Sua proposta de escola única visualiza todo um conjunto de relações sociais[43] na perspectiva de se construir uma nova sociedade. Supõe-se uma sociedade densamente democrática em que cada cidadão possa se tornar um governante pelo acesso de todos, de forma gratuita, às aprendizagens e capacidades necessárias para governar.

Gramsci refuta a singularização de indivíduos, propondo a generalização por meio de uma educação enquanto conjunto, enquanto classe. Ainda, o autor considera o indivíduo uma síntese das

[41] Um novo humanismo que implica no desenvolvimento da capacidade intelectiva dos alunos e da cultura do seu tempo, superando a estreita divisão entre as ciências do homem e as ciências da natureza.

[42] Trabalho no sentido de compreender todas as capacidades do indivíduo.

[43]Gramsci entende como novas relações as advindas das relações entre trabalho intelectual e trabalho manual que transcendem a escola e vai para toda a vida social.

relações entre os homens e dos homens com a natureza. Para o mesmo, a busca da autonomia pelo indivíduo, assim como a conquista da racionalidade, da maturidade e da criticidade implicam na captação de instrumentos culturais e educativos ao custo de muito esforço e disciplina.

Dessa maneira pressupõe-se, para preencher tais requisitos, a implantação da escola politécnica, chamada por ele de escola única, a qual propicia o desenvolvimento humano com a disciplina[44], a intervenção do educador e o esforço do aluno na aprendizagem, cujos objetivos são autonomia e a liberdade dos sujeitos.

Na constituinte de 1987, com a sociedade civil organizada em suas entidades educacionais e científicas, estas mobilizadas para reforçar o direito à educação pública, laica, gratuita e democrática[45], defendia-se uma base unitária para a educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Nesse sentido,

> Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (RAMOS, 2012, p.35).

Daí que uma adequação curricular atenderia tanto uma necessária reorientação na base dos conhecimentos requeridos pelo atual contexto social quanto à questão legal posta na legislação de uma sociedade que se coloca democrática e com direitos iguais.

Dessa forma, se coloca o Ensino Médio Politécnico como possibilidade na tentativa de adequar o Ensino Médio conforme o

[44] Conforme Manacorda a disciplina em Gramsci é no sentido de uma conformação dinâmica, distinta da arbitrada pela conformação jesuítica. No sentido da participação da unificação cultural do homem. Para aprofundar ver Manacorda (1978).
[45] Princípios defendidos e implementados na Constituição de 1988.

que se pretende como a etapa final que coroa a Educação Básica. Uma compreensão da importância do ensino politécnico como alternativa na busca de um ensino que possa ajudar a preencher as lacunas oriundas de um Ensino Médio, hoje, com suas limitações já mencionadas, é o que se vai refletir na sequência.

1.2.4 Ensino Médio Politécnico como possibilidade

Sobre uma educação politécnica, Marx e Engels (1983) entendiam-na como a articulação entre teoria e prática. Acreditavam que, além da transmissão de princípios gerais e do caráter científico do processo de produção haveria a intensificação da produção social com homens plenamente desenvolvidos. O que poderia se transformar em meios de transformação da sociedade. Marx entendia a politecnia como o somatório do trabalho produtivo com a instrução ao defender o entrosamento de estudos teóricos e de atividades práticas. Inclusive era favorável à participação das crianças e dos jovens na produção social como saudável a partir dos nove anos de idade.

Ao reconhecer a escola politécnica como meio de se obter a unificação escolar na perspectiva proletária Pistrak (2009) faz menção para o fato de que tal escola não se restringia a um lugar onde se estudam diversos ofícios, mas onde se ensina a compreensão da essência dos processos de trabalho.

Ao denunciar a escola profissional segregacionista e reprovar a escola humanista tradicional por não mais atender a atual organização do trabalho, Gramsci (1968) atenta para a formação de um novo tipo de intelectual alicerçado nas novas exigências do presente e nas necessidades do cotidiano, permitindo uma formação geral da personalidade do indivíduo antes da escolha profissional.

> O novo humanismo por ele preconizado representaria a recuperação das ciências, da cultura e da história, sobre a base do trabalho e da vida cotidiana, tendo em vista a obtenção de uma síntese de qualidade superior, capaz de superar a dicotomia entre

> historicidade naturalismo, entre a execução e a inteleção etc. (MACHADO, 1989, p.159).

Frigotto vai arguir em favor da educação politécnica quando critica as ideologias cristãs e positivistas de que todo trabalho dignifica o homem tecendo uma análise política frente ao exercício das condições em que trabalho e educação se exercem na sociedade brasileira capitalista. Preocupa-se como a "escola articula os interesses da classe dos trabalhadores em que é preciso pensar a unidade entre o ensino e o trabalho produtivo, o trabalho como princípio educativo e a escola politécnica" (FRIGOTTO, 1985, p. 178). Segundo o citado autor trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Ao elucidar o conceito lembra que:

> Tanto a formação humana omnilateral, conceito mais amplo e que não se reduz à educação escolar, quanto a politecnia, está relacionada aos fundamentos científicos que embasam todos os processos produtivos, não se define como níveis ou modalidades de ensino, mas como a concepções que orientam a natureza dos processos educativos. (ANAIS, 2013, p.30).

Freire (2011), ao analisar o vigente sistema conservador de ensino, baseado numa verticalidade opressora entre escola/educador e educandos, propõe uma pedagogia que ajude no processo de libertação dos oprimidos do sistema. Nessa pedagogia, defende uma educação que humanize e que, nela, o homem e suas necessidades pautem os princípios orientadores do currículo, com uma educação que passe, necessariamente, pelo diálogo e pela práxis. Ambos como propulsores do comprometimento em fazer a todos sentirem-se sujeitos do seu próprio fazer, da sua história.

Coloca a necessidade de a educação atentar para o movimento de busca, via práxis, em que, juntos, educador e educando, dialógica e dialeticamente, visam ao processo de desalienação, até porque quando o educador que se posiciona como aquele que sabe enquanto os educandos serão sempre os que não sabem então a

"rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca". (FREIRE, 2011, p.81). O grande pedagogo, pensador da educação, não fala em politecnia, porém, a proximidade da sua teoria educacional com a concepção de ensino politécnico não se traduz como mera coincidência.

Na perspectiva de um viés mais social que se vislumbra, para suprir tal expectativa, uma educação unitária e politécnica, que possa articular conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia como condição de cidadania, de efetivação da democracia e direito de todos. Na efetivação de uma formação humana, a qual possa

> Desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto de processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação humana que rompa com a dicotomia geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana. (FRIGOTTO, 2012, p.74).

Conforme Ciavatta o conceito de formação politécnica, assim como o conceito de formação integrada, objetiva a possibilidade de se buscar respostas

> Às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade. (CIAVATTA, 2012, p.85).

São necessidades, dados os contextos que se colocam, pelo rumo em que se tomou a sociedade com a evolução dos processos de domínio da natureza, via aplicação da técnica industrial e da produção, fazendo com que o modelo de ensino adotado no Ensino Médio, até então, se tornasse insuficiente para as demandas

constituídas por um ensino cuja formação seja mais abrangente sobre todas as dimensões do ser humano.

Se posta, nesse horizonte, uma formação que possibilite a efetiva compreensão da importância de se articular organicamente todos os conhecimentos com a cultura e com as técnicas ao mundo do trabalho.

Na perspectiva de que o tradicional Ensino Médio demonstra-se distante do que se busca como a etapa final do ensino básico, na materialização dos resultados negativos e insuficientes para corresponder aos objetivos a que se propõe, se coloca o Ensino Médio Politécnico como alternativa na busca de conformidade com o que se apregoa na legislação vigente. Neste sentido, visando encontrar saída para a crise do Ensino Médio associado pela ausência de relação da escola com a vida é que se vislumbra a politecnia como concepção de ensino na referida etapa da educação básica, o Ensino Médio, como esperança de que, assim, seja possível o cumprimento dos fins propostos e da produção de um ensino com significação social. (AZEVEDO,2013).

No próximo capítulo uma síntese da proposta que ajudou a concretizar a implantação do Ensino Médio Politécnico no RS a partir de 2012, abordando os principais aspectos que fundaram a reestruturação curricular, construída conforme o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011-2014. Uma política educacional orientada pela democratização da gestão, do acesso e permanência na escola, do conhecimento com qualidade cidadã, da aprendizagem, do patrimônio cultural e da qualificação do Ensino Médio, principal preocupação Educação Básica. (SEDUC, 2011). Refletidos, principalmente, os aspectos do desenho curricular e princípios das diretrizes curriculares, da interdisciplinaridade, do seminário integrado, da pesquisa como princípio pedagógico e da avaliação emancipatória.

2 PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

A implantação do Ensino Médio Politécnico como proposta de reestruturação na etapa final da Educação Básica no Rio Grande do Sul traz novos significados, justificados pelo histórico acúmulo de índices negativos ao longo de um período em que se manteve uma educação dual, apoiada, ainda, na legislação da década de 1970, a lei nº 5.692/71.

A nova estruturação curricular do Ensino Médio Politécnico busca se apoiar num modelo de educação que prioriza a emancipação humana através de um ensino para a cidadania, voltado para a construção de sujeitos históricos[46] e conscientes socialmente, mesmo numa escola pública, a qual sobrevive aos desafios de uma crise estrutural vivida pelo capitalismo em nível mundial. (AZEVEDO, 2014).

Para que a implantação gradual da reestruturação curricular do Ensino Médio fosse concretizada, produziu-se um documento-base intitulado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. (SEDUC, 2011). O mesmo apoiou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 (BRASIL, 2012), e outros documentos[47], inicialmente apontados, prevendo a possibilidade de mudanças que o sistema poderia adotar.

O Ensino Médio Politécnico baseou-se em teorias, as quais

---

[46] No sentido de pessoas e/ou indivíduos que se transformam em sujeitos da história ao contribuírem na elaboração e transformação social. Estas agem e inferem sobre o contexto, o momento, a história.

[47] Mencionados na parte (subtítulo 1.1.1) intitulada "Abordagem necessária: legislação" do texto, ainda no primeiro capítulo.

> Se pautam, principalmente, na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo;) na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo. (AZEVEDO, 2014, p.31).

Numa configuração, conforme propõe as DCNEM, para articular o Ensino Médio com os eixos da ciência como conhecimento, da tecnologia como meios de aproximação entre conhecimento e sujeito, da cultura que representa a vida e o trabalho que simboliza a existência, agrupados para dialogarem no novo componente curricular: o Seminário Integrado, que dimensiona a reflexão interdisciplinar orientando a pesquisa como a construção do conhecimento acumulado em conexão com o mundo do trabalho.

Na proposta de reestruturação do Ensino Médio consta, conforme o Plano de Governo 2011-2014, como prioridades na sua Política Educacional:

> A democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio [...]. (SEDUC, 2011, p.03).

Daí que se buscaram mudanças, pautadas em novos paradigmas de ensino com qualidade social, valorização profissional e a reestruturação do currículo básico, cujo objetivo é buscar desenvolver um projeto de educação para atender às necessidades do mundo do trabalho, em que o centro seja o indivíduo com uma formação omnilateral.

Após amplo debate democrático a proposta evolui, reafirmando, em seu documento-base uma proposta de educação para o século XXI, contemplando um Ensino Médio, cuja concepção é a

politecnia, a qual compreende a articulação entre as áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos da ciência, cultura, tecnologia e trabalho como princípio educativo. Uma proposta, cuja execução demanda a interdisciplinaridade, para aproximar o conteúdo formal ao conteúdo social num Ensino Médio articulado com o mundo do trabalho e práticas produtivas "que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania". (SEDUC, 2011, p.04).

No momento da construção da matriz curricular, a qual expressa uma concepção de educação, aprendizagem e de conhecimento, se procura agregar alguns conceitos que denotam a opção por uma educação de cunho democrático e de qualidade social para todos, considerando, na organização das áreas e a aprendizagem como sendo possibilidade de se plantar conhecimentos, visando à transformação social.

Com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1998, as propostas pedagógicas devem ser orientadas através de competências básicas, de conteúdos e de formas de lidar com os conteúdos dos componentes pelos princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização como estruturadores dos currículos. (JÉLVEZ, 2013). Ainda com a implantação do Parecer CNE/CEB nº07/2010 e a Resolução CNE/CEB nº04/2010 definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para e Educação Básica, afirmando o Ensino Médio como etapa final e indicando sobre a mesma uma base unitária, aponta a necessidade de se adotar o projeto de vida dos estudantes como condição de permanência e sucesso destes na escola, indicando para a adoção das orientações da Unesco a orientar a Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

A Unesco traz a preocupação da formação para a cidadania, em que a vida do estudante deve estar presente como horizonte para uma preparação conectada com o mundo real na perspectiva

de agir sobre o mesmo compreendendo-o , materializada na afirmação de Delors:

> Enquanto a educação básica, seja qual for a sua duração, deve ter por objeto dar resposta às necessidades comuns ao conjunto da população o ensino secundário deveria ser o período em que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Os elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenômenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência a serviço de um desenvolvimento humano sustentável. Por outras palavras, é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, num mundo em rápida transformação, freqüentemente submetido ao império da tecnologia. (DELORS, 1998).

Na pertinência de um currículo com mais significado social, contextualizado à vida social dos estudantes e próximo ao mundo do trabalho, lança-se mão das dimensões da Ciência, da Cultura, do Trabalho e da Tecnologia, que constituem a prática social, contribuindo para uma prática interdisciplinar envolvendo os saberes dos diversos campos de conhecimento, as áreas de conhecimento e os demais saberes, por conta da vivência social e no mundo do trabalho.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo é organizado de maneira que possam se desenvolver atividades relacionadas às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia no sentido de contemplar as características sociais, culturais, econômicas e intelectuais presentes nos estudantes, o que configura que o currículo é uma construção de conhecimentos selecionados e de práticas contextualizadas em dinâmicas sociais, culturais, políticas e intelectuais. (BRASIL, 2013).

> Altera-se o tipo de formação anteriormente proporcionada, em que a ação educativa está centrada numa visão propedêutica, dissociada do trabalho em suas dimensões ontológica e histórica; da ciência e da tecnologia como conhecimentos produzidos e

> acumulados pela humanidade e que produzem o avanço contraditório das forças produtivas; e da cultura como código e expressão dos comportamentos dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política-econômica. (BRASIL, 2013, p.39).

Passa-se de um currículo com visão pré-determinada para uma orientação curricular pela dinâmica da sociedade. Com isso se exige que as comunidades escolares estabeleçam novos consensos sobre concepção de educação e outra compreensão da relação entre os eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura. Enfim, uma nova visão de homem se faz necessária.

Um currículo que, então, passa a afetar a vida na escola, valorizando os conhecimentos oriundos das diversas práticas sociais e culturais, integrados aos conhecimentos advindos de saberes científicos e tecnológicos, os quais são responsáveis pelo atual modelo de sociedade dinâmica, orgânica e com fluidez. Neste, a interdisciplinaridade se apresenta como princípio organizador para integrar e efetuar a interlocução entre os campos de saber.

Ainda, a contextualização é utilizada como um recurso através do qual se "[...] evocam âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal e social, da produção material e cultural da vida". (BRASIL, 2014, p.15). Por ela se pode mostrar que os conhecimentos se configuram numa resposta às demandas sociais.

A organização curricular em áreas de conhecimento não quer dizer que não se possa manter a especificidade de cada campo de saber, pelo contrário, espera-se uma unidade na diversidade.

O trabalho, enquanto possibilidade de produção da existência do homem (MARX, 1969), tem potencial para uma transformação consciente do seu meio pela condição humana através de um processo constante de interferência no mundo, por meio de ações humanas com as quais o homem interage em função da sua existência. Pelo trabalho o homem "produz para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir". (BRASIL, 2014, p.21).

A cultura como conjunto de saberes produzidos pelo homem representa o contingente que sintetiza a ação transformadora humana sobre o mundo. "A cultura é o próprio ambiente do ser humano, socialmente formada com valores, crenças, objetos, conhecimentos [...]". (BRASIL, 2014, p.22). Portanto, é uma dimensão que contempla todos os modos de vida que na escola se encontram, uma vez que não existe ninguém sem cultura, visto que a cultura é a síntese de todos os saberes e vivências de determinado povo. É, também, entendida "[...] como uma forma de conhecimento que incorpora diferentes áreas e que diferentes formas nos informam sobre a produção histórica e social do mundo no qual vivemos". (BRASIL, 2014, p.23).

A ciência é resultante da ação transformadora do homem sobre o mundo, de maneira consciente. Portanto, como produção deste agir a ciência faz parte, também, da cultura. A ciência significa a forma simbólica e formal da prevalência do homem enquanto animal racional sobre a natureza possibilitando conhecer os fenômenos.

Já a tecnologia traz a ideia da aplicação da ciência como "resultado da transformação do conhecimento científico em produção industrial de natureza material". (BRASIL, 2014, p.23). Vai além, está presente na organização de sistemas, transcende à ciência, criando um conjunto de conhecimentos próprios que transformam a realidade social, moldando novos modos de vida.

Assim, o Seminário Integrado[48] por meio da interdisciplinaridade é possibilidade de integração dos eixos com os diferentes

[48] O Seminário Integrado, como componente curricular, é um espaço em que visa articular o conhecimento, tanto formal quanto advindo da vida dos estudantes. Um dos seus objetivos é a elaboração de projetos de pesquisa que se assentem na problematização de temas de interesse a partir da vivência dos estudantes. Vai muito além de uma ferramenta metodológica para a promoção da interdisciplinaridade das disciplinas e das áreas do conhecimento, é uma prática que se constitui em espaços planejados, integrados tanto do professor quanto do aluno, se transformando num meio para que o aluno supere as dificuldades e instigue o professor a refletir e rever

componentes agrupados nas áreas com sua historicidade e com sentido social pela contextualização dos mesmos.

Com relação à organização curricular no Ensino Médio Politécnico houve um acréscimo de 600 horas aulas às 2400 horas do Ensino Médio, somando 3000 horas[49] para o curso do Ensino Médio Politécnico, de maneira gradativa, articulando uma formação geral[50] com a parte diversificada[51], conforme a seguir:

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750horas	500horas	250horas	1500horas
Parte Diversificada	250horas	500horas	750horas	1500horas
TOTAL	1000horas	1000horas	1000horas	3000horas

Fonte: Dados conforme SEDUC (2011).

Ao se analisar fatos, fenômenos e acontecimentos articulando as dimensões da Ciência, da Cultura, do Trabalho e da Tecnologia, vai se configurar o resgate de uma concepção de educação

suas práticas docentes. Neste sentido, o professor é o mediador do Seminário Integrado, componente que estabelece o diálogo interdisciplinar que pauta as atividades de ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa enquanto princípio pedagógico. (AZEVEDO, 2013).

[49] Implicando num aumento significativo do tempo de permanência do aluno na escola, visando maior possibilidade de oportunizar o contato com os conhecimentos e a orientação, necessários para sua aprendizagem.

[50] Na parte da formação geral estão os componentes curriculares tradicionais que compõem as disciplinas do Ensino Médio, integradas com o nível de Ensino Fundamental.

[51] A parte diversificada vincula os saberes da vida e do mundo do trabalho, traduzidas na articulação entre a produção e sua relação na construção da cidadania, compreendendo o processo de transformação social com os meios de produção inseridos numa ótica cidadã para o desenvolvimento econômico, social e ambiental, visando uma sociedade com mais qualidade social.

humanista, de princípio libertador, conforme preconizou Freire (2011), Fiori (1991), Fernandes (1989), entre outros.

Fica, então, para a escola a incumbência de propiciar os espaços e as devidas circunstâncias estruturais, objetivando a criação de condições para a emancipação dos educandos-sujeitos, na perspectiva de sua humanização, através da construção de um currículo que contemple os princípios das diretrizes curriculares em harmonia com as áreas de conhecimento, no encontro dos eixos norteadores do Ensino Médio Politécnico, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como orientadora das práticas pedagógicas nos processos de construção da aprendizagem a desenvolver a atitude científica nos estudantes, adolescentes e jovens, materializados no novo componente curricular, o Seminário Integrado, apresentado na sequência.

2.1 Seminário Integrado

O Seminário Integrado articula os conhecimentos formais e sociais. Por ele a elaboração de projetos de pesquisa se propõe a constituir sua problematização a partir de temas pertinentes à realidade da vida do aluno, iluminando os campos de estudo das áreas de conhecimento, possibilitando a superação de uma educação bancária por uma educação libertadora, conforme a concepção freireana, em que o autor entende que:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FEIRE, 2011, p.94).

Neste sentido, o Seminário Integrado funciona como um conceito epistemológico, cujo fim é a promoção da interdisciplinaridade e da contextualização, assegurando a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, promovendo a interligação comunicativa entre os saberes e os diversos campos de conhecimento. (BRASIL, 2012). Torna-se espaço de articulação entre conhecimentos formais, nomeando-se essencialmente exercício da interdisciplinaridade com possibilidade de produção de novas aprendizagens através de uma postura investigativa do aluno.

O Seminário Integrado ocupa um espaço fundamental na organização curricular do Ensino Médio Politécnico, visando organizar "[...] o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto". (SEDUC,2011, p.23). Sua realização consta na carga horária da parte diversificada, sendo que a coordenação dos trabalhos que organizam os projetos de pesquisa é de responsabilidade do coletivo dos professores e a integração e o diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento são essenciais para a execução dos trabalhos desenvolvidos no Seminário Integrado. Os projetos nascem e são encaminhados para a pesquisa a partir de uma necessidade ou de uma situação-problema surgida com os temas propostos.

O Seminário Integrado possibilita, por meio da pesquisa, o aprofundamento da relação teoria e prática, no momento em que há o espaço para o aluno aprofundar os conhecimentos historicamente produzidos na busca concreta destes, criando novos conhecimentos ao pesquisar. Nessa relação, a prática constitui-se na concreta significação das ideias, hipóteses e abstrações construídas nos conceitos que por meio do permanente diálogo com a teoria, constrói-se como fundamento da transformação da realidade, desde que consciente de sua condição sócio-histórica e, consequentemente, de suas determinações sociais. (SEDUC, 2011)

2.2 Pesquisa como princípio pedagógico

Tendo em vista que as novas bases epistemológicas para o Ensino Médio Politécnico visam à superação da disciplinarização fragmentada e a descontextualização de pedagogias inférteis em desacordo com o mundo do trabalho, a inserção da pesquisa como elemento imprescindível no processo formativo das aprendizagens pressupõe a construção de um educando investigador, capaz de protagonizar novos conhecimentos. É, neste sentido que, tendo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa se coloca como instrumento para a produção de conhecimento e de possibilidades para o novo, caracterizando-se como o princípio pedagógico.

Pela pesquisa o aluno é desafiado a se encontrar, por meio de uma conexão cognitiva com o mundo real ao buscar, ele mesmo, contato com saberes para atender a uma problematização posta em sua atividade de pesquisa.

> Os indivíduos, para transformarem-se em sujeitos autônomos, capazes de buscar uma inserção cidadã na sociedade, precisam compreender-se no mundo e construir sua atuação visando à transformação da realidade próxima e a mais coletiva, considerando a sua necessidade e as demais. (SEDUC, 2014, p.20).

Como prática pedagógica a pesquisa garante a construção dos novos conhecimentos que surgirão a partir da necessidade da transformação em confluência com a limitação dos saberes historicamente acumulados para o contexto social dos tempos atuais. Dessa forma, se tornará uma construção prazerosa de um saber com sabor, constituindo numa prática significativa. (SEVERINO, 2012).

Com a pesquisa há a possibilidade de aventurar-se, com compromisso, na passagem da informação para o conhecimento e, posterior, à construção de saberes (CHASSOT, 2010), promovendo o protagonismo e a emancipação dos sujeitos, os alunos. Com a inserção da pesquisa como prática pedagógica justifica-se o educar na perspectiva de promover transformações permitindo que o

estudante da Educação Básica se faça pesquisador dos seus próprios anseios, bem como das curiosidades que o despertam enquanto indivíduo cognoscente.

A pesquisa e o trabalho como princípios educativos são defendidos pela Unesco (2011) como princípios articuladores do currículos do Ensino Médio no sentido de apontar para a produção de um conhecimento consciente e crítico sobre a realidade, garantindo a aquisição das competências para a vida dos jovens estudantes com a possibilidade de uma base curricular comum, podendo aproximar a escola diferenciada, através da formação politécnica. São princípios que têm na sua orientação a motivação por conta das transformações na sociedade, na economia e no trabalho em nível mundial que desafiam o sistema de ensino a apresentar novas abordagens educativas como respostas a esse contexto.

Na perspectiva de ofertar um Ensino Médio capaz de suprir uma demanda pela formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, em função da

> [...] aceleração da produção de conhecimento, da ampliação do acesso às informações, de criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesses dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p.02).

Nesse sentido, elaboraram-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com pressupostos e fundamentos para um ensino com qualidade social.

Professor e escola já não se constituem nas únicas fontes de conhecimento, nem são os únicos portadores de saberes, devido ao aumento da geração de conhecimentos, muitas vezes com informações precisas, mais atraentes e contextualizadas, em que "[...] a imagética, a interatividade e os atalhos cognitivos sintetizadores da cultura na sociedade das tecnologias informacionais são linguagens com as quais os jovens se entendem e se comunicam". (JÉLVEZ, 2013, p.130). É neste sentido que o Ensino Médio deve ser

significativo para o estudante, na perspectiva de que este problematize conhecimentos que possam contribuir na construção da aprendizagem, propiciando autonomia intelectual e aprendizagens para o exercício da cidadania.

2.3 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade compreende a relação dialógica que se estabelece entre os conhecimentos formais e o contexto social sobre a realidade da vida do educando; dessa forma, favorecendo a elaboração de significados para os conhecimentos; essencial na busca por novas aprendizagens a partir da construção de novas respostas. É um processo que requer um olhar pedagógico sobre o contexto de vida dos educandos-sujeitos como prioridade sobre os conteúdos das disciplinas, em que os mesmos se transformam em alternativas como conhecimento existente na elaboração do novo conhecimento. (FERREIRA, 2014).

O movimento que ajudou a orientar a interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico na relação dos princípios curriculares[52] com as áreas[53] de conhecimento busca apoiar-se nas orientações documentais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - a Unesco (DELORS, 1998), e dos parâmetros curriculares que apontam as diretrizes para o Ensino Médio. (BRASIL, 2000). Ambos os documentos destacam que:

> [...] as dimensões que atribuem à pesquisa enquanto princípio pedagógico e às exigências didáticas e metodológicas requeridas e decorrentes desse princípio que, entre outros aspectos, significa superar a pedagogia da resposta e da exclusão, da transmissão de conteúdos, da avaliação classificatória, da repetência e da exclusão, e

[52] Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho.

[53] Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Matemática e sua tecnologias.

> consolidar a pedagogia da pesquisa e da aprendizagem, da aprendizagem e da inclusão social. (JÉLVEZ, 2013, p.118).

O trabalho interdisciplinar visa à abordagem de um fenômeno a ser conhecido na sua totalidade, através de um processo que ajude a condensar as contribuições trazidas pelos diversos componentes curriculares, sintetizando os saberes disciplinares num contexto mais amplo.

Conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o currículo precisa contemplar as quatro áreas de conhecimento, de forma que a contextualização e a interdisciplinaridade se destaquem na articulação entre os diversos campos de saberes específicos, assegurando a transversalidade dos temas, por meio de projetos, atividades e práticas pedagógicas contextualizadas e pautadas de forma interdisciplinar. (BRASIL, 2012). As áreas de conhecimento servem como elo de comunicação entre os saberes presentes nos componentes curriculares, desde que se preservem os referenciais de cada área.

O conhecimento produzido carrega a marca da complexidade do saber em si contido, caracterizando a interdisciplinaridade, em que cada conhecimento específico é uma parte que ajuda compreender o todo na sua integridade. Conforme Morin (1999) é preciso aderir ao reino do pensamento complexo para abandonar o olhar simplificador que cega o conhecimento.

Rocha (2013) entende que:

> A elaboração, sistematização e vivência consciente das áreas de conhecimento requerem conhecimento muito diverso e exigem flexibilidade suficiente para atender adequadamente as peculiaridades da diversidade multicultural existentes nas escolas. Essa perspectiva, efetivada no cotidiano da escola, desenvolve capacidade de participação, de crença nas possibilidades de mudança e de um futuro diferente. (ROCHA, 2013, p.156).

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar se configura em necessidade que serve como uma normativa para organizar o currículo, de maneira que se apresenta como um método de ensino na compreensão de muitos conceitos. Há situações para desenvolver um conhecimento significativo, mas se requer, a contribuição de todas as áreas, de maneira que se cruzem umas com outras sem se isolarem, numa abertura para a colaboração com a outra no sentido de ajudar na compreensão e retribuição de sentido.

Azevedo (2014) concebe a interdisciplinaridade no âmbito das práticas pedagógicas, em que sua potencialização é traduzida através da colaboração, da participação e cooperação de todos os atores escolares, tencionando relações mais cooperativas e práticas autenticamente intersubjetivas. Também na correlação de forças epistemológicas, ideologias e políticas que são inevitáveis e fazem parte intrinsecamente da diversidade de concepções de educação que transitam nos ambientes educacionais. (AZEVEDO, 2014, p.36).

A interdisciplinaridade é um meio eficiente no que tange à articulação dos estudos sobre a realidade social e a produção dos conhecimentos necessários para a transformação. Ela possibilita a resolução de problemas pela carga de significados produzidos pela colaboração, podendo se potencializar numa intervenção viável da realidade social. Azevedo (2014) afirma que:

> Sendo assim, no Ensino Médio Politécnico a interdisciplinaridade surge para fazer leituras diversas e complementares, com métodos também diferentes, e compor uma visão do todo que não esteja restrita à de uma área de conhecimento ou do seu modo, embora relevante, mas particular de explicar e dar sentidos às realizações humanas, suas formas de ver, sentir e agir no mundo. (AZEVEDO, 2014, p.37).

Logo, é nesse sentido que o trabalho interdisciplinar, metodologicamente, proporciona o estudo de temas que transcendem as áreas de conhecimento, aproximando o abstrato do concreto,

através de ações pedagógicas incorporadoras, cujo objetivo é a integração entre as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho pela produção coletiva promovida pela interdisciplinaridade.

Fazenda (1992) sustenta que a interdisciplinaridade é um trabalho que se tornou necessário muito em função da diversidade de concepções pedagógicas que atende à demanda por um ensino que aponte para uma função antropológica da educação "como ciência multifocalizada e pluridimensionada, em que a perspectiva da diversidade é requerida pela multiplicidade das perspectivas particulares". (FAZENDA, 1992, p.11). O mundo se apresenta como conjunto, em que todas as faces, particularidades e especificidades se encontram juntas, o que requer um olhar para todas as suas dimensões. Portanto, a interdisciplinaridade tem um sentido paradigmático no trato com a problemática do conhecimento, buscando a preservação do conjunto do pensamento e de uma ordem perdida com a fragmentação do saber.

Neste sentido, a interdisciplinaridade se configura numa questão de atitude, em que se assume uma concepção na qual se predomine a relação de reciprocidade e mutualidade epistemológica em substituição da concepção fragmentária do saber, advinda, principalmente com a hegemonia da visão positivista do ensino e da ciência.

Como atitude, a interdisciplinaridade exige abertura para o outro e seu conhecimento sem preconceito. Exige entrega e uma espécie de anonimato em detrimento de um saber universal por meio de um regime de colaboração e de interação integradora, na qual o diálogo é condição para sua possibilidade. Para isso, é indispensável, segundo a autora, o aprimoramento da capacidade sensitiva no sentido de saber entender, de poder compreender e de saber esperar. E, sobretudo, "[...] é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação". (FAZENDA, 1992, p.08). O trabalho interdisciplinar é

um meio que possibilita a compreensão mútua de todos os processos que constituem o mundo do trabalho.

Abandonar as posições acadêmicas unidirecionais e fragmentárias é imprescindível para a aquisição de uma concepção interdisciplinar com um olhar panorâmico e comprometido com as práticas pedagógicas rotineiras e despretensiosas[54] carregadas de significação pela proximidade com a realidade e conforme o contexto sócio antropológico em que vivem os estudantes. (FAZENDA, 1998).

Para que o professor possa trabalhar interdisciplinarmente deve assentar sua prática no exercício do sentido e da força da ambiguidade, de maneira a superar as práticas engessadas, permitindo outros movimentos de indução, de superações e/ou reformulações, requerendo do profissional muita competência para a necessária abertura à reciprocidade e à interatividade entre as disciplinas e campos de conhecimento sem anular as contribuições inerentes a cada ciência em particular.

> O conhecimento interdisciplinar, ao contrário, deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades. (FAZENDA, 1992, p.32).

A partir dos conhecimentos de cada disciplina se vai construir o novo saber para a compreensão do conjunto e da complexidade que é o mundo do trabalho, objeto epistemológico essencial do Ensino Médio Politécnico.

2.4 Avaliação Emancipatória

[54] No sentido de não possuir pretensão de reconhecimento acadêmico imediato ou status, meramente para cumprir determinadas políticas educacionais voltadas para a satisfação do mercado.

Com a hegemonia do modelo de avaliação, baseado na meritocracia, classificação, seleção e exclusão, a escola acaba por abdicar do seu potencial emancipatório e da sua ação transformadora em detrimento de uma pedagogia da reprodução e naturalização das desigualdades, agravando a situação social das camadas mais desfavorecidas, pelo fato de que o fracasso escolar possui efeito devastador "na autoestima, na formação dos sujeitos, na constituição da subjetividade". (LIMA e MEDEIROS, 2014, p.186).

Como processo avaliativo, o Ensino Médio Politécnico coloca um formato de avaliação emancipatória para resgatar a principal referência da aprendizagem, que é o processo centralizado nos sujeitos, nos estudantes, e a potencialização dos conhecimentos, conforme seu contexto. Um processo arraigado na demanda por um diálogo pedagógico de maneira contínua entre professores e alunos durante a caminhada nos processos que compreendem as etapas de ensino e de aprendizagem.

Com a adoção dessa modalidade avaliativa

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

Uma prática que sinaliza para a concretização de um paradigma de ensino libertador e alinhado conforme a perspectiva crítico-transformadora da realidade social que contém a proposta do Ensino Médio Politécnico.

Na avaliação emancipatória prima-se o processo em detrimento da classificação, respeitando as características e singularidades de cada um, objetivando o diagnóstico dos avanços e possíveis entraves, apontando prováveis intervenções, ações e redefinindo direções. Ela ajuda a fazer com que a escola transcenda a rigidez de práticas e padrões engessados, sem interligações, superando a ideia

classificatória e excludente, por valorizar elementos peculiares das individualidades dos sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagens.

Há de se pensar em ressignificar os processos de avaliação repensando os objetivos do conhecimento. E, na perspectiva da educação como direito, é inerente que se privilegie o trabalho das relações entre conhecimento, cultura, desenvolvimento e aprendizagem com um currículo, cujos componentes tragam base para uma formação para a cidadania. (LIMA e MEDEIROS, 2014).

Nessa nova modalidade avaliativa há a predominância de uma pedagogia horizontal, na qual o aluno é posto no centro do processo, sendo acompanhado pelo professor, que é um facilitador. O discente trabalha com a sua bagagem vivencial, seus saberes, contextualizados com os conhecimentos científicos, caracterizando a relação harmônica entre ciência e cultura, através de um currículo que objetive a formação cidadã e política, buscando a aprendizagem e abolindo o binômio paradoxal aprovação/reprovação.

Na avaliação emancipatória implica a aplicação de um modelo, cujo processo é sistemático, contínuo e integrado a outros processos, em que o conceito estruturante é o diagnóstico, conforme Mosna (2014), como uma construção, na qual se faz o uso de diversos meios, desde que se tenham claros quais são os instrumentos para a sistematização e os registros da avaliação.

> Os instrumentos de aferição só contribuem para a aprendizagem quando adotam a afeição diagnóstica, formativa, emancipatória, e não como recurso estático de veredito, pois o ato avaliativo é mais amplo, precisa pensar o aluno como um todo, em uma perspectiva dialética e interdisciplinar. (MOSNA, 2014, p.207).

Nesse novo modo de avaliação é imperativo que a avaliação da aprendizagem se ressignifique na prática pedagógica em prol da aprendizagem de todos os alunos pela adoção da progressão continuada no respeito às individualidades de cada um. Para isso é fundamental "que os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho

pedagógico na escola assumam o compromisso de incorporar novas práticas avaliativas, na medida em que se propõe a mudança de paradigmas". (SEDUC, 2011, p.20). É imprescindível que se empreenda um novo paradigma, baseado no direito à educação como forma de superar o modelo da meritocracia por um modelo que garanta a aprendizagem para todos.

Assim, a avaliação assume-se como imprescindível no processo de ensino para a cidadania, com a devida valorização dos avanços do aluno em suas aprendizagens, caracterizando a garantia da aprendizagem de todos, pressuposto da escola democrática e da perspectiva crítico-transformadora da realidade social que se pretende da avaliação emancipatória como um dos eixos da proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico, que reafirma a escolha por práticas democráticas que desenvolvam habilidades para a participação social e cidadã dos estudantes.

Conforme Ferreira (2014) a mesma apresenta, com isso, uma nova ética na avaliação no momento em que sua prioridade se concentra na consciência crítica, na autocrítica e no autoconhecimento, visando a autonomia, o protagonismo, a autoria e a emancipação dos sujeitos, alunos, requerendo, muitas vezes, o replanejamento e a reorientação de atividades e a recondução de práticas emancipatórias.

Tendo em visa a reflexão sobre uma educação básica de qualidade com a última etapa, o Ensino Médio, preenchida de forma significativa para os alunos, delineia-se o compromisso para que se atente para um ensino que ajude na promoção de um estudante-sujeito que se construa emancipado. Nesse sentido é que se constitui o capítulo que segue.

3 EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Na perspectiva de uma concepção de ensino que permita a construção de um processo que possa contribuir fundamentalmente para a emancipação[55] dos sujeitos é que se vai problematizar sobre aspectos importantes concernentes a uma educação emancipadora, em que os sujeitos se constituem de pessoas esclarecidas[56] e com conhecimento para a compreensão dos processos pelos quais passa a sociedade, globalizada, que hoje se apresenta requerendo um ensino para combater os processos de alienação e que proporcione oportunidade para que todos os educandos se tornem sujeitos.

O processo emancipatório se dá pelo acesso às condições para se conhecer os meios necessários para acessar cidadania, igualmente para todos, o que confirma a importância de uma educação omnilateral, unitária e efetiva ao conjunto de indivíduos na perspectiva da possibilidade da concretização de um ensino para a libertação das pessoas do fantasma da opressão sistêmica e coerção social, presentes na sociedade.

Uma educação emancipadora precisa atentar para o conhecimento dos fins a que se propõe, bem como a consciência e

---

[55] Entenda-se por emancipação, aqui, como a clareza, através dos conhecimentos científicos e socialmente produzidos e das formas de ser e estar no mundo de maneira a não depender de condicionamentos para esclarecer sobre a dinâmica da vida, do mundo do trabalho e do convívio social.

[56] Por Esclarecimento Immanuel Kant afirma ser a saída do homem de sua menoridade, entendida a " [...] incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo". Ser esclarecido é um compromisso moral com o aperfeiçoamento e bem-estar da sociedade, respeitando as hierarquias sociais existentes. Acredita que, embora tenham condições intelectuais para se tornarem efetivamente esclarecidos. Ter esclarecimento não é apenas adquirir um profundo conhecimento sobre um assunto, mas combinar isso com a conquista da autonomia, passo moral fundamental apenas dado por uma minoria. In: KANT, Immanuel. **Resposta a pergunta: Que é *esclarecimento*?** Textos Seletos. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.

conhecimento do processo histórico, ajudando a que todos construam sua própria identidade. Uma educação que possa ajudar a se libertar da escravidão que são as formas de alienação dos indivíduos por mecanismos como, por exemplo, a indústria cultural (ADORNO, 2002) e que fomente o papel da subjetividade e da atividade consciente no caminho para a construção de um homem como ser sócio-histórico emancipado.

Freire (2008) alerta para o fato de que uma sociedade alienada não tem consciência da sua existência, o que faz com que não se olhe para sua realidade com critério pessoal, mas com a percepção alheia, permitindo viver uma falsa realidade. Afirma nesse sentido, a necessidade de se partir das nossas possiblidades para que possamos ser nós mesmos. "O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica". (FREIRE, 2008, p.35). Assim, é alienada porque não consegue conhecer sua própria realidade, no momento em que se guia por comportamentos estrangeiros, fora de si.

Na luta por uma educação promotora de condições para emancipação social, via autoemancipação, Streck (2000) defende a pedagogia da esperança freireana que, como uma planta, precisa ser regada e alimentada diariamente, necessita de um comprometimento incondicional como parte de um projeto social visando à humanização da vida e à inclusão de todos, defendendo uma escola como espaço de práticas sociais que oportunizem e fomentem práticas contra-hegemônicas. Entende que a esperança e a história são possibilidades na busca, através da ação, da realização das mudanças necessárias e como exigências epistemológicas na práxis, como a interdisciplinaridade e o diálogo, advogando a luta incondicional na não aceitação do dogmatismo nos processos de ensino concomitante à domesticação do tempo.

Questões importantes que se somam na luta pela emancipação dos sujeitos são: a defesa, por algumas proposições fundamentais encontradas na pedagogia freireana, da esperança como o respeito ao educando e seus saberes; a questão da dialogicidade

constante com profundo respeito à palavra como conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem; a defesa da supremacia da autoridade do argumento sobre o argumento da autoridade[57]; a politização da educação e a capacidade de formulação de críticas.

O homem emancipado deve ter sua cultura sem precisar repetir a cultura dominante, pois uma de suas características, por essência, é a capacidade que tem de criar seus critérios de compreensão sobre o mundo, transformando a realidade para ser mais, o que o leva a tornar-se sujeito da sua história ao se identificar com a ação produzida pela sua subjetividade agindo sobre um mundo concreto.

Faz parte da reflexão sobre a temática, além do conhecimento acima mencionado, a abordagem de alguns conceitos relacionados como imprescindíveis nesse processo, como o diálogo, a participação, uma educação libertadora, a conscientização, a intersubjetividade, a colaboração, a democracia e o esclarecimento, os quais se constituem como elementos fundamentais no processo emancipatório dos sujeitos ao longo do texto, creditando a possibilidade da emancipação dos mesmos.

Na sequência do texto o conceito de emancipação será refletido na relação com a educação, em que a mesma é vista como um aspecto essencial na construção de sujeitos emancipados que através de um ensino voltado para a cidadania e a busca de conhecimentos, constroem-se como sujeitos da sua própria história. A educação como uma das principais ferramentas para enfrentar, por exemplo, a indústria cultural, entre outros mecanismos de alienação das consciências.

[57] Subentendendo ser o autoritarismo o conceito que sintetiza essa prática, longamente criticada na pedagogia freireana.

3.1 Educação e Emancipação

Na relação entre educação e emancipação, segundo o entendimento de Zitkoski (2006), é imperativo que se amplie o conceito[58], transcendendo o âmbito das políticas educacionais como uma garantia para o mero funcionamento da formalização do sistema para uma concepção de educação com base na "existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social". (ZITKOSKI, 2006, p.11). Aponta, inclusive, outras instâncias[59] que integram a sociedade, fundamentais no convívio social, como elementos responsáveis nos processos educacionais que funcionam articulando as políticas públicas que organizam a sociedade com a vida concreta das pessoas, enquanto construtoras de um mundo coletivo numa ampla visão de educação.

Zitkoski (2006) busca a reconstrução da existência humana social, num modelo de sociedade pós-industrialização em crise, apontando para a necessidade de se pensar projetos alternativos à lógica social corrente para que se possa visualizar a existência concreta de elementos emancipatórios. Entende a importância de se criar o que chama de cidade educadora a fim de enfrentar a grave crise social decorrente de um modelo ocidental[60] que sofre de vicissitude civilizacional.

> Essa crise social decorre de diferentes fatores, mas se expressa de forma visível e dramática na crescente desintegração das

[58]Segundo Zitkoski (2006) o conceito é tradicionalmente conhecido numa relação entendida pelas políticas públicas educacionais. Isto é, sem a compreensão das raízes epistemológicas do conceito de emancipação social. Normalmente se coloca o conceito sem fazer uma abordagem profunda do sentido social deste.

[59] Inclui-se instituições como a família, a igreja, os organismos associativos, a televisão, o internet, o rádio, o cinema, entre outros.

[60] Modelo em que as cidades são agrupadas em metrópoles, com grande concentração de população, riquezas, negócios e exclusão social. Modelo responsável por gerar grave crise da atual civilização urbano-industrial. (Zitkoski, 2006).

> instituições sociais, na explosão da violência e exclusão social, além da fragilidade dos vínculos comunitários experienciados pelas populações mais em nível local. (ZITKOSKI, 2006, p.10).

Uma crise complexa que atinge as sociedades contemporâneas em comum, devido ao que Habermas (1998) chama de império da razão instrumental[61], em que seus obstáculos atingiram diferentes dimensões da vida, desde o social aos aspectos que dizem respeito à vida enquanto existência.

Ao relacionar emancipação com educação é necessário inseri-la na perspectiva da democracia, pois uma sociedade plenamente democrática funciona com pessoas autônomas e, principalmente, sujeitos emancipados, portanto, a emancipação é elemento fundamental para a democracia, carecendo de que a prática democrática se encontre junto às práticas educativas. A efetiva concretização do processo emancipatório consiste no fato de que as pessoas comprometidas com uma educação emancipadora orientem-se no sentido de uma educação que emancipe para que se construam sujeitos.

Adorno[62] (1995) vai analisar a educação a partir dos conceitos como o da barbárie e da emancipação, em que define a primeira ao afirmar:

---

[61]Uma racionalidade a serviço de fins práticos, estratégicos e utilitaristas como formas de controle da vida em sociedade, que gerencia o funcionamento da vida humana com uma estrutura através de subsistemas como a informação/comunicação, a política, a economia, o direito, a educação, entre outros.

[62]Theodor Adorno (1903-1969), filósofo e sociólogo alemão que defende uma formação humanística, capaz de criar a consciência crítica, dedicou a vida ao entendimento dos processos de formação do homem na sociedade. Foi um dos fundadores da Escola de Frankfurt, corrente de pensamento do início da década de 1920 fundamentada na ideologia marxista. Adorno teve um papel importante na investigação das relações humanas. Queria entender a lógica da burguesia industrial para defender mudanças na estrutura social e, com esse propósito, acabou entrando no terreno da Pedagogia - apesar de não ser considerado por especialistas como um teórico da área. Refere-se à indústria cultural, vista como a responsável por prejudicar a capacidade humana de agir com autonomia. O autor defende um processo educacional

> Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995, p. 159-160).

O autor procura relacionar barbárie ao nazismo[63] como um caso de manifestação desta ocorrida durante o período da supremacia nazista que, pela banalização da violência física ocorrida, as pessoas passam a se identificar com ela, mesmo que a mesma não esteja vinculada a objetivos racionais.

No entendimento do autor a educação deve, de forma simultânea, evitar a barbárie e buscar a emancipação, por isso questiona a educação autoritária, pensando uma educação emancipatória. Atribui ao processo educacional papel transformador que provavelmente não se pode realizar no isolamento, apontando para a ausência de vínculos entre a pedagogia educativa e elementos para a emancipação na seguinte afirmação:

> Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, e que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor — o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. (ADORNO, 1995, p.172).

capaz de criar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças. Segundo ele, o mundo estaria danificado pela falta de capacidade dos indivíduos de resistir ao processo de sua própria alienação. Mesmo quando a Educação considerada ideal estiver limitada e condicionada a uma realidade nada promissora, Adorno prega um projeto pedagógico que consiga libertar da opressão e da massificação.

[63] Ao qual Adorno (1995) se refere no texto que faz menção à educação. Usa o contexto da supremacia nazista para relacionar como regresso à barbárie.

Com a referida afirmação o autor denuncia a existência de pouco material na literatura pedagógica mundial acerca da temática sobre emancipação, dada a importância da educação no processo emancipatório, ao relatar que:

> Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. (ADORNO, 1995, p.172).

Aqui Adorno (1995) deixa transparecer sua preocupação com as implicâncias dessa abordagem para a própria democracia, uma vez que se omite a significação do conceito emancipação com outros que traduzem acepção contraditória como, por exemplo, compromisso que pode traduzir a ideia de estar comprometido com algo ou alguém, um comprometimento no sentido de dependência ou sujeição.

O autor em questão compreende a emancipação na perspectiva de um indivíduo como ser social, não como uma entidade isolada. A emancipação como um pressuposto da democracia, fundamentada na formação da vontade particular de cada um, colocando-a como uma formação para a autonomia em que seu sucesso depende de um processo coletivo, uma vez que na sociedade a mudança individual não significa a promoção da mudança social. Uma educação emancipadora significa mexer na ordem social (ADORNO, 1995), na qual se coloca a necessidade de uma nova concepção de educação, de outro processo de ensino, bem como a transformação de diversas outras esferas sociais com o fim de abolir as condições de possibilidade do retorno a fenômenos como a barbárie.

A educação parece ter se afastado do seu objetivo essencial, que é da promoção de uma sociedade com sujeitos humanos[64] através da compreensão dos conhecimentos e da capacidade de reflexão; esse que são elementos fundamentais no processo de emancipação dos sujeitos. A escola, para Adorno (2002), tem se transformado em instrumento a serviço da indústria cultural, tratando o ensino como uma simples mercadoria pedagógica para os seus próprios fins: o consumismo mercadológico, significando, assim, uma perda de valores e de significados, anulando o desenvolvimento da autorreflexão e do domínio dos saberes necessários para a emancipação.

A escola não pode servir ao processo de instalação de uma cultura da massa, pois massificar é deformar a consciência. Numa escola em que se banaliza o conhecimento, o aluno não transpõe a superficialidade, limitando-se a absorver o suficiente para responder a exercícios escolares por meio de conhecimentos fragmentados, segmentados e, na maioria das vezes, sem conexão com a vida e com o mundo do trabalho, sem estímulo ao raciocínio, prioriza-se a memorização de fragmentos, a aprovação, não a aprendizagem.

Na defesa de uma educação como uma excelente ferramenta para a emancipação Adorno (2002), ao tecer críticas sobre o processo pedagógico, reconhece sua capacidade em ser o grande motor transformador das relações sociais, com a formação escolar ou acadêmica na centralidade do projeto de libertação do homem e o ensino como arma para resistir à massificação e alienação dos sujeitos através da indústria cultural, na perspectiva de contribuir para uma formação consciente e crítica, a permitir que o indivíduo desnude as contradições e as incoerências da sociedade.

No entendimento de Saviani (2009) uma das formas de controlar as pessoas a fim de que não se tornem sujeitos ao se

[64] No sentido do respeito e preocupação para com as questões da essência do homem, em que se promova uma sociedade com condições de se viver em harmonia com todos.

manterem acorrentados às ideias alienantes e de dominação cultural, é o sistema da violência simbólica. É por meio dela que:

> [...] se produz e reproduz o reconhecimento da dominação de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural). (SAVIANI, 2009, p.17).

A violência simbólica de que se refere Saviani (2009) se manifesta sob as mais diversas formas, desde a formação de opinião pública pelos meios de comunicação social de massa como jornais, televisão, revistas e rádio, através da religião com uma pregação ideológica, pelas atividades literárias e artísticas e, até mesmo, pela educação familiar com determinados valores.

Assim, atenta-se para a necessidade dos sujeitos resgatarem a capacidade de resistir às formas de massificação e de alienação[65], através de um processo educacional capaz de construir uma sociedade baseada na dignidade, na solidariedade e no respeito às diferenças. Entre outros valores, por intermédio da conscientização dos indivíduos como ferramenta de resistência aos mecanismos alienantes e, concomitante, como contribuição para a emancipação dos sujeitos, por meio da valorização das subjetividades, por meio da intersubjetividade, no encontro colaborativo para sua libertação; questões essas desenvolvidas no próximo tópico.

3.2 A conscientização, a intersubjetividade e a colaboração para a libertação

Para Fiori (1991) a conscientização é o movimento que faz a consciência se constituir como existência, em que a educação

[65]Processos que são fomentados pela indústria cultural e por a uma concepção de ensino desconexa ao mundo do trabalho.

participa ativamente no movimento de produção da existência do homem, enquanto produção e reprodução de si, por meio do seu fazer. "Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana". (FIORI, 1991, p.65). Eis a função conscientizadora da educação.

A conscientização como algo misterioso e contraditório, ao mesmo tempo, pela capacidade de fazer o homem distanciar-se das coisas para torná-las presentes. "É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas a condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano". (FIORI, 2011, p.18). Pela consciência o homem se humaniza adaptando-se ao mundo e oportuniza que o mesmo se redescubra via reflexão, conscientizando-se de sua presença e de ser um sujeito histórico no mundo comum.

Fiori (1991) entende a consciência pela existência história, pressupondo que o homem busque ser o protagonista da sua construção histórica, a fim de que possibilite sua libertação pelo consciente desprendimento das estruturas sociocultuais, fazendo com que tenha sua existência em mãos. Coloca sobre a importância de fazer brotar o movimento da conscientização a partir de si, de dentro para fora, com "a responsabilidade de reproduzir-se, isto é, de educar-se e não ser educado". (FIORI, 1991, p.66). Requerendo a necessidade de um deslocamento do eixo condutor e indutor da produção da existência histórica pela consciência a partir da emergência de uma autoconsciência crítica das pessoas. Para tanto:

> [...] é de vital importância uma reflexão comprometida com a práxis da libertação, que nos permita captar, com lucidez e coragem, o sentido último desse processo de conscientização. Só assim será possível repor os termos dos problemas de uma educação autenticamente libertadora: força capaz de ajudar a desmontar o sistema de dominação, e promessa de um homem novo, dominador do mundo e libertador do homem. (FIORI, 1991, p.66).

A conscientização implica no encontro da consciência como interioridade com o mundo, que é a exterioridade, pressupondo que se é consciente no mundo, compreendendo que neste há a presença do outro que desperta a consciência de si. "O caminho da nossa interioridade passa, pois, pela exterioridade e viceversa. O adentramento em nós mesmos supõe uma volta pelo mundo". (FIORI, 1991, p.67). Implicando na necessidade de se objetivar para reafirmar sua subjetividade.

No entendimento do autor o eu consciente passa pela objetividade[66] sem perder sua subjetividade. "Como eu corpóreo, situa-se fisicamente; como corpo consciente, pode transcender sua situação espaço-temporal para visualizá-la, apreendê-la e determiná-la". (FIORI, 1991, p.68). Daí que o eu e o mundo, no processo de conscientização, se colocam numa condição ao encontro mútuo para a existência, em que não há consciência subjetiva pura, porque o sujeito no mundo, através do logos[67] e da práxis[68], encarna-se numa objetividade histórica pela conscientização das subjetividades.

Freire (2011) defende o que chama de metodologia conscientizadora, a qual insere o homem numa forma crítica de pensar o mundo, onde este precisa ter consciência de si e da sua capacidade de agir no sentido da transformação para afirmar sua existência.

> Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal,

[66] Defende a necessidade do "eu consciente" se objetivar como forma de aproximar-se das outras subjetividades, conservando a sua subjetividade, como parte do processo de conscientização.
[67] Entendida no sentido original, a razão.
[68] Como Práxis. Conceito herdado e usado a partir de Paulo Freire e suas vertentes epistemológicas.

> não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2011, p.124).

Com isso o autor defende uma ação transformadora consciente, pelo fato de que o homem é um ser de práxis, capaz de criar a história, fazendo-se um ser histórico e social numa relação dialética com os outros. É tarefa humana a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens na luta pela humanização, pressupondo "a superação das situações-limite[69] em que os homens se acham quase coisificados". (FREIRE, 2011, p.131). Um método visando superar a tentativa de um possível isolamento das subjetividades neste processo de coisificação das situações-limites.

Porém, Fiori (1991) nos ensina afirmando que como as subjetividades são dependentes entre si, por isso não possuem seus próprios mundos, independente do elemento que as aproxima, é imprescindível sua comunicação num mundo comum, através de um espaço temporal coletivo, para o encontro das mesmas no mundo e com o mundo, acontecendo, dessa forma, a intersubjetividade. Mesmo que as intencionalidades possam trilhar caminhos diferentes, qualquer objetivação deverá se inserir no horizonte do comum através da "abertura com amplitude da universalidade". (FIORI, 1991, p.69). Pois, para a construção da participação na história das objetividades é necessário fazer parte de uma objetividade comum que, pela práxis transformadora, faz com que a elaboração do mundo pela intersubjetividade seja colaboração.

> O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-

[69] Situações-limite é aquilo que dificulta a compreensão, a disposição para a transformação, o ser mais no e com o mundo e os homens (outros). Exemplo de situações-limite é o subdesenvolvimento, pelo qual está a questão da dependência, característica do chamado terceiro mundo. (FREIRE, 2011).

> se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. (FIORI, 2011, p.23).

Por esta percepção Fiori (1991) quer afirmara necessária proximidade entre os sujeitos, além da disponibilidade para a aceitação do outro.Segundo o autor, pela inexistência da pureza do eu, impossibilitando a projeção deste no vazio, é que o mesmo se expressa, "incorpora e transforma o mundo num movimento em que o transcende e o reconstitui". (FIORI, 1991, p.70). O que implica num mergulho do eu no mundo por meio de um movimento que busca continuamente assumi-lo e transformá-lo, por meio da história[70] de cada indivíduo, de cada subjetividade no encontro com o mundo, mesmo que tenha de se objetivar, por necessidade, até que as consciências se intersubjetivem plenamente numa verdadeira humanização, que é a encarnação do eu no mundo.

Na necessária objetivação do mundo, pelo insistente existenciar-se, o sujeito corre o risco de que, ao objetivar-se, sua subjetividade seja ofuscada pela pressão das estruturas socioeconômicas que tendem a reduzir os sujeitos a simples objetos de outros sujeitos, alienando-os.

> A subjetividade de tal sujeito não é reconhecida pelos outros, para estes outros, ela se reduz a mundo, e mundo dominado. Aqui podemos falar, com propriedade, de alienação. Nela o homem perde sua condição humana de sujeito de sua própria historicização – trágica situação de quem se objetiva sem poder, na objetivação, encarnar sua subjetividade. A consciência do mundo cinde-se num dualismo que deforma e nega o homem. A consciência passa a ser prisioneira de um mundo de outras consciências; a intersubjetividade não é mais reconhecimento, mas sim dominação da consciência, seja por grupos pequenos, classes, ou povos inteiros. (FIORI, 1991, p.71).

[70] A história entendida por Fiori (1991) como a temporalização do eu e do mundo num processo em que, juntos, se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário.

A alienação como uma espécie de entrega das subjetividades na objetivação, de maneira consciente, sem esboçar qualquer resistência à sobreposição das subjetividades dominantes como o risco a que se expõe ao construir sua existência.

No entanto, "até a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar suficiente subjetividade para integrar funcionalmente o sistema da dominação". (FIORI, 1991, p.71). São fragmentos subjetivos transformados em esperança que crescem no seio do sistema como consciência crítica e práxis de libertação, que se constitui como condição para possibilitar desalienar-se, através do processo de temporalização e de historicização, que é construção da existência pela emancipação.

Na perspectiva de que o homem se encontra numa incessante busca pelo novo, tem a capacidade de descobrir e descobrir-se pelo movimento da produção do seu fazer por meio da educação, isso pelo fato de que ele:

> [...] não é uma essência determinante da existência, nenhuma existência criadora de essência, sua essência é incessante conquista existencial - é pessoa; mesmo dentro de todos os condicionamentos e determinismos, pode dispor da suficiente energia de ser para existenciar-se, isto é, para re-traçar sua figura histórica, nas linhas do próprio movimento da constituição da consciência como existência. (FIORI, 1991, p.72).

O autor coloca na construção axiológica de novos valores culturais o surgimento do homem novo que romperá com as antigas estruturas, estabelecendo uma nova cultura, em que o homem é sujeito no processo histórico.

A intersubjetividade é a mediação humanizadora do mundo em que se reconhece a subjetividade do homem na necessária objetividade. Para Fiori (1991) a mediação humanizadora pressupõe a união de cultura com civilização e da formação do homem com a transformação do mundo. É pela humanização que o homem

se liberta e se desaliena, através do processo que revoluciona a estrutura e a cultura autônoma, simultaneamente.

> A cultura não é um plano ao lado dos demais, é a globalidade de todos, enquanto eles estão carregados de sentido de valorização do homem. A alienação cultural não se situa, portanto, somente em superestruturas artísticas, científicas, ideológicas ou religiosas, senão na raiz e na substância axiológica de todas as atividades humanas. A desalienação cultural é libertação total, liberdade do homem novo. (FIORI, 1991, p.76).

Com isso, justifica-se o combate pela total desalienação do homem, através de uma autonomia cultural, para que este se reencontre como sujeito da sua própria história, desde que transcenda o mundo para que possa se localizar e construir o seu mundo, um mundo que não é obra do ocaso, nem espetáculo de inteligência pessoal, mas elaboração inteligente em que o logos e a práxis se complementam, por meio da reflexão e da crítica, na construção da existência histórica.

Na perspectiva de que apenas o saber não liberta o homem da alienação, mas sim a reflexidade concreta no processo de práxis, atenta-se para a fundamental importância da fusão entre o "processo de encarnação objetivante e comunhão intersubjetivante, os dois aspectos da cultura autêntica, que crescem juntos, um em razão direta do outro". (FIORI, 1991, p.77-78). Assim se possibilita a criação da cultura ao se intersubjetivar as consciências encarnando a humanização pela participação e colaboração na construção de um mundo comum.

> Participação que radica na comunicação do saber da cultura: participação no saber, no saber fazer, no fazer que se sabe. Nisto consiste, essencialmente, o aprendizado. Ninguém aprende o que se lhe ensina; cada um aprende o que aprende. (FIORI, 1991, p.78).

Tendo em vista, conforme Fiori (1991), que a autêntica cultura é aprendizado e este, por sua vez, é conscientização na sua

autenticidade, numa cultura alienada o saber deixa de ser a cultura que sabe para se transformar em instrumento que justifica a servidão, em que o aprendizado vai se portar para domesticar, impedindo que o sujeito se reconstrua na objetividade, pois nesse processo, ele se torna objeto, coisificando-se, no mundo, pela dominação das consciências através de um sistema de ensino que, nesse caso, reproduz a dominação das mesmas.

> O sistema educacional dominante não é mais que o sistema de dominação cultural. Dentro dele, separado do processo em que os homens se historicizam, o saber se institucionaliza à margem da vida do povo, encastela-se dentro dos muros das escolas e academias, assume as falsas aparências democráticas dos meios massificadores de comunicação; aí, e desde aí, depende, também e propaga os ensinos e valores de uma civilização de escravos. (FIORI, 1991, p.78-79).

A educação, neste caso, serve apenas cumprir sua função dentro do sistema, em que o homem vai, aos poucos, se desumanizando e renuncia seu existenciar-se, historicamente.

Fiori (1991), ao criticar o sistema de ensino funcional e comprometido com a estrutura de dominação das consciências, propõe um ensino com um aprendizado como método de libertação, através da afirmação dos sujeitos históricos pela formação de uma cultura autêntica com base em valores de humanização, colaboração e comunhão no mundo comum.

Nesse sentido, conscientização é a luta pela existência histórica na construção do mundo afirmando sua cultura, enquanto sujeito e beneficiário. Já a educação é o processo histórico pelo qual o homem tem a possibilidade de se reproduzir ao produzir seu mundo[71]. É um processo, conforme Fiori (1991), consciente e

[71] O homem, que se faz história e na história, resulta da objetivação do seu mundo pelo encontro da sua subjetividade com as demais subjetividades numa práxis intersubjetiva, promovendo sua objetivação histórica, a existência. Assim, o homem é seu mundo conforme a forma histórica do mesmo que o homem o constitui num

inacabado, tal qual o homem é, no que equivale à politização. Assim, a conscientização se propõe a retomar a constituição da consciência como existência, reconstituindo, historicamente, e como sujeito com a luta pela libertação do homem e sua desalienação.

Para tanto, Fiori entende que a determinação da educação na sua origem é a libertação humana, colocando como vital as suas diretrizes para orientar sua prática, desconsiderando, muitas vezes, o método adotado, o que pressupõe a necessidade de se saber o que se queira pouco importando como se vai conseguir, desde que nessa busca o homem possa "[...] constituir-se e reconstituir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana que é, substancialmente, comunhão social". (FIORI, 1991, p.83).

No processo de libertação, pouco importando as circunstâncias assumidas, é imprescindível que o homem adquira reconhecimento e autonomia, a fim de dar forma ao seu mundo, a sua história e a sua condição humana. Sendo que, neste processo, a educação tenha a incumbência de propiciar o "desenvolvimento dialético de um processo histórico-cultural". (FIORI, 1991, p.85).

A cultura, na perspectiva da síntese entre o fazer do homem e o saber no mundo, se faz na humanização deste e do homem pela condição axiológica de uma vastidão de valores mediada pela consciência e pelo comportamento, que formarão a consciência humana com a participação intersubjetiva dos sujeitos[72] para sua produção num trabalho de invenção cultural e reinvenção da existência pela educação.

Na relação entre cultura, aprendizagem e o mundo o aprender é

movimento de reconhecimento objetivo a subjetividade intersubjetivamente. (FIORI,1991).

[72] Aqui se entende no sentido de indivíduos, homens, o ser humano ainda o processo de emancipação para sujeitos.

> o esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive. Se o aprendizado criador é substituído pelo ensinamento de um saber preparado da produção real da existência, então este saber trai sua vocação originária e passa a instrumentalizar as mais terríveis alimentações humanas. (FIORI, 1991, p.86).

Aqui a educação é posta como opção para a transformação de uma condição objetiva subserviente que mantém o homem refém de um sistema que dificulta as condições necessárias para sua emancipação. Logo, reconstruir, através do processo de aprendizagem a sua cultura com o fim de afirmar sua existência historicamente construída, na qual encontre a transparência interna capaz de fazer compreender que o mundo é construído por meio da sua subjetividade consciente para nele existir, se torna necessário.

Neste cenário observamos a invenção do novo homem, a construção da cultura e da história transformam o mundo, embora a possibilidade da negação de si ao alienar-se quando se entrega à estrutura de dominação por uma cultura alienada e alienante que trai seu originário destino, deixando de ser meios de libertação para se transformar em mecanismos a serviço da dominação. (FIORI, 1991).

Nesse sentido, a necessidade de uma educação libertadora que procure desmistificar o saber ideologizado, alinhado aos objetivos supraestruturais, através do

> [...] interior da práxis histórica: luz interior que vai desvelando o sentido do movimento configurador do homem real. A educação libertadora não pode ser obviamente, cúmplice do ensino dos valores de dominação, mas não pode ser somente a crítica das ideias dominantes. Será libertadora, na proporção em que seja aprendizagem, isto é, participação ativa na práxis produtora do mundo e do homem. (FIORI, 1991, p.88).

Com a escola integrada aos processos de trabalho enquanto construtor da existência e transformador do homem e seu

mundo, em que a cultura é produção do intrínseco à referida práxis, ao que Fiori (1991) chama de mútua fecundação entre teoria e prática na dialética interna do trabalho criador.

O referido autor entende que a objetivação do homem, pela via da cultura e da história é essencial para que este constitua sua subjetividade que, por ela, assuma a função de sujeito do processo histórico-cultural. Defende a cultura popular na perspectiva de que é a cultura daqueles que trabalham e transformam o mundo, o povo, contemplando, assim, a produção do mundo e a valorização do mundo, apontando a união entre as mãos e a inteligência[73] para resgatar a unidade perdida numa nova civilização.

Nesse sentido, Freire (2011) vai propor uma educação libertadora, com o fim de superar o que chama de ensino bancário, que funcione como mecanismo de alienação e domesticação das consciências, e objetive a valorização dos homens como sujeitos de seu fazer para que se assumam como seres inclusos dentro do processo. Numa educação humanista, infundida na profunda crença dos homens e no seu poder criador.

O referido autor, ao defender uma educação que seja libertadora e problematizadora, afirma que o homem é um ser de busca, cuja vocação ontológica é humanizar-se, o que o permite perceber a necessidade do engajamento pela sua libertação, pressupondo uma forma humanista de ensino no sentido de humanizar ambos, educador e educando. A superação de uma concepção bancária ou alienante, porque pessoas expectadoras não constroem a história, é preciso homens livres e emancipados para formar sujeitos construtores da sua existência pela participação consciente na história. Homens cuja relação seja de sujeitos, portanto, ausente de dominação.

Assim, a necessidade de se diferenciar das práticas opressoras, a fim de manter a possibilidade de ser um ensino libertador.

[73]Aqui entendida como práxis e teoria, o fazer e o pensar. São princípios defendidos, inclusive, na concepção de ensino que orienta o Ensino Médio Politécnico.

> A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2011, p.93).

Nesse processo deve haver a superação da contradição entre educador e educando, permitindo que ambos se conheçam para, juntos se educarem, já que os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo, através do diálogo. (FREIRE, 2011).

Freire defende uma educação que possa propiciar condições ao homem de discutir os seus problemas, que advirta-o dos perigos do seu tempo, para que assim adquira força e coragem para lutar em lugar de ser guiado pela alienação na submissão às orientações alheias, através da promoção do constante diálogo com o outro e que faça "[...] do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com assento cada vez mais de racionalidade". (FREIRE, 1983, p.90). Uma educação cujo esforço se concentre na libertação do homem, desconstruindo a ideia de que a mesma serve apenas como instrumento de dominação.

Na sequência o diálogo como fundamento no reconhecimento da importância do encontro das subjetividades, pelo qual os sujeitos podem afirmar sua palavra respaldada pela democracia como o espaço adequado para a concretização dos processos emancipatórios. Portanto, o diálogo e o direito de dizer sua palavra através da democracia como pressuposto para a emancipação dos sujeitos.

3.3 Diálogo, democracia e emancipação

O diálogo, no entendimento de Freire, significa a aproximação daqueles que pretendem mudar o mundo. Para o autor é o encontro dos homens na pronúncia do mundo. Neste sentido, "[...] o diálogo é uma exigência existencial" (FREIRE, 2011, p.109) para

a possibilidade da criação do novo, pois sem o mesmo não há como os homens afirmarem sua palavra. Para haver diálogo, segundo o autor, é necessário que haja um profundo amor dos homens para com o mundo e com os outros, pressupondo ser, sobretudo, um ato de humildade tal abertura. "Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante." (2011, p.111). O diálogo, neste sentido, é: reconhecimento e abertura ao outro; tarefa de todos; acolhimento de todas as contribuições; enfrentamento aos desafios; lugar de homens buscando saber mais.

Freire propõe a possibilidade da conscientização por meio do diálogo e de sua teoria pedagógica para expressar a necessária compreensão ética, crítica e política da educação, chamando-a de pedagogia do oprimido[74]. A proposta freireana conduz ao processo de emancipação dos sujeitos ao propor uma ação pedagógica que liberta o oprimido a partir dele mesmo, redescobrindo-se como sujeito da própria destinação histórica e por uma educação como prática de liberdade, por intermédio de uma proposta de alfabetização consciente, no sentido de decidir-se como compromisso, traduzindo-se numa pedagogia verdadeiramente[75] humana.

O referido autor defende a necessidade em se dialogar com as massas sobre as suas ações, ao afirmar sobre a importância da inserção crítica das massas em sua realidade pela práxis, dado o fato de que toda a realidade precisa ser transformada. Defende o movimento de libertação dos oprimidos pela tomada de conscientização dos mesmos para saírem dessa condição, já que o opressor inexiste sem o oprimido. Critica a consciência opressora daqueles que mantêm o domínio na busca ansiosa pela manutenção do poder e seus mecanismos. Logo, o diálogo com as massas a respeito das suas ações

[74] Teoria esta que pode ser encontrada em: *FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.*

[75] Termo usado no sentido de reforçar a afirmação positiva na declinação verbal.

é o processo de conscientização para a luta pela libertação e emancipação, requerendo a tomada de consciência da sua condição.

Nesse sentido, posteriormente, ação e reflexão deve partir da consciência oprimida, sendo imprescindível a valorização do homem como sujeito capaz de construir sua própria história.

No entendimento de Saviani a pedagogia freireana centrada no diálogo procura valorizar aspectos progressistas da Escola Nova por meio de uma educação popular como releitura de teses educacionais com o fim de incluir as massas no processo de ensino articulado por uma pedagogia inclusiva dos interesses populares, por meio de métodos que estimulam a contribuição de todos os envolvidos no processo pelo diálogo entre os alunos e os professores "sem deixar de valorizar a cultura acumulada historicamente" (SAVIANI, 2009, p.62), em que são considerados os interesses dos alunos juntamente com os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de cada um.

Ainda, Fiori defende o método freireano da conscientização como autêntico método da aprendizagem, pois por meio dele aprende-se a ser livre ao poder escrever a própria história pela cultura do letramento por si mesmo com o processo de alfabetização. Para ele:

> Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. (FIORI, 2011, p.25).

Fiori destaca a importância dos homens, juntos, recriarem, criticamente, seu mundo, valorizando sua cultura pela construção da sua palavra. Assim, ao tomar consciência da sua condição e da necessidade em se construir o entendimento se inicia o processo de libertação, o que faz com que o homem se descubra sujeito histórico. Defende o homem que, pelo processo de decodificação ou objetivação das palavras formando novas palavras para dizer o seu

pensamento, sente-se parte da história. "Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana". (FIORI, 2011, p.17).

O referido autor entende a palavra[76] como instrumento de comunicação, a partir da qual se abre a consciência ao mundo das consciências por meio do diálogo e, assim, organiza-o pela comunicação da palavra que se traduz em colaboração, uma vez que o sujeito "se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico do mundo. A palavra porque lugar do encontro e do reconhecimento de si mesmo". (FIORI, 2011, p.26).

Pela palavra se manifestação a cultura letrada, ícone da cultura dominante, a cultura do opressor. A palavra viva é, conforme o autor, diálogo existencial, que expressa e elabora o mundo, um mundo em comunicação e em colaboração. "O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum". (FIORI, 2011, p.28). O diálogo é a síntese do encontro das palavras que se humanizam, humanizando os homens, através do trabalho colaborativo para fazer o mundo, mediados pelas consciências que se coexistem livremente.

> Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhes direção. Dizer a sua palavra equivalea assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. (FIORI, 2011, p.29).

Portanto, os homens constroem-se sujeitos da história por meio da consciente expressão de sua palavra em colaboração com os demais, construindo o mundo.

O diálogo, para Fiori, é historicização pela sua ação como um movimento da consciência que se abre para o que chama de

[76] Aqui a expressão *palavra* é usada como sinônimo de linguagem.

infinitude ao buscar reencontrar-se com sua transcendência na intersubjetividade humana, mesmo sendo racional, calculista e objetivo, seja nos argumentos que coincidem ou que se opõem. O diálogo é abertura para a comunicação com os demais que habitam o mundo comum, buscando sair do isolamento para socializar-se pela prática da intersubjetividade solidária.

No entendimento de Freire sobre a essencialidade do diálogo como prática de liberdade e formas de se chegar à emancipação, o autor nos afirma a importância da palavra como transformadora do mundo e geradora da existência.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2011, p.108).

Logo, é por meio da pronúncia da sua palavra, juntamente com o trabalho e a práxis que os homens se fazem existência.

A palavra como um direito de todos os homens deve ser dita com os outros, pelo diálogo. "O diálogo é esse encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". (FREIRE, 2011, p.109). Pela palavra os homens pronunciam o mundo, transformando-o. Logo, o diálogo se torna necessidade existencial, pelo qual há o encontro solidário das ações dos sujeitos a humanizar o mundo.

Para dialogar é preciso abrir-se para a contribuição dos outros, bem como conhecer, humildemente, sua inconclusão e sua incompletude para buscar saber mais, pressupondo, inclusive, certa fé antes do encontro com os homens numa horizontalidade transparente e confiante entre os sujeitos. Portanto, o diálogo como elemento de comunicação em que:

> Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de "empatia" entre ambos. Só ali há comunicação. (FREIRE, 2008, p.68).

Neste sentido, onde há diálogo existe alguém para dialogar e algo pelo qual se dialoga.

Gadotti aponta as limitações para o diálogo numa sociedade de classes, afirmando a dificuldade no sentido de se possibilitar condições para uma pedagogia dialogal, devido ao antagonismo ideológico e social das classes, hoje vigente. Com isso, justifica-se a prevalência do conflito e o acirramento pela desobediência, como estratégia encontrada para manifestar seu posicionamento.

> A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica. (GADOTTI, 2008, p.12-13).

Ao se pensar mecanismos para superar tal constatação é que Freire (2008) vai propor o diálogo como força entre os oprimidos para promover a superação da condição imposta pela submissão à opressão, por meio do fortalecimento dessa ferramenta na organização para a luta, mesmo que o conflito persista.

Um dos pressupostos para que aconteça o diálogo, conforme Saviani (2009) é a existência da democracia como condição estruturante, propiciada pela própria função da escola[77] juntamente com a escolarização. Escolarizar todos os homens é a condição para que estes participem do processo político e, com isso, consolidem a ordem democrática, mesmo numa democracia burguesa. O autor

[77] Uma das funções da escola é a de propiciar a cidadania para todos, fora a principal que é a escolarização ou alfabetização.

reforça o papel político da escola posta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Saviani, ao criticar a Escola Nova como não sendo democrática, pelo fato de que a mesma reivindicou uma democracia restrita aos pequenos grupos, já detentor de privilégios reafirma a indicação, pela burguesia, da escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática, mesmo que a vivência da prática da democracia pouco aconteça no interior das escolas.

O autor aponta a contradição existente nas atuais políticas educacionais como fruto do desencontro de interesses na participação política pela burguesia a partir da fixação do pensamento defendido pelos defensores da Escola Nova em que advogam uma escola para todos, como fruto do desencontro de interesses da burguesia pela participação política do proletariado e das classes trabalhadoras que não votaram conforme o desejo da burguesia naqueles que poderiam ser melhores governantes. Contradições traduzidas numa espécie de dualidade em que a proposta populista e o ensino posterior, incluindo a pós-graduação, são elitistas, portanto, contraditório à ideia de educação para todos.

A democratização do conhecimento é defendida como direito a aprender a cultura predominante cujo domínio constitui-se em instrumento imprescindível para a efetiva participação das massas.

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2009, p.50-51).

Libertar-se para se emancipar passa, necessariamente, pelo entendimento da cultura que domina como forma de compreender os mecanismos dominantes e, através dela mudar a direção.

Saviani defende uma concepção de educação como uma atividade mediadora dentro da prática social, que contribua de forma indireta e imediata, para a transformação através de uma pedagogia cujo método articula educação e sociedade. Entende que uma prática pedagógica pode contribuir para a democratização da sociedade na medida que se tem compreensão de que há relação entre natureza e trabalho pedagógico. Com isso, afirma a busca, através da educação enquanto processo, da igualdade que caracteriza como democracia, mesmo que o ponto de partida não se projete da mesma maneira. Para ele:

> [...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto departida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 2009, p.70).

Para Freire a democratização é um processo que emerge socialmente, em que se sai do isolamento e da condição de expectador para conquistar o direito de participar para poder ajudar a decidir, ainda que desorganizado, desorientado pela ausência de experiências de participação, de diálogo, em que "[...] emergindo, descruza os braços, renuncia a ser simples expectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir". (FREIRE, 2008, p.66). O participar como forma de atentar para a ontológica vocação de ser sujeito, almejando, nesse sentido, uma educação que não impulsione à acomodação nem à domesticação, mas à emancipação pelo desenvolvimento da tomada de consciência em que o homem possa optar para decidir.

Na lógica freireana, Thielen aponta a democratização como alternativa de elementos que possibilitem uma sociedade livre e justa por um processo a partir da criação de uma cultura de

resistência civil que se contraponha à cultura dominante e opressora, ao demonstrar toda a estrutura de dominação concretizada através do dinamismo político e econômico dos centros de poder e da ausência do sujeito na alienação pela produção, gestando a necessidade da emancipação ao afirmar que:

> O desaparecimento do sujeito de uma emancipação no capitalismo moderno central, o surgimento da indústria cultural e a formação conformista da consciência, da estrutura psíquica e das atitudes de grande parte das massas, como mecanismo integrador adicional à alienação na produção. (THIELEN, 1998, p.105).

Com isso o autor reafirma a importância da democracia no processo que possibilita criar mecanismos de combate a qualquer forma de alienação que faça desaparecer o sujeito.

Fernandes vincula a crise do ensino aos contrastes formados a partir do crescimento do país, principalmente o econômico, sem a presença da democracia como condição para a sustentação de um desenvolvimento consciente e seguro, sustentável e para a cidadania, colocando a educação como elemento fundamental no processo de democratização da sociedade, ao afirmar que:

> São entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional "democrática" teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora. (FERNANDES, 1989, p.13).

Dessa maneira, o autor entende que é imprescindível respeitar a harmonia entre os segmentos da sociedade de forma democrática, sem prevalência de um sobre o outro para não haver as disparidades, os contrastes.

Como razões à falta de democratização se encontra um padrão de dependência que o país incorporou no momento em que se ajusta conforme a estrutura e dinamicidade do capital monopolista, propiciando que a economia, a cultura e a sociedade sejam

controladas por agentes externos a serviço do imperialismo global, o que faz com que haja uma dependência entre os sistemas de ensino e, assim, o Brasil, se torna uma nação sem autonomia, sem soberania na área educacional, dependendo de um controle externo.

> Por aí se faz a transmissão de ideologia dominante das nações e classes burguesas e se obtém, dos professores e educadores brasileiros a tolerância, a submissão ou a cooperação coloniais a uma lavagem de cérebro sem precedentes, a uma devastação iníqua de nossas potencialidades culturais, criadores e à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente. (FERNANDES, 1989, p.14).

O mesmo condiciona a ausência da democracia à falta de autonomia que, assim, expõe um sistema de ensino vulnerável pela dependência externa, nos submetendo à ideologia dominante.

Fernandes alerta para o fato de que para se pensar em perspectivas de democratização da sociedade é preciso, antes, pensar no tipo de educação a se dimensionar, principalmente para as classes trabalhadoras, colocando o operário, o trabalhador pobre, o oprimido, o sujeito excluído e esquecido como sujeito principal no processo educacional por um movimento orgânico e espontâneo cujo eixo de reflexão e ação pedagógica seja a revolução social com a cidadania acenando para todos. Com isso, "o educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e suas funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes". (FERNANDES, 1989, p.17-18).

A inclusão do trabalhador como cidadão, circunscritas nas políticas educacionais, é condição para se formar um novo homem. Para tanto se requer a construção de um sistema de ensino autônomo que privilegie as classes sociais historicamente desfavorecidas, atendendo às necessidades humanas e culturais dos excluídos enquanto se combate a dependência, o imperialismo e o

desenvolvimento desigual com uma revolução democrática e educacional na qual a cidadania oriente a ação pedagógica.

> Os educadores não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através da sua ação construtiva, inteligente e coletiva. O avanço silencioso dos que eram antes os *condenados da terra* e passaram a ser *os perseguidos do sistema* abre oportunidades novas para todos. Não podemos ficar indiferentes, aguardando passivamente a decisão dos embates. Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão. (FERNANDES, 1989, p.18-19).

Na luta pela efetiva democratização do ensino se posta o desafio de garantir um ensino público e gratuito de qualidade a todos tanto no acesso quanto na permanência, uma vez que a "[...] escola pública, gratuita, de alta qualidade é um requisito fundamental para a existência da democracia". (FERNANDES, 1989, p.21).

Nesse sentido, Fernandes (1989) tece uma crítica ao modelo de escola que há tempos se encontra ultrapassado, obsoleto e ineficaz, centrado na pedagogia da transmissão do saber, da verticalização da autoridade, da repressão, do encarceramento e da negação da pedagogia do aprender fazendo, com ideias importadas de outros países, ainda no final do século XIX, que foram simulacros repletos de insucessos por serem imitações falhas, por manterem a sala de aula afastada do núcleo das grandes experiências pedagógicas.

> Não basta remover os 'excessos" de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola autos-suficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentumcaucius* da prática escolar humanizada de libertação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos, de integração de todos nas correntes

> críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente. (FERNANDES, 1989, p.23).

Desse modo, contribui para a viabilidade de um ensino que se construa emancipador, pelo qual a sociedade civil se democratiza, pondo fim às formas de perpetuação de um regime que se readapta continuamente às transformações da sociedade.

Para Fernandes democratizar o ensino significa transcender à universalização do ensino primário, estabelecendo oportunidades educacionais iguais a todas as classes sociais universalizando garantias, em que haja a socialização de todas as vozes junto com a difusão de uma cultura cívica que preserve as características peculiares das classes. Para isso as escolas precisarão

> Deixar de ser unicamente instrumentos para a dominação burguesa e a difusão da ideologia das classes dominantes. Além do mais, elas põem em causa a hegemonia estrangeira e a preponderância das ideologias das nações capitalistas centrais e de sua superpotência na "construção de nossa cabeça". Impõe-se acabar com os pacotes pedagógicos, com modelos de ensino importados, juntamente com parcelas de capital e com pacotes tecnológicos. (FERNANDES, 1989, p.30-31).

Assim, propiciando ao estudante valores gerais visando à expansão da civilização pela humanização do indivíduo com a adoção de uma educação em conexão com os processos e a época histórica. Uma revolução educacional feita pela ação coletiva dos homens e pela escola como parte da estrutura mental dos indivíduos, com um viés democrático pluralista, cujo objetivo é a emancipação cultural da escola, do sistema e da nação.

Democratizar ou manter a democracia tem um custo elevado à sociedade como pré-condição para se possibilitar a formação de uma cidadania emancipatória para nossos alunos, credenciando-os a se tornarem sujeitos. Então,

> Paguemos menos aos que ganham demais e desprivatizemos o estado: recursos orçamentários ficarão facilmente ao alcance das mãos. E atenta-se bem para o fato de que daí não sairá somente o valor do salário dos professores. Provém a custo inevitável da instauração da democracia para todos, do desenvolvimento das consciências sociais militantes dos trabalhadores e da construção de uma nova sociedade fundada na liberdade com igualdade. (FERNANDES, 1989, p.81).

Embora com um custo bastante alto, mesmo assim os benefícios sociais do processo de democratização são compensatórios. A construção da sociedade cidadã, solidária e emancipada sonhada por muitos passa pela implantação e manutenção da democracia.

A crise e/ ou desvalorização do ensino Fernandes vincula à ausência da democracia, somando-se a esta a crise de autoridade e de competência administrativa padrões éticos de fazer política, pautados em atribuições com clientelismos eleitoreiros e eleitorais, afastando os governos da racionalidade administrativa, permitindo o crescimento da corrupção e demais práticas que desvirtuam do zelo pelo bem comum.

Nesse sentido, coloca-se a necessidade da implantação da cultura do civismo para a emancipação, via democratização.

> É muito importante a amplitude da cultura cívica de uma nação. Uma nação da periferia pode importar todas as técnicas sociais, todas as instituições chaves, todo o sistema de valores de uma dada civilização, mas nem por isso pode importar os dinamismos pelos quais essas técnicas, essas instituições e esses valores se reproduzem e se transformam. (FERNANDES, 1989, p.159-160).

Coloca-se a necessidade de uma cultura cívica democrática para todos. Diferente do que foi no Império, restrita aos senhores ou direcionada às oligarquias na República.

Fernandes cita educadores que trouxeram um nível de consciência social ao Brasil entre o fim do século XIX e início do século XX, os quais trabalharam numa perspectiva revolucionária

sobre educação, antecipando mudanças possíveis e necessárias, mesmo numa sociedade capitalista, mas que foram impedidas pelas classes dominantes. Leia-se o que aconteceu com a tentativa de implantação do componente social pelos membros pioneiros da Educação Nova em seu manifesto na década de 1930, afirmando que:

> O educador precisa aprender biologia educacional, sociologia educacional, administração escolar, educação comparada, didática geral, didática especial e o que se vê são compartimentos, como um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor quanto mais inocente sobre estas coisas, seria mais acomodável e acomodado. (FERNANDES, 1989, p.162).

Desse modo, o autor defende uma formação mais geral, abrangente, para a compreensão de aspectos políticos da educação para que os educadores possam ter melhores condições de possibilitar a emancipação dos sujeitos, via esclarecimento.

Siebeneichler baseia-se na teoria habermasiana[78] para defender a emancipação dos sujeitos a partir da linguagem e sua capacidade de comunicação ao se desvencilhar da teia linguística, na qual os sujeitos se encontram, entendendo que é pela compreensão da linguagem que se vai chegar ao consenso do entendimento esclarecedor, havendo, inclusive, a necessidade de se esclarecer o esclarecimento, que se apresenta como "[...] um processo de emancipação que tem por alvo modificar a estrutura da consciência e das instituições econômicas jurídicas, da arte, da religião, dos costumes".

[78] Teoria do sociólogo e filósofo Jürgen Habermas, pela qual propõe uma teoria da comunicação como uma teoria crítica da sociedade, de modo que a ação comunicativa entre os interlocutores sociais é analisada segundo suas relações. Funciona como uma teoria do comportamento, baseada num conjunto de regras morais para a vida, através da linguagem humana, do discurso, defendendo o aspecto intersubjetivo do discurso, além do aspecto lógico-argumentativo. Entendida como Razão Comunicativa. Ver mais em HABERMAS (1989).

(SIEBENEICHLER, 1989, p.12). Acredita que a emancipação, juntamente com a liberdade e a história, ajuda a construir a história da liberdade humana a partir de um trabalho crítico da razão.

No que tange a um processo sobre o esclarecimento do sujeito há a condição necessária da formação e, periodicamente, da reforma da consciência crítica visando à evolução gradativa da libertação, por meio de um sujeito histórico iluminado por uma utopia social que seja realizável a partir de um homem real e concreto como as condições políticas, econômicas e sociais o determinam, mediados pela razão numa contínua busca pela emancipação humana.

Siebeneichler insere o entendimento de Habermas (1998) sobre a emancipação, em que o mesmo passa pela ideia de um esclarecimento prático pela "formação racional da identidade dos sujeitos humanos e das coletividades". (SIEBENEICHLER, 1989, p.22). Apoia-se numa razão comunicativa, historicamente, através da práxis social concreta em que o uso da argumentação mediará o uso da razão no encontro com as estruturas de poder que domina, visando à emancipação humana do sujeito pelas ações comunicativas. Defendendo, entre outros conceitos, a relação entre conhecimento e interesse, na afirmativa de que:

> [...] o interesse prático tem como alvo, de um lado, o entendimento dos homens entre si sobre o sentido de sua existência, sobre sua posição na sociedade e na sociedade e na história, bem como o sentido da própria história. E,poroutro lado, ele visa simultaneamente a libertação em relação à força de tradições culturais tirânicas, impostas politicamente ou simplesmente transmitidas de forma ingênua. (SIEBENEICHLER, 1989, p.82).

Assim, o autor insere o aspecto da práxis emancipatória contido no interesse que conduz o conhecimento, aplicando como metodologia a reflexão e a autorreflexão para servir de força esclarecedora por meio da crítica aos determinismos ideológicos[79] que,

[79] Opiniões, preconceitos, visão de mundo e de sociedade distorcida.

sistematicamente, estão à serviço da coação e da dominação. Pela metodologia reflexiva o sujeito percebe as ilusões, as falsidades e os elementos alienantes, podendo capacitar-se para se libertar dos mesmos de forma emancipada.

Habermas (1998) aproxima a ideia do sujeito e de sociedade, por meio da reflexão e do esclarecimento no plano da práxis, mediadas pela razão comunicativa, afirmando que a humanidade que aspira à maioridade precisa se desenvolver na história por meio do diálogo e da comunicação. Coloca a estrutura da linguagem acima da natureza elevando a mesma à maioridade[80], pronunciando o paradigma da comunicação, que contempla o diálogo comunicativo como forma de relacionar-se, em que:

> [...] o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aqueles que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de "conhecer objetos" ou "agir através de objetos", ou ainda "dominar objetos ou coisas". (SIEBENEICHLER, 1989, p.62).

O que se configura na superação da razão instrumental pela razão comunicativa, transferindo a razão transcendental, do espírito e solitária para a organização configuradora da práxis e do discurso dentro do processo comunicativo. Passa-se de um conceito de razão centrada no sujeito para a compreensão de uma razão processual e comunicativa, em que prevalece a lógica da argumentação para se conhecer com os outros, no encontro comunicativo intersubjetivo, produzindo a ação comunicativa e a intersubjetividade do entendimento. (SIEBENEICHLER, 1989).

Na perspectiva de que a emancipação passa pela elaboração de um termo esclarecedor sobre o esclarecimento como arma a

[80] No sentido de emancipação.

repelir os processos de alienação, massificação e objetivação[81] das pessoas, a educação precisa estar comprometida com a alfabetização no sentido de transcender a mera repetição de palavras para a possibilidade de criar as condições necessárias para que os indivíduos possam dizer sua palavra, criadora de cultura, transformando-se em sujeitos. (FIORI, 2011).

Para que possa materializar a possibilidade da emancipação dos sujeitos é imprescindível permitir que os mesmos possam se expressar. Na sequência do texto é dada voz aos sujeitos da pesquisa que, acrescido da análise e interpretação das suas percepções, autoriza o surgimento do novo material empírico produzido com a presente investigação.

[81] No sentido de torná-las objetos.

4 OS SUJEITOS COM A PALAVRA

Visando a garantia da participação dos sujeitos no processo de análise, exame e verificação da possibilidade de elementos emancipatórios nas práticas do Ensino Médio Politécnico com o intuito de buscar melhorias é que se efetuou uma pesquisa de campo de caráter científico como forma de materializar a compreensão do objeto de estudo, o que resultou na presente obra. Pesquisa[82] efetuada como pré-requisito para a conclusão do curso de pós-graduação em educação, em nível de mestrado, em uma das Escolas de Ensino Médio Politécnico do estado do Rio Grande do Sul no município de Frederico Westphalen. Nela tomaram parte os sujeitos do processo de ensino do referido nível, conforme critérios[83] estabelecidos para a coleta de dados: gestores, professores e alunos.

Optou-se por apenas um estabelecimento escolar por se tratar de uma amostragem por probabilidade, fartamente utilizada em pesquisas no campo educacional, em que o objetivo é a representatividade do universo escolar.

Na perspectiva de que analisar é estudar; interpretar, é decompor; dissecar, é conhecer a realidade, implicando no exame sistemático dos elementos (MARCONI, 2008), este espaço destina-se à hermenêutica dos dados coletados, dando voz aos sujeitos participantes da pesquisa para a elaboração do novo material empírico.

---

[82] Conforme mencionado, inicialmente na primeira nota, esta obra é fruto de um trabalho de pesquisa.

[83] Quanto ao critério de escolha dos sujeitos deu-se na forma de *sorteio* para alunos e professores, salvo o gestor (a) que foi pela ordem hierárquica, com possibilidade de indicação pelo diretor (a) de alguém da equipe diretiva, para que a pesquisa tivesse um caráter democrático e justo na escolha dos seus sujeitos. Foi uma pesquisa *bibliográfica* e *de campo* (meios) com finalidade *exploratória*. Utilizou-se na amostra o critério *probabilístico* com *amostragem aleatória simples* e para a coleta de dados a modalidade *questionário*. A mesma se orientou conforme os *princípios éticos* de pesquisa com seres humanos.

Neste sentido, requereu-se a organização, depuração e classificação do material em categorias analíticas que representam os elementos, nos quais se busca a possibilidade de uma síntese para responder o problema central da pesquisa que, nesta, são as dimensões emancipatórias inseridas na concepção de politecnia a possibilitar a emancipação dos sujeitos, especificamente os alunos.

Minayo nutre o mesmo entendimento sobre a análise de dados ao afirmar que:

> Diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. (MINAYO, 2008, p.26-27).

A afirmação da autora refere-se à síntese holística do fenômeno pesquisado, em que o pesquisador propõe[84] uma possível interpretação que tenha significativa interpretação para o fenômeno, permitindo o uso da triangulação de dados a fim de reforçar a validade de fidedignidade da pesquisa[85]. É um processo de análise que busca dar sentido ao conjunto de dados coletados junto àqueles que vivenciam a organicidade do objeto da pesquisa[86] e sua organização[87] metodológica.

---

[84] No sentido de defender.

[85]Enquanto convergência de resultados a partir de diferentes métodos, das teses, hipótese e argumentos defendidos na fundamentação teórica da dissertação.

[86]Nas perguntas efetuadas no questionário abordam-se os elementos principais das questões norteadoras correlacionadas aos conceitos problematizados na seção "Emancipação dos sujeitos", os quais são analisados como categorias na perspectiva de se responder ao problema de pesquisa, com destaque, principalmente, para: conscientização e reflexão; a intersubjetividade e colaboração; a dialogicidade e a democratização; Todas as respostas foram interpretadas à luz dos conceitos-categorias, mencionados como referência.

[87]Com os dados em mãos, as respostas foram agrupadas em três grupos de sujeitos e, assim, depuradas: o grupo do *gestor*, o dos *professores* e, no terceiro, os *alunos*. Para a manutenção do sigilo, conforme as orientações e resoluções éticas inerentes às

A partir destas concepções sobre a pesquisa[88] com dados, os analisaremos a fim de ilustrar as ideias defendidas tendo como fonte as colocações dos sujeitos nesta envolvidos.

4.1 Conscientização e reflexão

Sobre a consciência, Freire ressalta a importância da consciência crítica, na qual é necessário ansiar pela análise profunda dos problemas, afastando-se daquilo que é aparentemente apresentado de maneira superficial e reconhecendo que o real pode ser mudado, aderindo a princípios autênticos para explicitar de forma científica, dispondo-se a rever concepções, ter responsabilidade sobre as ações, sendo investigativo, usando do diálogo como ferramenta diária e aceitando tanto o novo quanto o velho para sua validade e autenticidade. Nesse sentido, entende que a consciência é aquilo pelo qual se reflete e se vai para o mundo que o conhece como um processo de adaptação. "A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade". (FREIRE, 2008, p.39). Confirmada na resposta

pesquisas com pessoas, os sujeitos são assim denominados: Gestor: G, por ser o único gestor como sujeito nesta pesquisa; Professores: P1, P2, P3, P4 e P5, perfazendo os cinco professores pesquisados; Alunos: A1, A2,...A15, contemplando os quinze alunos pesquisados: totalizando os 21 questionários.

88 [88] Como parte da metodologia utilizada nesta seção destaque para dois pontos utilizados pelo autor no intuito de facilitar a apresentação do material empírico: quanto às questões respondidas pelos sujeitos, elas sofreram adequação linguística para se incorporar na ideia dos parágrafos nos quais estão inseridas, destacadas em *itálico*; e com respeito às citações das falas dos sujeitos, todas se encontram com recuo de 4cm, conforme se utiliza em citações longas pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), no intuito de apresentá-las padronizadas. Além da utilização de uma das Escolas de Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul no município de Frederico Westphalen como espaço da pesquisa e da utilização de Questionário como modalidade escolhida para a devida coleta de dados. Junto ao mesmo também se entregou o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) em (02) duas vias, sendo uma para o pesquisador e outra para o sujeito participante, ambas assinadas pelo pesquisador e participante.

de G ao ser questionado sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico para a emancipação de sujeitos*, em que diz:

> O Ensino Médio Politécnico ainda está em processo de construção. Mas acredito que essa visão dialética e emancipadora já rendeu alguns frutos, pois os alunos se posicionam, defendem seus projetos e percebem que a avaliação é contínua e que depende deles alcançar o conceito de satisfatório, para que continuem buscando sempre melhorar e crescer cada vez mais. (G).

O sujeito em questão, que é gestor, reconhece o processo através da nítida consciência da temporalização do mesmo por conhecer sua processualidade. Ainda sobre a questão abordada os professores, se destaca a importância da reflexão, enquanto elemento fundamental na formação de cidadãos mais críticos, o que contribui para a emancipação dos sujeitos, enfatizado pelo sujeito P4 dizendo que:

> A aquisição de conhecimentos de forma mais reflexiva, estimulada pelas atividades de pesquisa podem formar cidadãos mais críticos, o que permitirá tomada de decisões mais conscientes e autônomas, inclusive no que diz respeito ao mundo do trabalho. (P4).

Sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico para a formação de sujeitos emancipados para dialogar com criticidade, reflexão e participação* o grupo dos alunos também reafirma, conforme a ideia freireana, o reconhecimento do papel da escola na relação entre seus objetivos e a contribuição da concepção de ensino em curso:

> Com o Ensino Médio Politécnico a escola não forma apenas alunos com conhecimento, mas através dos projetos forma alunos para o trabalho, ajuda-os a serem críticos e honestos, participativos e realizadores de práticas, sendo responsáveis e competentes para tarefas que lhes são solicitadas. Esse ensino auxilia o aluno a ser crítico e a trabalhar com as críticas, encontrando uma solução para o problema e colocando isso em prática na vida pessoal. (A10).

Esse sujeito traz um elemento importante que é a reflexão sobre a função da escola enquanto promotora de cidadania. Nesse sentido, Freire contribui ao afirmar que o compromisso verdadeiro da escola é a solidariedade, principalmente para com aqueles que se encontram convertidos em coisas. Desse modo, o compromisso não é ato passivo, é práxis, ação e reflexão sobre a realidade. Nos termos de Freire "se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente". (FREIRE, 2008, p.21). Portanto, comprometer-se humanamente é pressuposto para que se cumpra com a função da escola e da própria educação, requerendo a reflexão, a criticidade e a conscientização sobre isso.

O sujeito A14 mostra-se consciente ao responder a mesma questão respondida por A10 apontando que a contribuição do Ensino Médio Politécnico serve também aos professores:

> Com certeza, pois nós, alunos temos a oportunidade de não somente estudar, dialogar e trocar conhecimentos, como aguçar o senso crítico para que as atividades sejam discutidas e aprendidas, do ponto de vista de ambos: professor e aluno. (A14).

Isso demostra o reconhecimento de um ensino que se propõe emancipador, no sentido de que se transcenda a consciência bancária[89] no processo de aprendizagem para uma concepção em que haja estímulo para a criação, para contemplar a vocação humana de transformar o mundo pela condição de sujeito da sua ação.

4.2 O diálogo, a colaboração, a intersubjetividade e a interdisciplinaridade

[89] Conceito usado por Paulo Freire (1921-1997) para designar o processo de ensino em que o professor deposita os conhecimentos no educando, que os recebe passivamente. Aqui o professor é o que sabe e ensina aos ignorantes (alunos) numa relação vertical.

Fiori (1991) entende como colaboração a participação no saber, vinculando o que se aprende como parte da construção cultural, defendendo, assim, que se conheça também a cultura dominante para melhor poder resistir à opressão. A mesma lógica é compreendida no processo de intersubjetivação das subjetividades, sintetizadas pela intersubjetividade, percebidas na fala de G ao responder sobre o *funcionamento do Ensino Médio Politécnico*:

> Na nossa escola, diz-se de passagem, o Ensino Médio Politécnico foi abraçado pelos professores e conduzido de maneira tal, para não haver prejuízo ao aluno. Penso que os professores se apoderaram de leituras e discussões e formações para que o processo acontecesse da melhor forma e foi exatamente isso que podemos observar, ou seja, professores comprometidos e preocupados em sempre melhorar sua maneira de dar aula para aumentar a qualidade da aprendizagem. (G).

O sujeito G enfatiza a importância do comprometimento de todos para o êxito de uma proposta. Percebem-se conceitos como os de colaboração entre o grupo e do grupo para com a escola e a proposta, bem como a intersubjetividade existente na abertura para o encontro das subjetividades, colocado aqui com êxito. O mesmo se pode dizer da percepção dos professores pela resposta de P_1e P_4, respectivamente, quando questionados sobre o *diálogo nas áreas do conhecimento*:

> Toda semana temos reunião de área e é válida, pois temos tempo para dialogar, trocar ideias e em relação às outras áreas há momentos também de conversa nos quais discutimos e achamos maneiras de como aproximar mais o concreto, o dia a dia do aluno com o conteúdo a ser estudado, através de projetos. (P_1).

O sujeito P_1 reconhece a intersubjetividade ao mencionar a troca de ideias e revela o diálogo existente quando diz "discutimos". Da mesma forma P_4 reforça a prática do diálogo e sua importância para a comunicação entre as áreas, isto é, para a condição da

interdisciplinaridade quando afirma ao responder a mesma questão acima mencionada:

> A forma como o Ensino Médio está organizado prioriza a comunicação entre os professores da mesma área, em detrimento do diálogo entre as áreas. Esta falta de comunicação que existia foi amenizada pelos encontros do Pacto pelo Ensino Médio, que possibilitou discussões entre os professores das diferentes áreas. (P4).

As afirmações dos sujeitos P1 e P4 contemplam a contribuição de Ferreira (2014) sobre a interdisciplinaridade, em que afirma compreendê-la como a relação dialógica entre os conhecimentos formais e o contexto social do educando, que se dá por meio da comunicação, que é condição para a possibilidade da elaboração do novo conhecimento.

Nos quesitos abordados nesta subseção o grupo dos alunos apontam muitos benefícios a partir da politecnia e dos projetos de pesquisa. O sujeito A3 destaca ao responder a pergunta sobre as *contribuições do Ensino Médio Politécnico para que os alunos se tornem sujeitos colaborativos e participativos no trabalho coletivo*o seguinte:

> Sim, pois no Ensino Médio Politécnico há a necessidade de se fazer projetos. Ninguém faz um projeto só com opinião dos outros, sem a própria opinião. Com isso o aluno vai perdendo a timidez e vai formulando sua opinião. Também na hora da apresentação dos projetos o aluno precisa mostrar que sabe. Muitas vezes os projetos são em grupo, assim todos contribuem tendo que pesquisar. Com isso, nem todos vão pesquisar as mesmas coisas, e assim vão somando o que cada um pesquisou e aumentando o conteúdo do trabalho. Assim todos aprendem a trabalhar coletivamente. (A3).

As principais contribuições abordadas pelos alunos se referem à colaboração em trabalhos coletivos e à aprendizagem acumulada pelas pesquisas, demonstrando não apenas a importância dos elementos enunciados, mas também a consciente concretização destes para o bom andamento da etapa de ensino em questão conforme

a concepção adotada. Na sequência os sujeitos A_4, A_7, A_9, e A_{15}, respectivamente, afirmam sobre a questão antes mencionada o seguinte:

> O Ensino Médio Politécnico colabora com a maior aprendizagem e também, quando o projeto é feito em grupos, ele ajuda o aluno a ter uma ideia de argumentos e conclusão coletiva. (A_4).
>
> Com o Ensino Médio Politécnico se aprende a trabalhar em grupo, se aprende ouvir outras opiniões para que se possa debater sobre algum assunto específico, e faz com que ocorra uma troca de conhecimento, informação. (A_7).
>
> No politécnico há a necessidade de participação e colaboração na construção dos projetos propostos. (A_9).
>
> Incentiva a colaboração do grupo em discussões reflexivas e também para uma melhor relação entre os estudantes, havendo sempre um diálogo entre escola, direção e alunos. O Ensino Médio Politécnico proporciona que os alunos possam ser participativos, pois são envolvidos nos trabalhos de pesquisa e isso os torna curiosos para que possam descobrir o real sentido das coisas, explorarem o mundo e desvendem os mistérios. (A_{15}).

Por essas falas é possível a percepção, principalmente pelos alunos, de que já é praticamente consenso, na comunidade escolar, a importância da politecnia, através dos projetos de pesquisa e da forma de abordar os conhecimentos, para a construção coletiva dos conhecimentos no encontro dos sujeitos, destacando marcadamente a intersubjetividade e interdisciplinaridade.

Como requisito fundamental para que se concretize uma proximidade entre campos de conhecimento diferentes, visando à interdisciplinaridade, o diálogo é destacado por Fiori (1991) como sendo importante por proporcionar o reconhecimento que se tem de quem se abre para que o mesmo possa acontecer, bem como de se reconhecer o outro, ou seja, o interlocutor na ação dialógica. Pelo diálogo se faz história na oportunidade de afirmar-se sujeito, uma

vez que o mesmo é convite para a infinitude ao buscar o encontro da sua existência transcendental pela intersubjetividade no processo interdisciplinar.

Ao ser questionado sobre *o espaço que a pesquisa vivencial ocupa entre educadores e educandos* o sujeito P5, do grupo dos professores, destaca a oportunidade dada pelo Ensino Médio Politécnico para se trabalhar interdisciplinarmente e a busca de novas formas de se ensinar que contemplem a proposta de um ensino integral, enfatizando o valor do diálogo, da reflexão e a necessidade do desacomodar como requisito para a concretização do processo interdisciplinar:

> O Ensino Médio Politécnico nos proporcionou vários aprendizados, uma das experiências tidas foi a provocação para trabalhar com aulas interdisciplinares, o que se tornou um desafio para nós educadores que fomos instruídos e diplomados com uma metodologia técnica, instrumental e disciplinar. Uma vez que, uma aula interdisciplinar exige, não apenas domínio do conteúdo, mas adequação deste com os diversos enfoques a serem dados devendo contemplar objetivos amplos do tema de forma que exista a compreensão integral do aluno. O planejamento de aulas em busca de formação integral para nosso estudante possibilita trabalhar de forma integrada e coletiva, o que permite aos educadores saírem da zona de conforto e buscar novas formas de trabalhar. Assim, tivemos que nos adaptar e nos motivar em busca de novas posturas para qualificar a educação. As áreas de conhecimento dialogam através das reuniões de áreas e discussões de textos, para buscar refletir sobre novas formas de ensinar, o que possibilita uma educação ativa e reflexiva para o educando. (P5).

A colaboração como necessidade ontológica para a realização da intersubjetividade prescinde de abertura do individual para o coletivo, ao que Fiori (1991) chama isso de objetivação, requerendo-se, inclusive, diálogo intenso.

Ao responder sobre *como é o funcionamento do Ensino Médio Politécnico*, o sujeito P2 entende que a interdisciplinaridade ainda se encontra distante pela mencionada restrita colaboração entre as

áreas, mesmo que reconheça haver o tempo e o espaço dedicados e oportunizados ao mencionar a existência das 'reuniões'. Para ele falta o encontro das subjetividades quando reclama por diálogo, ao dizer que:

> Dificilmente as áreas realizam diálogos sobre projetos ou planos de trabalho. O que ocorre são reuniões de área que reúnem as disciplinas e seus respectivos professores. Não vejo e nem percebo uma aproximação entre as quatro áreas de saber. Há uma individualidade por área, sendo que cada qual trabalha ao seu modo. Quando uma área realiza algum projeto e necessita mais espaço de tempo, apenas há uma colaboração passiva das outras áreas em ceder sua carga horária. (P2).

No grupo dos alunos o sujeito A10, ao responder sobre a questão acima mencionada, destaca a interdisciplinaridade como contribuição da politecnia e a participação como uma das contribuições que ajudam na relação entre os sujeitos e para com a sociedade. O mesmo afirma que o politécnico contribui, também, para com o mercado do trabalho[90], dizendo:

> O Ensino Médio Politécnico é interdisciplinar, procurando auxiliar os alunos para o mercado de trabalho, onde realiza projetos de pesquisa, propondo um estudo detalhado de um determinado assunto, e posteriormente a apresentação dos dados obtidos na pesquisa. Também proporciona uma melhor relação entre nós estudantes e a sociedade, alunos e professores conjuntamente ficaram mais participativos e interdisciplinares, auxiliando também na postura e na fala, dando um melhor atendimento ao aluno em suas necessidades. A escola como um todo ajuda, para que seus alunos estejam preparados para a faculdade e também para o mercado de trabalho, fazendo com que os alunos amadureçam individualmente com os projetos e atividades e também com o trabalho em grupo em algumas práticas. (A10).

[90] O sujeito aluno utiliza o termo mercado de trabalho para designar todo o mundo de trabalho. Para eles se constitui numa forma de se expressarem, uma vez que é um termo presente em seus cotidianos por já estarem inseridos no mercado formal.

Nessa fala transparece uma compreensão comum com relação ao aspecto relacionado, tanto pelos professores quanto pelos alunos na percepção cotidiana por meio da maneira como as disciplinas e os conteúdos estão sendo trabalhadas e, principalmente, a abordagem dada aos projetos de pesquisa no Ensino Médio Politécnico.

A mesma percepção sobre a interdisciplinaridade é afirmada pelo gestor ao responder sobre a maneira *como as áreas do conhecimento trabalham*, demonstrando que as condições para que a mesma ocorra são oferecidas ao afirmar:

> As áreas possuem um turno por semana, onde os professores das disciplinas que compõem a área se reúnem e estudam, planejam e discutem como está o andamento de suas atividades. Sempre tentando priorizar a ablhadas einterdisciplinaridade, as reuniões acontecem e, além disso, são realizadas formações com todas as áreas para realizar avaliações ou planejar. (G).

Aqui se percebe a preocupação em se propiciar, administrativamente, o espaço para que aconteça tanto o diálogo quanto a interdisciplinaridade, via Seminário Integrado, conforme consta na proposta da Secretaria de Educação – SEDUC (2011), *lócus* em que se concretiza uma das marcas da politecnia, que é a materialização da proximidade entre teoria e prática, ou, conforme o espaço de prática para apresentar o domínio intelectual da prática por meio de projetos de pesquisa.

Entre muitos aspectos relacionados, a interdisciplinaridade ainda é destacada junto com o acréscimo de outros benefícios por outros sujeitos, como A_4 ao responder sobre os *aspectos que o Ensino Médio Politécnico tem ajudado para compreender o mundo do trabalho*, afirmando:

> Ele traz responsabilidade e interdisciplinaridade entre os meios. Tem o contato com a sociedade em que convive, ganha um olhar diferente sobre as coisas, o aluno não olha só para si. (A4).

Penso que são afirmações que vão ao encontro da defesa de Freire sobre a valorização do querer aprender do educando proporcionando o diálogo como abertura ao aprendizado entendendo que:

> Não há diálogo no espontaneísmo como no todo poderosismo do professor ou da professora. A relação diálogo, porém, não anula como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. (FREIRE, 1993, p.118).

A intersubjetividade, requisito para a interdisciplinaridade, é o espaço da mediação humanizadora do mundo em que se reconhece a subjetividade do homem na necessária objetividade. Nesse sentido que Fiori (1991) defende a mediação humanizadora através da união da civilização com uma cultura de transformação do mundo na formação do homem, a fim de que este possa se libertar pelo processo que revoluciona a estrutura para uma cultura autônoma e de emancipação.

4.3 Liberdade, saberes do aluno e o mundo do trabalho

A educação para Freire tem como finalidade dar uma resposta à finitude e ao inacabamento do homem. Procura propiciar caminhos que possibilitam a efetivação de sua completude. "A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não

pode ser objeto dela. Por isso, ninguém, educa ninguém". (FREIRE, 2008, p.28). O aluno não é uma tábula rasa[91], na qual se depositem informações, conhecimentos e aprendizagens como se ele nada soubesse. Muitos dos sujeitos afirmam haver tal reconhecimento, principalmente com o novo Ensino Médio Politécnico possibilita uma preparação para a vida, como aponta o sujeito G ao responder sobre a *relação entre os projetos de pesquisa e o mundo do trabalho*, dizendo que:

> Muitos projetos têm tudo a ver com o mundo do trabalho, pois partem da realidade dos próprios alunos e, ainda, as palestras que são oferecidas dentro deles são importantes, pois os alunos se identificam com a profissão do palestrante. E isso é muito positivo. (G).

Na fala do gestor se percebe a oferta de outras fontes de conhecimentos, como *palestras*[92], pressupostas na estrutura do politécnico, através dos projetos de pesquisa que procuram explorar o mundo do trabalho.

Da mesma forma se nota muita positividade na percepção dos professores ao responder a questão acima relacionada, em que P_2 elenca o aproveitamento que os alunos fazem das suas experiências próprias no trabalho formal, com destaque para o desenvolvimento de uma visão consciente sobre sua prática cotidiana no mundo do trabalho, e P_4 destaca a abordagem temática trabalhada nos trabalhos de pesquisa, afirmando respectivamente:

> Percebe-se que os alunos construíram uma ponte com seu próprio emprego ou com que se sonhavam ser o ideal. Levantar questões encontradas no seu cotidiano foiuma abordagem essencial para uma construção progressiva em relação aos três anos do Ensino Médio Politécnico. (P_2).

[91]Expressão análoga a tele ou quadro em branco. Vem do filósofo John Locke (1632 – 1704), o qual negava radicalmente que existissem ideias inatas.

[92] Termo utilizado pelo gestor para se referir aos projetos.

> Os temas escolhidos para as pesquisas, geralmente, estão relacionados ao cotidiano dos alunos e podem levar a questionamentos de ordem social, econômica e ambiental capazes de desenvolver uma visão mais consciente e crítica em relação ao mundo do trabalho. (P4).

Tanto as percepções dos professores, quanto a do gestor fazem menção à afirmação de Marx (1969) sobre a importância de o trabalhador dotar-se de uma ampla visão de conjunto capaz de fazer com que o mesmo possa ir além do superficial e executar operações mais complexas.

No grupo dos alunos destaca-se a contribuição do Ensino Médio Politécnico como preparação tanto para a continuidade dos estudos como formação geral, por meio dos trabalhos de pesquisa, quanto para o mundo do trabalho, na fala de A8.

Sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico para a compreensão do mundo do trabalho*, A9 menciona a colaboração do politécnico na escolha de uma profissão. Eles apontam:

> Um aspecto que gosto muito no politécnico é o jeito dele nos preparar para a faculdade, e em seguida para o mundo do trabalho, pois os projetos são semelhantes aos da faculdade, assim nos preparamos para quando chegarmos lá, e para o trabalho, pois aumenta a responsabilidade e o intelecto. (A8).

> Além de a pesquisa ser direcionada do campo de interesse de cada um, podendo assim contribuir para a escolha profissional, desenvolve o intuito da descoberta e atividades profissionalizantes. (A9).

Pistrak (2009) defende a escola como um lugar de ensino e de compreensão sobre os processos de trabalho. A referida afirmação se aproxima do entendimento de Gramsci (1968) de que é preciso formar pessoas com alicerces nas novas exigências das necessidades do cotidiano, para que possam atuar melhor na sociedade. Nesse sentido, os olhares dos sujeitos A7 e A10 apontam para os benefícios da politecnia, que prepara melhor os sujeitos para os

desafios, ao fazer com que se relacionem entre si e com a sociedade. Os mesmos ao falarem sobre a questão acima relacionada afirmam:

> Aapresentação dos projetos é a parte na qual a gente mais aprende, porque ali você precisa estar preparado, é o momento em que você vai transmitir o que aprendeu para os outros. Eles poderão pegar como base no futuro o que você está falando, e também você recebe críticas que podem fazer com que você só melhore. Prepara para que se algum dia precisar falar em público você sabe se portar e expressar suas ideias. (A7).

> O Ensino Médio Politécnico auxilia, por meio da pesquisa, uma interação entre aluno e sociedade, buscando respostas através de entrevistas, visitas aos locais de trabalho, conhecendo também o processo de trabalho. Isso ajuda o estudante a conhecer e se estimular a querer trabalhar em uma determinada profissão, a querer realizar uma determinada função. (A10).

São percepções aqui elencadas que concorrem com o que Fernandes afirma ao defender a ideia da politecnia, entendendo ser necessária a mudança na concepção de ensino, no sentido de priorizar práticas mais libertadoras, que permitam que o aluno possa exercer sua capacidade de criação, compreendendo que a "[...] aprendizagem precisa ser liberada, as mentes precisam ser criativas. Então, temos de inverter toda a nossa rota pedagógica, acompanhando as vias históricas novas". (FERNANDES, 1989, p.240). Por este viés precisamos trabalhar com uma concepção que atente para o novo, através da diversidade de compreensões dos processos de ensino, uma vez que na educação se trabalha com pessoas que, por natureza, são diferentes, criativas e únicas.

4.4 Ensino com sentido

O excesso de conteúdo teórico distante da vida dos estudantes é apontado por Carneiro (2012) como determinante na ausência de motivação para parte do alunado do Ensino Médio,

enquanto que na proposta do Ensino Médio Politécnico se vislumbra um ensino menos acadêmico e mais próximo ao mundo do trabalho. Os alunos destacam, na pessoa do sujeito A9, o Seminário Integrado e as pesquisas para caracterizar a politecnia como um ensino menos teórico. Isto pode ser observado na resposta sobre as *mudanças ocorridas com o Ensino Médio Politécnico*, dizendo que:

> Com o Ensino Médio Politécnico o número de período das matérias teóricas diminui, pois há aulas de Seminário Integrado. Porém são nessas aulas que são desenvolvidos os projetos de pesquisa, com orientação do professor orientador da área correspondente. Além de haver horários e aulas extras durante a semana, a fim de orientar e planejar os projetos propostos. (A9).

A referida diminuição de 'matérias teóricas' quer fazer menção ao acréscimo de outras atividades com abordagens mais ligadas à prática como, por exemplo, o Seminário Integrado e as pesquisas, ambos mencionados. Na fala transparece a importância do Seminário Integrado como indutor e espaço para os projetos de pesquisa, conforme a proposta pela SEDUC (2011) ao entender o mesmo como um conceito epistemológico no sentido, no qual há o planejamento, a execução e a avaliação do projeto pedagógico coletivamente e interdisciplinarmente.

Kuenzer (2009) defende uma proposta de Ensino Médio que concorra com os anseios por um ensino que possa dar conta de atender às demandas decorridas das mudanças no mundo do trabalho pela globalização da economia e, principalmente pela reestruturação produtiva, com prioridade para um ensino mais significativo. Reivindicação posta também por Carneiro (2012) e que aparece nas percepções dos sujeitos A7 destacando a preparação para o mundo do trabalho e A12 realçando o interesse despertado, ao falarem sobre o *funcionamento do Ensino Médio Politécnico*, afirmando, respectivamente:

> Acredito que o Ensino Médio Politécnico só auxiliou na educação, pois ele prepara o estudante para o ensino superior e também transmite mais conhecimento, acredito que ele também acaba preparando o estudante para o mundo do trabalho, transmitindo autoconfiança e preparando a pessoa. (A7).

> [...] bem puxado. Acho muito bom, não só pelo aprendizado mais focado, mas por estabelecer um melhor interesse nas matérias. (A12).

São afirmações em que transparece o entendimento sobre o Ensino Médio como um nível de ensino mais significativo, principalmente na afirmação do sujeito A12 ao mencionar "melhor interesse". Também pela percepção de que o mesmo possui outras funções além de servir como trampolim, conforme Carneiro (2012), para o Ensino Superior no momento em que o sujeito A7 fala em "mundo de trabalho".

4.5 Transcendendo a teoria

Nas falas dos sujeitos pesquisados, especificamente no grupo dos alunos, percebe-se o reconhecimento de que o Ensino Médio Politécnico propicia um conhecimento para além dos conteúdos teóricos, em oposição à percepção de que no Ensino Médio se trabalha com um ensino sem conexão com a vida do aluno e muito acadêmico pela hegemonia da teoria sobre a prática, conforme posições postas por Azevedo (2014), Carneiro (2012), Kuenzer (1991) e Frigotto (2012). Neste sentido a pesquisa é citada como um dos principais avanços na busca pelo conhecimento como aprendizagem além dos conteúdos básicos do currículo do mencionado nível de ensino. Ao ser questionado sobre a *contribuição dos projetos na vida cotidiana fora da escola*, a sujeito A3 destaca a importância das pesquisas na aquisição de conhecimentos de seu interesse, afirmando:

> Como ensina o aluno a pesquisar, também, isso mexe com a responsabilidade do aluno, o querer, ir atrás, fazer, construir. E, claro,

> o aluno pesquisa o que quer, faz o projeto sobre o assunto que gosta, então isso vai chamar a atenção do mesmo, e esse com certeza demonstrará um grande interesse na pesquisa. Também os projetos ajudam o Ensino Médio Politécnico a parecer com o Ensino Superior, no qual a grande maioria deseja ingressar. (A3).

A pesquisa como princípio pedagógico é um dos elementos imprescindíveis no processo das aprendizagens por ajudar a construir no educando um sujeito investigador, protagonista de novos conhecimentos. A mesma se coloca como instrumento para a produção de novos conhecimentos e é um dos pilares da proposta do Ensino Médio Politécnico (SEDUC, 2011). Nesse sentido os sujeitosA5 e A6 justificam a importância de ser crítico e reflexivo, ao falarem sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico para a formação de sujeitos emancipados para o diálogo com criticidade, reflexão e participação*, afirmando respectivamente:

> Ajuda no fato de os alunos se tornarem críticos em qualquer outra coisa que fizerem depois, além disso, a maioria quer continuar seus estudos e saberá com certeza como montar um projeto e não terá medo de apresentar para os outros. Pois é trabalhado muito isso. (A5).

> De certa forma sim. As pesquisas contribuem para o aprofundamento dos temas que serão trabalhados. Quanto mais conhecimento, maior a facilidade de dialogar com criticidade e reflexão. (A6).

O sujeito A7 reafirma a curiosidade pela busca do novo, ao falar sobre a *contribuição dos projetos na vida cotidiana fora da escola*, o que caracteriza uma forma de cidadania, pois, assim, se está buscando conhecer o mundo no qual estamos inseridos, inclusive o mundo do trabalho.

> Dando uma demonstração do que pode ser feito na prática. Assim estamos nos preparando para o futuro e despertando curiosidade de sempre aprender coisas novas.(A7).

Já sujeito A8, ao abordar a mesma questão acima relacionada, reforça a importância sobre a abordagem de novos assuntos e seus benefícios como forma de aumentar a bagagem cultural, destacando que:

> Na maior parte das vezes, os projetos nos ajudam a nos tornarmos pessoas mais cultas por abordarem assuntos que nunca tratamos ou que já conhecíamos com um olhar diferente. [...] para quem se esforça e se dedica para entender o assunto e realizar os projetos, criando novos próprios projetos com fontes retiradas de novos conhecimentos,ajuda a ter ideias próprias e não aceitar algo simplesmente porque a maioria aceita. (A8).

Chassot (2010) coloca a pesquisa como uma possibilidade para que aconteça a sequência informação, conhecimento e saber, fazendo-se promotora de emancipação. Isso vem ao encontro do que o sujeito P5 pensa ao destacar a pesquisa como instrumento articulador entre o aluno e seu saber, sua vida e os saberes do currículo como fator de motivação para a busca do emancipar-se, ao abordar sobre a *relação dos projetos de pesquisa com o mundo do trabalho*, afirmando:

> Penso que essa nova forma de buscar o conhecimento está associada ao trabalho, pois, a pesquisa é o instrumento de articulação entre o saber acumulado pelo estudante e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo oficial. Dessa forma, os estudantes têm maiores razões de se motivarem e se sentirem autores do processo de ensino-aprendizagem, pois estarão integrando sua realidade vivenciada fora da sala de aula com os currículos oficiais, assim o ensino terá mais sentido e aproximará os estudantes da escola, possibilitando que estes sejam sujeitos transformadores e ativos na sociedade. Pois, quando apenas se segue o currículo padronizado, a educação é muito mais controlável e estará reproduzindo a estrutura da autoridade social (P5).

Como prática pedagógica a pesquisa se insere na construção dos novos conhecimentos que surgirão da sua prática, tornando-a mais significativa, conforme ensina Severino (2012). Ao que se percebe a mesma foi amplamente defendida por meio dos relatos acima citados, demonstrando que ensinar não significa a pura transferência mecânica dos conteúdos, em que o aluno os recebe de forma passiva, mas também aproveitar a bagagem que os educandos possuem além das teorias.

4.6 Sobre a democratização

Saviani (2009) entende que a democracia é condição necessária para que o processo educativo se torne realidade no seu ponto de chegada, realizando a sua função de passagem de uma condição desigual para a igualdade. Coloca a democracia como um acontecimento constante na vida dos sujeitos.

Com relação ao caráter democrático vivido no Ensino Médio Politécnico, desde sua implantação, sujeitos do grupo dos gestores e professores pontuaram algumas restrições, considerando-o pouco democrático, principalmente, quanto ao processo de sua implantação. Ao falar sobre a *maneira como se foi o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico*, o sujeito G entende que:

> Não houve discussão anterior com os professores. Na nossa escola, pedimos aos professores do Ensino Médio, quem gostaria de trabalhar no primeiro ano, já que viriam várias mudanças. Tivemos sorte, pois vários professores aceitaram o desafio. Talvez, por isso, o processo aconteceu mais tranquilo. Com certeza, se tivesse sido construído com os professores, a implantação teria sido mais calma, sem tantos atropelos e com os professores sabendo como conduzir o processo de aprendizagem e construindo o Ensino Médio Politécnico de forma mais atrativa e calma. (G).

Sobre a questão acima referida, assim como o G, os sujeitos P_1 e P_2, do grupo dos professores, também compreendem sua

implantação revestida com um caráter bastante impositivo ao afirmarem que:

> Foi uma imposição de cima para baixo, cada escola se virou do jeito que pôde sempre tentando fazer o melhor para beneficiar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. (P1).

> Não houve um planejamento prévio do novo método de ensino. Apenas em 2014, houve alguns avanços quando professores passaram a estudar alguns aspectos com a implantação do Pacto pelo Ensino Médio, ainda que muito superficial e sem grandes e efetivas contribuições no método proposto pela politecnia. Houve algumas informações, mas que no geral tiveram pouco aproveitamento.Como diz Nóvoa, quando se mexe muito na forma, não se tem uma forma de ensinar. (P2).

Na fala do sujeito P2, junto com a afirmação da impositividade, encontra-se o reconhecimento pela formação de professores nesse período. O mesmo acontece com a resposta do sujeito P5, na sequência, sobre a mesma questão abordada, em que reconhece como positiva a proposta do Ensino Médio Politécnico, chamando atenção para o compromisso com a mudança. Segundo ele:

> A implantação do Ensino Médio Politécnico, infelizmente, partiu de cima para baixo, sem muito diálogo com professores, houve e ainda há resistências por parte dos professores em aderir a essa nova política, mas percebe-se que é uma proposta significativa para a qualidade da educação. No entanto, precisamos estar abertos para modificarmos nossa prática em sala de aula, pois estamos vivenciando um contexto de mudanças, com virtudes e defeitos no Rio Grande do Sul, dentro do qual encontram-se controvérsias, medos, conflitos, desacomodações, críticas e estudos que requerem autonomia e vontade de sair do cômodo para mudar os métodos de formação escolar para os educandos. Algumas críticas são determinadas por divergências ideológicas, outras por um teoricismo estéril e aversão à mudança sem o compromisso da prática. (P5).

A referida afirmação harmoniza com o que Freire (2008) pensa a respeito do processo de democratização. Ele vincula a participação como requisito para se sair da condição de expectador e conquistar o direito de poder decidir também, pois é pela participação que se exerce o direito democrático de cidadania, impulsionando a emancipação com a conscientização. (FIORI, 1991).

Em outras falas, ainda sobre a *maneira como se foi o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico*, também se percebe o respeito por elementos nos quais são relacionados positivamente aspectos presentes na implantação da proposta, como sugerem os sujeitos P_3 e P_4 suas percepções:

> No início houve muito estudo da proposta, através de materiais disponíveis e orientações. Muitas dúvidas, dificuldades e um pouco de desconfiança e reação à proposta, bem como críticas. Mas houve empenho por um grupo de professores que estimularam os demais. Foi gradativo, passo a passo. (P_3).

> Representou um avanço importante na atualização das práticas educativas no Ensino Médio. No entanto, foi marcada pela insegurança e falta de informações claras, acerca dos procedimentos de avaliação e critérios de aprovação, especialmente devido à adoção de conceitos e pareceres em substituição das notas. (P_4).

O sujeito P_3 ao falar em "passo a passo" refere-se à implantação da proposta como um processo em construção, uma característica da educação como um todo. Já o sujeito P_4 destaca o "avanço", ou seja, reconhece na politecnia uma proposta progressista, como defende Kuenzer (1991).

São colocações que, mesmo reivindicando informações mais claras e um debate amplo da proposta na sua gênese, reconhecem o caráter transformador da mesma, principalmente em função de seus benefícios para a qualificação da educação, já que a proposta tenciona um ensino que respeita os saberes e a vida do aluno, promove a cidadania pela conscientização e inibe a concorrência e o ranqueamento dos indivíduos, conforme aparece na fala do sujeito

A2, dogrupo dos alunos, no momento em que responde a questão sobre a *maneira como funciona o Ensino Médio Politécnico*, afirmando:

> As disciplinas foram agrupadas em quatro áreas. Agora existem conceitos, mas na verdade a nota ainda persiste, é uma forma de não permitir que ninguém se destaque. (A2).

Aqui o sujeito refere-se à avaliação por conceitos e pareceres adotados no Ensino Médio Politécnico, que substituem a nota em função do modelo de avaliação emancipatória[93] adotado, constituindo-se numa concepção diferente da avaliação por méritos e que mede a aprendizagem em números. Mesmo que pareça injusta por não ranquear numericamente os alunos, na verdade é um modelo que não acirra a competição, respeitando as subjetividades de cada um. É importante que a escola não assuma papel de responsável por um processo de 'seleção natural', por meio de um sistema em que a mensuração de resultados para classificação tornou-se um potente instrumento excludente, estigmatizador e dominador. Transcender a lógica do controle e da seleção é imprescindível para garantir uma aprendizagem enquanto alicerce indispensável para a capacidade do pleno exercício do direito à cidadania. Neste sentido o Ensino Médio Politécnico traz a proposta da substituição da pedagogia do exame por uma pedagogia da aprendizagem, na qual a avaliação recupere sua finalidade na essência, tendo em vista o forte apelo social à qualidade da educação.

O referido modelo avaliativo é contrário a um sistema que vive da competição entre indivíduos, contribuindo, assim, para a ausência de humanização. Modelo que é fruto da lógica cartesiana presente no sistema capitalista, responsável pelas mazelas sociais, uma vez que na lógica da acumulação material, cujo objetivo maior é o capital (MARX, 1969), não há distribuição de riqueza para

[93] Item trabalhado na seção intitulada "PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL".

todos. Daí a estranheza de uma concepção de ensino e de avaliação na contramão do sistema.

Na mesma questão o sujeito A13 destaca a liberdade na possibilidade de se construir outros conhecimentos pela liberdade que o Ensino Médio Politécnico proporciona, afirmando:

> Permite ao aluno a buscar novos conhecimentos para poder elaborar um projeto, podendo ter o mesmo modelo de uma monografia. (A13).

Democratização tem muita relação com a discussão sobre padrão, uma vez que a democracia supõe a riqueza da diversidade de posicionamentos, dos diferentes olhares e das muitas opiniões. Neste sentido o sujeito A5 aponta a democratização no processo pelas diferentes interpretações, mesmo estranhando, ao responder sobre as *mudanças ocorridas com o Ensino Médio Politécnico*, dizendo:

> Mudou com a inclusão de projetos. Cada escola interpreta da sua maneira, não é seguido um padrão. O lado positivo são os conhecimentos adquiridos para saber como se faz um projeto e levar isso para a faculdade. As pesquisas são interessantes e se pode tirar um bom aproveitamento disso. O lado negativo é que cada professor quer um trabalho do modo dele. Deveria ter um padrão para todos. (A5).

A ausência de padrão é, também, uma das observações que aparece nas percepções de alguns sujeitos. Segue a mesma lógica sobre a percepção do novo modo de avaliação e pelo fato de ser cultural pensar que o ensino deva ser padronizado. Isso justifica, inclusive, a dificuldade em se aceitar o novo, principalmente algo que contraria o que até então se vinha vivenciando, tornando difícil entender que: "A aprendizagem precisa ser liberada, as mentes precisam ser criativas. Então, temos de inverter toda a nossa rota pedagógica, acompanhando as vias históricas novas". (FERNANDES, 1989, p.240). O autor defende, com isso, a despadronização do

ensino ao falar sobre politecnia numa das raras referências ao conceito.

Em conformidade ao entendimento de Fernandes (1989) ao afirmar que para se pensar perspectivas de democratização da sociedade é necessário, antes, refletir sobre qual educação se quer para as classes historicamente excluídas do processo educacional pelo sistema de meritocracia antes praticado em larga escala. O autor entende que a democratização passa por uma ação pedagógica visando a uma revolução social, cujo objetivo seja a cidadania para todos, para que a sociedade não fique dependente da ótica das elites políticas, econômicas e culturais e das mesmas classes que dominam o país desde a invasão dos portugueses no século XV.

4.7 Autonomia e emancipação

No que diz respeito à relação entre ensino e os processos emancipatórios, Zitkoski (2006) defende a ampliação do conceito de educação para a existência de um processo de ensino, cuja base se assente na existência humana em sociedade, com estímulo para uma harmoniosa convivência social. O autor aponta outras instituições, além da escola como responsáveis, também, na articulação entre os processos educacionais e as políticas públicas na organização da sociedade, nas quais a vida das pessoas se inclui no encontro com o mundo do trabalho, deduzindo a necessidade de sujeitos com autonomia para que não permaneçam reféns da manipulação de um sistema que se fortalece na manutenção do processo de alienação das pessoas.

Com relação a esses conceitos o entendimento dos sujeitos da pesquisa na confirmação da existência de elementos emancipatórios é praticamente unanimidade, os quais são ofertados nas práticas do Ensino Médio Politécnico.

No grupo dos gestores o sujeito G destaca a necessária conscientização de que o aluno precisa se emancipar para ter a

possibilidade de êxito nas suas escolhas, ao responder sobre a *relação entre as aprendizagens, a emancipação e o mundo do trabalho*, afirmando:

> O aluno que realmente busca e interage com a aprendizagem e que, também, entende o processo de emancipação, ou seja, sabe que ele precisa ser sujeito, este vai pra frente e, possivelmente irá ser muito feliz no que ele escolher para seu futuro. (G).

Sobre a *possibilidade da contribuição do Ensino Médio Politécnico para a emancipação de sujeitos emancipados que possam dialogar com criticidade, reflexão, colaboração e participação no trabalho coletivo* os professores destacam a abertura para a busca por meio da investigação sobre temas inerentes as suas demandas e o aprender a trabalhar em equipe destacado pelo sujeito P_1, o desenvolvimento do senso crítico e da dialogicidade na percepção do sujeito P_3. O sujeito P_4, mesmo reconhecendo sua limitação para tal avaliação, reforça o avanço na implantação da proposta como inovação na concepção de ensino. O sujeito P_2, mesmo reivindicando uma estrutura adequada, conforme as exigências para uma pesquisa de qualidade reconhece a contribuição da proposta. Os mesmos afirmam, respectivamente:

> O Ensino Médio Politécnico tem pontos positivos, deu abertura para os alunos pesquisarem o que lhes interessa e ao fazer isso estes estão tornando-se pessoas que investigam, que estão indo atrás do conhecimento que é significativo para o ensino, ou melhor, para sua aprendizagem, aprendem a trabalhar em equipe e a respeitar a opinião dos outros. (P_1).

> Percebo que a contribuição na formação de sujeitos é grande. A criticidade dos estudantes e a capacidade de diálogo. Também na busca de objetivos. Percebe-se um diferencial do estudante com relação ao anterior do Ensino Médio Politécnico. Há mais participação. (P_3).

> Não tenho condições de avaliar de forma precisa a contribuição do Ensino Médio Politécnico na emancipação dos alunos, no

> entanto, acredito que sua implantação tenha representado um avanço importante. (P4).

> Há alunos que possuem um caráter de emancipação precoce, com o Ensino Médio Politécnico apenas vão se modelando; outros estarão trilhando os primeiros passos para se tornarem sujeitos emancipados. O problema é o imediatismo que os alunos esperam (ou não podem esperar). Falta paciência na concretização de um estudo. A estrutura das instituições também não colabora para os alunos realizarem uma pesquisa, pois precisam ter acesso a materiais e locais para desenvolver uma investigação. É um efeito dominó quando falta algo em um ponto. (P2).

Pistrak (2009) defende a escola como lugar de ensino e compreensão sobre os processos de trabalho. Neste sentido há a percepção por parte dos professores de aspectos, nessa nova modalidade de ensino, que propiciam a emancipação dos sujeitos, apoiando o crescimento do aluno, valorizando sua caminhada pela politecnia, o que demonstra a valorização do conhecimento e dos processos evolutivos que caracterizam a proposta.

O sujeito P5 vincula o caráter emancipatório à nova proposta curricular do Ensino Médio Politénico centrada nas diretrizes curriculares, por meio dos eixos da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, ao responder sobre a *relação entre as aprendizagens, a emancipação e o mundo do trabalho*, dizendo:

> Penso que existe uma relação entre aprendizagem, emancipação e mundo de trabalho pelo fato de o Ensino Médio Politécnico ser uma nova forma de buscar o conhecimento e estar associado ao trabalho, pois, a pesquisa é o instrumento de articulação entre o saber acumulado pelo estudante e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo oficial. Dessa forma, os estudantes têm maiores razões de se motivarem e se sentirem autores do processo de ensino-aprendizagem, pois estará integrando sua realidade vivenciada fora da sala de aula com os currículos oficiais, assim o ensino terá mais sentido e aproximará os estudantes da escola, possibilitando que estes sejam sujeitos transformadores e ativos na sociedade. Sendo assim, existe uma relação densa entre

> aprendizagem, emancipação e mundo do trabalho quando nossas práticas de ensino forem oficializadas conforme a filosofia desta forma de educação. (P5).

A afirmativa do sujeito P5 se coloca em conformidade com a afirmação de Frigotto (2012), concebendo o nível do Ensino Médio como a culminância da Educação Básica, articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, pela percepção daquele como direito social e subjetivo, conjugado a todas as esferas e dimensões da vida.

No grupo dos alunos, uma infinidade de aspectos é elencada como benefício para a aprendizagem dos mesmos, reafirmando a concretização da opção por práticas democráticas, defendidas pela Seduc (2011), em que se coloca a escola como o espaço privilegiado para a operacionalização destas.

O sujeito A7 destaca a importância das atividades adicionais como o turno inverso transformando-se em maior aprendizagem, além de ajudar na sua formação, possibilitando autonomia de pensamento. Já o sujeito A14reconhece haver mais oportunidades na formação de pesquisadores e na diversificação do processo avaliativo, subentendendo emancipatório, melhorando a aprendizagem. São observações que fazem ao responder sobre a *maneira como funciona o Ensino Médio*, em que afirmam, respectivamente:

> É um ensino que prepara o estudante. Tendo o turno inverso, nós, alunos, acabamos nos dedicando mais. Aprendemos muito, o que talvez dentro da sala de aula não aprendêssemos. Dependendo do objetivo do projeto colocamos em prática e isso só ajuda nos faz perder a vergonha e criar coragem de expor nossas opiniões. (A7).

> Ele nos dá mais oportunidades e nos ajuda na formação de pesquisadores, que buscam o conhecimento. Não somos mais avaliados apenas em questão de notas, torna tudo aprofundado, porque ninguém é igual a ninguém. Ser avaliado pela participação e desempenho nos dá mais liberdade e proporciona um aprendizado melhor. (A14).

Ao falarem sobre as *mudanças no Ensino Médio Politécnico* os sujeitos A4 e A11 reforçam a ideia da contribuição proporcionando mais autonomia e responsabilidade, em que elegem as pesquisas e a maneira nova de se trabalhar como responsáveis pela mudança. Os mesmos afirmam, respectivamente:

> Acho que o Ensino Médio Politécnico tornou o aluno mais autônomo, em que o aluno vai buscar o conhecimento e tem a possibilidade de compartilhar com a escola. Assim ele passa por um processo similar de professor. No Ensino Médio antigo, o aluno não tinha essa oportunidade e responsabilidade de trazer o conhecimento para a sala e isso tornava o professor o único precursor do conhecimento. O projeto de pesquisa nos traz autonomia e responsabilidade. Traz uma independência em relação ao professor. (A4).

> Acredito que mudou a forma de trabalhar e pensar. Trouxe mais autonomia para os alunos, fazendo com que o mesmo busque o conhecimento, que pense em conjunto, não cada matéria separadamente, mas como um todo. (A11).

Freire (2011) entende que há necessidade de se desenvolver nos processos educacionais uma metodologia conscientizadora na pedagogia para a transformação. A referida tese se confirma positivamente pelo grau de conscientização no momento em que o sujeito A11 afirma mudança na forma de "trabalhar e pensar", uma vez que a proposta da politecnia é proporcionar uma nova concepção de ensino.

Sobre a *contribuição do Ensino Médio Politécnico na formação da emancipação dos sujeitos com relação ao diálogo com criticidade, reflexão e participação,* o sujeito A1 entende que o conhecimento colabora para um ser crítico, A3 destaca as possibilidades de interação que o politécnico proporciona. Para o sujeito A5 o domínio teórico de que se necessita para a apresentação dos trabalhos de pesquisa é fundamental para a formação emancipadora. Sendo que para eles:

> Exatamente. O conhecimento nos torna mais críticos, nos dando a possibilidade de refletir e argumentar, defender pontos de opinião com base nas pesquisas realizadas pelo aluno. (A1).

> Com certeza. Quando o aluno interage ele aprende. Aprendendo, e tendo certeza do que aprendeu dificilmente alguém lhe engana. Então o aluno vai defender o assunto e defender seu ponto de vista. Logo, se o mesmo pesquisar, ele vai perceber que cada autor defende um pouco sua opinião. Assim ele saberá lidar com contradições ou algo do tipo. (A3).

> Com certeza está ajudando, pois o projeto, a forma de elaborar, a linguagem a ser utilizada, já faz com que os alunos pesquisem para saber o que escrever.Além disso, na hora de fazer a pesquisa de campo os alunos precisam dominar aquilo que aprenderam para passar para os outros. Na apresentação os alunos acabam se soltando mais por causa desse domínio do projeto em si. E no futuro certamente verão com outros olhos. (A5).

São falas que estão em consonância com o entendimento de Adorno (1995) sobre a função e a importância de um ensino para a formação da consciência crítica, visando a que os sujeitos se habilitem a revelar as contradições postas pelo sistema, através da alienação cultural. Para o autor o ensino deve favorecer aos sujeitos capacidade para a resistência aos processos alienantes, por meio de uma pedagogia que atente para a libertação das formas opressoras e mecanismos de massificação.

Ainda sobre a mesma questão acima relacionada, o sujeito A7 destaca a autoconfiança proporcionada e o preparo para o enfrentamento das situações cotidianas. Da mesma forma, o sujeito A9 reforça a ideia da formação crítica e argumentativa como benefícios da politecnia. Eles afirmam, respectivamente:

> Sim está contribuindo, porque ele faz com que os estudantes tenham autoconfiança e assim expressem suas opiniões em qualquer momento. (A7).

> Sim, pois com a politecnia os estudantes necessitam de uma crítica com bons argumentos e fundamentos, onde possam expressar suas ideias e objetivos, tornando-se competentes naquilo que acreditam e defendem. (A9).

Na defesa de uma educação para a emancipação, Fiori (1991) afirma a importância de se resgatar a consciência histórica, pressuposto para que o homem busque ser o protagonista da sua construção, possibilitando sua libertação através da independência em relação às estruturas socioculturais e, dessa maneira, compreenda sua condição no mundo. O autor entende a necessidade de uma conscientização autenticamente humana, em que se coloque o homem no centro da história, defendendo a educação como condição para a transformação.

Toda a ação educativa prescinde de humanismo e da análise sobre suas condições culturais. Uma vez que "não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais". (FREIRE, 2008, p.61). Daí é que a luta pela emancipação dos homens passa pela reflexão das condições nas quais este sujeito se encontra, e, principalmente, como tem mantido sua cultura no encontro com os demais.

Diante da exposição das falas, afirmações e inquietações dos sujeitos da pesquisa, é possível refletir sobre as contribuições aqui elencadas no sentido de entender que a politecnia tem apontado para o surgimento de elementos emancipatórios. São contribuições imprescindíveis para a compreensão de uma concepção de ensino que se coloca na contramão do sistema[94]. Destacam-se os elementos que denotam um ensino preocupado com a busca dos conhecimentos para a formação de pesquisadores e voltado para o fortalecimento da cidadania por meio do mundo do trabalho.

[94] Um sistema mantenedor da ordem social estabelecida pela revolução burguesa com a modernidade e forte controlador das consciências.

PROPOSIÇÕES A CONSIDERAR

O trabalho, na concepção marxista, é uma atividade transformadora e o homem consciente, por ser parte integrante da natureza, sabe que se constrói humano transformando-a por meio do trabalho, o que possibilita agregar elementos a sua cultura pela projeção sobre a natureza. No entanto, essa transformação só tem sentido à medida que contribui para a humanização do homem. Como a educação é um processo de permanente manifestação humana, o homem encara-a como um ser mais agregador de possibilidades, já que a educação se refaz na práxis e o homem tem que estar sendo, num constante olhar para frente como projeto, sempre em busca de ser mais como sujeito.

Segundo nos ensina Fernandes (1989), como vivemos sob o desenvolvimento desigual, mal que atinge a coletividade humana, é preciso, portanto, dar ao trabalhador a mesma educação dada aos demais, não apenas doutrinação na relação de trabalho para o mercado com a escolaridade técnica. Isso para que ele possa conhecer, explicar e transformar o mundo, inclusive percorrendo todos os graus de ensino, inibindo a desigualdade social, retrato daquilo que a educação não deve ser. A educação, assim como a ciência, deve ajudar aliviar a miséria humana, por intermédio da cidadania plena aos sujeitos.

O entendimento sobre a necessária humanização pressupõe compreender a necessidade de uma nova educação, pensando uma nova escola, novos educadores, assim como também a transformação em diversas outras esferas sociais, como as relações familiares, por exemplo. Tudo isso visando abolir as condições que possibilitem o retorno do que Adorno (1995) chama de barbárie, ou seja, abolir o conjunto das relações sociais que tornam possíveis eventos como o Nazismo, por exemplo. O autor percebe e afirma a necessidade de uma mudança da ordem social, inibindo a reprodução das práticas originárias da barbárie, pela manutenção da mesma

estrutura social. Dessa forma, pregar uma educação emancipadora pressupõe refletir sobre questões educacionais tidas, até então, como dogmáticas, por vezes pelo medo que se tem em ousar e, então, promover a mudança.

A emancipação, na perspectiva de Adorno (1995), refere-se ao sujeito como ser fundamentalmente social e predisposto a uma sociedade democrática, em que cada indivíduo possa ser parâmetro para seu próprio entendimento. Como formação para a autonomia, a emancipação será bem sucedida se for um processo coletivo, uma vez que em nossa sociedade a mudança individual não implica necessariamente em mudança social, apenas significa precondição para que esta possa acontecer. Assim, a educação deve contribuir ao processo de formação da emancipação, possibilitando a criação de condições para que os indivíduos busquem, socialmente, a autonomia.

Conforme a pedagogia freireana, é necessária uma formação com suas bases nas novas exigências sociais, visando a uma adequação as suas demandas para que se possibilite acesso às questões inerentes. Nesse sentido, a educação como transformação é fundamental para contribuir no processo de formação para a emancipação, criando condições nas quais os indivíduos socialmente conquistem a autonomia, sem a sectarização, que é obstáculo para a emancipação dos homens e a negação de si mesmo, ao defender um ensino como processo de humanização.

A temática da politecnia, como elemento motivador para a execução deste trabalho, é a concepção de ensino presente no Ensino Médio Politécnico responsável pela articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos da cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo.

O presente trabalho, que ora se aproxima de um possível desfecho no trato com respeito à produção do material teórico, teve como principal objetivo a compreensão da politecnia enquanto concepção de ensino como contribuição para a construção do processo emancipatório dos sujeitos. Para isso seguiu-se a orientação de

algumas questões que nortearam o estudo na busca das compreensões para sanar dúvidas iniciais, indagações estas que se procurou especificar detalhadamente no decorrer da pesquisa.

A primeira questão, responsável pela iniciação dos estudos na abrangência da temática, apontou para a necessidade de se caracterizar o conceito politecnia no contexto do Ensino Médio Politécnico compreendendo a importância do referido conceito como concepção de ensino integral. Ou seja, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, foi o nosso objeto de estudo. A opção pela abordagem de conceitos como o trabalho, o trabalho como princípio educativo e educação unitária é no sentido de colocá-los como pressuposto na compreensão sobre politecnia e pelo fato de que um dos objetivos do ensino politécnico é a compreensão do mundo do trabalho pelos estudantes em que muitos, formalmente, já estão inseridos mesmo que pelo mercado.

Sobre essa questão os dados dos sujeitos pesquisados confirmam o que se propõe com a politecnia neste nível de ensino, o Ensino Médio. Todos os itens mencionados são amplamente defendidos por todos os sujeitos pesquisados, com destaque para as contribuições da politecnia. Sendo que as contribuições se ordenam nos seguintes eixos.

O Seminário Integrado como espaço dedicado à elaboração, execução e avaliação dos projetos de pesquisa, fundamentada nos conhecimentos teóricos e trabalhada nos diversos campos de conhecimento, cuja finalidade é a interdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos e a promoção da transversalidade dos saberes, presentes nas falas sobre a oportunidade da busca pela pesquisa, do benefício em preparar os trabalhos como no ensino superior, pela possibilidade da troca de conhecimentos e pela necessidade de conhecimentos adicionais, complementado pelas outras áreas.

A Interdisciplinaridade como condição de aproximação dos campos de conhecimento e suas respectivas áreas no encontro com os saberes historicamente acumulados pelos estudantes e o

mundo do trabalho, com ênfase na intersubjetividade inerente e presente através dos trabalhos de pesquisa, da troca de ideias, dos encontros, pelo aumento do diálogo, da comunicação entre as áreas e as disciplinas, entre outros;

A Pesquisa como princípio pedagógico, incentivando a busca pelo protagonismo na aprendizagem, condição para a construção de sua autonomia e emancipação, validadas nas percepções dos sujeitos como a oportunidade para o desacomodar-se, a possibilidade que a pesquisa oferece para melhor conhecer o mundo do trabalho, a liberdade em poder expressar suas ideias e saberes e pela proximidade entre a escola e a vida do aluno.

A Avaliação Emancipatória, reafirmando a opção em que a aprendizagem, como processo, está no sujeito, e, sua implementação se dá por meio de práticas democráticas assentadas no paradigma libertador, cujo objetivo é o aluno como sujeito da sua aprendizagem. Isso a partir de afirmações como a valorização dos conhecimentos da vida dos estudantes, o sentimento de não classificação dos alunos pela adoção de conceitos em substituição à nota, a possibilidade de os alunos se tornarem autores do processo, a formação para pesquisadores, pelo politécnico proporcionar mais responsabilidade e independência e devido ao incentivo para os alunos se tornarem mais críticos, reflexivos e argumentativos.

A segunda questão norteadora diz respeito ao vínculo entre o conceito de Emancipação na relação com o Ensino Médio Politécnico, em que se procuraram princípios, ações e pedagogias necessários ao processo de emancipação dos sujeitos. Sendo enfatizadas algumas práticas desenvolvidas e reafirmadas pelos sujeitos pesquisados consideradas fundamentais nesse processo, como os projetos de pesquisa, que oportunizam a todos que exerçam o papel de promotores do saber pela possibilidade da busca nas mais diversas fontes.

De igual modo, o novo tratamento à questão do conceito de trabalho, no qual se percebe uma diferenciação, por parte do aluno, em que mundo do trabalho diz respeito ao entendimento

sobre as formas de se trabalhar e enquanto produção da nossa própria existência, diferente da compreensão passada pelo mercado como execução de alguma tarefa. Isso não impede que muitos deixem de usar a terminologia mercado de trabalho para expressarem a questão da inclusão da empregabilidade formal.

Ainda, a mudança na dinâmica pedagógica e orgânica da escola com palestras, atividades diversas e turno inverso, oferecendo nova dinamicidade de mobilidadee aproveitamento na organização do espaço escolar. Isso fez com que muitas instituições, professores e toda a comunidade escolar saíssem do seu estado de acomodação pelo senso de inovação da proposta, estimulando para outra postura frente às novas exigências postas pela politecnia. Dessa forma, condicionando uma prática interdisciplinar e intersubjetiva entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

A terceira questão orientadora construiu-se na identificação de elementos essenciais na construção do processo de emancipação do sujeito, trazendo vários elementos indispensáveis para o genoma de um sujeito emancipado.

Para a referida questão os sujeitos participantes da pesquisa trouxeram uma infinidade de insumos a considerar: a abertura para o diálogo, assim como existência deste em todas as categorias; o apontamento sobre a interação entre alunos, entre professores e entre alunos e professores; a criticidade como um dos grandes benefícios para uma postura contra hegemônica com a aquisição de conhecimentos mais reflexivos; a conscientização pela compreensão do processo com mais participação e maior colaboração; o estímulo para a troca e expansão de novos conhecimentos produzidos, especialmente através das pesquisas e debates, propiciando para que se adquira autoconfiança e se eleve a estima na autoria do conhecimento; a contribuição para a aquisição de maior responsabilidade sobre as aprendizagens.

Na quarta e última questão que conduziu a busca por atender aos propósitos desta pesquisa, analisou-se a gênese e o desenvolvimento da processualidade da politecnia como educação integral

na prática do Ensino Médio Politécnico nas escolas da rede estadual no município de Frederico Westphalen, por meio da amostra em um dos estabelecimentos de ensino, no qual se efetuou a coleta e análise dos dados mencionados.

Das constatações, enfatiza-se a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a mudança na maneira de se ensinar pela valorização dos saberes relacionados à vida dos estudantes, com prioridade aos aspectos que caracterizam uma educação voltada para a cidadania na construção de um sujeito emancipado. Uma verificação que concorre à pedagogia inclusiva, de Saviani (2009), propõe como método para estimular a colaboração de todos os envolvidos no processo por meio do diálogo, da colaboração e da valorização, defendendo o respeito aos ritmos de aprendizagem de cada um, conforme suas habilidades e dentro do seu tempo.

Fiori já defendia a ideia da valorização dos saberes que são trazidos pelos estudantes com suas experiências já construídas nas suas vivências, ao afirmar que para haver comprometimento com a libertação do homem é preciso "[...] inserir-se intrinsecamente, radicalmente, profundamente, no dinamismo totalizante da cultura do povo, que não necessita ser autóctone, mas sim autônomo". (FIORI, 1991, p.93). Para o autor, a educação é participação ativa dos processos que totalizam a cultura, por intermédio dos quais o homem se faz e se refaz.

Também a conscientização da participação em uma proposta inovadora, a qual se determina a conceber a aprendizagem de maneira diferente, através da reestruturação curricular e o redirecionamento na forma de abordar os conhecimentos. Neste sentido, destaca-se a aceitação da proposta, mesmo com certa resistência inicial, percebida pelos professores quando da sua implantação, dada a forma como o processo foi conduzido, no que se refere ao curto espaço de tempo para sua implementação formal.

Sobre a problemática desta pesquisa, a qual buscou verificar como as dimensões emancipatórias da politecnia que podem contribuir para a emancipação do sujeito aluno, os dados apontados

pelos sujeitos participantes da mesma acenam para o Ensino Médio Politécnico como responsável pela concretização de uma concepção de educação emancipadora, através de um ensino que não se distancia da vida concreta dos estudantes, em que sua práxis, rica em criticidade e reflexão, é carregada de um profundo sentido existencial, principalmente no que se refere ao esclarecimento e à libertação dos molestados pela reprodução de um sistema que fomenta uma sociedade desigual, baseada no consumismo, por meio da alienação e mecanismos como a indústria cultural presente, inclusive no ensino.

Dessa forma, aponta-se para a confirmação de um ensino com significação social e que se mostra mais comprometido na transformação das estruturas sociais opressivas e alienantes de uma sociedade ainda organizada pela sedimentação de classes. Assim, manifesta um ensino em que suas ações incentivam para o ato de conscientização pelo conhecimento, possibilitando uma educação para a desalienação, através de uma ação pedagógica além dos muros da escola, aberta à rua, à cidade, que dialoga constantemente com a vida, isto é, na transdisciplinaridade, local em que se dá o movimento do real e permite o domínio intelectual da técnica.

Uma concepção de ensino que, segundo dados estatísticos do INEP[95] (2015), já demonstra progressão, materializada no aumento do Ideb[96] referente ao Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul, passando do indicador 3,4

[95] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

[96] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Criado 2007, pelo Inep,seu índice representa,num só indicador dois conceitos para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala. O mesmo permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, como o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. O Ideb avalia a qualidade do ensino no país, de dois em dois anos.

em 2011[97] para o indicador 3,7 em 2013. Mesmo sem atingir a nota 4,0 como meta projetada pelo governo federal, o estado saiu da décima posição no ranking nacional de 2011 para a segunda posição em 2013. Isso reafirma as percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, envolvidos com a politecnia, através da rede pública de ensino do estado, no município de Frederico Westphalen.

[97] Referente ao período anterior à implantação do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul.

POSFÁCIO

Uma pavana para a politecnia

Attico Chassot[98]

Se este livro fosse um áudio-livro, agora nesse posfácio seríamos enlevados pelo harmonioso e vibrante final da Eróica de Beethoven. Ou, por saber um pouco do Vanderlei, talvez ele optasse por celebrarmos contritos um *'Ite missa est'* entoado pelo diácono despedindo os fiéis em uma celebração gregoriana, no ocaso de uma missa que já se estendera por quase três horas.

A missa terminou! O livro *POLITECNIA E EMANCIPAÇÃO* terminou!

Assim como o povo sabe que quando se faz o anúncio do fim da missa não é para se rejubilar pelo término de um cerimonial, mas é para se pôr em ação para disseminar o que fora anunciado no evangelho.

Esses rituais religiosos eram, às vezes, cansativos, pois já no final do medievo muitos não entendiam o latim que a igreja católica romana usou em seus ritos até o Concílio Vaticano 2º (1962/1965). No dia que compunha esse posfácio assisti uma cerimônia de sepultamento em hebraico e mesmo já tivesse sido professor e diretor de uma escola judaica, suspirei aliviado quando a cerimônia terminou. Assim era natural que o anúncio do fim da missa não tivesse sempre a melhor compreensão.

Este texto não é para manifestar júbilo pelo término de um livro e muito menos para destacar o que ele tem de mais sumarento, mas sonhadoramente, desejar que este posfácio catalise ações para sair a semear propostas para emancipar com a politecnia. Mas, como se verá um pouco adiante muitas das sementes a semear foram

---

[98] Doutor em Educação. Professor desde 13MAR1961. Orientador de doutorado na REAMEC - Rede Amazônica Ensino de Ciência. Escritor.

modificadas e se fez delas sementes estéreis em uma segunda geração, assim como agem gananciosamente as grandes sementeiras apátridas.

Este falar aqui das desditosas '*sementes que não são sementes*' me impulsiona, embalado pelo mote *semente*, mudar o tom e trazer algo mais chistoso. Um presidente temeroso já faz nossos dias aziagos. Assim, antes de cumprir o meu desiderato me autorizo a contar uma anedota (na acepção trazida pelo Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: *Breve narração de caso verídico pouco conhecido*) amealhada no meu convívio na academia. Esta parece que tenha a ver com as ações cidadãs inclusivas – logo desprovidas de preconceitos – que se discute nesse livro.

Minha evocação remonta, talvez, há mais de 20 anos. Penso que nunca narrei algo acontecido em um fazer acadêmico. Eu era então coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. Éramos colegas de diferentes áreas que redigíamos um documento acerca de ações integradas em escolas nas quais nossos licenciandos faziam estágio. Era em tempos pré-Pibid – Programa que oportunizou as melhores experiências nas licenciaturas. Eu num momento sugiro a inserção no texto que elaborávamos *'à necessidade de disseminarmos saberes'*.

Houve quase um caos. Uma colega, da área de Letras, vociferou. Chamou-me de machista. E outras classificações que afortunadamente olvidei.

Disse que entre mais de uma dezena de verbos... e recitou de maneira enfática, uma litania que poderia ser esta que tentei recuperar: divulgar, difundir, propagar, propalar, revelar, transmitir, vulgarizar, alastrar, derramar, dispersar, dissipar, espalhar, espraiar, lançar, semear. E como um tsunami sentenciou: "Use qualquer um destes que citei. Menos o abominável disseminar!".

Eu e pelo menos uma maioria do grupo nos olhamos interrogantes. Antes de dar seu veredicto, letrada colega disse: "Queres usar metáforas imaginando um semeador que espalha conhecimentos? Use 'semear'!" Eu tremia. Não ousei perguntar qual a diferença entre 'semear' e 'disseminar'. Minha sibilina colega era também adivinha. Não precisei perguntar. Ela respondeu: "Não sabes que mulher não produz sêmen. Logo não dissemina!".

Murmurei um quase silente obrigado. Abstive de comentar algo que não sei porque me aflorou: já houve tempo que histeria era uma doença feminina. Resolvi nada mais insinuar. Mas... amealhei um bom exemplo de um preconceito dos ditos sábios. Prefiro ficar com a assertiva de Guimarães Rosa, capitular neste livro *"Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa*".

Já anunciei que não cabe comentar numa pavana (= dança espanhola grave e séria) composta à guisa de posfácio, as descrições do livro. Se fiz a abertura deste texto inspirada na música ou em rituais religiosos devo dizer que a releitura deste livro, para fazer esta tessitura, me fez, em mais de um momento, ouvir réquiens funéreos. Isso parecia não previsto pelo autor do livro.

Por quem os sinos dobram nesse livro? O dolente dobrar dos sinos faz surgir no cenário uma finada política de Educação morta por aqueles que desde 2015 deveriam fazer propostas (ou continuar as propostas vigentes) para o Rio Grande do Sul. Nada fizeram em termos de uma proposta para Educação.

Este livro de uma maneira muito rápida e indesejada se fez um livro de história da Educação do ensino médio gaúcho.

Houve, uma vez, uma política educacional construída conforme o Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, orientada pelos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Passados os quatro anos antes referidos, este plano está morto, pois o governo do MDB que sucedeu ao governo do PT

simplesmente não apoiou nenhuma política de Educação, mais especialmente para o ensino médio.

A politecnia –- busca de esclarecimento sobre as origens epistemológicas que estruturam as bases de uma nova concepção de ensino –- que fertilizou centenas de propostas como o Vanderlei descreve teoricamente e relata experiências de uma prática vivida hoje é finada no Estado. Finada e sepultada.

Ainda quando escrevia este posfácio busquei ratificações com o Professor José Clovis de Azevedo, que foi enquanto secretário de Educação o singular maestro da mais significativa experiência em Educação para o ensino médio. Ele confirmou minha informação. Acrescentou que politecnia que nos anos 2010/2014 fecundou o Estado com políticas emancipatórias existe hoje como assunto de livros, artigos, dissertações e teses que narram um quatriênio fecundo. Talvez se encontre a politecnia catalisando experiências em algumas escolas, como cadáveres insepultos, mais por iniciativas individuais de professores e/ou de escolas.

O governo do Estado no período 2015/2018 se antecipou no sucateamento da Educação o que viria acontecer em dimensões nacionais quando em 2016 o governo golpista e corrupto que em um dito impeachment constitucional alijou a Presidenta Dilma do poder.

Agora, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impõe currículos nacionais, marcados por aligeiramentos e desvalorização do humanismo muitas propostas marcadas pela politecnia se esboroam. A situação se agrava quando se define bases curriculares estaduais e municipais.

Os sinos dobrando a finados que faz este *POLITECNIA E EMANCIPAÇÃO* tornar-se um livro muito mais uma narrativa de um passado frutuoso muito próximo é funéreo. Mas há que laborar com utopias. Este livro pode e deve catalisar experiências buscando a emancipação de alunos do ensino médio mesmo que esses fazeres se constitua até em atos de desobediências arrojadas. A visitação do

texto do Vanderlei também se constitui em excelente antídoto a uma praga que insiste em proliferar: a Escola sem partido.

O que não podemos fazer é sepultar sonhos de aproximar a politecnia com tentativas de um Ensino Médio Politécnico, em que o principal elemento conceitual beneficiário seja a construção do processo emancipatório dos sujeitos estudantes, procurando entender tal concepção inserida na perspectiva de uma educação integral. Sonhar é preciso.

Assim, sonhemos! Quando muitos sonharem juntos os sonhos se transformarão em realidades.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade.** 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Palestra: **Inovação curricular no Ensino Médio: A Politecnia em questão.** In: SUDBRAK, Edite; Reinheimer, Magali Teresa de Pellegrin; DALLA NORA, Márcia. (Orgs). I CICLO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: CONTEMPORANEIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE. Frederico Westphalen: URI, 2013.

ARRUDA, M. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral.** In: MINAYO, C. G. [et al]. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

_____. **O desafio do ensino médio**. SEDUC-RS: Artigos (14/11/2011). Disponível em: <http:www.educação.rs.gov/pse/html/artigos-det.jsp?PAG=1&ID=85>. Acesso em: 08 de março de 2014.

_____. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. **Politecnia no Ensino Médio**/ [Walter Garcia, Célio da Cunha – coordenadores]. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil – 03/leis/l9394.htm Acesso em 27 de Julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológca. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** In: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). CNE-CEB, 2000.

_____. CNE e CEB. **Parecer CNE/CEB Nº05/2011 sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio"**, 2011.

_____. CEB-CNE e do Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 30/01/2012 sobre "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio"**, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio**, *etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmem Sylvia Vidigal Moraes...et al.].* – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio**, *etapa I – caderno III: O currículo do Ensino*

Médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Mônica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed: 2001.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação.**
Ijuí: Editora Ijuí, 2010.

_____. **A pesquisa de saberes primevos catalisando a interdisciplinaridade.** In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

CUNHA, L.A.C.R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco – MEC, 1998.

DEMO, Pedro. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: ALMED, 1985.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz Carlos de

(Org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani C. A. (org). **Didática i interdisciplinaridade.** Campinas – SP: Pairus, 1998.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez – Autores associados, 1989.

FERREIRA, Vera Maria. **A mudança possível e necessária para o Ensino Médio.** In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana , 2014.

FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos, vol II: Educação e política.** Porto Alegre: L&PM, 1991.

FIORI, Ernani M. **Aprender a dizer a sua palavra.** In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 15.ed., São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reecontro com a pedagogia do oprimido.** 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Educação e mudança.** 31.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades.** In: Boletim Técnico do SENAC, n. 11, set/dez, p. 175-192, Rio de Janeiro, 1985.

_____. **Trabalho: educação e tecnologia, treinamento polivalente ou formacao politécnica?** In: Trabalho, educação e pratica social, por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão.** In: Universidade & Sociedade. São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____; CIAVATTA, Maria Aparecida. **A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PRODUTIVO: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e ordem classista.** In: FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 31.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere. V.2: Os intelectuais. O Princípio educativo**. Jornalismo. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HABERMAS, Jürgem. **Discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1998.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento de Educação Básica.** Disponível em: <www.ibeb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 07 de setembro de 2015.

JÉLVEZ, Júlio Alejandro Q. **A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio.** In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana , 2013.

LIMA, Maria de G. M.; MEDEIROS, Isabel L. P. **Avaliação: Instrumento do direito de todos à aprendizagem.**In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana , 2014.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, 1978.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez editora, 1989.

_____. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: Trabalho e educação. Campinas: Papirus, 1992.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/ Autores associados, 1991.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

_____. **O Capital**. Livro Primeiro, 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **O Capital.** Volume I. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Ed. Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, C. G. [et al]. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M. C. de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27.ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **O método: o conhecimento do conhecimento.** 2.ed., Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOSNA, Rosa M. P. **Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio.** AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana , 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola comuna.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. **Interdisciplinaridade: possibilidade na prática curricular.** In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana , 2013.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnia**. In: Educação, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** In: Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEDUC – RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre: 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estêvão Santos. **Ensinar e aprender com pesquisa no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2012.

SIEBENEICHLER, Flavio B. **Jurgem Habermas: razão comunicativa e emancipação.** 3.ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

STRECK, Danilo. **Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

THIELEN, Helmut. **Além da modernidade? Para a globalização de uma esperança conscientizada.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ZITKOSKI, Jaime. **Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora.** In: Espaço Pedagógico: Educação e emancipação. Vol. 13, nº 1, Jan-Jul./2006, p. 09-18, 2006.

A presente edição foi composta em parceria entre a Editora Medeia e Editora URI Frederico Westph, em caracteres Goudy Old Style BT, formato 12 x 18 cm.

Esta obra, resultado de uma pesquisa de mestrado, propicia uma reflexão acerca das dimensões emancipatórias da concepção politecnia na perspectiva da emancipação dos sujeitos, propondo um ensino com significado social.

Traz uma discussão acerca de aspectos relacionados ao Ensino Médio Politécnico com ênfase em conceitos como a politecnia, o trabalho como princípio educativo e a educação unitária, abordando princípios das diretrizes curriculares, como a interdisciplinaridade, o seminário integrado, a pesquisa como princípio pedagógico e a avaliação emancipatória.

Discute-se elementos conceituais na perspectiva da emancipação humana, em que se colocam aspectos concernentes a uma educação integral do ser, reafirmando a importância do processo de conscientização e de reflexão, da intersubjetividade, da colaboração, da dialogicidade e da democratização na formação para a autonomia das pessoas.

Destaque especial para a percepção dos sujeitos pesquisados sobre a valorização de saberes que caracterizam uma educação voltada para a cidadania, em que sua práxis carrega sentido existencial. Aponta para a necessidade da ressignificação dos saberes científicos, por meio de um ensino libertador.

Apoio:

wikiconi

ATL GLOBAL SHIPPING
MÁXIMA NA LOGÍSTICA INTERNACIONAL