Política educacional e politecnia : a experiência do Rio Grande do Sul

Jose Clovis de Azevedo [1]

Introdução

O Ensino Médio Politécnico constitui-se na reforma curricular realizada pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul RS, Brasil, na gestão 2011-2014 [2]. Governo hegemonizado pelo Partido dos Trabalhadores PT, mas em composição com os partidos conservadores, seguindo o modelo de coalizão praticado pelas gestões Lula e Dilma em nível nacional. A equipe da Secretaria de Estado da Educação SEDUC-RS, foi constituída basicamente por quadros políticos identificados com as experiências dos governos populares de Porto Alegre e do RS, no final do século passado e nos primeiros anos do século XXI. No entanto, o governo como um todo não expressava a força e a clareza de um projeto contra hegemônica, democrática e popular, como foram as experiências passadas referidas nestas novas circunstâncias históricas.

Contudo essa contradição não impediu a proposição e um projeto educacional identificado com o campo popular. A política educacional praticada na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul REE-RS [3], teve como foco a reestruturação curricular do Ensino Médio EM, mas com eixos articuladores de princípios, operações e metas. O projeto teve como base os seguintes eixos estruturantes da política educacional: recuperação física das escolas e modernização tecnológica; reestruturação curricular e formação permanente e continuada dos educadores; qualificação do sistema e democratização da gestão; e valorização profissional dos educadores. Todos esses pontos tiveram resultados significativos, mas no presente trabalho nos deteremos à análise da reforma curricular que instituiu a politecnia como conceito orientador para o EM não profissionalizante e para a Educação Profissional Integrada à educação geral.

As concepções básicas orientadoras das mudanças

Para além das questões legais, dos elementos jurídicos e normativos decorrentes das possibilidades de avanços abertas pela Constituição, Brasil (1988) e pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Brasil (1996) a reforma curricular

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/politica-educacional-e-politecnia-a-experiencia-do-rio-grande-do-sul/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

no EM do RS enfrentou o debate e buscou alternativas práticas para uma educação inclusiva, democrática e de qualidade social. Perseguindo esse caminho tratava-se de qualificar o trabalho educativo com uma política permanente de formação em serviço dos educadores, recriando a identidade do EM como etapa final da Educação Básica [4](SAVIANI, 1989, p. 8). Isto é, com um currículo que dialogasse com o mundo do trabalho – com a profissionalização, quando for o caso – e com o prosseguimento dos estudos na Educação Superior. (SAVIANI, 1989, p. 8).

A reestruturação curricular iniciada em 2011 coincidiu com o debate sobre educação e trabalho assumido pelo Conselho Nacional de Educação CNE. (BRASIL, 2012). Baseou-se nos pareceres e resoluções do CNE e se compôs a partir de um conjunto de conceitos que derivam da pesquisa e das referências teóricas que articulam educação e trabalho. Tomando trabalho como valor, no sentido ontológico e como prática social, ou seja, nas ações e interações humanas para transformar os contextos da existência, nas suas dimensões materiais e simbólicas tendo em vista as necessidades de produção de relações sociais e matérias que emolduram a historicidade da vida. Tomando o trabalho neste sentido, a educação na vida tem seu desdobramento pedagógico partindo do trabalho como princípio educativo.

O homem se constitui como tal, à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário.

(SAVIANI, 1989, p. 8).

O trabalho integra o *onthos* do ser humano, e por ele os humanos aprendem a natureza, desenvolvem suas tecnologias, sua cultura, fazem história e se educam. O vínculo entre educação e trabalho plasma-se no ato humano de desenvolver e conhecer os meios de vida, no seu modo de fazer da natureza fonte e espaço vital.

Ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que é feito através do trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.

(SAVIANI, 1989, p. 8).

A partir do entendimento do trabalho como motor da organização humana que produz o processo civilizatório (Manacorda, 1991) percebe-se o processo educacional como aprendizagem permanente, socialização e reconstrução da experiência histórica da sociedade. A educação como processo civilizatório, um espaço de recriação e ressignificação da cultura herdada das gerações anteriores (Paro 2000). A compreensão das relações culturais produzidas, do sentido histórico das ciências, das tecnologias, remete para a necessidade de uma educação comprometida com uma formação integral do ser humano. Uma educação integral com formação *omnilateral* Machado (1989) *, ou seja*: uma educação que capacite o educando intelectualmente para atuar como cidadão, sujeito político, ativo na prática dos direitos e deveres, apropriados de uma ética de respeito ao outro, à natureza, à diversidade cultural e com domínio técnico e científico que o habilite como cidadão produtivo para uma vida digna social e individual. A educação integral opõe-se a uma educação unilateral. Esta forma um sujeito limitado a objetivos restritos, à submissão, a não compreensão dos mecanismos de funcionamento do conjunto social, das relações de poder, da apropriação do trabalho (Machado, 1989) e do sentido dos ganhos da ciência e da tecnologia para sua constituição como cidadão de direitos.

No EM, formar o educando para o mundo do trabalho significa possibilitar-lhe a elaboração do seu projeto de vida, garantir-lhe vivências e conhecimentos sobre o mundo do trabalho, capacitando-o a ação e interação com a ciência a cultura a tecnologia, a economia e a sociedade política. O domínio da ciência, da técnica, da cultura, a compreensão das relações que orientam o funcionamento do edifício social Kuenzer (2002), a constituição dos poderes e da apropriação do produto do trabalho humano são bases do enunciado de uma educação politécnica.

Os nexos da educação com a vida real decorrentes da concepção de uma educação politécnica (Nosella, 1992) implicam em uma postura epistemológica que rompe com práticas pedagógicas ritualizadas, que fragmentam o pensar e o fazer, a teoria e a prática, sonegando ao estudante os fundamentos científicos, ou seja, os conhecimentos agregados aos aparatos e aos instrumentos tecnológicos. A articulação do pensar e fazer, da teoria e da prática, da ciência e da tecnologia não reduz o sujeito produtivo a mero executor de uma tecnologia de fundamentos ocultados, mas o coloca na possibilidade da compreensão dos fenômenos na sua totalidade, para além dos fragmentos. Trata-se da formação de sujeito capaz de

compreender as relações das partes com o todo, do todo com as partes. Compreender as relações das partes com o todo significa também perceber que a tecnologia, os artefatos de produção, as máquinas, (Saviani, 1994) nada mais são do que a ciência na sua forma materializada. Isto significa que conhecer estas relações, em seus diferentes níveis e possibilidades, é um direito que a educação não pode sonegar aos educandos. Vale dizer, que no âmbito das transformações que caracterizam o mundo do trabalho no século XXI, a passagem do trabalho *rígido* para o trabalho *flexível*(Kuenzer, 2007), é necessária a formação de um trabalhador apto às exigências para inserção no processo produtivo, mas principalmente com apropriação crítica sobre as novas características de utilização predatória da força de trabalho e da destruição de direitos conquistados pelos trabalhadores nos processos de lutas (Frigotto, 1988).

A partir dos fundamentos epistemológicos que compreende a relação dialética entre as partes e o todo a reforma curricular colocou o desafio da organização do ensino voltada para ações pedagógicas centradas na pesquisa e na busca da interdisciplinaridade, onde se estabeleça o dialogo entre os campos ou disciplinas de uma mesma área ou, numa prática mais avançada, entre as quatro áreas do conhecimento. Na visão dos fenômenos como totalidade está o pressuposto que nenhum campo do conhecimento isoladamente é capaz de decodificar a essência de uma manifestação fenomenológica (Kosik, 2002). Desta forma, compreender a vida, desvelar os desafios para a formatação dos contornos de um projeto de vida exige uma educação capaz de fornecer às nossas juventudes no EM Silva (2013) um conhecimento para além dos fragmentos limitados de um aprendizado aprisionado nos nichos das disciplinas. Embora isso não signifique abolir as disciplinas, mas reconhecer os seus limites na produção do conhecimento, colocando-as em diálogo, em interação, em ação coletiva para desvelar os fenômenos programados como objetos de estudo.

Tomando o conhecimento como processo mutante, em movimento permanente de transformação, não seria coerente uma prática pedagógica repetidora do conhecido. A formação humana é a antítese da repetição. A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Repetição, padronização e treinamento, quando substituem a formação integral, embotam a criatividade e reduzem o ser humano a passividade e a unilateralidade. Para a superação dos programas de ensino descontextualizados, sem nexo com a vida das juventudes, onde conhecimento se confunde com transmissão de informações e conceitos abstratos, foi instituída a pesquisa como prática pedagógica inerente às

atividades curriculares. A cultura da investigação, da curiosidade crítica passa a ser uma possibilidade concreta. O currículo propõe um ensino onde o sujeito aprendiz pode construir o conhecimento a partir da sua investigação, integrado à proposição investigativa dos educadores que encaminham as práticas de ensino como ações onde aprender significa produzir novas compreensões do mundo nas diferentes áreas do conhecimento.

Para viabilizar a pesquisa foi garantido o aumento do tempo de permanência do educando na escola. Às duzentas horas anuais acrescentadas são destinadas ao SI onde os educandos recebem as orientações de pesquisa, definem seus projetos e socializam seus resultados. O SI é uma espécie de estuário para onde convergem os desdobramentos investigativos desencadeados nos objetos de estudo das áreas do conhecimento. Não se trata de uma disciplina, mas de um espaço de orientação para uso das ferramentas necessárias para elaboração e execução dos projetos de pesquisa. A socialização dos resultados reforçam as percepções do conhecimento como construção de cada sujeito e dos conteúdos programáticos tradicionais como possíveis informações ou ferramentas conceituais para a produção do conhecimento, tomado sempre como uma nova e mais complexa compreensão da realidade.

Esta compreensão de currículo e conhecimento impacta também o conceito de avaliação como medida, como produto. A avaliação seletiva e classificatória, centrada no produto está vinculada a concepção de conhecimento como repetição, transmissão. Ao mesmo tempo configura a transposição da organização fabril para a organização curricular (Laval, 2004). A organização da escola tal como conhecemos imita e reproduz de forma acrítica a organização fabril *taylorista-fordista* predominante no século passado (Taylor, 1957). Com as transformações científicas e tecnológicas no âmbito do neoliberalismo está havendo a tentativa de impor à educação a ideologia de mercado como base da formação (Azevedo, 2007) [5].

Segundo Silva (2002), o primeiro trabalho sobre currículo *The Curriculum* foi publicado por Bobbitt, em 1918, nos Estados Unidos. Na visão de Bobbitt a escola deveria organizar seus objetivos e estabelecer métodos para medir os resultados, como nas empresas. A eficiência do ensino deveria estar vinculada à aprendizagem das habilidades necessárias ao trabalho fabril. A associação do currículo com a organização fabril clássica é encoberta e pouco explicitada, tornando obscura a cumplicidade do currículo com a organização fabril. É preciso ficar expresso que o parâmetro organizacional da escola convencional é a organização científica do

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

trabalho, o *menagement,* os processos de *training* desenvolvidos desde o início do século passado nas fábricas para superaproveitar a energia humana na produção da rentabilidade, da padronização e do controle de cada parcela do trabalho no processo produtivo.

Contudo esses métodos de avaliação quantitativos, com medição de produtos, subordinando todo o processo de ensino à aplicação de testes, muito utilizados pelas concepções tecnicistas da educação, foram revigorados recentemente e apresentados como soluções educacionais em escolas americanas (Ravitch, 2011) [6]. No entanto o fracasso da experiência americana revela a incompatibilidade desta concepção com as práticas pedagógicas necessárias para garantir a educação como direito, como formação humana integral. O seu pressuposto é a exclusão dos que não se enquadram na padronização. Como alternativa à avaliação seletiva, classificatória e excludente, a Reforma do EM RS, baseada na educação integral, trabalhou com o conceito de avaliação emancipatória. Nesta visão a avaliação é parte de toda ação pedagógica, inerente ao ato de ensinar. Considera o sujeito como parâmetro de si mesmo e o ato de avaliar tem como centralidade produzir elementos para a reação pedagógica do educador para estimular o sucesso do aprendiz. Trata-se de produzir oportunidades permanentes que desafiem e motivem o educando para construir o seu processo de conhecer de forma cumulativa. Nesta ação pedagógica avaliar não é medir, pois não há nenhuma prova científica que comprove a mensurabilidade do conhecimento. Contudo os processos de conhecer, o desenvolvimento cognitivo do educando pode ser descrito, teorizado e pedagogicamente tratado por um coletivo de educadores (Azevedo e Reis, 2013; 2014). Esta prática de avaliação coletiva, de autoavaliação, enunciada através de critérios descritivos, constitui-se em um importante aprendizado, embora polêmico, crítico e difícil, pois demanda um novo paradigma conceitual para as práticas de avaliação. Educadores, educandos e pais vivem os dilemas e contradições inerentes à transição da tradição seletiva para o compromisso emancipador.

Os conflitos conceituais e os desafios operacionais

A proposta de mudança no Ensino Médio foi profunda e complexa. Toda a mudança gera um comportamento inercial, traduzido na resistência individual ou coletiva que aparecem em discursos diversificados. No caso do RS a discussão extrapolou a REE-RS: o debate chegou a diferentes setores do governo, nas universidades, no sindicato na mídia e mobilizou as comunidades escolares.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

As posições tiveram conotações distintas: o sindicato e alguns agrupamentos políticos tentaram plantar junto aos estudantes a ideia de que a Reforma era um grande conluio com os empresários para “formação de mão de obra barata”. A autodenominada “esquerda radical” alinhou-se com o conservadorismo em defesa do EM subordinado ao vestibular e as avaliações quantitativas e excludentes, defendendo inclusive a discriminação espacial na escola para os alunos com aprendizagem insatisfatória. Alguns setores da academia que não poderiam discordar do mérito, pois as mudanças foram alavancadas com base em muitas de suas contribuições teóricas e no diagnóstico inquestionável da crise do EM, levantaram outros óbices, tais como: a Reforma é precipitada; deveria se fazer um plano piloto; a politecnia é uma utopia, não pode se realizar no âmbito do capitalismo; a interdisciplinaridade não é praticada nem nas faculdades de educação, não é factível; os professores não foram preparados. Nas escolas a resistência, em geral, não se expressa em argumentos conceituais, mas na alegada impossibilidade de mudar enquanto não forem superadas as carências da estrutura material e da falta de meios para alterar as práticas pedagógicas. O conservadorismo, muitas vezes, confunde-se com aqueles que não querem gastar suas energias para mudar o automatismo repetitivo de suas práticas pedagógicas. Isso lhes permite o conforto de não precisar questionar e alterar suas ações didáticas legitimadas e incorporadas pela cultura escolar tradicional. Mas o argumento transversal a quase todas as críticas foi a falta de discussão. O argumento da “falta de discussão” é um recurso utilizado tradicionalmente por quem não quer discutir por discordar do que está em pauta. Isto ficou muito evidente em dezembro de 2011, quando o sindicato tentou impedir a entrada de quinhentos delegados no recinto onde se realizou a Conferência Estadual do Ensino Médio. Professores, delegados à Conferência eleitos nas escolas, foram agredidos por militantes sindicais e o Caderno Pedagógico com a proposta de Reforma do EM foi queimada pelos dirigentes sindicais no meio da rua.

Em maio de 2011 a Seduc -RS lançou a proposta para discussão acompanhada de uma metodologia de participação dirigida a toda comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários não docentes. No Plano interno a discussão foi organizada em etapas: discussão nas escolas, junho a setembro; conferências municipais nos municípios com representação das comunidades escolares, outubro e novembro; conferências regionais com representação dos municípios nas Coordenadorias Regionais, novembro; conferências inter-regionais com delegados de escolas de EM agrupando Coordenadorias de Educação [7] de regiões próximas, dezembro; Conferência Estadual com delegados de todo o Estado, escolhidos no

processo de conferências, dezembro de 2011.

A conferência iniciou com muita polêmica e em um clima de tensão decorrente dos conflitos provocados pela ação sindical. Contudo o processo de debate foi estabelecido e a Conferência acumulou o suficiente para que a discussão fluísse, construindo consensos e acolhendo os pontos principais da proposta por aclamação. Importante registrar a participação destacada de educandos. Foram então definidos os encaminhamentos para os novos regimentos e os elementos que deveriam constar no documento orientador.

Ficou estabelecido que o Ensino Médio fosse organizado nas seguintes modalidades: O Ensino Médio Convencional passou a ser denominado de Ensino Médio Politécnico, não profissionalizante; Educação Profissional Técnica Integrada ao EM e o Curso Normal, formação de professores de nível médio. Também a Conferência aprovou a implantação gradativa da Reforma: início com os primeiros anos em 2012; segundos anos em 2013; e terceiros anos em 2014. Durante as etapas a Seduc -RS organizou um intenso programa de formação em serviço, com cursos específicos para diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores das diferentes áreas. Foram multiplicados foros de discussão com participação de pesquisadores da área de Educação e Trabalho. Em 2011 e 2012 a discussão ganhou a sociedade gaúcha com uma grande repercussão de mídia e em setores interessados na educação. Embora sem a participação dos que alegaram falta de discussão O intenso debate de 2011 definiu com clareza o *que fazer* e *porque* fazer, mas a Reforma do EM ainda precisava construir os caminhos para ter a clareza necessária de *como fazer*, ou seja, o *módus* operacional da interdisciplinaridade, do funcionamento do Seminário Integrado, SI, da pesquisa, da avaliação emancipatória e da compreensão do conceito de politecnia. Embora os avanços significativos, essas limitações não foram superadas na extensão necessária e desejável.

As dificuldades de uma prática pedagógica interdisciplinar estão, em boa parte, determinada por uma discussão no abstrato que tende a perder de vista o seu pressuposto elementar. Ou seja, que a realidade é interdisciplinar, que um fenômeno só pode ser decodificado em sua totalidade com as ferramentas de vários campos do conhecimento. Isso também implica na necessidade da organização coletiva do trabalho, de uma reorganização dos métodos e tempos das ações pedagógicas.

Para além da concepção, da discussão teórica da interdisciplinaridade no plano

abstrato, é necessário viabilizar o trabalho coletivo demonstrando objetivamente, com exemplos de atividades práticas. Como é possível planejar e executar um programa de ensino de forma coletiva. Ou como articular os campos do conhecimento, organizando planos de estudo onde o mesmo objeto investigado seja desvelado pelos olhares dos diferentes campos que integram uma área do conhecimento. Para isso é possível pensar o conhecimento em rede, trabalhar com Tema Gerador Freire (1994), Complexo Temático [8], (Pistrak, 1981). Projetos, ou alternativas que possibilitem aproximar os campos do conhecimento estabelecendo objetos comuns para construir conhecimento. Além de demonstrar o operacional era necessário aproximar os professores nos espaços institucionalizados no interior da escola. Por exemplo, criando horários mais amplos e concentrados para o trabalho com os alunos em sala de aula, viabilizando a organização dos horários das áreas em tempo contínuo, no mesmo dia da semana. Ao mesmo tempo era necessário instituir a cultura do uso adequado e ético da hora atividade, assegurando o planejamento e o tempo de estudo na escola, seja individual ou coletivo, por área de estudo, coletivo da escola e outras formas possíveis e necessárias. Essas novas ações e formas de organização orientaram o trabalho na REE-RS e integraram os programas de formação no processo de mudança, embora com diferentes graus de adesão, aprofundamento e eficiência.

O trabalho interdisciplinar das áreas do conhecimento tiveram desdobramentos no SI, ou seja, foi orientado que a investigação dos alunos pudesse emergir dos objetos de estudo realizados no desenvolvimento normal dos programas de estudos de cada área. É nos objetos de estudo das áreas que ocorrerem os desdobramentos das “suas tecnologias” já apontando a sensibilização para o conhecimento do mundo do trabalho. Por exemplo, a referência para um educando estudar um fenômeno químico deve ser um objeto de estudo realizado na área das Ciências da Natureza, preferencialmente. Embora esse encaminhamento não possa ser tomado em absoluto, como única forma, mas é o desejável para estabelecer os vínculos pressupostos entre as áreas e a pesquisa, criando significados ao que se faz em aula no ensino cotidiano de cada campo do conhecimento ou da área. O SI não pode ser tratado como disciplina, nem pode ser ministrado por apenas um professor, exceto nos momentos de aprendizagens gerais sobre as metodologias para construir projetos de investigação. É necessário que os alunos tenham informações e orientações gerais sobre pesquisa: aprendendo a fazer um projeto de pesquisa com seus componentes essenciais; justificando a escolha do tema; delimitando o campo de pesquisa; conhecendo as técnicas de coleta de dados; definindo a formulação da pergunta para constituir o problema da investigação;

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aprendendo a analisar os dados e desenvolvendo saberes para expressão escrita dos resultados. Também é importante nunca perder de vista que um dos objetivos centrais do SI é criar as condições que contribuam para o educando construir seu projeto de vida e sua identidade com setores do mundo do trabalho. O SI tem que ser flexível no seu funcionamento, ou seja, existem momentos com informações gerais com um professor, em outros momentos os alunos poderão estar todos juntos socializando e problematizando suas investigações com professores de todas as áreas, outros com orientação individual do professor, e ainda outros em que os alunos estão reunidos conforme a área de conhecimento de seus projetos orientados pelos professores das áreas correspondentes. A indicação foi iniciar a pesquisa no primeiro ano com simplicidade, quando o aluno pode experimentar caminhos, exercitar a escolha, fazer vários exercícios de investigação. Contudo os alunos foram orientados a buscar, a partir do segundo ano do EM, um tema que fosse, preferencialmente, definitivo e que se transformasse em um relatório final no terceiro ano. Os professores deveriam orientar os alunos na escolha do tema para a investigação para que não houvesse, por exemplo, a concentração em determinadas áreas e a ausência de projetos em outras. O resultado mais importante que se buscava era o desenvolvimento de uma cultura de investigação. Uma prática pedagógica que não mais concebesse ensino sem pesquisa, sem construções de novas percepções da realidade.

Outra questão importante foi o debate da avaliação. Era necessário transformar as concepções tradicionais aprofundando o debate teórico, mas para isso era importante ajudar os professores com orientações precisas. Tratava-se de afirmar posição contrária a promoção automática e contrapor à reprovação não a aprovação automática, mas a aprendizagem. A ideia generosa de defesa do direito à aprendizagem para todos não pode ser confundida com não avaliação e promoção automática. Também é necessário não confundir instrumentos de avaliação com concepção de avaliação. A avaliação emancipatória não prescinde dos instrumentos de avaliação tradicionalmente usados nas escolas. O Importante é que a avaliação não seja um momento decisivo para selecionar, classificar e excluir. Tanto as formas objetivas como as formas dissertativas são instrumentos válidos e necessários desde que seus resultados sejam tomados como informação da aprendizagem do aluno para orientar a reação pedagógica do professor e da escola. A tomada da avaliação como instrumento de medida para classificar é um desvio dos objetivos da formação humana, mas isto não significa que os alunos não devam desenvolver habilidades para enfrentar todos os tipos de avaliação, sejam elas quantitativas ou qualitativas. A Seduc considerou fundamental apresentar os

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

números da exclusão aos professores para que eles pudessem analisar o resultado do seu trabalho. O grande desafio era criar a cultura da avaliação permanente, inerente ao processo de trabalho, o que significa fortalecer o acompanhamento das escolas ao longo do ano para que a não aprendizagem pudesse ser enfrentada no cotidiano pelo conjunto da escola.

Foram estabelecidas metas de avanços da aprendizagem, incorporando nestas metas a melhoria dos espaços, introdução de novas tecnologias, materiais pedagógicos e valorização profissional. Foi necessário questionar e auxiliar as escolas sobre a gestão adequada do volume crescente de recursos que passaram a receber, tanto do Estado como da União. Foi necessário formular um parâmetro de exigências em torno de metas, estabelecendo relações com a melhoria dos meios, tais como: política de formação permanente e em serviço operada pela Seduc; introdução de novas tecnologias e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em parceria com o Ministério da Educação e as universidades públicas. Ao mesmo tempo a Seduc buscou generalizar, quando possível, cooperação com as universidades conforme a experiência do Projeto Macro Missões [9] e muitas outras que foram realizadas.

Uma síntese de avanços e desafios

Na narrativa da Seduc havia dois fatores principais que justificavam a necessidade da reforma do EM. O primeiro é a LDB que traduziu o preceito da Constituição de 1988, estabelecendo a Educação como direito. A Educação é um direito e não um produto mercadológico a disposição de quem possa comprar. Desde então um conjunto de normativas, pareceres, redefiniram antigas formas de organização dos sistemas e novas concepções de Educação foram absorvidas no aparato jurídico. Muitas delas com produto de conquistas das lutas sociais O segundo fator é a crise de identidade do EM e o perverso processo de exclusão operado pela reprovação e pelo abandono, Em média um terço dos estudantes são excluídos do EM num cenário que vem se repetindo há décadas. A exclusão se constitui numa perda irreparável de um potencial humano que é desperdiçado pela sociedade. São cérebros não aproveitados socialmente, pessoas que não alcançam a dignidade e os elementos básicos da cidadania. Mas, além disso, o custo material é pago pela sociedade. Os recursos investidos, as estruturas sustentadas pelos recursos públicos não obtém o retorno que seria desejável. No ano de 2012, com o “custo aluno” do EM no RS de R$ 4.939,70, o desperdício de recursos financeiros somando reprovados (60.307) e evadidos (39.894) do Ensino Médio da REE-RS totalizou

expressivos R$ 494.962.879,70. Em 2011, o montante havia sido ainda maior, R$ 548.842.485,75, somando reprovados (76.555) e evadidos (39.314), com o custo aluno de R$ 4.736,75.

Esta realidade só poderá ser superada com mudanças profundas na organização curricular e com absorção de novas contribuições que possam atualizar a escola com o nosso tempo e com a diversidade de nossas juventudes. Ao diagnosticar a situação do EM Gaúcho gestou-se a proposta de mudança, provocando um grande debate em diferentes setores da sociedade. O EM Politécnico englobou os esforços para busca da formação integral. A instituição da pesquisa possibilitou ao educando pesquisar e conhecer novas realidades, novos setores da sociedade. Ao aplicar os conceitos como ferramentas dos diferentes campos do conhecimento o educando começa a gestar os contornos de seu projeto de vida. É estimulado a aprender mais e o processo educativo adquire significado.

Os professores que não tiveram a formação para pesquisar, que conviveram e aprenderam a visualizar com naturalidade a dicotomia ensino e pesquisa, começaram a ser desafiados a tornarem-se investigadores. Os pioneiros logo perceberam os resultados positivos com seus alunos. A avalanche de pesquisas apresentadas em encontros científicos, feiras e outros espaços embalaram a autoestima de educadores e educandos. O orgulho de poder apresentar seu trabalho em público, da sua fala ser ouvida, de ser sujeito da sua aprendizagem, de poder sair para outras cidades, outros estados e outros países, redefiniu a ambição e o desejo de ser mais, de conquistar outros espaços através do conhecimento. Os primeiros êxitos também funcionam como efeito demonstração para a motivação de seus colegas. Embora a persistência das dificuldades, das resistências, das opiniões críticas, no terceiro ano da Reforma o debate qualificou-se. A questão dominante em grande parte das escolas não era mais *porque fazer,* mas como *fazer melhor.* A melhoria dos processos e os resultados passaram a serem estimuladores para o acolhimento e o aprofundamento das mudanças.

A reestruturação curricular afirmou a politecnia como a busca de uma educação integral, de uma formação humana integral alicerçada no trabalho como princípio educativo. Formação que articula e estimula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano, habilitando-o a responder aos desafios da vida, no âmbito da ciência, da técnica, da produção da existência e da convivência cidadã. A questão levantada por alguns de que politecnia é uma utopia ou que só poderia ser realizada numa sociedade socialista desconsidera que democracia e cidadania plena também são elementos que carregam grandes contradições com a sociedade

capitalista (Wood, 2003). Isto não nos desestimula na caminhada pela democracia e pela conquista da cidadania plena.

Outra importante situação que se evidenciou com as demandas criadas pela Reforma do EM RS foi a relação da Rede Pública com as universidades. Houve um esforço mútuo de aproximação entre Rede Pública e universidades. Contudo esse processo não ocorreu sem tensões. Um dos pontos de tensões foi a fragilidade de uma cultura de estudo e de um ambiente que naturalize o comportamento crítico no interior do sistema da \\educação básica. No sentido contrário há determinados setores da academia que desenvolveram uma cultura crítica tão radical que inibe as suas possibilidades de contribuir para a implantação efetiva de uma política pública. Seja por uma compreensão limitada e condicionada pela visão sindical economicista, seja pela cultura de radicalizar a crítica, sem necessidade de contraponto. Ou seja, um discurso crítico restrito a seus iguais ao longo do tempo. Este viés acadêmico tem dificuldades de contribuir para o *fazer.* Entende que o compromisso efetivo com uma política pública pode macular seus princípios e que sua função limita-se ao campo da crítica. Qualquer outro passo correria o risco de uma associação não desejável com o Estado ou com o governo.

Apesar de desencobrir estas contradições, a relação sistema público estadual de educação e universidades avançou numa troca rica de conhecimentos e experiências, fortalecendo a formação continuada e em serviço dos educadores [10]. Esta nova relação tem impactado a própria estrutura formativa das universidades.

A nova estrutura curricular demanda um perfil de educador que sugere a reformulação dos cursos de formação inicial dos educadores. Os modelos tradicionais de licenciaturas disciplinares já não respondem mais as exigências determinadas pelas mudanças curriculares em curso na rede estadual. A nova realidade já aparece de forma concreta nos concursos públicos para ingresso na carreira, quando a seleção é feita com base nas áreas do conhecimento, secundarizando as disciplinas. Diante deste novo desafio algumas universidades movimentam-se na direção de criação de licenciaturas interdisciplinares, o que será necessário para compatibilizar a formação inicial com a tendência atual de estruturar os currículos da Educação Básica para além dos fragmentos disciplinares.

Finalmente é necessário destacar os primeiros resultados positivos da reforma do EM. Em 2012 os índices de reprovação nos primeiros anos, caíram de 31,1% para 23,7%. Embora a reforma tenha iniciado pelos primeiros anos, o debate e o início de

novas práticas contaminaram o conjunto do EM com a redução dos índices de reprovação de 22,3% em 2011, para 17,9% em 2012.

Ainda mais estimulantes são os resultados de 2013 quando a reforma alcançou também os segundos anos. A reprovação diminui para 16,4% no Ensino Médio e houve um recuo de 1,7% no abandono. A diminuição do abandono e da reprovação é o resultado da mobilização de educadores e educandos no processo de reforma do EM. Em 2014 fecha-se o primeiro ciclo de mudanças, pois os primeiros anos que iniciaram em 2012 com o novo currículo concluem o EM. O alongamento do tempo de experiência, o reforço apresentado pela adesão do estado ao Pacto pela Melhoria do Ensino Médio [11], aprofundaram as mudanças com a contínua melhoria da qualidade, desencadeando um processo de melhoria em todos os indicadores que avaliam a educação. A curva descendente da educação gaúcha continua desde os anos 1970, foi rompida pela primeira vez. Iniciou-se em 2012 uma curva ascendente com a melhoria de todos os índices. No entanto a curva descendente estabeleceu-se novamente com o desmonte do processo de reforma operado pelo governo conservador que assumiu em 2015, quadro agravado pela crise nacional. No momento em que finalizamos esse artigo convivemos com uma situação política nacional de retorno as políticas regressivas que produzem perdas de direitos, transferência dos ônus da crise para os setores sociais mais frágeis. E no caso do EM Kuenzer (2017), opera-se uma contra reforma que busca submeter o ensino e as juventudes às necessidades do mercado de trabalho, impondo uma educação compatibilizada com a flexibilização e a precarização das relações de trabalho em detrimento da educação integral. A educação é invadida pelas teorias e métodos empresariais, pela lógica mercantilista.

Referências

AZEVEDO, J. C. *Reconversão Cultural da Escola:Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas (orgs). Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.* São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013.

_____ (orgs). *O Ensino Médio e os desafios da experiência*: movimentos da prática.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil*.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei 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: 02 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Disponível em: < http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.*22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGGOTO, G. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI,D; SANFELICE, J; LOMBARDI,J. C. (orgs) *Capitalismo, Trabalho e educação.*3 ed. Campinas: Autores Associados,1988. P. 61-74.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio.7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. *Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.* Educação e Sociedade, Campinas vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____, A. Z. *Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

_____ A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In Dossiê da reforma do ensino Médio. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017,

LAVAL, Christian . *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina PR: Editora Planta, 2004.

MACHADO, L. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. *O Princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARO, Vitor H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.* São Paulo: Xamão, 2000.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho.* Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.* Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

SAVIANI,D.O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al(org). *Tecnologia, trabalho e educação.* Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ D. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.*Seduc -RS: Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI **.** *Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2013, taxas de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.* Seduc -RS: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN.* In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013, p. 65-80.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica.* Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

WOOD, Hellen. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.* São Paulo: Boitempo, 2003.

Notas

[1] Professor, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo USP, docente no Programa de Mestrado em Educação e Inclusão do Centro universitário Metodista IPA, membro dos grupos de pesquisa em Educação e Inclusão, IPA, e Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná. Foi Secretário de Estado da Educação RS, gestão 2011-2014.

[2] No Brasil a legislação determina as competências educacionais das unidades federativas e confere aos estados a responsabilidade pela oferta do EM público e gratuito, dos 15 aos 17 anos.

[3] No período 2011-2014 a REE-RS tinha em torno de um milhão de alunos, 2570 escolas, com aproximadamente 400 000 matrículas no EM.

[4] O conceito de Educação básica na legislação brasileira é o período do ensino obrigatório, dos quatro aos dezessete anos.

[5] O conceito de Mercoescola refere-se a introdução dos preceitos e métodos empresariais na educação. O objetivo dessa visão é formar pessoas com mentalidade de mercado, ideologicamente convencidos dos valores inerentes à competição e à necessidade de derrotar o outro para alcançar seus os objetivos e metas estabelecidas. (Azevedo, 2007).

[6] Diane Ravitch é pesquisadora da Universidade de New York., Foi Secretária Nacional Assistente de Educação no governo H. W.Bush. Apesar de ter uma história de identificação com a escola pública foi ganha pelas ideias de implantação dos métodos e princípios de mercado na Educação, incluindo testagens, privatizações, remuneração por desempenho e outros. Fez autocrítica e demonstra em seu livro (Ravitch 2011) porque o modelo empresarial e a ideologia de mercado não serve à educação.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

[7] A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul conta com 30 Coordenadorias Regionais de Educação que atendem localmente as demandas das escolas da REE-RS.

[8] O tema gerador é uma contribuição de Freire (1994) onde o ensino é desenvolvido a partir de um tema significativo e problematizador da realidade e da situação de vida do educando.O Complexo Temático e baseado na concepção de Pistrak (1981) que entendia que o papel da escola era trabalhar a realidade social criticamente onde os temas estudados devem estar articulados entre si e com a realidade macrossocial. O Complexo temático foi desenvolvido nos anos1990 na rede municipal de Porto Alegre. Nesta experiência foi instituída a investigação socioantropológica para captar os fenômenos mais significativos para a comunidade. A partir da seleção do fenômeno organizam-se as falas e os conceitos correspondentes articulados com os conteúdos dos campos do conhecimento. Desta forma o ensino é organizado de forma participativa e com conteúdos significativos do contexto social.

[9] Trata-se de um projeto de cooperação das IES comunitárias e públicas que atuam na região noroeste do RS junto com a SEDUC para oferecer, em longo prazo, a formação continuada dos professores da REE-RS, abrangendo diferentes temas, etapas e modalidades da Educação Básica. A Seduc realizou, no período, uma intensa parceria com as universidades gaúchas viabilizando um processo de mobilização dos educadores para formação permanente e em serviço.

[10] A política de formação continuada e em serviço do governo do estado ganhou mais força também com o estabelecimento da hora atividade, regrada com o trabalho de treze horas com aluno, cinco horas com estudos e planejamento na escola e duas horas para uso livre do professor. Esta foi a distribuição para carga horária de 20 horas semanais. Nos casos de 40 horas esta distribuição de horários é oi dobrada.

[11] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de educação assumiam o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas.