



IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL: POSSIBILIDADES DE VIABILIZAÇÃO

Sueli Menezes Pereira – UFSM

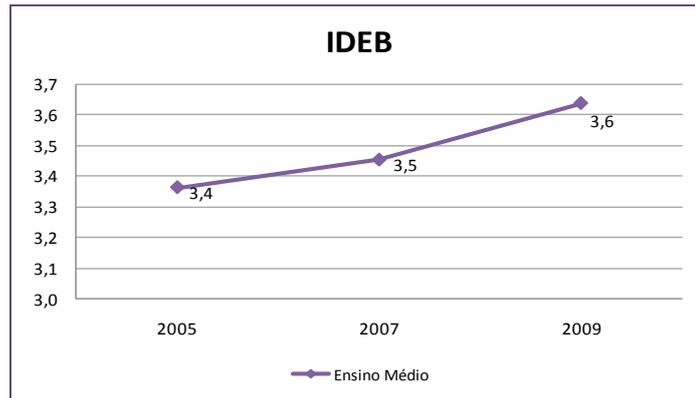
Resumo: Através de pesquisa qualitativa, tendo como referencial a proposta do atual governo do Estado para o Ensino Médio (2011/2014), este texto busca verificar as condições de organização administrativo-pedagógica da escola e o preparo dos professores para tal, para o que se vale de resultados obtidos em uma pesquisa realizada em Escolas de Santa Maria analisados em uma dissertação de mestrado, recentemente defendida. A proposta do governo se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, o que demanda uma formação interdisciplinar, tendo como ponto de partida o conteúdo social. Como resultados imediatos, observam-se fatores intervenientes ao sucesso da proposta, tanto pela setorização, como pela centralização de poder e pouco envolvimento da gestão escolar e dos professores em atividades que lhes proporcione subsídios para a implantação de mudanças substanciais nas escolas a curto prazo.

Palavras-chave: Ensino Médio, politecnica, trabalho como princípio educativo, professores, organização escolar.

Introdução

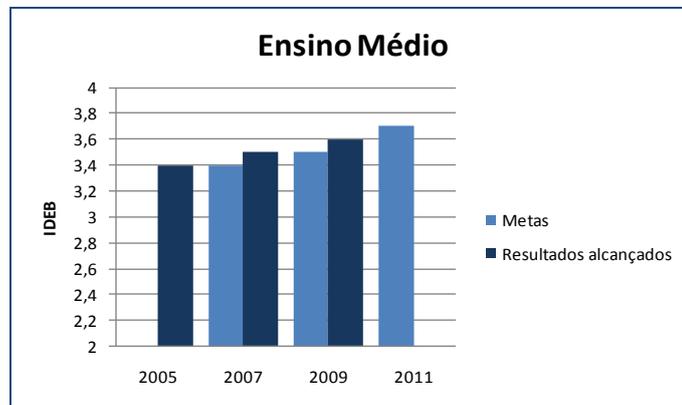
Este texto tem como objetivo verificar as condições da organização administrativo-pedagógica da escola e o preparo dos professores frente ao compromisso de implementação da proposta de Ensino Médio Politécnico nas escolas deste nível de ensino no Rio Grande do Sul, em acordo com a proposta do atual governo do Estado para o quadriênio 2011/2014.

Justifica-se a importância do projeto do Estado do RS, considerando a baixa qualidade de ensino no Brasil e a necessidade de propostas que venham mudar este quadro, a partir das realidades estaduais, especialmente, por serem os Estados os responsáveis primeiros por este nível de ensino. Última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio (E.M.) não foge a regra em termos de baixo rendimento escolar o que pode ser visualizado nos baixos IBEBs em termos comparativos (ver gráfico abaixo), identificando que estamos longe de alcançar um IBEB que se aproxime do mínimo de 6,0, conforme critérios da UNESCO.



*Fonte: MEC/INEP

As próprias metas de melhoria são de baixa expectativa, como se pode observar na meta para 2011 que não chega ao IDEB 4.0.



*Fonte: MEC/INEP

Naturalmente que o Ensino Médio é um nível de ensino que está na sequência do Ensino Fundamental que tem tido, no Rio Grande do Sul, baixíssimos resultados. Os quadros abaixo são elucidativos desta realidade:

10 Estados melhor colocados no IDEB até a 4ª série

ESTADOS	IDEB 2009	IDEB 2007	IDEB 2005
Minas Gerais	5,6	4,7	4,7
Distrito Federal	5,6	5,0	4,8
São Paulo	5,5	5,0	4,7
Paraná	5,4	5,0	4,6
Santa Catarina	5,2	4,9	4,4
Espírito Santo	5,1	4,6	4,2
Goiás	4,9	4,3	4,1
Mato Grosso	4,9	4,4	3,6
Rio Grande do Sul	4,9	4,6	4,3
Rio de Janeiro	4,7	4,4	4,3

* Fonte: MEC

Dez Estados mais bem colocados de 5ª a 8ª série no Ideb 2009

ESTADOS	IDEB 2009	IDEB 2007	IDEB 2005
São Paulo	4,5	4,3	4,2
Santa Catarina	4,5	4,3	4,3
Distrito Federal	4,4	4,0	3,8
Mato Grosso	4,3	3,8	3,1
Minas Gerais	4,3	4,0	3,8
Paraná	4,3	4,2	3,6
Acre	4,1	3,8	3,5
Rio Grande do Sul	4,1	3,9	3,8
Mato Gros. do Sul	4,1	3,9	3,4
Espírito Santo	4,1	4,0	3,8

* Fonte: MEC

Paradoxalmente, o IBEB do Rio Grande do Sul no Ensino Médio apresenta uma situação melhor junto aos demais Estados da Região Sul do que o ensino fundamental, apesar de não ser nada elogiosa a realidade deste nível de ensino no Brasil.

Dez Estados mais bem colocados no ensino médio no Ideb 2009

ESTADOS	IDEB 2009	IDEB 2007	IDEB 2005
Paraná	4,2	4,0	3,6
Santa Catarina	4,1	4,0	3,6
Rio Grande do Sul	3,9	3,7	3,7
Minas Gerais	3,9	3,8	3,8
São Paulo	3,9	3,9	3,6
Espírito Santo	3,8	3,6	3,8
Mato Grosso do Sul	3,8	3,8	3,3
Distrito Federal	3,8	4,0	3,6
Rondônia	3,7	3,2	3,2
Ceará	3,6	3,4	3,3

* Fonte: MEC

Não vamos analisar as causas deste fracasso em termos históricos neste trabalho, mas podemos sinalizar para uma das mais importantes e a mais recente. Referimo-nos, aqui, a organização educacional do Golpe Civil-Militar de 1964 e as exigências dos Acordos MEC/USAID, considerando que a legislação deste período afetou negativamente a organização curricular, a formação de professores, o sistema de avaliação, a compreensão do que foi entendido como democracia e como qualidade de ensino, além da organização escolar setorizada, individualizada e burocratizada.

Na atualidade, a Educação Básica, especialmente no Terceiro Mundo, tem sido preocupação de governos, assim como de organismos internacionais. Em relação ao E.M., em

maio de 2001, a UNESCO realizou em Beijing, República Popular da China, a Conferência intitulada O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI: desafios, tendências e prioridades.

O Relatório Final da Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio desta Conferência destaca a importância deste nível de ensino e a alta prioridade que deve ser dada ao mesmo, considerando que “não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos” (UNESCO, 2003, p.7). Nesta ótica, os objetivos e funções do ensino médio devem ser redefinidos para o século XXI.

O documento de “Beijing enfatiza a responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais” (p.7), devendo o E.M. levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais. Destina-se ao preparo para a vida e, portanto, abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho. Para tanto é importante: priorizar a formação inicial e continuada de professores; assegurar currículos que reflitam as necessidades locais especialmente as de natureza socioeconômica; promover a organização das escolas para entenderem-se como locais de ensino/aprendizagem. O importante não é aprender um volume de conhecimentos, mas a sua capacidade para aprender continuamente de modo a participar da evolução social, reforçando os vínculos com o mundo do trabalho, bem como desenvolver competências comunicacionais críticas, criativas, flexíveis e o engajamento do jovem no esforço do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2003). Para isto o Diploma já não é suficiente. A exigência se caracteriza pelas capacidades de se comunicar, de trabalhar em equipe, de adaptar-se às inovações, de criar soluções, de dominar novas tecnologias, para o que não faz mais sentido preparar os jovens para competências profissionais específicas.

Não há dúvida de que as transformações na economia e na qualidade da mão-de-obra constituem um enorme desafio para a educação, pois “seja qual for a escolha, **a preparação para a universidade deixa de ser uma base lógica adequada**, considerando que tantos alunos passam do E.M. para o emprego, para o ensino profissional, ou mesmo para o desemprego”. (UNESCO, 2003, p. 24, grifos nossos).

Com essas considerações o Relatório da Conferência de Beijing enfatiza que as pessoas engajadas em E.M. precisam envolver-se em: organização ou comunidades de aprendizagem (em que os professores são discípulos e companheiros de aprendizado dos alunos); assim como, para o êxito do E.M., deve haver um equilíbrio entre educação geral e profissional, resultados cognitivos e comportamentais.

A preocupação com o Ensino Médio promoveu a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001), com a qual os Ministros de Educação da América Latina, comprometeram-se com os objetivos e ações desta Conferência. No Brasil a repercussão destas iniciativas tem promovido políticas do MEC para o E.M. o que justifica a proposta do Ensino Politécnico que vem se desenvolvendo em Estados brasileiros¹ e, atualmente, o Rio Grande do Sul com a proposta do Governo do Estado para o Ensino Médio.

Considerando as referências acima, este texto apresenta a proposta do Estado do RS (2011-2014), bem como procura evidenciar a situação de escolas de Santa Maria/RS, no sentido de verificar as possibilidades de implementação da proposta através da organização da escola e dos professores para tal, de modo a obter o êxito esperado. Para tanto se utiliza de pesquisa qualitativa, tendo como empiria resultados obtidos em uma Dissertação de Mestrado, recentemente defendida (BRAGA, 2012), buscando evidenciar as condições e o preparo dos professores para o enfrentamento de mudanças substanciais na escola.

A proposta de Ensino Médio para o Rio Grande do Sul

A proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio, apresentada pela Secretaria de Educação (SE) do Estado do Rio Grande do Sul (RS), leva em consideração o Plano de Governo Estadual no período 2011-2014 e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96.

O plano de governo para a gestão 2011/2014 estabeleceu como prioridade da política educacional a democratização da gestão, o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; a aprendizagem e ao patrimônio cultural e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional, considerando a importância de uma formação cidadã que responda pelas necessidades humanas e pelo domínio dos princípios do conhecimento científico e tecnológico de modo a inserir o cidadão no mundo do trabalho que hoje se dá pela flexibilização da produção, pela redução de chefias, pelo trabalho coletivo, entre outras características.

Justifica estas propostas mostrando que:

[...] a realidade que se apresenta está a exigir, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio e para Educação Profissional. A qualidade cidadã da educação está ancorada em três fatores estruturantes: valorização profissional,

¹ Ciavatta (2005, p. 99) informa que, diante do grave déficit de oferta da Educação Média pública de qualidade no país, Estados como o Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina assinaram convênio com o MEC para levar adiante projetos de Ensino Médio integrado à Educação Profissional desde 2005.

diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio. (RS/SE,2010, p.4)

A proposta basicamente se constitui, conforme o documento, por um ensino médio politécnico que tem por base a articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, o que demanda uma formação interdisciplinar, tendo como ponto de partida o conteúdo social, “revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana” (RS/SE, 2011, p.5).

A realidade da Educação Básica no Rio Grande do Sul é preocupante como já evidenciamos acima. Outros dados alarmantes são apresentados no próprio documento base da proposta, tais como: escolaridade líquida entre 15 e 17 anos: 53,1%; defasagem idade-série: 30,5%; 108.995 alunos na faixa entre 15 e 17 anos ainda frequentam o ensino fundamental; abandono: 13%; reprovação: 21,7%.

A Rede Estadual de Ensino no nível médio apresenta: matrícula de 354.509 alunos nos três turnos. Deste total, 21,1% têm idade superior a 17 anos. É preocupante também, a fato de que 84.000 (14,7%) estejam fora da escola na idade própria para o Ensino Médio.

Apointa o documento que, do total de 1.053 escolas, 104 oferecem o Curso Normal no qual atuam 2.016 professores; 156 escolas oferecem Cursos Profissionais onde atuam 2.037 professores e 793 escolas oferecem apenas o Ensino Médio regular no qual atua a maioria do corpo docente da rede estadual, ou seja, de um total de 24.763 professores, 22.747 atuam no Ensino Médio.

Nas escolas estaduais do RS ainda é constatado um ensino que se realiza através de uma organização curricular fragmentada, dissociada da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação, o que justifica a urgência de uma proposta administrativo-pedagógica que busque a superação deste modelo de modo que:

[...] o conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (RS/SE, 2011, p.7)

Como informa o documento base, no Estado do Rio Grande do Sul, a etapa final da educação básica constitui-se das seguintes organizações curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, podendo assumir a forma de concomitância externa, e Educação Profissional Técnica de

Ensino Médio na forma subsequente e contempla o acesso à escolaridade nas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação de quilombolas e educação profissional. No presente texto trataremos apenas do Ensino Médio Politécnico.

A LDB/1996 determina que:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22).

Em decorrência, o texto legal apresenta o E. M. como etapa final da educação básica, tendo, entre seus objetivos:

[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art.35).

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), assim se posiciona:

O Ensino Médio deve ter 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 nº 04/2010, Art. 26, § 1º).

Como informa o documento base do governo do Estado do RS, o mundo contemporâneo constitui-se por relações sociais e de produção de caráter excludente, resultantes das formas capitalistas de produção e reprodução da existência e do conhecimento. Nesse contexto, torna-se urgente a reestruturação da educação em todos os níveis e modalidades, tendo em vista a ampliação das possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e, por essa via, o acesso aos direitos básicos da cidadania. Isto exige uma organização curricular que contemple, ao mesmo tempo, as dimensões da formação humana e dimensões da ciência e da técnica, de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho.

Isto implica em ter o trabalho como princípio educativo de modo que o cidadão compreenda

[...] o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência. Implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as

necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. (RS/SE, 2010, p.15)

Na perspectiva do trabalho como princípio educativo não cabem organizações de cunho taylorista/fordista por se configurarem como trabalho setorizado, fragmentado, fundado na memorização e na reprodução de conhecimentos descontextualizados, tanto na educação geral quanto na profissional.

Isto indica que as mudanças no mundo do trabalho trazem novas demandas para a educação de modo que a escola se organize para cumprir sua função precípua que é **ensinar a compreender e a transformara realidade a partir do domínio da teoria e do método científico**. Se o saber fazer poderia ser aprendido na prática, **o trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade**. (RS/SE, 2010, grifos nossos).

Esta concepção apresenta positividade, bem como negatividade. Como positivo o trabalho como princípio educativo demanda o desenvolvimento da necessidade do trabalho intelectual em decorrência das novas tecnologias de base microeletrônica, mas, por sua vez, amplia o desemprego, a precarização e a intensificação de trabalho, o que traz para a escola um novo desafio: “desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana”(RS/SE, 2010, p. 16). Neste caso a politecnia deve ser compreendida como domínio intelectual da técnica.

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, **embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais**, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe (...) o protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo **trabalho coletivo** que integre os diferentes atores que atuam nas escolas (...). (RS/SE, 2011, p.17, grifos nossos).

Em decorrência destas características, o documento do Estado do RS enfatiza a importância do currículo ser concebido de modo a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, um espaço que dê sentido para o mundo real, concreto, a ser percebido pelos estudantes.

Nesta perspectiva a organização curricular deverá considerar a relação “partetotalidade”; a valorização de saberes “reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico”; a “relação entre teoria e prática”; a

“interdisciplinaridade” com o propósito de superar a fragmentação do conhecimento; a “avaliação emancipatória” (RS/SE, 2011, p. 20), um importante eixo desta proposta de modo a reafirmar a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais.

Finalmente a proposta curricular deve enfatizar “a pesquisa” por ser o “processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção” (RS/SE, 2011, p. 24).

Para o desenvolvimento desta proposta os professores deverão, coletivamente, assumir a coordenação dos trabalhos, para o que se faz necessário estudo constante dos fundamentos da proposta, avaliação permanente das condições da escola e dos alunos de modo a organizar a elaboração de projetos nos quais se realizam os seminários integrados.

Este é o grande desafio da escola: integrar os professores na proposta como responsáveis pela implementação de uma proposta inovadora que tem no trabalho o princípio educativo, o que coloca a discussão sobre as finalidades do ensino médio ou, ainda, sobre o que lhe confere sentido: sujeitos e conhecimentos, construindo um ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.

Condições de implementação da proposta de Ensino Politécnico através da organização da escola e dos professores

Considerando as necessidades de uma formação integral, a educação de crianças, jovens e adultos não pode se limitar apenas a propostas de melhores condições de adaptação ao meio. Ao contrário, ela deve possibilitar a compreensão da realidade social em sua totalidade apropriando-se dela de modo a transformá-la. Este é um compromisso político com uma escola ativa, viva e criadora e, não reprodutora acrítica de conhecimentos sistematizados.

O ponto de partida para este modelo de escola, em uma perspectiva gramsciana, tem no senso comum a sua raiz com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento. São apenas conhecimentos da realidade imediata, mas que não a interpretam, mantendo os estudantes subordinados aos desígnios do espontaneísmo.

Conforme Saviani (2003) o currículo escolar, desde o início da escolaridade, deve guiar-se pelo princípio do trabalho (informalmente) como o processo através do qual o homem transforma a natureza. No ensino fundamental o trabalho aparece de forma implícita, pois surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho.

O ensino médio, etapa final da Educação Básica, deverá aprofundar a questão devendo ter uma organização curricular em que o trabalho apareça de forma explícita.

Nessa etapa, diz o autor, o trabalho deverá se constituir, não apenas como uma condição, ao determinar a forma da sociedade, mas deverá determinar, por consequência, também o modo como a escola se organiza. Deverá explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna, implicando em uma organização curricular voltada para a politecnia.

Entendendo que a noção de politecnia busca a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber e o fazer, entre a ciência e a técnica “a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais” (SAVIANI, 2003, p. 9), buscamos, no presente trabalho, verificar as condições em que a politecnia, na perspectiva apresentada, possa ser desenvolvida nas escolas a partir de sua organização e do envolvimento dos professores. Para tanto nos valem os resultados de uma dissertação recentemente defendida (BRAGA, 2012), a qual investigou “o nível de politização dos professores e se este condiciona o comprometimento político destes trabalhadores frente ao contexto educacional da rede pública estadual de Santa Maria, tomando como referência as políticas educacionais atuais que têm na autonomia, na democracia as principais características da gestão escolar”.²

Cumprido salientar que a dissertação em pauta, teve como campo de pesquisa, duas escolas de Ensino Médio de Santa Maria da rede pública estadual (aqui denominadas Escola A e Escola B), sendo 58 professores das escolas investigadas os sujeitos da pesquisa realizada somente no turno noturno das referidas escolas

A primeira constatação foi referente ao tipo de gestão através da figura do Diretor.

Na Escola A, através da conversa com o diretor

[...] verificou-se a receptividade e, portanto, a abertura da escola, como também a seguinte constatação: as relações da escola alicerçam-se em atitudes de humanidade. Embora haja sobre a figura de todo e qualquer diretor um rótulo de autoridade, pois é ele que responde pelo trabalho da escola e dos trabalhadores que lá atuam, nessa instituição o papel do diretor tem a sua marca na igualdade entre os sujeitos. (...) ou seja, há uma perspectiva de superação da hierarquização, considerando que para a tomada de decisões os professores são consultados, o que não indica participação

² BRAGA, E.F. (2012). “**Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares**”. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. OBS: Esta dissertação ainda não tem divulgação oficial em bibliotecas ou sites da CAPES por ter sido recentemente defendida e estar em processo de formalização final.

direta nas decisões. A palavra final é do diretor, caracterizando um tipo de gestão que se vale das boas relações interpessoais e confiança, mas ainda sem se identificar com uma gestão democrática, pois o que se observa não é um trabalho coletivo, mas sim de parceria (...). (BRAGA, 2012, p.101).

Na Escola B, ao contrário,

[...] o diretor é visto pelos trabalhadores da escola com idolatria e temeridade, como o dono do poder. Tanto é dessa forma que até a minha presença na escola como pesquisadora foi, de certa maneira, camuflada pela coordenadora pedagógica, visto que havia o receio do trabalho não ser aceito pelo diretor, isto porque o título do trabalho abarca o comprometimento político dos professores e, na percepção dela, ele compreenderia como algo que se opusesse ao seu cargo. (BRAGA, 2012, p. 191)

A autora da Dissertação em pauta aponta ainda que no decorrer do trabalho nas escolas, principalmente no que se refere às reuniões gerais e pedagógicas, teve confirmação sobre a maior e menor importância do diretor para o andamento do trabalho lá desenvolvido. Na escola A o diretor sempre estava presente nas reuniões da escola, inclusive as conduzindo, quando necessário e tomando decisões em conjunto com os professores.

Diferentemente na escola B,

[...] o diretor não se fez presente na maior parte das reuniões, estando sempre na sua sala, onde caso precisasse ser consultado para alguma providência, os coordenadores direcionavam-se até ele. Observe-se que, nesta escola, os professores não têm acesso à sala do diretor. Este mesmo diretor apenas fez-se presente em duas ocasiões, as quais tratavam da **Reformulação do Ensino Médio nas escolas estaduais gaúchas, conforme proposta do Governo do Estado para o período 2011-2014**. Nesses momentos, que foram dois, o diretor, juntamente com as vices-diretoras, que até então eram desconhecidas para a pesquisadora, **assumiu o papel de veículo de comunicação do governo**. Isso se deu após sua ida à Porto Alegre, a fim de se inteirar sobre o assunto a chamado do governo. Ao retornar, informou sobre a proposta do que supostamente teria entendido acerca da mesma, **liderando a organização de grupos representantes da escola para os debates regionais**. Isto **excluiu grande parte dos professores do debate e do estudo sobre a proposta, o que deixa a escola sem alternativas concretas para implementá-la em uma perspectiva democrática**. (BRAGA, 2012, p.102, grifos nossos).

Explica a autora da Dissertação que

Esse fato corrobora um tipo de administração setorializada e centralizada e, nesta, a racionalização do trabalho e a coordenação, assume fundamentalmente matizes capitalistas de dominação e de controle, na qual a direção da escola se identifica mais como um posto de gerência e mando, através do qual diz como pensar e como fazer, atestando o controle sobre os trabalhadores. Neste caso, a direção que deveria ser assumida democraticamente, considerando a ocorrência de ter sido ele (diretor) escolhido pelo voto, evidencia o modelo de democracia possível no capitalismo, ou seja, a democracia representativa, formal. (...). (BRAGA, 2012, p. 102,103)

A divisão do trabalho que aqui se observa entre as chefias e os professores imprime nas relações sociais a individualização dos sujeitos e a fragmentação das visões de mundo, gerando prejuízos individuais e coletivos – a base da alienação política. Configura-se “[...] a

afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significando que um homem está alienado dos outros e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana.” (MARX, 2004, apud SILVA, 2008, p.18), caracterizando-se alienação como “[...] divórcios característicos da própria divisão de trabalho do capital mundial entre escola e sociedade, (...) entre o individual e o social, entre ciência e técnica, (...), entre decisão e execução (...)”. (ARRUDA, 1995 apud SILVA, 2008, p.14).

A divisão do trabalho se constitui como uma identidade da organização da escola B, pois fica claro o trabalho fragmentado e setorizado que ali se desenvolve. Diz a autora da Dissertação:

Assim como o diretor, também a coordenação pedagógica assume uma postura centralizadora (...). Isto ficou evidente durante todo o processo de mediação entre professores e diretor, intervenção, cuja orientação se dava a partir da coordenadora pedagógica. Pelo fato de ser ela responsável por tudo e por todos, tanto professores como funcionários sempre se mostraram solícitos a estar assessorando, ajudando-a de uma maneira ou de outra, mas sem possibilidade de intervenção nas decisões. (BRAGA, 2012, p.104, 105)

Neste processo o professor se coloca em uma posição de subordinação, o que descaracteriza qualquer possibilidade de construção de uma escola democrática, sinalizando para a inviabilidade de que ocorram mudanças substanciais na organização administrativo-pedagógica desta escola ficando as políticas educacionais sem expressão frente aos interesses individuais que lá são priorizados.

Observa a autora da pesquisa que os alunos, assim como a comunidade escolar, são distanciados de qualquer participação nos variados serviços da escola que poderiam caracterizar uma gestão democrática, o que é percebido pelos professores como situação desfavorável a um trabalho interdisciplinar na escola.

Na escola A, por sua vez, por apresentar uma proposta pedagógica diferenciada, o trabalho é realizado a partir da realidade do aluno. Possui uma estrutura pequena, onde as salas de aula trabalham com poucos alunos, possibilitando um trabalho, identificado pelos professores, como interdisciplinar. Isto é feito com profissionais de outras áreas, um trabalho diferenciado da cultura escolar existente.

Efetivamente, a Escola A tem feito intercâmbio com instituições sociais da comunidade de modo a promover Oficinas Pedagógicas, espaços em que essas parcerias são efetivadas. Exemplo disso são as oficinas de cabeleireiro, informática, padaria, papel reciclado, serigrafia e oficinas culturais que acontecem através de projetos com ONGs, com a Universidade Federal de Santa Maria e com cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAI

e outros espaços de formação, conforme o que é exposto no Regimento da Escola A ao tratar de alunos com necessidades especiais. Salienta o documento que as Oficinas Pedagógicas propiciam condições de cidadania, pois o educando vivencia “conhecimento específico sobre sua relação com o mundo através da orientação pelo trabalho, articulada às demais áreas do conhecimento” (REGIMENTO, 2009, Escola A).

Estas experiências permitem maior clareza aos professores e funcionários desta escola quanto à necessidade de se desenvolver um trabalho diferenciado e, para tanto, que igualmente haja uma formação para isso.

Não sendo, no entanto, as oficinas pedagógicas uma experiência que envolva todos os alunos da escola, a prática pedagógica, em geral, assim como na escola B, ainda está calcada na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, indicando que, mesmo reconhecendo a possibilidade e a importância de trabalhos que fujam à rotina da reprodução de conhecimentos, a estrutura organizacional divisionista da escola e a falta de uma análise mais profunda sobre as causas deste modelo de organização, impedem a mudança no sentido de fazer da escola *lócus* de formação cidadã de modo a compreender o mundo e dele participar de forma crítica e contextualizada.

Há clareza dos professores de que é possível a superação dos obstáculos que surgem no dia-a-dia da escola. Para tanto, a formação continuada dos professores, na escola, precisa ser mais efetiva pelo coletivo de professores. Se houver a participação de todos em estudos que contemplem as necessidades da escola e as novas propostas, acreditam os professores que haverá melhores condições para a mudança, superando as próprias dificuldades. Na opinião dos professores da escola A, a formação continuada não deve apenas se pautar em uma formação para a ciência, mas uma formação política que permita compreender o contexto social, uma formação que implique em aprimorar questões de cunho administrativo-pedagógicas da escola atrelada à discussões mais amplas que excedam os muros da instituição.

Podemos dizer com Silva que

Os trabalhadores são agentes da dinâmica dialético-materialista, sem o saber, também experimentam a condição de objetos dessa mesma dinâmica sendo influenciados em suas formas de pensar e de agir pela mesma realidade objetiva de que se ocupam. A sua ação pode se dar de duas maneiras, implicando na qualidade da influência dialética que receberão: na medida em que agem pelo trabalho modificando a natureza se fazem trabalhadores e, para, além disso, ao influenciarem as configurações institucionais de acordo com as suas perspectivas de classe esses mesmos sujeitos se fazem trabalhadores politizados. Este último caso se caracteriza pela necessidade imperativa de consciência política, logo, se situa no campo das

possibilidades consideradas nas propostas de educação politécnica. (SILVA 2008, p.6)

Faz-se necessário considerar que a educação politécnica em ambientes escolares parece não ser possível na orientação econômica e política do capitalismo que se reproduz nas escolas devido ao sentido que é dado ao trabalho pelo capital e às repercussões sociais que tal sentido desencadeia e, ainda, porque “[...] historicamente, a escola está adequada aos interesses e necessidades da burguesia”. (MARX, 1988, apud SILVA, 2008, p. 18).

Buscar alternativas inovadoras que beneficiem a formação do cidadão para participar conscientemente do mundo em que vive, é possível, desde que haja um envolvimento coletivo e estudo permanente, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesta ótica, deve-se ter claro que “o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto” (RAMOS, 2008, p.5).

Considerações finais

Na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

São evidentes, no entanto, as contradições da realidade escolar nesta perspectiva, visto que os professores pouco conhecem das políticas educacionais em termos nacionais e estaduais, assim como, mesmo tratando da necessidade de atualização, poucos são os interessados em modificações significativas o que pode ser observado nas duas escolas, especialmente na escola B. Neste contexto é evidente que “a falta de consciência política do trabalhador garante a isenção de riscos ao projeto capitalista”(SILVA, 2008, p. 15).

O desconhecimento das políticas causou desconforto aos professores ao tomar conhecimento da proposta do Estado de um Ensino Médio politécnico por meio da direção. Como foi salientado, a direção, em conjunto com as equipes diretivas centralizam as decisões, oportunizando poucos espaços de participação dos professores. Junto a isto, se soma o fator referente à negativa do governo sobre o piso nacional de salários ao magistério gaúcho. São duas situações contraditórias: por um lado a exigência de maior comprometimento político com uma educação de qualidade social, o que exige maior envolvimento do professor na gestão dos serviços escolares, tanto nos aspectos administrativos como pedagógicos, maior comprometimento com o conhecimento e

superação do divisionismo que ainda está presente, tanto no trabalho da escola e dos professores, como do conhecimento. Por outro lado, a baixa remuneração do trabalho o que tem sido um fator desmotivador para mudanças significativas.

O descomprometimento de professores e da própria escola com estudos coletivos de formação continuada é um fator de desânimo, inclusive para os professores que acreditam e pensam em uma escola de melhor qualidade social. Sinalizam estes professores para a “ausência de colegas que não se fazem presentes nesses momentos e que por essas faltas não são cobrados, o que cria a ideia de liberdade individual como senso comum (...)” (BRAGA, 2012, p.113), indicativos de que a proposta de politecnicidade no Ensino Médio possa não ter o êxito esperado.

É a partir do existente que se inicia a mudança. Estamos em tempos de grandes transformações no mundo do trabalho, do que não pode fugir a escola, consciente de seu papel social. Para tanto, é preciso superar a divisão do trabalho, a centralização de poder e envolver a comunidade escolar como um todo em estudos que venham a favorecer uma educação politécnica, considerando a politecnicidade como base formadora necessária para proporcionar a superação da unilateralidade na formação do trabalhador, situando os homens como sujeitos do seu dever.

Referências

BRAGA, Etiane Fagundes. Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares. **Dissertação de Mestrado**. UFSM, 2012

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados, acessado em 05 de fevereiro de 2012.

_____. MEC/INEP. **Resultados IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013798.pdf> Acesso e janeiro de 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-104.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio integrado à educação profissional**. Palestra realizada no Encontro de PROEJA no Pará em 2008. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2012

RIO GRANDE DO SUL/ SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Novembro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003 , v.1(1), p. :131-152

SILVA, Adnilson José da. **Politecnicia versus alienação**: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação. Anais da VIII Jornada HISTEDBR, jul/2008. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20\(R\).doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20(R).doc). Acesso em 12 de fevereiro de 2012.

UNESCO. **Ensino Médio para o Século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Cadernos UNESCO BRASIL. Série Educação, V. 9, dezembro 2003.

_____. **Declaração de Cochabamba**. Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Bolívia, março de 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> Acesso em 23 de fevereiro de 2012.