

## **Os caminhos do Ensino Médio Politécnico<sup>1</sup>**

### **1. Observações sobre a conjuntura**

A proposta de transformação do Ensino Médio foi apresentada para a rede estadual no segundo semestre de 2011. Inicialmente, professores e funcionários não poderiam reformar a proposta, o que gerou forte reação. Os encontros seriam apenas consultivos, sem a competência de produzir alterações no documento básico. Esta imposição causou um desgaste político desnecessário à proposta, o que facilitou a resistência do professorado. Quando a SEDUC recuou o estrago estava feito.

A discussão do politécnico também coincidiu com a campanha de professores e funcionários pela implantação do Piso Salarial Nacional nas carreiras. Entre os meses de setembro e dezembro de 2011, a discussão pedagógica esbarrou nas questões salariais e funcionais. O sindicato decidiu pelo boicote à reestruturação curricular e cresceu a tese de que a proposta visava precarizar o ensino público, mesmo que os argumentos fossem igualmente precários.

A tese da precarização se desenvolveu entre lideranças e disseminou-se pelas camadas mais próximas do sindicato. A falta de habilidade do governo no encaminhamento da proposta e o tensionamento com o sindicato produziram atrasos importantes para a evolução da discussão. A reestruturação não foi apropriada pelos setores mais avançados e politizados da categoria, que poderiam funcionar como a vanguarda no processo de mudança curricular.

O ano de 2011 terminou sem avanços significativos, apesar das conferências realizadas nas cidades, regiões e na fase estadual. O documento final da conferência estadual não apresentou modificações substanciais na proposta e a categoria entrou em férias sem ter clareza sobre as mudanças no ensino médio.

O primeiro semestre de 2012 ficou marcado pela votação do reajuste de 23,5% na Assembleia Legislativa e certo arrefecimento da luta sindical. O início do calendário eleitoral também absorveu parte considerável das lideranças sindicais e desviou energias importantes da luta econômica para a disputa municipal, com demandas mais concretas e locais. Esta conjuntura desarticulou o principal adversário da proposta, o sindicato.

---

<sup>1</sup>. Prof. Me. Alexandre Reinaldo Protásio.

Ao mesmo tempo, a entidade de classe não conseguiu elaborar uma proposta pedagógica alternativa ao ensino médio politécnico. A crítica, forte no princípio, perdeu sua capacidade de mobilização por sofrer de uma contradição fundamental: o sindicato estava defendendo a permanência de uma escola excludente, amplamente criticada por todos os intelectuais do movimento educacional brasileiro e gaúcho. Sem propor alternativas e impossibilitado de manter a defesa da escola excludente, o sindicato ficou sem discurso.

### **Apropriações conceituais**

A palavra “politécnico” sofreu apropriações equivocadas por parte de professores que participaram dos encontros em 2011. As referências ao mundo do trabalho, presente no texto básico, foram interpretadas erroneamente como “preparação para o mercado de trabalho”. Nesta concepção distorcida do conceito, o novo ensino médio serviria para produzir mão de obra barata para o mercado. As origens progressistas da proposta, como Gramsci, Saviani, Kosik, entre outros, foram desconsideradas. Os críticos não observaram a bibliografia do documento. Trechos como este foram desconsiderados:

Pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam (SEDUC, 2011: 9-10).

O conceito de politécnica proposto se remete ao pensador sardo Antonio Gramsci, que foi o criador dos conceitos de escola unitária e princípio educativo. O ensino médio politécnico está em sintonia com o corolário gramsciano:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 1989: 121).

As palavras-chaves da escola unitária são, portanto: maturidade, criação, prática, autonomia e iniciativa. O ensino médio deve contribuir para a construção de um homem de tipo novo, capaz de elaborar conhecimentos e intervir ativamente na sociedade em que vive. Gramsci propôs esta perspectiva na década de 30 do século XX e continua atual por confrontar-se com a escola conservadora que ainda sobrevive no século XXI.

A nova escola deve evoluir da “memorização” para a construção crítica do conhecimento, deixando de ser uma imposição e, conseqüentemente, um sofrimento para os educandos:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se a fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (Idem: 123).

O modelo produtivo fordista/taylorista constituiu a escola que temos hoje para produzir “gorilas amestrados”, como afirmava Taylor. Uma visão de mundo que fragmentou o conhecimento e transformou as escolas em linhas de produção, fábricas de produzir alienação. No documento base apresentado pela SEDUC, o tema, primeiro tratado por Gramsci, é assim resgatado:

As formas tayloristas/fordistas de organização da vida social e produtiva demandavam uma pedagogia fundada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral quanto na profissional. A capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual, uma vez que os processos de trabalho eram tecnologicamente pouco complexos e pouco dinâmicos; a estabilidade e a rigidez eram a norma e a vida social e produtiva se regia por regras claras (SEDUC, 2011: 13).

A escola unitária ou criadora é a resposta dos progressistas para o modelo fordista-taylorista de ensino. Para o autor sardo a “escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento” (Idem: 124-5), onde o professor adquire o papel de “guia amigável” do processo de construção e conquista da autodisciplina e da autonomia.

O conceito autonomia está presente na maior parte dos trechos em que Gramsci analisa a função da escola na formação dos discentes. Em uma passagem fundamental para o tema aqui tratado, o autor define os tempos, espaços e práticas esperados numa escola criadora, unitária e ativa:

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (Gramsci, 1989: 125).

Ao fazer referência ao ensino superior, Gramsci também permite elaborar críticas ao ensino básico: “na Universidade, deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar ‘fatos’ ou o método para estudar os ‘fatos’? A prática do ‘seminário’ deveria precisamente complementar e vivificar o ensino oral” (Idem: 148).

Os questionamentos do autor sardo também são pertinentes para se pensar o ensino médio, principalmente se considerarmos que, em pleno século XXI, ainda não conseguimos criar uma escola diferente daquela em que estudou Gramsci.

Um ensino inovador e autônomo, por conseguinte, significa o domínio dos métodos e metodologias para produzir descobertas, mesmo que “velhas” no primeiro momento. Este processo é vivencial e supera os limites do ensino tradicional (fordista-taylorista), pois não se resume ao espaço da sala de aula ou à relação entre professores e estudantes. Por ser “orgânico” é inerente à vida dos educandos (aprender é característica da espécie), assim como o homem não pode ser apartado do trabalho.

O mundo do trabalho tem exigido pessoas capazes de “aprender a aprender” ou capazes de aprender a vida inteira. Os avanços tecnológicos são causa e resultado do surgimento de postos de trabalho que demandam flexibilidade intelectual e disposição para o estudo. Mesmo o mercado de trabalho não sendo o objetivo primordial do ensino politécnico, é inegável que educandos mais críticos, inovadores e autônomos estarão mais bem preparados para as mudanças que estão ocorrendo no processo produtivo.

Contudo, para além da mera multiplicação de escolas técnicas e profissionalizantes, como ficou caracterizado nos argumentos de alguns críticos do politécnico, a escola unitária deve conduzir o educando “até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Idem: 136). O que significa tornar os estudantes capazes de enfrentar o mundo do trabalho de forma crítica e autônoma, tornando-os também dirigentes sociais – intelectuais orgânicos da classe, diria Gramsci.

Nessa perspectiva, a proposta do ensino médio politécnico tem um corte de classe bastante definido desde a sua origem conceitual. Para Gramsci, um dos autores fundamentais do documento base (e para o pensamento de Demerval Saviani), a escola unitária não consiste apenas em garantir que:

um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo, (...) assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (Idem: 137).

No documento base da reestruturação do ensino médio, a proposta acima aparece da seguinte forma:

Tomar o trabalho 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. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (SEDUC, 2011: 13).

Desta forma, não se trata de precarizar o ensino dos trabalhadores, mas prepará-los para utilizar ferramentas, como a pesquisa, para aprender a aprender. Justamente a fragmentação do conhecimento, base da escola atual, é que favorece a adesão despolitizada dos trabalhadores ao modelo produtivo fordista-taylorista. Insistir neste modelo pedagógico produtivista significa negar o tempo necessário para que os alunos se apropriem dos instrumentos que geram autonomia e criatividade.

A proposta é ousada e demandará mudanças importantes na cultura escolar da rede estadual. Evidentemente será preciso exigir, com mobilização social, que o Governo do Estado garanta as condições materiais e objetivas para o desenvolvimento da reestruturação do ensino médio. Por outro lado, enquanto as condições objetivas dependem do governo pressionado, as condições subjetivas, aquelas que de fato movem a estrutura e animam o processo de mudança, dependem exclusivamente das comunidades escolares empoderadas. Os mecanismos para este empoderamento estão disponíveis através da discussão do politécnico. As escolas, infelizmente, não tem percebido esta possibilidade. A expectativa é que as discussões e as trocas de experiências sirvam de estopim para este processo.

### **“Os Seminários Integrados”**

A proposta do Politécnico foi implantada e a carga horária distribuída entre os professores em 2012. O desafio de construir o novo ensino médio assustou os docentes, que se perceberam sozinhos diante de uma tarefa complexa. A Secretaria da Educação não apresentou instrumentos para orientar o trabalho dos professores. A única referência importante era o documento básico, utilizado nas conferências.

A 18ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) preocupou-se com as disparidades entre as diferentes experiências que se intitulavam “seminário integrado”. Neste momento de dúvida duas necessidades se encontraram: de um lado, os professores coordenadores que necessitavam da ajuda da coordenadoria; e, de outro lado, a coordenadoria preocupada com a qualidade e profundidade das experiências desenvolvidas nas escolas.

As reuniões entre a 18ª CRE e professores apoiadores provocaram a elaboração de um programa de iniciação ao pensamento científico voltado para os docentes das turmas do 1º ano. O material foi reunido em um CD e distribuído para as escolas da rede estadual como sugestão de trabalho. O objetivo era suprir as escolas que tinham dificuldade na formatação do politécnico.

O CD possui orientações de como introduzir conceitos importantes para a formação de pesquisadores nas escolas. O material pode ser usado com os alunos (menos recomendado) ou servir de sugestão programática para o trabalho dos professores. Inspirado em Gramsci, o objetivo é proporcionar questionamentos importantes nas salas de aula: O que é pesquisa? Como se pesquisa? Quais instrumentos são necessários para pesquisar?

Os resultados práticos do CD ainda são desconhecidos. A própria mantenedora não fez a devida análise do instrumento, suas fragilidades e potencialidades. Também não se apropriaram das questões inerentes ao material: qual o papel do seminário integrado no contexto do ensino médio? Trata-se de iniciação científica com objetivos pré-estabelecidos pela escola? Espaço de práticas interdisciplinares sem objetivos específicos? Afinal, como construir autonomia através do seminário integrado?

Os professores do seminário integrado ocuparam as lacunas do processo com diferentes experiências, fato perceptível nos relatos das cidades da região de abrangência da 18ª CRE. Algumas escolas analisaram a realidade local através da pesquisa (ex. arroz em Santa Vitória do Palmar), outras optaram por desenvolver estudos temáticos (energia eólica, nutrição, etc.) e outras ainda desenvolveram “feiras de profissões” ou “aconselhamento vocacional”, utilizando o tempo do seminário para discussões sobre carreira e mercado de trabalho.

Em média, as propostas tiveram em comum os seguintes aspectos: a) nos relatos das experiências não ficaram evidentes as metodologias de pesquisa; b) não foi possível identificar através dos relatos se os educandos conseguiram elaborar hipóteses e conclusões sobre os temas pesquisados; c) os critérios e instrumentos de avaliação dos projetos não ficaram evidentes.

As três percepções acima permitem elaborar a seguinte hipótese sobre a aplicação do seminário integrado na rede estadual: parcela considerável dos professores coordenadores não estabeleceram uma metodologia específica para o desenvolvimento da proposta, com instrumentos de avaliação e objetivos mínimos a serem alcançados. A continuidade desta situação amorfa poderá esvaziar o ensino médio politécnico e reforçar os nichos de resistência.

A entrada da FURG nas discussões e a execução do projeto Cirandar poderão fortalecer a unidade entre os professores do seminário integrado, aproximando-os e disseminando as propostas pedagógicas mais avançadas. Apesar da FURG também não ter clareza sobre o papel da politecnia no ensino médio, a proposta de escrita vai estimular a reflexão sobre a prática dos professores. Após este momento de reflexão, contudo, seria interessante retomar o texto básico da reestruturação e localizar os parâmetros conceituais para elaborar as práticas pedagógicas nos 1º e 2º anos do Ensino Médio em 2013.

Na verdade, a proposta não ganhou a consciência dos professores. A reestruturação do ensino médio, ancorada nos conceitos de escola unitária e politecnia, é o tipo de proposta que exige engajamento ideológico para ser devidamente desenvolvida. O que significa alterar a visão de mundo e adentrar no terreno da política. Trata-se de resgatar um questionamento fundamental para o educador transformador: qual escola para qual sociedade? Até aqui, infelizmente, as pessoas seguem preocupadas em descobrir formas de como continuar fazendo o mesmo. É preciso conquistá-las para esta nova visão de escola.

#### Referências:

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

SEDUC/RS. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional - 2011- 2014**. Porto Alegre: SEDUC, 2011.