



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**(DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA
PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL**

LEANDRO SIEBEN

SÃO LEOPOLDO, 2017

**(DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA
PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL**

LEANDRO SIEBEN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em cumprimento das exigências parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo, 2017

S571d Sieben, Leandro.
(Des)encontros no processo de implantação da proposta do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul / Leandro Sieben. – 2017.
182 f. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
“Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams”.

1. Ensino profissional – Rio Grande do Sul. 2. Ensino médio – Rio Grande do Sul. 3. Reforma do ensino – Rio Grande do Sul. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Título.

CDU 373.6(816.5)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

TERMO DE APROVAÇÃO

LEANDRO SIEBEN

**(DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA
PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL**

Aprovado em 23/02/2017

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(examinador interno)**

**Profa. Dra. Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(examinadora interna)**

**Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti – Universidade Feevale
(examinadora externa)**

**Profa. Dra. Liliana Soares Ferreira – Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
(examinadora externa)**

**Prof. Dr. Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(Orientador)**

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos coletivos desta pesquisa e a todos professores do Ensino Médio Politécnico RS que lutam por uma proposta pedagógica de educação crítica, pois, mesmo sendo desvalorizados, desrespeitados com o não pagamento do Piso Nacional dos Professores, bem como com o parcelamento sistemático dos seus salários, e mesmo com o desmonte da escola pública, resistem e se articulam para ofertar uma proposta educacional que procure emancipar a juventude.

Caros governantes, educação não é um gasto. Educação é investimento.

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta caminhada doutoral, passei por momentos de dificuldades, angústias, apreensões, leituras, escritas, aprendizados e alegrias, mas sempre com o privilégio de estar ao lado de pessoas que enriqueceram cada momento com sua contribuição especial. Por isso, me alegra a oportunidade de demonstrar meu singelo reconhecimento a todos que tornaram este sonho possível de ser realizado.

Agradeço a todas as pessoas do meu convívio, amigos, colegas de trabalho, familiares e às duas instituições do campo empírico, em especial ao coletivo de alunos, coletivo de professores e gestores, pois dispuseram de seus tempos, de seus espaços e, principalmente, disponibilizaram e socializaram suas vivências. Os momentos de partilhas que vivemos juntos me fazem esperar por uma educação politécnica emancipadora que valorize a interculturalidade, solidariedade, cooperação e autonomia do aluno para a superação da hegemonia do capital.

Agradecimento especial à minha mãe *Cilda Helena Koren*, pelo amor incondicional. Em minha humilde vida, a senhora será minha eterna motivadora. Sempre busco inspiração na sua honesta e valente trajetória de vida. E quando encontro dificuldades na “peregrinação” existencial, me reporto à sua vida. Desta forma, encontro força e coragem para seguir com entusiasmo, cabeça erguida e esperando. Mesmo concluindo o doutorado em Educação, sigo não sabendo muito e concordo com Jorge Drexler: “*No tengo muchas verdades, prefiero no dar consejos*”. “Tenho o privilégio de não saber tudo. E isso explica o resto” Manoel de Barros. Assim, sigo os conselhos de Michelangelo, “eu ainda estou aprendendo”.

À IENH, pelo incentivo institucional, autorização e apoio no desenvolvimento dos estudos desta tese, compreendendo, por muitos momentos, as ausências relacionadas ao desenvolvimento do estudo, participação do grupo de pesquisa e as viagens para congressos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-EDU) da Unisinos, incluindo todos os docentes, pelos numerosos ensinamentos basilares ao meu crescimento

acadêmico, pesquisador e profissional e, também, às secretárias, pela calma, apoio, orientações e dedicação durante a caminhada do doutorado.

Aos professores, Dr. Danilo Romeu Streck, Dra. Berenice Corsetti, Dra. Dinora Tereza Zucchetti e Dra. Liliana Soares Ferreira, por aceitarem espontaneamente a participar desta Banca Examinadora, pela atenção, presteza, generosidade e importante colaboração dispensada na construção do estudo. Sou grato pela confiança e por todas as dicas, sugestões e oportunidades de aprendizado no decorrer desta caminhada.

Aos mestres da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, do PPG em Educação, pela paciência, sabedoria na condução dos aprendizados. Agradecimento à CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa taxa que me foi concedida.

Agradecimento especial ao professor orientador *Dr. Telmo Adams*, por ter participado e colaborado intensamente nesta “peregrinação” doutoral. Para mim, foi mais que um conselheiro, pois, sempre esteve ao meu lado, orientando, alertando, guiando, mateando, discutindo, *suleando* e estimulando indicações de leituras para uma epistemologia do Sul. Nesse contexto, me apoiou na peleja rotineira da construção desta tese, como a “peregrinação” foi longa, o estudo que apresento é resultado dos 1.460 dias que compreendem a cronologia mundana deste doutoramento. Nesta caminhada temporal, consolidamos a convivência, amizade, companheirismo e o desejo utópico da educação unitária. Nem tudo está perdido. Como cantante que é, dedico ao senhor, a canção “*Al Otro Lado del Río*” do uruguaio Jorge Drexler, continuemos remando e juntos veremos a luz ao outro lado do rio.

RESUMO

A origem da tese encontra-se ancorada na análise da implantação do projeto educacional do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, iniciado em 2011. Discute os (des)encontros no processo de implantação da proposta, no cenário de incertezas das pessoas jovens frente à possibilidade do seu ingresso no mundo do trabalho. O projeto estadual propôs a interdisciplinaridade entre as distintas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e suas tecnologias, com ênfase na prática investigativa e na avaliação emancipatória. A questão orientadora buscou identificar as contradições em relação a como e em que condições se deu a implantação do projeto politécnico em duas escolas estaduais, situadas em diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre-RS. O estudo, de cunho dialético, metodologicamente assumiu a totalidade como categoria que tensionou as relações de poder do micro para o macro espaço e vice-versa. No processo interpretativo, optou-se pela análise de conteúdo, tendo por base três categorias: a contradição traduzida pelos (des)encontros, a totalidade e a hegemonia. Entre os principais resultados da pesquisa, destacam-se alguns (des)encontros: o tempo insuficiente para a preparação de gestores e professores; a exigência da qualidade da educação e a não valorização dos profissionais da educação; a ampliação da carga horária, a falta de professores e o conflito de horários dos próprios alunos; a fragilidade interdisciplinar do seminário integrado; as disputas de poder e o não entendimento do referencial teórico, especificamente, a concepção de politecnia e de avaliação emancipatória; a contradição da prática de uma proposta de Ensino Médio Politécnico em um Estado capitalista.

Palavras-chave

Politecnia. Juventude(s). Trabalho. Educação. Emancipação.

ABSTRACT

The origin of this thesis is based on the analysis of the setting up of the educational project for the Polytechnic high school in Rio Grande do Sul, started in 2011. It discusses the (mis)conceptions in the process of that proposal implementation, concerning the scenario of young people's uncertainties facing the possibility for them to be inserted into the universe of work. The State project put up some interdisciplinarity among different fields of knowledge: Humanities, Natural Sciences, Languages, Mathematics and its technologies, emphasizing the inquisitive practice as well as emancipatory assessment. The guiding inquiring issue sought to identify the contradictions in relation to how and under what circumstances the polytechnic project was set up in two State schools, located in different cities of the metropolitan area of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. This study, of a dialectic type, assumed methodologically the totality as the category which forced the power relationship from macro to micro space and vice versa. For the interpretive process, the content analysis, based on three categories: the contradiction translated by (mis)conceptions, totality and hegemony. Among the top search results, some (mis)conceptions are highlighted: insufficient time for managers and teacher's formation; the requirement of quality education and undervaluation of education professionals; the expansion of working hours, shortage of teachers, and the conflicting schedules of students themselves; the fragile interdisciplinarity in the Integrated Seminar; the power struggles and failing to understand the theoretical reference, specifically, the conception of polytechnic and emancipatory assessment; the contradiction in taking on a Polytechnic high school proposal in a capitalist State.

Keywords

Polytechnic. Youth (s). Work. Education. Emancipation.

LISTA DE SIGLAS

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CPE-A - Coletivo de Professores da Escola A

CPE-B - Coletivo de Professores da Escola B

CAE-A – Coletivos de Alunos Escola A

CAE-B – Coletivos de Alunos Escola B

CPE-A - Coletivos de Gestores Escola A

CPE-B - Coletivos de Gestores Escola B

CNE/CBE – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica

CEED-RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

EP – Educação Profissional

FIERGS - Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IENH – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MET - Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROEP – Programa de Expansão Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEBRAE – Sistema de Apoio à Pequena e Média Empresa
SEDUC-RS - Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SINAJUVE - Sistema Nacional de Juventude
SNET - Sistema Nacional de Educação Tecnológica
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transporte
SETEC – Serviço de Educação Tecnológica
SETREM - Sociedade Educacional Três de Maio
TCH - Teoria do Capital Humano
UBES - União Brasileira de Alunos Secundaristas
UNICEF - Organização das Nações Unidas
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo / RS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico	40
Figura 2 - Sistema Educacional da competição	75
Figura 3 - Cenário da Rede Federal até 2016	87
Figura 4: Sistema Educacional e estrutura organizacional	117
Figura 5 - Ciclo de influência	119
Figura 6 - Interdisciplinaridade dos Eixos	136
Figura 7 - Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação no RS	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fração da População em percentual com Ensino Médio por Faixa Etária	62
Quadro 2 - Resultados do PISA 2012	62
Quadro 3 - História da educação e do trabalho no Brasil	83
Quadro 4 - Polivalência e Politecnia	132
Quadro 5 - Princípios de uma educação hegemônica e contra-hegemônica	144
Quadro 6 - Encontros e (des)encontros	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Questões de pesquisa, objetivos e justificativa	18
O estudo teve como objetivo geral	20
Como objetivos específicos o estudo propôs	21
CAPÍTULO 1. AS CHAVES E OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	25
1.1 Pesquisa participativa e a construção do campo empírico	27
1.2 Apresentação do campo empírico e operacionalização metodológica	32
CAPÍTULO 2. O CONTEXTO DA PESQUISA: JUVENTUDE(S), ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS, SINAIS DE UMA ESCOLA UNITÁRIA?	36
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE, DESEMPREGO E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	60
	61
3.1 A “qualidade” da educação para que tipo de mundo do trabalho, tipo de vida e sociedade?	
3.2 Desemprego do Jovem no Brasil e o papel da escola	68
3.3 (Des)encontros da politecnicia: aproximação das políticas públicas da Educação Profissional e seu contexto	77
	93
3.4 Política Pública de emprego para a juventude	
3.5 As juventude(s): Vulnerabilidade Social, Exclusão e Inclusão Social	103
3.6 Políticas de trabalho digno para os jovens: trabalho decente	136
CAPÍTULO 4. (DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL	116
	123
4.1 Projeto Politécnico no RS: seus (des)encontros no processo de implantação e a compreensão pedagógica	
4.2 As condições em que se deu a implantação do projeto politécnico sob olhar do coletivo de gestores	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	170
APÊNDICE A - Momentos de partilha com o coletivo de alunos	171
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	175

APÊNDICE C - Diário de campo: relação dos momentos de observação participante	176
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista em grupo com os coletivos de professores e gestores	180
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com os coletivos de alunos	181

INTRODUÇÃO

A máquina invade, cada vez mais, o campo de ação do operário manual. Levando o sistema às suas últimas consequências, a função do trabalhador se tornará cada vez mais intelectual. Reivindicamos então para os trabalhadores um ensino que não só os salve do embotamento, mas, acima de tudo, os instigue a encontrar o meio de comandar a máquina, ao invés de serem eles a máquina comandada. (NOSELLA, 2002, p.242¹).

Com esta epígrafe, registrada em 1848 por um líder trabalhador constituinte, queremos situar a problemática do mundo do trabalho, atualmente ainda mais complexa, especialmente em relação à preparação profissional de pessoas jovens. O presente projeto de pesquisa nasce do desafio de como incluir as pessoas jovens no trabalho, com uma inserção emancipada.

Nesta perspectiva, nos aproximamos da temática da Linha de Pesquisa: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias, mais especificamente da educação da juventude trabalhadora, no contexto do Ensino Médio Politécnico como estratégia para a redução da evasão escolar e o enfrentamento à sua exclusão social do mundo do trabalho e a possibilidade de sua emancipação social.

Minha inclinação pelo tema Politécnico surge das formações e partilhas pedagógicas realizadas com professores e gestores de diversas instituições de ensino no Vale do Rio do Sinos. O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul está configurado com a intencionalidade de suprir as demandas emergentes e tornar o ensino médio atual uma proposta mais atrativa aos alunos e, conseqüentemente, tentar reduzir os altos índices de evasão e a reprovação neste segmento de ensino.

Quais as exigências para garantir uma política pública, seja em termos de corpo docente engajado nas escolas, seja em termos de infraestrutura adequada para viabilizar o ensino politécnico da forma como foi proposto? Como garantir uma formação processual dos profissionais da educação, articulando as diferentes instâncias no nível estadual e municipal: secretarias de educação, escolas, com envolvimento de toda comunidade escolar? Como essa proposta se choca com a tendência de submissão às

¹ Anthime Corbon, operário, político Francês, vice-presidente da Assembleia Constituinte de 1848.

demandas do mercado capitalista de trabalho, sucumbindo frente aos “ditames” dos fins mais imediatos de produtividade e eficácia? (STRECK & ADAMS, 2014).

Essas e outras questões se configuram no ambiente da 3ª Revolução Industrial, associado à ampla inovação tecnológica que “invadiu” a sociedade, levando-nos a um contexto de novas exigências na área produtiva e educacional, desafios postos pela linha de pesquisa *Educação, desenvolvimento e tecnologias*, na qual estou inserido. A informática e outras tecnologias têm proporcionado o aumento da produtividade, o que impulsiona a exigência de um novo perfil de trabalhador em meio à metamorfose do mercado de trabalho (Antunes, 2008). Esta demanda atinge diretamente a escola, visto que a exigência da escolaridade, juntamente com a experiência, são características centrais para as ocupações dos postos de trabalho atualmente existentes (SILVA, 2003).

Nesse novo arranjo capitalista com grandes contingentes de excluídos, promover o avanço tecnológico de forma equânime é um desafio, uma vez que o sistema capitalista visa ao acúmulo, ao lucro e se sustenta por meio da exploração do trabalho. Nesse sentido, observemos a posição de Antunes (2009), o qual revela que a existência de uma “nova morfologia do trabalho” é reveladora das consequências decorrentes das transformações tecnológicas em âmbito mundial, dentro do atual sistema hegemônico. Antunes (2009, p.237) alerta para a ampliação das novas modalidades precarizadas da área de serviços.

Pelo lado das possibilidades, Nosella (2005), destaca que:

Surgirão sim novos empregos, relacionados às novas tecnologias, mas entre velhos e os novos haverá cada vez mais uma diferença para menos. Assim, em longo prazo, o problema do *déficit* crescente de empregos só será resolvido inventando outra sociedade que crie, ao lado dos tradicionais empregos, novas formas de distribuição de renda relacionadas a um novo conceito de trabalho. (NOSELLA, 2005, p. 251).

Segundo o mesmo autor, a priori, fazer mais coisas com menos esforço não parece um problema, mas sim uma solução. No entanto, na ausência das mudanças institucionais correspondentes, a tecnologia termina por privilegiar minorias e gerar exclusão e angústia para a maioria dos jovens, especialmente para os quais o futuro profissional é uma incógnita.

Com base nessa passagem, o projeto politécnico tenta desvelar a compreensão e elucidar possibilidades de uma formação humana emancipatória desde o campo escolar. Propõe que a escola seja por excelência o lugar da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de contribuir para transformar a realidade, mas isso sem desconsiderar a tendência a reproduzir o modo de produção vigente e a manter as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura (SEDUC-RS, 2011). A implantação do Ensino Médio Politécnico começou a ser conduzido gradativamente nas escolas estaduais de Ensino Médio: no ano de 2012, para o 1º ano; em 2013, para o 2º ano; em 2014, chegou ao 3º ano. Ao final dessa contextualização e aproximação conceitual da politecnicidade, conseqüentemente, sinalizo outras categorias temáticas que respaldam a análise reflexiva da tese: contradição, totalidade e a hegemonia.

O processo de análise, entre outras, prioriza-se a categoria totalidade como articuladora entre teoria e prática, ação e reflexão, experiências locais e o contexto da realidade sócio histórica, em vista da compreensão do fenômeno educativo. Na perspectiva dialética, o concreto é parte de uma totalidade em que tudo se relaciona. É o que Ciavitta (2001) traz no conceito de “totalidade social construída”, não como um modelo explicativo, “mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais” (2001, p.123). A realidade é a confluência de múltiplas determinações.

A tese em questão foi para mim um caminhar lento, sinuoso, colaborativo, investigativo e, acima de tudo, uma longa jornada aprendente. Um envolvimento coletivo andante, no qual encontrei no peregrino a chave representativa do estudo. O peregrino deseja mudanças e, portanto, sabe valorizar o trajeto a ser percorrido até cumprir o objetivo do projeto. A diferença central é que a peregrinação foi sempre coletiva, na busca de entender as relações mais complexas da andança mundana, movimentos dinâmicos, vivos, permanentes, reflexões e (re)construções coletivas para a real compreensão dos processos educativos do politécnico gaúcho.

Conforme Kuenzer (1985), falar de politecnicidade é discorrer de trabalho e educação, referência central que ratifica o percurso metodológico desenvolvido pelo pesquisador que busca a compreensão do fenômeno educativo, no conjunto das relações da qual é parte como processo e produto. Tais relações resultaram na escolha do campo empírico de

duas escolas definidas para esta pesquisa: Escola A e Escola B, situadas em diferentes cidades da região metropolitana de Porto Alegre-RS.²

Questões de pesquisa, objetivos e justificativa

Questão central: Quais os (des)encontros ocorridos na implantação do Ensino Médio Politécnico, proposto pela SEDUC-RS como um projeto contra hegemônico, no contexto contraditório das políticas neoliberais no âmbito do sistema educacional?

O enfrentamento dos desafios decorrentes da implementação de uma política que integre a educação profissional e tecnológica ao Ensino Médio, ao compreender a educação geral como parte inseparável da educação profissional, entende a preparação para o mundo do trabalho não como sua finalidade exclusiva. Assim, propõe enfrentar a tendência à submissão às demandas do mercado capitalista de trabalho. Sugere pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e à consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los. (GRAMSCI, 1978).

Parto da suspeita de que há uma fragilidade na implantação do ensino politécnico percebida na não compreensão da necessidade do rompimento de uma histórica dualidade educacional, além do desconhecimento do referencial teórico que embasa a proposta. Teoricamente, a politecnia procura romper com a dualidade educacional, uma educação de preparação de mão de obra, e uma educação com fins de formar a elite pensante do país. Porém, em que condições a implementação da proposta ocorreu?

Defendo a tese de que a viabilização da proposta do Ensino Médio Politécnico poderia tornar-se possível desde que se possibilitem as condições materiais, ético-políticas e de compreensão teórica dos seus fundamentos, pelos coletivos de gestores e professores na relação com a operacionalização da proposta, buscando o embate contra

² Acordou-se com as direções das referidas escolas de não nomeá-las e, para tanto, utilizamos a designação Escola A e Escola B.

hegemônico frente às perspectivas produtivistas e fragmentadas do modelo educacional vigente, com vistas a contribuir efetivamente na emancipação social da juventude.

Para articular trabalho e educação na prática, tornando o primeiro como um princípio educativo, em geral os professores encontram-se presos na concepção hegemônica capitalista arraigada no senso comum, à medida em que “nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção (...) entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). Daí a necessidade de voltar à compreensão de trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a reprodução da vida; deste modo, reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É o que sistematicamente destacam Azevedo e Reis (2013):

A crise que vive o Ensino Médio está associada à ausência de relação da escola com a vida por não haver o reconhecimento dos conhecimentos nela inseridos, reafirmando que o trabalho como elemento organizador do ensino amplia as condições de se entender a história da humanidade como fruto de suas lutas e conquistas. (AZEVEDO e REIS, 2013, p.20).

A SEDUC-RS propõe uma nova identidade ao Ensino Médio, procurando reverter o alto índice de evasão e reprovação; busca oportunizar aos alunos a construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania. (SEDUC-RS, p. 4, 2011). Além disso, visa preparar os jovens na perspectiva politécnica para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior.

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas inspirada na proposta da “escola única” de Antônio Gramsci (1968). O ensino politécnico pode ser visto como prática revolucionária de busca da formação de um cidadão crítico e, neste sentido, a economia solidária poderia ser uma ferramenta de apoio na emancipação social dos jovens, pois a autossustentabilidade poderá produzir novas lideranças solidárias a partir das escolas, forçando a redução das práticas capitalistas através de boicotes e de uma “nova ideologia e prática solidária”. A economia solidária na Escola pode ser vista como um contra pensamento, como um meio e um fim para a libertação. Na perspectiva de Tiriba (2001), a economia solidária proporciona um outro olhar sobre os modos de trabalho e (re)produção ampliada da vida. Segundo

pesquisadores e pesquisadoras, essa proposta pode ser vista como uma possibilidade real no contemporâneo.

A contribuição da economia solidária poderia ser compreendida como a gestação de formas embrionárias de um novo modo de produção no interior da atual formação social e que pode fortalecer a perspectiva de um projeto contra-hegemônico. Frente à crise do desemprego, além da alternativa ao desemprego, a produção associada é instância de produção de novas concepções de trabalho, de vida e de mundo. A economia popular pode constituir-se em um processo prático-educativo, onde os trabalhadores e a sociedade podem descobrir a possibilidade de fazer e conceber novas relações econômicas e sociais. (TIRIBA, 2001, p.375)

Além do mais, o ensino médio politécnico tem por base na sua concepção a articulação entre as áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho como princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que, na contemporaneidade, regem a vida social e orientam os sistemas produtivos. A proposta de interdisciplinaridade articula o ensino das disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e suas tecnologias).

A articulação da interdisciplinaridade apoiada em Azevedo e Reis (2013, p.32) visa ao tensionamento dialógico e busca a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. A emancipação oportuniza a emergência de saberes, aspecto central da filosofia freiriana. Para Freire (2005),

O sentido de emancipação se dá nos processos de luta pelos caminhos da libertação, que só passa a adquirir sentido se a busca dos oprimidos tem como objetivo a reconstrução de sua humanidade ao realizarem a grandiosa tarefa humanística e histórica dos oprimidos, ou seja, libertar a si e aos opressores, estabelecendo relações de liberdade, igualdade e emancipação. (FREIRE, 2005, p. 30).

Trata-se da produção desses saberes exercitantes do projeto interdisciplinar, objetivando a emancipação dos jovens envolvidos no processo.

O estudo teve como objetivo geral:

- Analisar os (des)encontros no processo de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014) frente aos desafios da emancipação social da juventude, no cenário atual do mundo do trabalho.

Como objetivos específicos o estudo propôs:

- Contextualizar o cenário das condições e das políticas educativas voltadas à juventude em relação às atuais tendências do mundo do trabalho.
- Verificar como foi assimilado o conceito de politecnia e como ocorreu a operacionalização de sua proposta pedagógica em cada escola.
- Compreender como foi desenvolvida a articulação pedagógica do Seminário Integrado com as demais disciplinas no currículo.
- Analisar em que medida a prática educativa desenvolvida se articulou com visões e práticas emancipadoras de trabalho, incluindo temas socioambientais e a Economia Solidária.
- Avaliar como as proposições pedagógicas da SEDUC-RS foram incorporadas no processo de implantação do Ensino Médio Politécnico no RS (2011-2014), a partir da prática em duas escolas estaduais de Ensino Médio do Vale do Sinos.

A perspectiva emancipadora de educação implica inserção nos processos de luta pelos caminhos da libertação que adquire sentido quando a busca dos oprimidos tem como objetivo a reconstrução de sua humanidade ao realizarem a grandiosa tarefa humanística e histórica dos oprimidos: a de libertar a si e aos opressores (FREIRE, 2005), estabelecendo relações de liberdade, igualdade e emancipação.

Desde o início do meu doutoramento, venho aprofundando as leituras³ que defendem uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), com aporte de elementos que contribuem para propor uma educação emancipatória. Essas leituras me alertam a desconfiar das práticas e indicadores oriundos de países do norte. E, em vez de cruzar os braços e esperar, “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Acreditamos e pensamos em uma natureza infinita, ou seja, um infinitivo de esperar”. (FREIRE, 1992, p.95).

As leituras e os momentos de partilhas vividos com os coletivos, professores, alunos e participantes da pesquisa realizada nesta tese me fazem sonhar e esperar por uma educação que constitua um sujeito histórico político, capaz de se posicionar

³ As referências centrais da tese encontram-se ancoradas nas obras de Gramsci (1968, 1978, 1991), Mézáros (2008), Gentili (1995, 2002, 2005, 2014), Freire (1973, 1992, 1997, 2005), dentre outros: Adams (2005, 2010), Frigotto (1998, 1999, 2007, 2009, 2010), Kuenzer (2002, 2005, 2013), Saviani (1989, 2007, 2008), Carlos Cury (1979, 2008), Ciavatta (2002, 2005), Álvaro Vieira Pinto (1959, 1960), Paolo Nosella (2002, 2005) e Antunes (2005, 2008, 2009).

individual e solidariamente contra a hegemonia do capital. Acredito que a produção desta tese, pelo seu processo participante, oportunizou reflexões, indagações importantes aos sujeitos envolvidos, e, para mim, na condição de pesquisador social, significou uma extraordinária oportunidade de partilhar e aprender em grupo.

Esta tese, trouxe contribuições importantes para os sujeitos envolvidos no processo da caminhada participante. Aprendemos juntos, pesquisamos e encontramos respostas locais que valorizam e respeitam o caminhar de cada instituição. A relevância social e os propósitos da pesquisa se justificam, pois o estudo se relaciona com a trajetória formativa da implementação do projeto estratégico do politécnico no Estado do Rio Grande do Sul.

A travessia e o caminho apontam para alguns conflitos e tensões decorrentes das discussões da proposta, bem como contradições no seu processo de implantação. Assim, o estudo se justifica pela possibilidade de constituir uma referência para (re)pensar a continuidade da educação politécnica nos seus aspectos centrais, a articulação entre as áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho como princípio educativo. Portanto, a identificação das fragilidades da implementação do politécnico gaúcho em duas escolas poderá, de alguma forma, apontar as contradições nos diferentes níveis e construir as inter-relações e determinações que ocorrem nas relações de poder, disputas ideológicas e outros condicionantes do micro e do macro espaço.

Já no campo pessoal, o estudo proporcionou dialogar com diversos profissionais e autores, nessa troca mútua, cresci como educador-pesquisador-social. A pesquisa desenvolvida resultou, também, em aprendizado, momentos de vivências, partilhas pedagógicas e, acima de tudo, muito respeito com os coletivos do campo de estudos.

Nessa assertiva, no decorrer da escrita, apresento ao leitor as lógicas de funcionamento da proposta pedagógica politécnica – fundamentos, estratégias, e as etapas de implantação do “novo politécnico gaúcho”, a fim de perceber o movimento percorrido para a implantação, com base na investigação empírica realizada em duas escolas situadas na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Dessa forma, a tese está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento a concepção de pesquisa e o caminho percorrido, minha suspeita mobilizadora do estudo, justificativa e a tese que defendo para o presente doutoramento. Neste sentido, encontro apoio em Freire (1987), na necessidade de criarmos uma teoria de ação com os oprimidos, visto que os opressores, para oprimir, utilizam-se da teoria da ação opressora. Ao final, descrevo o processo metodológico realizado, indicando os eixos de análise e de interpretação do material empírico composto a partir de diário de campo, documentos da Secretaria da Educação Estadual e das Escolas; e os dados produzidos na pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas, reuniões com o coletivo de alunos, coletivo de professores e coletivo de gestores das instituições participantes da pesquisa, as quais apresento como Escola A e Escola B.

O segundo capítulo é dedicado às discussões das diferentes propostas educacionais: uma emancipadora e outra mercadológica. Busca elucidar as contradições referentes à “qualidade” da educação na relação com o tipo de mundo do trabalho, tipo de vida em sociedade. Nele, procuro fazer um alerta para o alto índice de desemprego jovem e os limites atuais das políticas públicas de emprego para a juventude, a inclusão excludente da lógica capitalista, suas formas de emprego e a concepção de formação de um indivíduo produtivo e alienado. Frente a esse modelo, o capítulo propõe ainda apresentar o contexto da pesquisa, relacionando-a com o Ensino Médio Politécnico, uma vez que essa proposta valoriza o trabalho como princípio educativo com vistas à emancipação social das juventudes.

No terceiro capítulo, apresento a discussão da educação da juventude, o alto índice de desemprego jovem e a atual situação da(s) juventude(s), sua vulnerabilidade, exclusão social e a possibilidade de inclusão. O capítulo discorre acerca da problemática do jovem frente à possibilidade de ingresso no mundo do trabalho e dos conceitos de: politécnica, desemprego jovem, exclusão social, vulnerabilidade, empregabilidade, trabalhabilidade, evasão escolar no ensino médio e emancipação social. Além disso, apresenta a problematização e a contextualização de duas instituições de ensino na aplicação do projeto politécnico no Rio Grande do Sul, no período 2012-2014, nos seus (des)encontros no processo de implantação: contradições e interações colaborativas entre a gestão da política e a recepção/aceitação por parte dos profissionais da educação nas instituições acompanhadas. Apresenta, igualmente, a discussão sobre a educação integral e a perspectiva emancipatória, com uma análise das políticas públicas de emprego para a juventude em situação de vulnerabilidade social, bem como as políticas e trabalho

decente aos jovens. O capítulo também explicita as bases teóricas da educação integral, discutidas por Gramsci e Freire.

Já no quarto capítulo, discorro acerca dos resultados e das análises dos (des)encontros no processo de implantação do Projeto Politécnico Gaúcho, mais especificamente o trabalho realizado nas duas instituições pesquisadas. A partir disso, apresento as interpretações analíticas do estudo e as categorias escolhidas. Estabeleço uma relação dialógica e participativa entre as experiências locais, com os diversos âmbitos que compuseram essa proposta de política pública educativa no Estado do Rio Grande do Sul, inserida no contexto nacional e internacional.

1 AS CHAVES E OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresento os caminhos trilhados, concepção e a escolha da mediação metodológica da tese, ou seja, o arcabouço teórico construído para o alcance dos objetivos apresentados na pesquisa. A articulação com o campo empírico foi a chave essencial na relação entre a teoria e a prática social da pesquisa. Para Gramsci (1978, p.51), “*práxis* é a unidade, a relação indissolúvelmente intrincada entre teoria e prática, é como uma necessária conexão entre ideias e ação”.

Na relação com a teoria, no ano de 2012 começou minha aproximação com o campo empírico da pesquisa. O acercamento ocorreu por meio do estudo da temática, dando passos em direção a uma interação dialógica e solidária com o campo de estudos, em meio ao processo de implantação do projeto politécnico no Estado do Rio Grande do Sul. Assim, deu-se a legitimação da relação com sujeitos participantes na construção desta tese. Aproximação decisiva para que não fosse uma intervenção externa, fria e unilateral, na qual busquei um caminho dinâmico, cujo processo e o resultado fossem do interesse dos sujeitos e das duas instituições pesquisadas. Neste sentido, apresento a concepção da pesquisa, instituições participantes e o caminho utilizado no desenvolvimento da tese.

Para situar o objeto da pesquisa e a sua dimensão metodológica, aproximo o estudo a um “princípio fundamental da dialética: a totalidade” (CIAVATA, 2001).

A totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. Estudar o objeto é conhecê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc. (CIAVATA, 2001, p.123).

Assim, considero que a totalidade é formada por uma multiplicidade de fenômenos com relações simples e relações complexas, pois busca aproximações necessárias à compreensão do todo. A totalidade como categoria metodológica permite tensionar as relações de poder do micro para o macro espaço e vice-versa; ou seja, como a proposta do projeto politécnico foi assimilada nas instituições participantes da pesquisa, entendidas como micro espaços que foram influenciados pelas determinações do Conselho Estadual de Educação e contexto nacional, esses são entendidos como macro espaço. Nesse viés, é na análise que se estabelecem as relações entre parte e totalidade.

A compreensão da dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interpretação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode se petrificar na abstração situada por das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (FRIGOTTO, 2010, p.89).

Para Cury (1989, p.36), a totalidade “não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada”. Desta forma, ao assumir na tese a categoria da totalidade, busquei compreender a realidade do campo empírico como um todo, onde um aspecto local se envolve com o conjunto e nesta trama tudo se relaciona em meio a relações de poder. Isto se constitui numa espécie de “mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais”. (FRIGOTTO, 1994, p.76). Trata-se de uma relação processual de poder, valorizando a força do sujeito coletivo: professores apoiando a proposta, professores negando a implementação e professores indiferentes com a proposta do politécnico.

Minha aproximação solidária, dialógica e participativa procurou compreender o movimento dos atores nas instituições de ensino, suas relações, bem como sua visão de construção social no relacionamento com o objeto da pesquisa. Esse movimento participativo foi além do observar, passou pelo envolvimento, estabelecimento de vínculos, ações e diálogos que garantiram a confiabilidade do estudo. A respeito da dinâmica participativa na pesquisa, Fricke (2013) salienta:

The participation as interactive value creation. There are sociologists who seem to be enthusiastic about these forms of participating in interactive value creation processes. The dialogue process is a process of exchange: ideas and arguments move to and from between the participants. (FRICKE, 2013, p.178).

Conforme afirma o autor, o processo de diálogo se constrói por meio de trocas: ideias e argumentos, num mover-se para frente e para trás entre os participantes, os quais nesse processo vão modificando a sua realidade. Neste sentido, Frigotto (2010, p. 73) destaca que a dialética não se constrói numa camisa-de-força, mas sim no entendimento e no respeito dos seus tensionamentos. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição e hegemonia, e o autor ainda se refere também à mediação e alienação, não são apriorísticas, mas sim construídas no contexto histórico. Como exemplo para compreender as categorias sempre coladas a contextos, Schlesener (1992) alerta referindo-se à categoria hegemonia:

Gramsci reconhece as dificuldades que as classes dominadas precisam enfrentar na luta pela hegemonia: sua história é "desagregada e episódica", sua atividade organizativa e cultural é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes; só o sucesso da ação, o "ciclo histórico concluído", a vitória revolucionária rompe, mas não imediatamente, a subordinação. (SCHLESENER, 1992, p.32).

A dialética, portanto, para Frigotto (2010, p.81), não se importa fundamentalmente com a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Ou seja, para o autor é preciso compreender os tensionamentos da implantação do politécnico, suas razões, reflexão teórica, condições objetivas, e, acima de tudo, a dimensão transformadora que a politécnica se propunha em relação à antiga proposta de ensino médio. Schlesener (1992) descreve que a:

A luta hegemônica supõe a formação de uma concepção de mundo coerente e unitária, "a consciência daquilo que somos realmente", a partir de um processo histórico contraditório, cujo inventário é necessário realizar. Exige a crítica do passado, numa expressão não teórica, mas política, isto é, que possibilite impulsionar a ação transformadora. (SCHLESENER, 1992, p.9).

Mediante esta compreensão, a tese se desenvolveu estabelecendo as conexões, mediações e contradições, resultando na elaboração de uma escrita que busca ser coerente, concisa das múltiplas determinações e nos (des)encontros da implantação do projeto do politécnico no RS. É por isso que, como assinala Gramsci (1978), uma filosofia da *práxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar.

Entretanto e de modo amplo, me inspira a escolha do método para o estudo desta tese, pois compreender as chaves epistemológicas possibilitou a construção das medições necessárias e construídas pelo estudo, passagens reflexivas, contradições e (des)encontros da caminhada coletiva. Por fim, o estudo não é resultado de uma harmoniosa caminhada, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. (CURY, 1989).

1.1 Pesquisa participativa e a construção do campo empírico

Para Eloísa Helena Santos (2007), não é por acaso que o pesquisador escolhe fazer pesquisa sobre um determinado objeto. Há sempre alguma coisa que é de ordem subjetiva decorrente da experiência de sua história, que participa da singularidade de cada um e que o desperta. Ao constituir um problema de pesquisa em torno de um campo empírico, Hugo Zemelman (2006) sugere que:

Una de las primeras preguntas que tendríamos que formularnos cuando nos planteamos un problema, una investigación, es algo tan obvio como lo siguiente: Para qué quiero conocer esto? [...] Lo que estoy señalando es que un primer momento de la reflexión es 'para qué me planteo el problema' y esa pregunta es de muy difícil respuesta. (ZEMELMAN, 2006, p.107).

Com essa reflexão do autor, reafirmo o sentido e relevância da pesquisa participativa e a própria razão de existência da produção de conhecimento. Brandão (2006) defende a pesquisa participativa enfatizando o seu processo e resultado.

A confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano, não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, criativo, participativo, corresponsável e solidário. (BRANDÃO, 2006, p. 23).

Inspirado em Brandão, optei pela relação dialógica e participativa, procurando compreender o movimento dos coletivos de alunos, professores e gestores, suas relações, bem como sua visão a respeito à construção social desde a prática cotidiana. Valho-me da contribuição de Gramsci e Freire que trazem explícito uma opção ético-política por uma investigação pedagógica crítica, que se expressa no compromisso com os jovens alunos. Tal opção pode ser associada à educação politécnica que procura discutir e promover um tensionamento com os novos desafios para o contexto educacional gaúcho.

Para Alves (2012), essa teoria crítica, que tem por base o materialismo histórico dialético de Marx e Engels, tem sentido de denúncia e anúncio quando se assume “a defesa de uma investigação pedagógica crítica na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de um currículo responsável, comprometido com os socialmente excluídos” (ALVES, 2012, p. 16).

Em Freire, busco referência em uma ação marcante com a classe “oprimida”, e, em Gramsci, os “operários” trabalhadores italianos. A classe dominante economicamente – burguesia – garantia a reprodução do modo de vida pela força dos aparelhos da “sociedade política” (GRAMSCI, 2001, p. 262). Ambos teóricos buscam e desenvolvem aporte para nutrir uma prática teórica social libertadora, visando construir coletivamente uma consciência crítica e política, utilizando, para tanto, a educação como instrumento de emancipação social.

Desta maneira, Gramsci e Freire vislumbram que a tomada da consciência pode ser o primeiro estágio a ser atingido para a libertação dos oprimidos.

Durante sua permanência no Chile (1964 – 1969), Paulo Freire se reencontrou com o materialismo dialético e histórico e aprofundou as leituras das obras de Karl Marx e Friederich Engels. No entanto, entre os autores marxistas com os quais entrou em contato quem mais o impressionou foi Antonio Gramsci (1893 – 1937). A comunicação aproxima conceitos de Gramsci com outros de Paulo Freire (1921 – 1997), à luz, no caso de Freire, da obra intitulada “Pedagogia do Oprimido” e, no que diz respeito a Gramsci, “Quaderni del carcere”, edição de 1975. (MESQUITA, ROSSETA, PASCHOAL, 2013, p. 165).

Tal perspectiva teórica afina-se com a pesquisa qualitativa crítica e participativa, inspirada nas concepções teóricas e práticas de Orlando Fals Borda, Paulo Freire, João Bosco Pinto e outras pesquisadoras e pesquisadores da América Latina e Caribe.

Esses autores têm sua base na dialética entre objetividade e subjetividade, entre a dimensão estrutural e conjuntural dos fenômenos, na relação entre experiências locais e sua interação com o contexto sócio-histórico mais amplo, isto é, a totalidade social. Como enfatiza Minayo (2012, p. 12): “as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e que será fruto de seu protagonismo”.

Nessa visão de pesquisa, o caminho escolhido evidencia a relevância para os coletivos participantes de acordo com os quatro propósitos da pesquisa indicados por Brandão (2006, p. 46): a) ter uma finalidade prática a que se destina como meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; b) ser instrumento dialógico de aprendizado partilhado; c) constituir-se em uma construção progressiva de um saber popular; d) oportunizar a autonomia e a emancipação dos seus integrantes. Ao mesmo tempo que a pesquisa participativa, avança em seus delineamentos sistemáticos que se caracterizam como mediação valiosa no

conhecimento, proposição e ação sobre a realidade social articulando, num processo colaborativo, ação, pesquisa, aprendizagem e, assim, apoia as transformações sociais na quais se insere.

A definição do método tem a ver com o objeto que se quer conhecer, alcançar e ou transformar (PINTO, 2014). Como afirma Streck (2006), não há caminhos prontos, mas são os passos que o fazem.

O método, como a complexa trama composta da finalidade e dos objetivos, da realidade e do objeto, dos sujeitos, do tempo e do espaço, não é algo à parte da pesquisa, no sentido de que primeiro se define o método e que, uma vez dominado, teríamos a chave mágica para a realidade. O método vai reconfigurando-se constantemente no diálogo com e entre esses fatores [...] Metodologia, por sua vez, é aqui entendida como o conjunto de procedimentos e instrumentos que permitem a aproximação a essa realidade. (STRECK, p. 273, 2006).

Nesse caso, me vejo como um sujeito aprendiz, pesquisador marcado por traços do passado, hoje procurando gerar significados, consciência autêntica por meio das partilhas pedagógicas, na expectativa de que a discussão coletiva possa fazer emergir ideias que modifiquem a prática estudada na direção da transformação social. (ADAMS, et al: 2014, p. 360). Assim, conforme Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante se torna um instrumento científico, político e pedagógico de partilha de conhecimento social. Desta forma, componho o grupo daqueles que acreditam que “o processo de conhecer o mundo anda de mãos dadas com sua transformação” (BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 9).

Apoiado no pensamento de Álvaro Vieira Pinto (1959), destaco o protagonismo social frente à alienação, pois é o traço peculiar da nossa sociedade até o presente. “A consciência com que nos concebíamos foi uma consciência alienada. (...) O próprio da colônia é não possuir consciência autêntica, é ser objeto do pensamento de outrem, é comportar-se como objeto” (PINTO, 1959, p. 30). Encontro no autor um alerta para a falta de uma consciência própria, de uma dependência originada no decorrer dos 400 anos de colonialismo e que se prolonga até nossos dias sob a forma de colonialidade (STRECK & ADAMS, 2014). A colonialidade pode ser vista na afirmação de Quijano (2005):

É mera coincidência que na escala global do planeta a esmagadora maioria das pessoas exploradas, dominadas, discriminadas, e em algumas regiões inclusive despojadas de recursos de sobrevivência, procedam das sociedades destruídas e/ou colonizadas por europeus? É mera coincidência que as regiões e/ou países da “periferia” ou “sul” correspondam, precisamente, a áreas que habitavam as sociedades destruídas e/ou colonizadas pelos europeus? É mera coincidência que as pessoas que descendem, parcial ou totalmente, das populações colonizadas pelos europeus sejam, em sua ampla maioria, dominadas e discriminadas seja lá

onde estejam? Se não se trata – haverá quem poderia dizer que sim? Nessas situações de simples coincidências históricas, não se pode fugir (eludir) das relações entre colonialidade do poder e desenvolvimento. (QUIJANO, 2005, p. 205).

Por fim, apoiado em Demo (1995), constato que a pesquisa participante é uma alternativa sedimentada em uma avaliação qualitativa das manifestações sociais, comprometida com intervenções que contemplam o autodiagnóstico (conhecimento, acumulação e sistematização dos dados); a construção de estratégia de enfrentamento prático dos problemas detectados e a organização política da comunidade como meio e fim.

Considerando esse contexto, minha intenção foi criar uma prática dialógica na escola, com clareza da intencionalidade educativa, visando contribuir para uma *práxis* libertadora/emancipadora. Nesta compreensão, quanto mais os sujeitos da pesquisa se apropriam de uma teoria de ação transformadora, mais a pesquisa oportuniza momentos participativos e de construção conjunta de proposições que resultam em uma nova prática social para os envolvidos. Bosco Pinto (2014, p.319) reitera explicando que quando se busca uma ação participativa na comunidade não se pressupõe que esta já exista. Comunidade é um objetivo da ação organizativa: ela passará a existir na medida em que os grupos se articulem ao redor de seus interesses e objetivos comuns, para transformarem sua realidade social e, para isso, é importante o envolvimento do pesquisador.

Concomitante à construção da tese, a aproximação do campo empírico foi se conformando com o compromisso político e ideológico de um educador-investigador comprometido com os setores populares e com suas causas sociais (BRANDÃO, 2006). E na continuidade da pesquisa, neste caso, a educação politécnica se mostrou uma força catalisadora na busca por um saber transformador. (SOBOTTKA, EGGERT & STRECK, 2006).

1.2 Apresentação do campo empírico e operacionalização metodológica

Os procedimentos metodológicos foram detalhados a partir das observações realizadas durante os cursos de formação por mim assessorados e ocorridos nas instituições, Escola A e a Escola B, ambas as instituições da região metropolitana de Porto Alegre-RS. Essas formações pedagógicas, realizadas no decorrer do desenvolvimento da tese, ocorreram também com o corpo docente de outras instituições, Escola Estadual Pasqualini, em Novo Hamburgo, com o tema "O projeto Interdisciplinar com o aluno trabalhador"; Escola de Ensino Médio de Araricá, em Araricá, com o tema "O projeto Interdisciplinar com o aluno trabalhador"; "Trabalhando o projeto de vida do jovem" e "As novas tecnologias para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar"; e os "Planos de Estudo do Ensino Médio Politécnico" trabalhados na Escola Estadual de Ensino Médio Jacob Hoff do município de Harmonia; e na Escola de Ensino Médio da cidade de Araricá.

Essas atividades de partilha pedagógica constituíram-se em espaços privilegiados de observação, diálogos e acesso a documentos, bem como o conhecimento das práticas de implementação da proposta do ensino politécnico, aproximando-me decisivamente para a escolha do campo empírico. O processo formativo realizado com destaque e mais intensidade nas escolas A e B me levaram a centralizar o campo empírico nessas instituições, uma vez que as partilhas pedagógicas realizadas nas atividades de assessoria educacional foram se constituindo em momentos de produção de conhecimento e aprendizado coletivo. As audições e interações dos coletivos se constituíram em um ato de pesquisa participativa, pois o aprendizado e o envolvimento foram mútuos e de grande valia pedagógica aos coletivos e a mim como pesquisador social da educação.

As duas instituições observadas acolhem filhos de trabalhadores de fábricas de calçados ou de componentes para calçados, de outras indústrias, do comércio em geral e empregadas domésticas da região metropolitana da região metropolitana de Porto Alegre-RS. Já no caso do noturno, muitos estudantes são trabalhadores e cursam o ensino médio politécnico com expectativa de melhores condições de trabalho e salário. Portanto,

o campo empírico das instituições de ensino é composto por membros da classe trabalhadora.

Na Escola A, a presença se deu com maior frequência, tendo em vista a realização de um seminário sobre o projeto de vida dos alunos, realizado no dia 29 de abril de 2015. A discussão desenvolvida no Seminário Integrado, organizado com a direção, foi uma atividade resultante da crescente partilha na interação reflexiva que adotamos como parte da pesquisa deste doutoramento. A pretensão era realizar um processo participante no sentido de pensar conjuntamente possibilidades de um processo educativo emancipador com os envolvidos na pesquisa.

Já na Escola B, a mediação se deu por meio dos momentos formativos, planejados no decorrer do ano letivo de 2016. O material empírico, já coletado na fase de construção do projeto, foi aprofundado por meio de entrevistas semiestruturadas com os coletivos e novos registros de observação. Mediante esse envolvimento formativo de ensinar e aprender em grupo, a minha inserção nesta pesquisa ocorreu dentro dos princípios da Autenticidade e o Compromisso (BRANDÃO, 1988). Autenticidade no sentido de produzir um conhecimento que parte do saber constituído na prática interativa, demonstrado com transparência e honestidade; e um compromisso com o conhecimento a ser construído cooperativamente, resultando em um processo educativo para os coletivos do campo empírico.

Nesse sentido, seus resultados estão vinculados à tomada de consciência dos fatores envolvidos nas situações de vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social. A identificação de problemas e possíveis soluções e o estabelecimento de planos de ação constituem procedimentos que foram utilizados para o fortalecimento de processos coletivos pela reação de confiança que se estabeleceu com as duas comunidades escolares mencionadas.

A pesquisa participante se preocupa, sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chega a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. (THIOLLENT, 1987, p.83).

A confiança foi um fator decisivo na construção da minha pesquisa participativa, que exigiu um aguçar da sensibilidade para o aprender do pesquisador com as

instituições de ensino participantes. O desafio foi de serem coautoras⁴ do processo de diagnóstico da situação problema: a formação dos professores para os desafios do politécnico gaúcho. Foi um processo contínuo, transformando os sujeitos e demandando desdobramentos de práticas e relações entre os participantes. Dentro dessa compreensão, a identificação de problemas e possíveis soluções possibilitaram falar em conhecimento e educação emancipatória.

Para contemplar a valorização do conjunto dos três coletivos (alunos, professores e gestores), e evitar a identificação, a opção foi pela entrevista de grupo, uma vez que “várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.138), seguido da organização das falas em grupos identificados como coletivos de estudantes, de professores e de gestores. Trata-se de um recurso de obtenção do pensamento de um sujeito coletivo a partir de um tema proposto. No caso desta tese, a análise dos (des)encontros no processo de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

Já no campo dos projetos de política educacional, busquei apoio em Stephen Ball e Richard Bowe e Mainardes (2006) para interpretar o que o autor denomina *Abordagem do Ciclo de Políticas*, pois o estudo possibilita analisar de forma crítica a trajetória das políticas educacionais, desde a sua formulação, implementação e o seu contexto operacional na prática cotidiana nos diferentes grupos e mediações com o contexto macro.

Para explorar com maior clareza as entrevistas de grupo, privilegiei a coleta de dados e a dimensão dialógica do contexto local de cada escola, entendida como micro espaço do ambiente da pesquisa, respeitando o posicionamento de cada indivíduo, visto que, para Gramsci (1978) “indivíduo é o ser singular, limitado à sua individualidade”. Valorizei as narrativas orais no transcorrer das entrevistas de grupo.

Os registros essenciais das entrevistas e observações foram eficazes e orientadores para o processo de interpretação, com valorização do diário de campo -

⁴ Para evitar a identificação dos sujeitos e das instituições de ensino (Escola A e Escola B), a opção foi designá-los: coletivos de gestores, coletivos de professores e coletivos de alunos com inspiração na compreensão de um discurso do sujeito coletivo (DSC), uma técnica de organização de dados qualitativos. (LEFÉVRE, LEFÉVRE, 2005).

“relato daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiência e pensa no discurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150).

A pesquisa de campo, além de observação registrada em caderno de campo, organizou-se com: a) entrevista (semiestruturada) com os gestores, professores e alunos com estratégias de investigação que envolveu coleta simultânea e sequência de dados para melhor perceber os problemas, em especial, as contribuições da prática social de pesquisa. Para Minayo (2012), as entrevistas com o coletivo de gestores buscam obter informações sobre o projeto político pedagógico, planos de estudos, a interdisciplinaridade dos projetos, aspectos da avaliação emancipadora e aceitação/aplicação do projeto na comunidade escolar.

A entrevista com coletivo de alunos ocorreu para confrontar os impactos trazidos pela proposta do projeto politécnico. Assim, observei as diferentes visões com os coletivos de alunos, investigando e percebendo as concepções e entendimento das propostas pedagógicas de ambos os currículos.

Na tabela a seguir, demonstro a quantidade de alunos, professores e gestores participantes na pesquisa: trinta professores, quatro gestores e vinte e quatro alunos, totalizando cinquenta e oito pessoas envolvidas no desenvolvimento da tese.

INSTITUIÇÃO	QTDE. 1º ANO	QTDE. 3º ANO	PROFESSORES	GESTORES
ESCOLA A	6	6	16	2
ESCOLA B	6	6	14	2

Fonte: o próprio autor.

A Escola A possui a seguinte estrutura de pessoal e tecnológica na instituição.

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
PROFESSORES	30
FUNCIONÁRIOS	7
ALUNOS	470
LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA	1
COMPUTADORES	25
PROJETORES	3

Fonte: Escola A.

Destaco o espírito e o modo solidário de produzir os novos processos do projeto politécnico nessa instituição. Nas formações, percebi um forte movimento existencial na tentativa de fazer o projeto politécnico acontecer, ótimas discussões que se pautavam na busca de uma ruptura educacional que a antiga proposta do ensino médio propunha. Esse processo participativo esteve presente nos momentos explícitos de inserção no campo empírico e descritos no diário de campo, conforme síntese no apêndice C. Nesse processo formativo e relacional, buscou-se evocar a educação para a liberdade, proposta por Gramsci (1999, p.487), educação que propõe formar sujeitos trabalhadores para a compreensão dos fundamentos da técnica e a formação para a autonomia de pensar, de governar e controlar aqueles que governam.

A Escola B apresenta a seguinte situação:

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
PROFESSORES	24
FUNCIÓNÁRIOS	9
ALUNOS	600
LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA	3
COMPUTADORES	78
PROJETORES	13

Fonte: Escola B.

Na escola B, notei um forte engajamento por parte do coletivo de gestores da instituição que incentiva e motiva os professores e alunos para a conservação do espaço escolar. Essa instituição conta com ótima infraestrutura física e tecnológica, projetores multimídias em todas as salas e sinal de internet *Wi-Fi*. Os 600 alunos estão distribuídos em 17 turmas (manhã, tarde e noite), perfazendo uma média de 35 alunos por turma.

No que tange aos aspectos de interpretação das participações coletivas dos gestores, professores e alunos, o primeiro passo foi organizar as informações por temáticas para posterior análise de conteúdo. Com base em Triviños (2013), realizei o processo interpretativo utilizando técnicas que favoreceram a análise dialógica a partir do discurso coletivo construído, a organização de conceitos e a sua codificação e

categorização do material coletado. A interpretação ocorreu a partir das categorias que emergiram no caminho da pesquisa: totalidade, contradição e hegemonia. O processo participativo, além de reflexivo, proporcionou a mediação e construção coletiva de conhecimentos por meio da reflexão sobre a prática e a triangulação entre os dados produzidos com os sujeitos, a experiência local e sua articulação com o contexto mais amplo, resultando numa compreensão crítica e social dos envolvidos. A mediação vista por Cury (1989) expressa as relações concretas e, de forma interativa, os momentos distintos de um todo. Assim, a mediação do conhecimento é tão importante para que a globalização da consciência seja possível e, conseqüentemente, brote a consciência crítica instrumentalizada para novas possibilidades de vida em sociedade.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: JUVENTUDE(S), ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS, SINAIS DE UMA ESCOLA UNITÁRIA?

Este capítulo disserta sobre a contextualização e demarcação dos fatores que orientam o desenvolvimento da temática de pesquisa em torno da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, suas compreensões e possibilidades como currículo emancipador. A argumentação busca localizar e caracterizar as condições ocorridas para a implantação da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no período correspondido de 2012-2014 do Estado do Rio Grande do Sul. Considera a crise da proposta educacional vivida, mais especificamente no ensino médio.

Após a contextualização no nível macro deste capítulo, a proposta do ensino politécnico estabelece como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola e ao conhecimento com qualidade cidadã. Na segunda parte do capítulo, apresento os autores brasileiros que introduziram o estudo da politecnicidade no país (Saviani, Frigotto, Kuenzer e Machado). Também faço uma inserção da discussão acerca da politecnicidade e a polivalência, uma vez que o conceito de politecnicidade implica na união entre escola e trabalho, ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (SAVIANI, 1989, p. 17). De acordo com Gramsci (1968), a politecnicidade contempla a consolidação de:

Um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1968, p.78).

Nessa mesma lógica, Simões (2007) destaca que a politecnicidade assume-se como um processo de trabalho, no qual os aspectos manuais e intelectuais se articulam. Um pressuposto é que o trabalho humano envolve conjuntamente o exercício das mãos e da mente. A separação dessas funções é produto histórico-social construído particularmente

nas sociedades capitalistas. A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. (SAVIANI, 1983, p.13). Assim, o projeto politécnico não se reduz à profissionalização.

Para Pizzi (2002), o argumento principal contra a educação profissionalizante,

Seria o seu caráter de adestramento, ou seja, a profissionalização entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (PIZZI, 2002, p.130).

Já Saviani (2007), ao analisar o ensino médio e a relação com o trabalho, discorre que ele deve ser tratado diferentemente do ensino fundamental, pois, no ensino profissional, há uma relação explícita e direta entre a formação educacional e a preparação para o trabalho. As mudanças nos processos industriais, a inserção das “novas” tecnologias de informação e comunicação e a implantação de equipamentos com eletrônica embarcada não só criaram uma nova relação entre emprego e trabalho, mas também uma nova sistemática para a manutenção desses equipamentos. Isso exige que os responsáveis por esse trabalho possuam formação profissional atualizada, que permita conhecer o equipamento e prover ações destinadas à correção de falhas.

A dicotomia entre educação/trabalho no Ensino Médio, apontada como desafio a ser superado no modelo da politecnia, ocorre com o desenvolvimento dos currículos do ensino médio. Nesse processo, evidenciam-se posições antagônicas durante a elaboração do currículo formal do ensino profissional de nível médio, que se constituem em ponto de estrangulamento na consolidação das leis que regulamentam esse nível de ensino. De um lado, os currículos tratam do sistema de competências para o desenvolvimento humano, e, de outro, da inserção do educando no sistema produtivo. Sem estabelecer um diálogo entre os dois lados que atenda aos princípios gerais da proposta do Conselho Nacional de Educação, que é a preparação do aluno para o trabalho. (ALMEIDA, 2010).

É comum encontrar reportagens veiculadas nos principais meios de comunicação abordando que a formação profissional de qualquer nível é a solução para o emprego ou para a (re)colocação profissional dos aspirantes a uma vaga ou a determinado cargo. Entretanto, o que se denota, e os estudiosos apontam, é que esses dois parâmetros –

formação e trabalho – não funcionam integrados como se apresentam, mas distintos. E, desse modo, a formação profissional não é garantia intrínseca para o trabalho. (ALMEIDA, p. 24, 2010).

Na mesma perspectiva e de forma ampliada, Simões (2007) reforça a união entre trabalho intelectual e trabalho manual, que só poderá se realizar com a superação da propriedade privada dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade. Na medida em que o processo de trabalho, historicamente, liberta os homens do jugo da natureza, do trabalho braçal, transferindo-o progressivamente para as máquinas, não ocorre nada mais do que um desenvolvimento do próprio controle da natureza pelo homem. As máquinas não são outras coisas senão energia natural que o homem controla. Ao construir máquinas, o homem usa a energia da natureza para vencer obstáculos que ele antes tinha de vencer com a energia dos próprios músculos, do próprio corpo.

A partir, então, do exposto até aqui, a politecnicidade exige que o trabalho se desenvolva como fator do princípio educativo, nos aspectos manuais e intelectuais. A compreensão real da politecnicidade implica a união entre escola e trabalho, ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Para Frigotto e Ciavatta (2005, p.93), a politecnicidade aponta para a perspectiva de um renascer das cinzas, pois tenciona um embate político sob uma orientação do ensino médio integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura, recolocando a concepção de politecnicidade no debate nacional. Assim, ao analisar a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2012-2014 do Estado do Rio Grande do Sul, em seu documento oficial, encontrei algumas preocupações centrais.

O Plano de Governo 2012-2014, no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade: a democratização da gestão; o acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã, à aprendizagem e ao patrimônio cultural; a permanência do aluno na escola; a qualificação do Ensino Médio e da Educação Profissional. O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas

produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. (SEDUC-RS, 2011).

De acordo com o mesmo documento (SEDUC-RS, 2011), o projeto pedagógico contempla três níveis de ensino: a) Ensino Médio Politécnico, não profissionalizante que articula Formação Geral e Parte Diversificada, articula Formação Geral com Ciências, Cultura, Tecnologia e Trabalho. b) Ensino Médio Curso Normal, profissionalizante, que integra Formação Geral e Formação Profissional, faz a apropriação do processo da aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. c) Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que tem caráter profissionalizante, integra Formação Geral e Formação Profissional, faz a apropriação da dinâmica da produção pelo domínio do método científico, a aquisição de princípios que regem a vida social, a produção contemporânea e a integração com o mundo do trabalho e setores da produção.

Nesse olhar contemporâneo, Saviani (1989, p.17) sintetiza que “a noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Já Pizzi (2002, p. 131) descreve que a politecnicidade não deve ter vínculo direto com o mercado de trabalho, pois a formação voltada para o mercado é a antítese da formação politécnica, pois teria um caráter limitador do homem. A base da proposta politécnica traz a concepção marxista, afirmando que é pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências; viabilizam a convivência, transformam a natureza, constroem a sociedade e fazem história.

Para Ferreira (2004, p.2), as práticas educativas apresentam ideias e pressuposições muito bem delineadas, estudadas e teorizadas. Constituem-se em estruturas mais gerais e determinantes, não só da forma de conceber a educação, mas da forma de agir educacionalmente. Acabam por condicionar e determinar todo o pensamento, as ações, as propostas de um determinado momento histórico. Isso significa investimento em políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e à consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los.

De acordo com a figura 1 do referencial teórico da proposta pedagógica do politécnico gaúcho, nota-se uma preocupação para superar o Ensino Médio fragmentado, composto por inúmeras disciplinas isoladas. Com a nova proposta, vislumbra-se uma melhor articulação interdisciplinar, na qual diversas áreas do conhecimento dialoguem entre si, possibilitando o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, que poderá resultar na inserção social e produtiva dos sujeitos, ou seja, no exercício pleno da cidadania.

Figura 1: Referencial teórico do Ensino Médio Politécnico:



Fonte: AZEVEDO e REIS (2013).

O Ensino Médio Politécnico tem como base de sua concepção a articulação entre as áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho como princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que, na contemporaneidade, regem a vida social e orientam os sistemas produtivos. Destacam Azevedo e Reis (2013):

A crise que vive o Ensino Médio está associada à ausência de relação da escola com a vida por não haver o reconhecimento dos conhecimentos nela inseridos, o trabalho como elemento organizador do ensino amplia as condições de se entender a história da humanidade como fruto de suas lutas e conquistas. (AZEVEDO & REIS, 2013, p.20)

Do ponto de vista do currículo, Kuenzer (2013) destaca que a natureza se caracteriza por um princípio pedagógico distinto frente à ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam. Propõe ações que, permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática. Nesse

sentido, Ferreira (2004, p.9) destaca que a educação deveria promover a autonomia, para lidar com o conhecimento, para saber resolver problemas hoje, e para saber resolvê-los amanhã.

Além disso, a carga horária prevista no ensino médio politécnico é outro fator que elucida a preocupação com a qualidade da nova proposta. A distribuição de horas no currículo desenvolvido em três anos, totaliza 3.000 horas, ou seja, um acréscimo de 600 horas em relação à carga horária anterior à proposta. Esse acréscimo equivale a possibilidade de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso, no qual a carga horária, no primeiro ano, corresponde a 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. (SEDUC-RS, 2011).

Distribuição da carga horária no Ensino Médio:

DESCRIÇÃO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
TOTAL	1.000h	1.000h	1.000h	3.000h

Fonte: (SEDUC-RS, 2011, p. 23).

No Projeto Pedagógico do Politécnico RS, a formação geral é concebida como:

Um (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho. Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. (SEDUC-RS, 2011, p.23).

A politecnia supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, por meio do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais, que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. E a educação profissional integrada ao ensino

médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos.

O currículo do ensino médio ao longo dos anos no Brasil foi construído por diferenças feitas tão desiguais em nossa sociedade. Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade. Se a diversidade, a heterogeneidade e a pluralidade de educandos e de educadores chegam às escolas, como pautar as escolas, a docência e os currículos de modo a respeitar e incorporar essas heterogeneidades e diferenças? Como garantir seu direito à igualdade e seu direito às diferenças? Elaborar currículos, tendo como referência de sentido o reconhecimento desses jovens populares, que hoje chegam à educação média, como sujeitos de direitos, torna-se mais complexo e desafiador. De forma semelhante como vem sendo desafiador o reconhecimento dos docentes como sujeitos de direito à sua diversidade. (DAYRELL, CARRANO, MAIA, 2014, p.63).

Esses currículos foram articulados para atenderem às demandas mercadológicas ao longo dos tempos. Já a proposta politécnica procura articular uma formação mais integral, culminando a ação pedagógica com o projeto *Trabalho como princípio educativo*, além de procurar reverter os altos índices de evasão e reprovação nesse nível de ensino. Pesquisando e procurando entender as razões e as proposições que promoveram a implementação da politécnia em toda a Rede Estadual de Educação, destacam-se conforme orienta a (SEDUC-RS, 2011, p.5).

Nessa perspectiva, o Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos. A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio era de 30,5% em 2010. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (INEP/MEC– Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica 2010). (SEDUC-RS, 2011, p.5). Ao mesmo tempo, chamam atenção os altos índices de abandono (13%), especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio.

A Rede Estadual de Ensino no nível Médio, em termos de matrícula, apresenta a seguinte realidade: turno da manhã, 184.255; turno da tarde, 53.598; no turno da noite, 115.666, totalizando 354.509 alunos. Deste total, 279.570 (78,9%) estão na faixa etária correspondente a esse nível (até 17 anos), e 74.939 (21,1%) têm idade superior a 17 anos (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011); são aproximadamente 84.000 (14,7%) jovens, entre 15 e 17 anos. Em 2009, esses jovens estavam fora da escola no RS (Pesquisa Nacional

de Amostra e Domicílio PNAD/IBGE - 2009). O crescimento de matrículas foi negativo nos últimos cinco anos.

Agravando esse panorama, o PNAD (2009) constatou, ainda, que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação. Essa conjunção de fatores apresentava uma realidade que exigia, urgentemente, novas formas de organização do Ensino Médio. Para a SEDUC-RS (2011), existe uma necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de 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.

Portanto, o Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul tem como propósito suprir as demandas emergentes e tornar o ensino médio atual uma proposta mais atrativa aos alunos e, conseqüentemente, tentar reduzir os altos índices de evasão e de reprovação nesse segmento de ensino. Essa opção de mexer no conteúdo e forma implica uma ideia e atitude de mudança que não é estranha ao mundo da educação.

Para Ferreira (2004):

O espaço formal da educação, a escola, precisa ser o encontro entre cidadãos para dialogarem sobre o mundo, sobre si e sobre suas demandas. Enquanto local formado por pessoas organizadas, possui uma intencionalidade que deve estar clara a todos os participantes. É o local onde se produzem conhecimentos e onde se convive com a pluralidade cultural. Da mesma forma, é um dos espaços sociais para a convivência e para a produção da cultura. (FERREIRA, 2004, p.7).

Mas será que os professores foram suficientemente preparados para assumirem esta proposta? Quais são as outras exigências para garantir uma política pública, seja em termos de corpo docente engajado nas escolas; seja em termos de infraestrutura adequada para viabilizar o ensino politécnico da forma como foi proposto?

Mas essa educação se propõe a romper com a proposta da qualificação aligeirada. De acordo com Holliday (2004), necessitamos de uma educação para romper a ordem social dominante; imaginar, proporcionar e criar novos espaços e relações sociais;

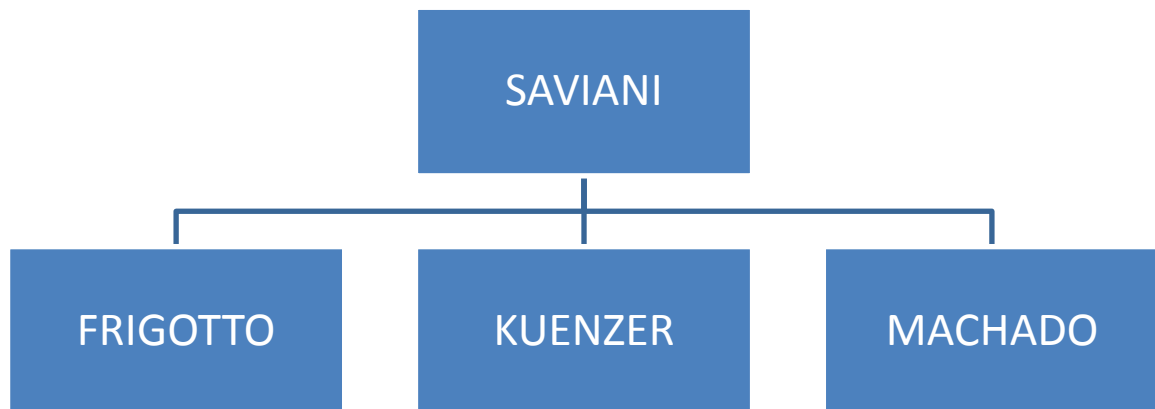
questionar os padrões de formação para os mercados vigentes como verdades absolutas; desenvolver nossas potencialidades racionais, emocionais e espirituais como homens e mulheres; aprender, desaprender e reaprender permanentemente; suscitar uma disposição vital solidária com o entorno social e ambiental; afirmar-nos como pessoas autônomas para a construção coletiva. Trata-se de integrar todas as dimensões da vida material e espiritual: social, política, cultural, ambiental, econômica; as relações de gênero, raça, etnia e geração. Enfim, uma educação para romper a hegemonia dos exploradores e poderosos, batalha pelo fim da submissão cultural do mundo pobre. (PINTO, 2008).

Álvaro Vieira Pinto (1960) propunha uma leitura ativa de via histórica para compreender o passado, afim de não agir com ingenuidade no presente e no futuro. O objetivo é viver e entender as lutas de história viva, buscando ressaltar que o atual momento contém o passado e o futuro. Desta forma, pensar no objeto de pesquisa, leve-me a fazer referência ao pensamento de Álvaro Vieira Pinto (1960), no “contexto” da situação atual do Ensino Médio Politécnico, tendo como campo empírico as duas instituições participantes da pesquisa. Para o autor, o ato de educar é despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência. É contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade social, “um metabolismo mais igualitário”. (PINTO, 1960, p. 65).

Por conta disso, apresento outra suspeita de pesquisa: será no ensino médio que a politecnia trará toda sua potencialidade de romper com a atual lógica dualista da educação? Para Pinto (1960, p.60) o receio dos “ricos” é a rebelião do povo. Essa suspeita me leva a uma problematização em relação aos termos politecnia e polivalência, com um resgate histórico desde o surgimento em Marx e Engels, Gramsci, passando por Manacorda, até a chegada à educação brasileira, com Demerval Saviani. Ao estabelecer um contraponto com a teoria, pergunto-me, ancorando minha dúvida em José Rodrigues (1998), qual é hoje o espaço que a politecnia tem no cenário educacional brasileiro.

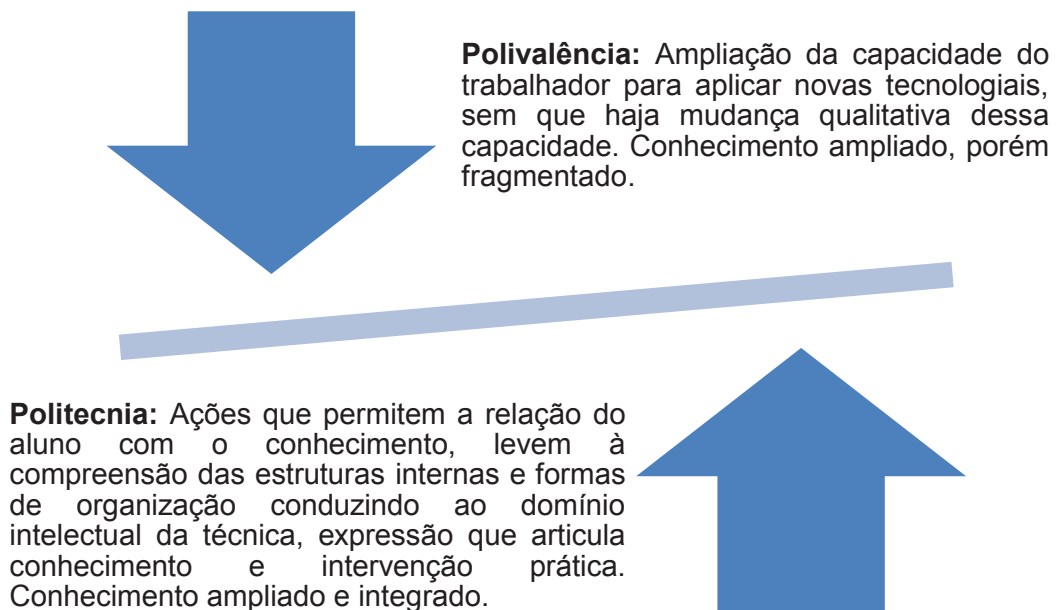
De um ponto de vista mais amplo, segundo Rodrigues (1998), é com Demerval Saviani, que se inicia a discussão sobre politecnia no Brasil, mais especificamente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É da sua fonte de orientação que surgem os principais expoentes estudiosos do tema, com pesquisadores orientados por Saviani, entre eles Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado. (RODRIGUES, 1998,

p.35). Assim, conforme podemos ver na hierarquia do organograma a seguir, o debate sobre a concepção politécnica avançou na década de 1980, cujo o processo foi desencadeado por Saviani.



Fonte: o próprio autor.

Buscando apoio em Kuenzer (2005), trago aspectos antagônicos entre as visões de politecnicidade e polivalência:



Fonte: Kuenzer (2005), adaptado pelo autor.

A polivalência é uma proposta de formação com caráter generalista, bastante abrangente e abstrata, focando no raciocínio contemplativo, resultado de uma proposta educacional focada na separação das disciplinas. Resultado disso é a perda do sentido, do prazer de aprender, em alguns momentos, causando repúdio por parte de alunos em

relação a certas disciplinas. Diferente da proposta da politécnica que, segundo Machado (1992), vislumbra, o:

Domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas em nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. (MACHADO, 1992, p.19).

Rodrigues (1998, p.51) acrescenta: “enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção embasada na politécnica de Karl Marx”.

Segundo Scherer (2012, p. 2), a discussão do projeto politécnico no Brasil inicia-se em 1989 com Demerval Saviani, no projeto de curso técnico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), em nível de 2º grau, a qual propunha uma educação com o ser humano como centro e não o mercado de trabalho (RODRIGUES, 1998). Saviani participa ativamente na consolidação da EPSJV, tomando como embasamento os conceitos que estava estudando e que tinham como base a politécnica. Além disso, arquitetou na mesma época, um grupo de discussão em que foram partícipes orientandos seus do curso de Doutorado em Educação da PUC/SP e outros que se somaram ao grupo, tais como: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Carlos Roberto Cury, Antonio Chizzotti, José Libâneo, Paolo Nosella, etc.

Para Frigotto (1998):

A utopia encontrou eco num grupo de jovens profissionais inconformados com seu tempo, com a sociedade excludente, com a escola dual, com a saúde e educação que excluem as maiorias ou lhes oferecem serviços de segunda categoria. Inconformados, mas munidos de uma lucidez política e técnica que os impulsiona a buscar alternativas e que acreditam que a história se dá dentro de circunstâncias, mas circunstâncias feitas pelos homens. (FRIGOTTO, 1988, p. 453).

De acordo com Scherer (2012, p.3), o grupo encabeçado por Saviani, buscava propor e tornar a formação politécnica um método de pensar a formação humana: “Um desejo no campo educacional parte do desejo mais amplo de superação total da exploração do homem pelo homem, onde o desenvolvimento de um é condição e possibilidade do desenvolvimento de toda a humanidade” (RODRIGUES, 1998, p. 80). Neste viés, Rodrigues (1998) descreve que a proposta precisa necessariamente “estar embasada em práticas pedagógicas concretas que rompam com a profissionalização

estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro”.

É necessário contextualizar que o debate da politecnia, articulado e proposto por Karl Marx - “o que tem de ser expropriado agora não é mais aquele trabalhador independente, e sim o capitalista que explora muitos trabalhadores” (MARX, 1998, livro 1, v. II, p. 876). Assim, o conceito de politecnia nasce na primeira metade de 180, o qual, ao ser atravessado pela industrialização, dedicou-se a compreender e intervir naquela realidade. Para Scherer (2012, p. 3), neste período a invenção do motor a vapor substituiu a agricultura pela fábrica, o trabalho humano pela máquina. Permitiu a acumulação de capital, trajeto que desabrochou no modelo econômico capitalista e tornou prevalecente nos séculos XX e XXI.

Tudo isso, conforme Marx (1998), alavancou com muita intensidade o trabalho fabril, atingindo toda população das cidades, às mulheres e, sobretudo às crianças, conforme indica o autor ao delinear a jornada de trabalho – cap. VII do livro 1 de ‘O Capital’. Ao mostrar dados sobre a intensificação da exploração infantil entre 1780 e 1840 na Inglaterra, assinala que o trabalho infantil foi uma das características mais marcantes da Revolução Industrial, a partir da lógica de que o trabalho para as crianças pobres se opunha ao espaço desorganizado e desregulado de rua, e protegeria da marginalidade e do crime.

Conforme descrito, o trabalho infantil foi bastante intensificado nesse período e, somente em 1833, a primeira lei trabalhista conseguiu aprovação e designou normas, prioritariamente, para as crianças e adolescentes. A lei determinou que a idade mínima para o trabalho seria após os 9 anos de idade. Apresentou, também, as jornadas de serviço, o tempo de refeição e de repouso, etc. (SCHERER, 2012, p.5). Em consonância à restrição das crianças nas fábricas, a burguesia precisava de um lugar para inserir essa população, um lugar que fizesse aqueles futuros adultos homens piedosos e resignados que aceitassem trabalhar para o outro sem enfrentamento.

A saída para driblar a legislação e ampliar o exército de jovens trabalhadores foi criar, inventar e reivindicar escolas, introduzindo uma nova modalidade educacional: a força fabril nos currículos escolares. A escola possibilitaria moldar desde cedo a mentalidade fabril. Tudo isso é constatado por Engels (2008) em um diagnóstico elaborado no ano de 1845 sobre “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra”,

denunciando a extrema precariedade e a baixa qualidade das condições de trabalho e a falta de perspectivas de saída para a classe operária de seus jovens.

Manacorda (2008, p. 110), a partir da teoria desenvolvida por Gramsci, afirma que, para esse tipo e modalidade educacional, “deve se evitar uma especialização precoce (e de) estender-se a todas as escolas técnicas e profissionais as matérias de cultura geral”. Destaca que, deste modo, Gramsci não inventa, mas reformula, de modo original, esse motivo pedagógico fundamental do homem harmoniosamente técnico, intelectualmente desenvolvido e conhecedor de cultura geral. Sua preocupação era de não permitir a universalização de uma escola discriminatória, pois não se justificaria nem mesmo pelo pretexto ou ideia de desenvolver precocemente as atitudes presumidas dos alunos, mas simplesmente como perpetuação das discriminações sociais. (MANACORDA, 2008, p. 111).

Toda essa preocupação é evidenciada em um discurso de Gramsci contra a profissionalização ou especialização precoce, tese redigida no ano de 1920, mas somente publicada em 1928. Contudo, nesse mesmo período e contrário às ideias e teses da proposta de Gramsci, segundo Engels (2008, p. 150), “a burguesia se manifestou vigorosamente contra”. Existia por parte da burguesia o temor que a formação intelectual dos operários poderia ocasionar uma desordem social, pois a classe operária almejava uma elevação sociocultural da classe por meio do acesso aos diversos saberes.

Scherer (2012) ressalta que outra fração escolar emergia dos empresários burgueses e que, ao propagar elementos das ciências naturais, sociais e humanas, pretendiam “desviar a atenção dos operários da oposição contra a ordem estabelecida” de que “toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino” (ENGELS, 2008, p. 272). Uma última proposta emergida por frações do próprio operariado, uma vez que “sabia de seus interesses e dos interesses nacionais, sabia dos interesses particulares da burguesia e o que dela poderia esperar”.

Assim, destaco a perspectiva dialética, a pedagogia gramsciana, que preconiza a possibilidade da formação crítica, tendo em vista uma maior participação e transformação da cultura e, portanto, da sociedade. Nessa perspectiva, a concepção de Gramsci enfatiza

a concepção de transformação e compreensão da realidade, a partir da própria cultura que é sempre trabalho.

Para Dias e Klug (2015, p.7), apesar das possíveis distinções que se possam fazer neste sentido, pode-se perceber que a perspectiva gramsciana e marxista mantém certa coerência quanto ao fato de que suas pedagogias são sempre transformadoras e partem de uma realidade e de um contexto concretos. Assim, cabe considerar a proposta pedagógica destacada por Saviani (1987), tendo como ponto de partida, para todo e qualquer processo de ensino, a prática social dos alunos. Ou seja, a sua vida cotidiana, as suas práticas políticas, reconstituindo a escola e o seu caráter político.

Na formação da sociedade brasileira, é consenso entre alguns pesquisadores como Kuenzer (2005, p. 27) e Manfredi (1998, p. 78), que a educação profissional no início possuía como característica, antes de atender uma demanda por mão de obra: a função de formar o caráter pelo trabalho; um apelo moral e a busca do disciplinamento e controle dos aprendizes de modo que eles não se contaminassem com as ideias de um movimento operário então em gestação. As escolas de artes e ofícios não davam acesso ao ensino superior, que era reservado para os filhos da elite.

Em pleno século XXI, voltamos a discutir a importância de uma escola única como uma instituição capaz de formar a todos numa perspectiva unitária em contraposição à cisão entre o ensino técnico destinado às classes subalternas e o ensino humanista, intelectual, destinado às classes dominantes. Superando essa dualidade, a escola poderia promover, de modo integrado, um equilíbrio entre formar no aluno a capacidade de trabalhar manualmente, assim como desenvolver o exercício do trabalho intelectual.

O fundamento teórico que sustenta essa concepção de educação apoia-se no referencial gramsciano, seguido e recriado por muitos outros teóricos da educação, sendo que, na atualidade, Mézáros (2008) é um dos que vêm se destacando, discutindo a premência de uma educação que questione a lógica do capital. Na concepção de Gramsci:

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quiser destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o

jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (...) escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1978, p.78).

Como se vê, a análise de Gramsci não perdeu sua atualidade.

Na realidade do sistema escolar atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola profissionalizante aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, só é destinado a perpetuar as diferenças sociais. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Nessa escola, na qual os alunos desenvolveriam a consciência política, ocorreria a almejada reforma intelectual e moral da massa trabalhadora, que estaria apta e consciente da importância do seu trabalho para a sociedade. Certamente não é por meio da empresa e da exigência de seu discurso, no ambiente escolar, que vamos mudar o sistema educacional brasileiro, pois está expresso, nesse modelo, a lógica do mercado e da economia dominante (CASTEL, 1998). Para Gramsci (1968), a dimensão política onde o:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Trata-se, pois, de outra escola, onde a valoração do trabalho como princípio educativo tenha o sentido de emancipação. No entanto, os processos de luta para a emancipação ou libertação só passam a adquirir sentido se:

A busca dos oprimidos tem como objetivo a reconstrução de sua humanidade ao realizarem a grandiosa tarefa humanística e histórica dos oprimidos, ou seja, libertar a si e aos opressores, estabelecendo relações de liberdade, igualdade e emancipação. (FREIRE, 2005, p. 30).

Na escola politécnica implantada no RS, além das concepções de conhecimento e currículo, a proposta curricular se constitui pelas bases epistemológica, filosófica, sócio antropológica e psicossocial. A SEDUC-RS (2011) descreve que o aspecto da epistemologia se refere à compreensão do modo de produção do conhecimento, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas; em

decorrência dessa relação, o homem é produto das circunstâncias, ao mesmo tempo em que as transforma. A transformação social é fruto da coincidência entre transformação das consciências e das circunstâncias. Em decorrência, não há aprendizagem sem protagonismo do aluno que constrói significados pela ação. (SEDUC-RS, 2011, p. 15).

No que tange ao aspecto filosófico, a escola politécnica será compreendida e respeitada em suas especificidades temporais e espaciais, ou seja, históricas. O currículo será organizado para atender, consideradas essas especificidades, as características próprias dos educandos em seus aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, e o trabalho pedagógico será flexível para assegurar uma nova construção social. Assim, nessa proposta, Semeraro (2015) destaca:

Sintetiza de forma lapidar o ser (a ontologia) do novo trabalhador-intelectual que “da técnica-trabalho chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especializado’ e não se torna ‘dirigente’ (especializado+político)”. Nesse desenho revolucionário, o trabalho não pode se limitar à mera função operativa e executiva (“técnica-trabalho”), mas precisa tornar-se campo fecundo para desenvolver o conhecimento (“técnica-ciência”) e, acima de tudo, imprescindível experiência política coletiva para alcançar uma integral concepção de mundo “humanista histórica”, sem a qual o trabalhador não poderá sair da subalternidade e se tornar dirigente para recriar o modo de produção e reorganizar a sociedade sobre as bases da socialização do poder e de uma “democracia política voltada a fazer coincidir governantes e governados”. (SEMERARO, 2015, p.242).

Essa visão que aponta para a construção da hegemonia dos trabalhadores resgata não apenas a unidade do trabalho explorado, mas lança as bases para superar a divisão de classes e criar uma nova civilização. Em contrapartida, na ação sócio antropológica, o currículo deverá considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem. Essa dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem.

Por fim, a SEDUC-RS (2011) descreve que o projeto sócio pedagógico e o currículo devem considerar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; promover o desenvolvimento intelectual na relação com o mundo; compreender a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo. Esse currículo procura romper com a escola de preparação para o mercado de trabalho. Assim, para a secretaria de educação do Estado, o:

Desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares, demanda uma relação constante entre a parte e a totalidade. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no

qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem. (SEDUC-RS, 2011, p.17).

Procurando superar a escola preparatória do mercado de trabalho, Gramsci (1978), descreve que o:

O operário é levado a se menosprezar [...] a pensar que é ignorante e incapaz [...] a se convencer que as suas opiniões valem pouco [...] que a sua função na vida não é a de produzir ideias, de dar diretivas, de ter opiniões, mas, ao contrário, é a de seguir as ideias dos outros, as diretivas dos outros, ouvindo de boca aberta as opiniões dos outros. (GRAMSCI, 1978, p.60).

A aprendizagem, ao longo de toda a vida, é uma viagem aos múltiplos caminhos do ensino politécnico. Formando o indivíduo para a máxima aprendizagem, as Escolas Profissionais e os sistemas educacionais devem ser abertos, flexíveis e centrados no formando; diferentemente de dotá-lo de conhecimento e de competências, correspondendo aos empregos específicos, educá-los de forma mais geral, preparando os indivíduos para a vida e para o mundo do trabalho, favorecendo, ao mesmo tempo, a inclusão social e digna participação na sociedade e na economia.

Nesse contexto, busco apoio em Freire (1997), cuja teoria assegura que, se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não se restringe também simplesmente a ser reprodutora da ideologia dominante. A educação pode participar no processo de democratização da democracia, embora essa participação não seja uma condição suficiente, sua contribuição é indispensável e poderá ser um caminho para a emancipação.

De acordo com Adams (2010), a emancipação tem origem no termo latino “*emancipare*”, composto por “*ex*”, que significa: fora de, não mais...; e “*mancipium*”, que significa escravo, indivíduo dependente. Emancipar-se significa, portanto, livrar-se do poder do poder exercido por outros, aceder à maioria de consciência, capacidade de conhecer e reconhecer as normas sociais e morais. Emancipação social vincula-se a um processo de autonomia individual e coletiva. É o contrário de dependência, submissão, alienação, opressão, dominação, falta de perspectiva. Sugere um sujeito coletivo capaz de atuar com autonomia e liberdade e não concessão de quem quer que seja. Emancipação social que incluiu a dimensão educativa. Mészáros (2012, p.34), a alienação é, em princípio, historicamente modificável. O trabalho alienado é o principal alicerce de sustentação do sistema do capital, mas também porque toda possibilidade de

emancipação humana deve necessariamente se dirigir, por meio da sua superação do estado de alienação historicamente posto ao trabalho como atividade humana criadora e por isso livre.

Por isso a importância de resgatar o sentido ontológico do trabalho e da educação (SAVIANI, 2007), compreendendo a educação como uma totalidade social. Desta forma, Ciavatta (2005), destaca;

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nessa assertiva, a educação politécnica poderá desenvolver-se com propósitos emancipatórios do jovem, à medida em que figura como política pública importante no cenário educacional gaúcho. Poderia, assim, reduzir os níveis de ansiedade dos jovens, preparando-os para o ingresso ao mercado de trabalho, com uma formação pautada no aprender a aprender. Colocar-se-ia como mediação crítica para os jovens na relação com a (re)construção de outras possibilidades de trabalho.

Para tal afirmação, a escola buscará integrar o ensino geral e o ensino profissional, visto que, a teoria e a prática, o conhecimento e a ação, o intelectual e o manual são inseparáveis. Isso exige uma articulação em torno de um projeto de desenvolvimento local, regional e nacional de valores, de programas, de recursos e de resultados.

Na Declaração do Milênio, a OIT (2003) publica que:

Os líderes mundiais assumiram o compromisso de "desenvolver e implementar estratégias que deem aos jovens em todo o mundo uma oportunidade real de encontrar trabalho decente e produtivo." O sistema das Nações Unidas posicionou este compromisso no contexto da Meta de Desenvolvimento do Milênio sobre parcerias para o desenvolvimento, a serem implementadas através de parcerias entre governos, empresários, trabalhadores, a sociedade civil, a comunidade empresarial e, especialmente, os próprios jovens. (OIT, 2003, p.46).

Nessa lógica, a meta de desenvolvimento do milênio também se preocupa com a formação dos jovens no novo contexto global do mundo do trabalho, onde necessitam ter

um conjunto de "habilidades centrais para o trabalho", tais como: habilidades em comunicação, solução de problemas, trabalho em equipe e liderança para desenvolver a sua oportunidade de trabalho e prepará-los para uma sociedade baseada em conhecimento ou habilidades intelectuais. Como essa proposição, poderia referendar ou potencializar a perspectiva diferente da proposta centrada na empregabilidade empresarial?

O questionamento se origina em virtude que a relação trabalho e educação são elementos cruciais na proposta da educação politécnica, que tem seu foco nos processos emancipatórios. Tal aspecto da emancipação é defendido por Lopes (2010):

Nesses termos, ao falar em educação emancipatória, refiro-me àquela comprometida com o fomento de aberturas e explorações inventivas que não se caracterizam como exceções às regras estabelecidas, mas sim como excessos, transbordamentos que forçam novos modos de pensar; outras possibilidades no agir. A emancipação é apresentada, então, não como um destino fixo, mas como um movimento de intensidade: 1) quando se coloca em movimento uma potência de ver, de agir, de sentir; 2) quando se criam condições para o surgimento de possibilidades expressivas inexistentes até então, tendo-se a consciência de que o fomento de aberturas de universo em nada está comprometido com garantias de salvação ou de "dias melhores". (LOPES, 2010, p.135).

Assim, para Maia (2011), o potencial criativo da emancipação vai muito além do que libertar o ser humano de uma situação opressiva. A emancipação oportuniza a emergência de saberes, na compreensão de que o estado de emancipação pode ser estendido à totalidade dos homens e mulheres em uma sociedade realmente transformada, não restando lugar para contextos de opressão. Dessa forma, a emancipação na perspectiva do trabalho como princípio educativo, coloca-se como uma categoria universal, cujos sentidos seriam capazes de abarcar a totalidade de demandas da humanidade.

Tonet (2005), em sua obra *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, procura traçar dois momentos do ato de trabalho em Marx: a teleologia e a causalidade. Trabalhar é conhecer antecipadamente o fim que se pretende alcançar e atuar sobre a natureza para transformá-la de acordo com esse objetivo. Por outro lado, ao transformar a natureza, o homem cria, ao mesmo tempo, o seu próprio ser. O que, de fato, deve ser buscado é a emancipação humana. Porém, essa é muito distinta da cidadania e da totalidade da emancipação política.

A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens são efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem essa erradicação da exploração do trabalho, é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E essa erradicação:

Não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. No entanto alerta que, é importante ressaltar: a emancipação humana não é algo inevitável. É somente uma possibilidade. Se isso se realizará ou não, dependerá da luta dos próprios homens. Contudo, ao contrário da impossível cidadania mundial, ela é uma possibilidade real, cujas bases se encontram na materialidade do próprio ser social. (TONET, 2005, p. 91).

Alicerçado à ótica Freireana (1973), a Educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta, mantendo indivíduos e grupos numa cidadania tutelada. Assim, a educação vive as contradições com educadores que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, e os que ficam alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades.

Possivelmente, a opção majoritária das instituições educacionais parece seguir claramente os padrões neoliberais e apresentam, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho. Desta forma, Harvey (2008) chama a atenção para a “mercadificação de tudo”, situação essa que exerce determinações limitantes e desafiadoras em todos os níveis. Agravando a desigualdade social, destaca Peroni (2009) que os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas. Com as mudanças no conceito de igualdade, ficam reforçadas também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, na qual o sucesso e o fracasso são, por conta e risco, dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais.

O papel que as instituições educacionais assumem hoje corresponde ao desenvolvimento das forças produtivas, decorrentes do advento do capitalismo dominante. Assim Santos (2005) destaca que quanto mais cristalizadas as relações de trabalho, mais complexo torna-se a transformação das instituições educacionais em espaços de resistência, que produzem uma ideologia contra hegemônica, não

individualista, desnaturalizadora e transformadora. Na provocação teórica de Santos (2005), o autor relaciona essa dependência das instituições como a perversidade do capitalismo globalizante. “Sabemos que a opressão dominante tem várias faces. Será que entramos em uma época em que a distinção local/global deixou de fazer sentido? Será que tudo o que é local é global e vice-versa? Haverá locais, por assim dizer, desglobalizados?”. (SANTOS, 2005, p.23).

De tal modo, entendo que um projeto educativo emancipador tem como condição uma clara e bem fundada concepção de ser humano. Para a realização de uma Educação Emancipadora, é preciso que se considere a posição dos educadores, funcionários, alunos e suas famílias na estrutura produtiva. Essa concepção liga-se com o processo pleno de emancipação humana que, compreendida a partir da transformação das relações de produção capitalistas, atenta-se para a tarefa histórica da classe trabalhadora na construção de uma alternativa ao sistema social vigente. (TONET, 2005).

A contribuição da Educação Emancipadora oportuniza um olhar crítico sobre a sociedade capitalista, analisando-a como um sistema de classes, que busca fomentar nos educandos uma consciência acerca do papel político e econômico que a maioria da população exerce nesta sociedade. Isso corresponde a uma compreensão que não distingue teoria e prática, educação e sociedade, e que considera perfeitamente factível estabelecer uma relação entre a situação objetiva dos segmentos oprimidos da população e a consciência sobre as necessidades e sobre as tarefas futuras da classe trabalhadora.

Como proposta, a educação emancipadora deve ser incluída no contexto mais amplo da luta da classe trabalhadora, abrindo espaços de diálogo acerca das contradições expostas pelo capitalismo e buscando o avanço da consciência crítica de professores, alunos e comunidade, em uma sugestão que dê conta de refletir sobre as necessidades inscritas na vida das camadas populares. Trata-se da desnaturalização da desigualdade social. (GUZZO, FILHO, 2005).

Com base nas teorias dos autores mencionados, Guzzo e Filho (2005), Tonet (2005) e Freire (1973), a Educação emancipadora não é tarefa apenas de professores. Ela se constitui em um processo coletivo que integra a reflexão acerca da necessidade e da possibilidade da população oprimida despertar para as tarefas necessárias para a modificação da estrutura social vigente. Na proposta de Educação Emancipadora, podem

ser protagonistas alunos, professores ou quaisquer outras pessoas que optem pela transformação social, desde a perspectiva das tensões expressas pela desigualdade social na sociedade.

3 EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE, DESEMPREGO E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Nesse contexto, esse capítulo procura discutir a temática do jovem frente à possibilidade de ingresso no mundo do trabalho. Apresento o projeto politécnico no Estado do Rio Grande do Sul como uma proposta contrária à educação do mercado, da ideologia dominante e da competição.

Na obra de Álvaro Vieira Pinto (2008), *A sociologia dos países subdesenvolvidos*, encontramos argumentos da submissão às demandas do capital e a crítica situação da juventude frente ao crescente desemprego. Conforme Pinto (2008, p. 39), as premissas da “sociologia” alienadora são milenares e o desenvolvimento vem fortalecendo as concepções dos poderes dominantes. É fundamental destacar o olhar de Machado (1989):

O fermento de transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (MACHADO, 1989, p. 126).

Enquanto a educação para o mercado forma e formata o jovem para as demandas do mercado, o ensino politécnico propõe uma educação integral para preparar um sujeito crítico, capaz de agir sobre o mundo, de modo a emancipá-lo para gestão de outro modelo de metabolismo social. Um metabolismo mais igualitário, menos competitivo, mais colaborativo, participativo, otimizador dos recursos existentes e, inclusive, no que tange ao respeito à dignidade e aos direitos humanos. No contexto educacional gramsciano, a educação desempenha a função de formadora social, política e da consciência crítica.

3.1 A “qualidade” da educação: para que tipo de mundo do trabalho, tipo de vida e sociedade?

É importante ressaltar que a educação focalizada para o mercado de trabalho já demonstrou sua inadequação, concretizando resultados negativos, não tendo sido capaz de responder às necessidades formativas da juventude, especialmente, na escola pública, onde estão os filhos da classe trabalhadora. De modo geral, não se conseguiu construir

uma educação de qualidade social, capaz de “romper com a simbiose do disciplinamento para o mercado de trabalho”. (SEMERARO, 2015, p.234).

Os jovens pertencentes à classe trabalhadora são os mais atingidos por essa proposta educacional. Conforme Barbosa (2012), os dados de desemprego da juventude mostram um índice elevado entre os trabalhadores jovens e mais ainda entre os jovens com baixa qualificação, aqui mensurada em anos médios de escolaridade. A baixa qualificação é sentida, porque somente 50% da população entre 25 e 34 anos de idade possuem ensino médio no Brasil.

Referente a esses dados, encontro um contra-argumento em Nadal (2014). A tese de que as remunerações se mantêm reduzidas nos empregos de menor qualificação porque as novas tecnologias prejudicam essa classe de empregos. Porém, esse argumento não tem consistência porque, na maioria das economias capitalistas, os salários deixaram de aumentar na década de 1970, muito antes de ser iniciado o processo de transformação tecnológica, característica verificada a partir da década de 1990. A verdadeira explicação para esse estancamento nos salários está na transformação radical da estrutura institucional do regime de acumulação de capital em escala mundial. Ou seja, o estancamento salarial está mais vinculado à luta de classe do que a qualquer outro fator.

Atualmente, a economia mundial passa por uma crise do emprego e de formas de vida. O mercado de trabalho oferece, em escala mundial, um panorama desolador, e o desenvolvimento de formas de vida alternativas (por exemplo, a agricultura de pequena escala). Basta observar o que aconteceu no chamado mercado de trabalho mundial. A geração de empregos bem remunerados nas últimas três décadas tem sido fraca e se concentrou nos postos mais altos. Contrastando, a maior parte dos novos postos de trabalho tem salários baixos e as classes médias foram comprimidas. A incerteza que cerca os empregos mal remunerados é um mal crônico. (NADAL, 2014, p.5).

As novas demandas sociais do mercado capitalista discursam que é necessário aumentar a produção, reduzir custos logísticos, custos na produção e custos com o pessoal. O discurso central é o aumento da produtividade e dos lucros. Ainda, segundo o Nadal (2014, p.7), “Em muitos países, as remunerações que os empregos de menor qualificação recebem se mantêm nos níveis de 1970. A participação dos salários no produto nacional ruiu em todos os países. A desigualdade, portanto, se intensificou”.

Quadro 1: Fração da População em percentual com Ensino Médio por Faixa Etária

DESCRIÇÃO	25-34	35-44	45-44	55-64
Média da OCDE	80	75	68	58
Estados Unidos	88	89	89	89
Coreia do Sul	98	93	68	40
Chile	85	74	65	39
Brasil	50	40	33	23

Fonte: ODCE – Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico.

É importante perceber que a avaliação e os resultados do PISA são pautados no índice de educação, voltado para o mercado, a fim de atender as demandas mercadológicas das empresas.

Quadro 2: Resultados do PISA 2012

PAÍS	POSIÇÃO NO PISA ⁵
Média da OCDE	500 pontos
China (Xangai)	1 ^a
Coreia do Sul	2 ^a
Finlândia	3 ^a
Estados Unidos	17 ^a
Chile	44 ^a
México	48 ^a
Brasil	57 ^a

Fonte: Barbosa (2012).

Como já mencionado, mais importante que a quantidade de anos de educação é a sua qualidade. Ou seja, mais que anos médios de escolaridade da população de um país, o que importa para seu desenvolvimento econômico é a qualidade do ensino, com justa distribuição de renda. A qualidade versus quantidade na educação não é algo novo. Narodowski (2006) afirma que Comenius inspirou, no século XVII, o princípio de uma didática revolucionária ao defender uma pedagogia com a máxima: "Ensinar tudo a todos", que sintetizaria os princípios e fundamentos que permitiriam ao homem colocar-se no mundo como autor.

⁵ O sucesso do índice não significa automaticamente uma melhor qualidade no ensino articulado na perspectiva da melhor qualidade de vida, um sinal de alerta pode ser o alto índice de suicídio jovem em países que estão nas primeiras colocações.

Nesse paradoxo do século XXI, de quantidade *versus* qualidade, Narodowski (2006) destaca que é importante assinalar que Comenius não apenas enfatiza que todos cheguem a ter acesso aos conhecimentos. Mais que isso, ele ressalta quão significativa é a qualidade dos conteúdos que serão transmitidos pela educação. “Os atributos dos conteúdos do ensino são tão relevantes quanto à quantidade e a extensão dos recursos, mediante os quais se distribuirão os saberes”. (NARADOWSKI, 2006, p. 30).

No contexto da globalização neoliberal e da esfera competitiva, emergem questionamentos, como: o que é qualidade educacional? Qualidade educacional para quê? Como se mensura uma educação de qualidade?

A Coreia do Sul, 2ª melhor posição no PISA, possui um problema sério quando se trata de suicídio jovem. Sobre o mesmo tema, a Coreia do Sul, também é ranqueada na 2ª colocação no mundo. Os métodos mais comuns de suicídio foram: enforcamento e envenenamento. Enquanto coação mental, dor física, dificuldades econômicas e problemas familiares foram causas principais do suicídio juvenil.

O Japão é outro país notoriamente conhecido por sua qualidade educacional, vem enfrentando o mesmo problema da Coreia do Sul. Conforme o relatório sobre o suicídio no mundo MAIS.ORG (2014) o Japão sofre com a epidemia de suicídio, sendo que mais de 70% daqueles que cometem o ato são homens. As principais razões: dificuldades econômicas, pressão social e depressão. O país encontra-se na 7ª colocação do ranking mundial de suicídios. São dados reveladores e preocupantes, conforme a estimativa da (OMS, 2014) - Organização Mundial da Saúde, a cada 40 segundos alguém comete suicídio. Além disso, é também estimado que mais de 1 milhão de pessoas acabem com suas próprias vidas por ano.

Tais fatos levam muitos estudiosos a questionar o sentido de qualidade proposta por índices de avaliação da lógica de competição capitalista. Apesar do PISA, a educação na América Latina tem alcançado grandes avanços, graças ao esforço da sociedade, especialmente dos nossos professores, alunos e algumas vezes nossos governos. Por que aceitar técnicos de duvidosa intencionalidade, que circulam pelo mundo igual a pastores evangélicos apregoando a palavra divina. Não são eles que devem decidir o que os jovens devem saber e nossas escolas ensinar. (GENTILI, 2014). Daí a proposta de oposição em muitos países latinos que sugerem rebelar-se contra a avaliação do PISA.

Salir de PISA nos ayudará a dejar de perder tiempo con dispositivos aparentemente científicos que, en el fondo, no son otra cosa que una descartable tontería. Salir de PISA nos permitirá tejer y construir las necesarias alianzas entre los gobiernos, la sociedad civil, las organizaciones populares, los empresarios interesados en el desarrollo nacional, los sindicatos docentes, las entidades estudiantiles y toda la comunidad educativa, haciendo de la evaluación de nuestras escuelas un aporte significativo a la educación como una herramienta de emancipación y libertad humana, a la educación con un proyecto de futuro. (GENTILI, 2014, p.31).

Com base nessa compreensão, nossa situação educacional não pode submeter-se a organismos internacionais. Alguns deles passaram a determinar as metas que os países devem atingir, assumindo de forma velada o papel de ministérios de educação. Neste sentido, Hypólito (2009) alerta:

A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia econômica e política. Esse processo tem sido levado adiante pela articulação do que vem sendo denominado Nova Direita. Essa aliança, que congrega setores neoliberais, conservadores, grupos religiosos e certos setores da classe média alta, tem sido caracterizada, dentre outras denominações, como Restauração Conservadora. (HYPÓLITO, 2009, p.7).

E Gentili (2014) acrescenta:

El desafío atribuido a la educación contrasta, naturalmente, con un diagnóstico muy negativo de las condiciones en que se promueven las políticas educativas en la región: la improductividad del sistema escolar, su pésima calidad, la mala formación docente y los bajísimos niveles de aprendizaje de los alumnos, sumados a una mala gestión y administración de los recursos invertidos. Reorientar la educación hacia las demandas y necesidades del mercado es la solución propuesta por el FMI, así como por el Banco Mundial, una receta que vienen repitiendo desde hace más de treinta años y que siempre plantean con una sorprendente pretensión de originalidad. (GENTILI, 2014, p.14).

Gentili (2014) ainda destaca para o negativo papel das provas internacionalizadas, focadas na promoção de competências, classificando alunos e professores de seu rendimento. A partir desses cenários, muitas políticas educacionais são desenvolvidas sob os objetivos delineados, cujos fins são estritamente voltados para o crescimento econômico, alinhando a escola à empresa, e os conteúdos às exigências do mercado. Com esses indicadores oriundos da Europa ou dos Estados Unidos, é quase impossível dissociarmos a noção de desenvolvimento, pois sua matriz central é baseada na industrialização e na racionalização do individualismo.

A educação tecnocrática e economista, a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, FMI – Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial

sempre têm defendido essa estrutura educacional organizada de forma classificatória. Nesse modelo, a técnica, portanto, é o mecanismo de transição de competências laborais e o sistema escolar acaba por ser subordinado às demandas econômicas. Tal política educacional enfatiza a ideia de que o desenvolvimento do país só será possível com a competição e a sobrevivência do mais forte. Dessa forma, características como individualismo, agressividade e competição seriam os elementos naturais da preparação do jovem. Crescer e desenvolver-se têm como referência os países de primeiro mundo.

O neoliberalismo em escala macro exerce determinações sobre a forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Introduce, nas escolas, a lógica da concorrência, assim como os processos de formação para o mercado vão se cristalizando no jovem e nas instituições educacionais, e como as contradições do processo suscitam movimentos de resistência e proposições de possibilidades contra hegemônicas.

O ideário neoliberal parte da crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional. A concorrência no mercado trouxe a algumas escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. Além das mudanças nas relações escolares, essa lógica da mercantilização agravou a desigualdade na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista da qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privatista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção. O exemplo disso é a experiência Chilena que incorporou o sistema de bolsas subvencionadas pelo Estado, que expressa o êxito das políticas neoliberais no campo da educação. (GENTILI, 2014, AGUIAR, 2014).

No Brasil, esse discurso ganha um reforço silencioso por meio dos sistemas de avaliação de ensino que pretendem provar a ineficiência do ensino, instigando a concorrência entre as escolas como uma forma sadia de superação das dificuldades. Os sistemas de avaliação nacionais e internacionais seguem uma lógica de disputa, gerando concorrência para estabelecer um "Ranking" das instituições mais produtivas/eficazes do sistema educativo. A partir desse contexto, surgem novos questionamentos. Como superar os problemas sociais gerados pela alta competitividade e a crescente

desigualdade entre a juventude? Escola eficaz e com bons índices no ranking dos organismos nacionais e internacionais, mas para que tipo de sociedade?

É essencial pensarmos em uma educação social emancipadora para além dos requisitos de disputa/competitividade do mundo capitalista, incidir uma pedagogia crítica e libertadora, de um cidadão trabalhador capaz de interferir na realidade posta pelo mundo capitalista e não apenas integrá-lo ao mundo do trabalho. Para Milton Santos (2000), a competitividade produz a ausência de compaixão. Tem a guerra como norma, e privilegia sempre os mais fortes em detrimento dos mais fracos.

Em *Educação após Auschwitz*, o filósofo alemão Adorno (2003, p.73) defende que quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, mais ela se converte em mera presa da situação social existente. É a situação do "sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade". O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos.

Conforme Adorno (2003), um grande paradoxo que surge no decorrer da dominação da natureza é que o homem, ao emancipar-se da tutela da natureza, acaba caindo vítima de outro domínio. O homem sai do status de dominado pela natureza para se tornar dominado pelo próprio homem e sua mentalidade técnica.

Tendo presente esse contexto histórico da educação na relação com o mundo do trabalho, volto à problemática do jovem em questão. Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - (IPEA, 2015), a estimativa do desemprego entre os jovens de 15 a 29 anos é 3,5 vezes maior do que entre os trabalhadores considerados adultos, com mais de 30 anos de idade. A taxa utilizada pelo estudo é de 2010, pois pretende tecer comparação com anos anteriores. Em 1990, o desemprego dos jovens era de 2,8; em 1995, a taxa subiu para 2,9; e, em 2014, o desemprego dos jovens era três vezes maior ao dos adultos.

Seguindo o universo de desemprego juvenil mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2016) previa que o desemprego de jovens poderia atingir, no final do ano de 2016, cerca de 71 milhões de jovens. De acordo com os dados da OIT (2009), a

falta de emprego atinge profundamente os jovens de 15 e 29 anos, estes representam aproximadamente 37,5% de todas as pessoas sem emprego formal no mundo. A taxa de desemprego entre a população acima dessa faixa etária foi 4,5% no mesmo período. Os jovens são os principais protagonistas de protestos em diversos países da região e do mundo, e costumam manifestar uma situação de desânimo e frustração diante da falta de oportunidades. Os dados disponíveis da OIT indicam que seis em cada dez jovens que conseguem um trabalho "estão presos a empregos informais onde imperam condições precárias, baixos salários, falta de direitos e instabilidade". A OIT (2016) destaca que "cerca de 20% de quase 106 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, não estudam em postos formais e nem trabalham e constituem uma população em situação de risco e exclusão".

Para a OIT (2016), um dos pontos considerados preocupantes no âmbito do desemprego entre jovens é o tempo prolongado que ficam afastados do trabalho. Na Europa, por exemplo, 35% dos jovens desempregados ficaram seis meses ou mais nessa situação. As consequências mais sérias disso, segundo a organização, são a desmotivação e o afastamento do mercado laboral. Ter a experiência de períodos de desemprego tão longos ou abandonar o mercado de trabalho no começo da carreira profissional prejudica as perspectivas de longo prazo, o que contribui para a erosão da qualificação profissional e social, e impede que os jovens acumulem experiência laboral.

As taxas médias de desemprego entre jovens e entre adultos no mundo, se comparadas, chegam a ter diferença de até oito pontos percentuais. Enquanto o desemprego atinge, em média, 12,6% da população entre 15 e 29 anos, afeta 4,5% dos adultos. No Oriente Médio, onde as taxas de desemprego entre jovens são as mais altas no mundo, atingem 28,1%. O mesmo percentual entre os adultos é 7,5%, mais de 20,6 pontos percentuais de diferença. No Norte da África, com 23,8% dos jovens sem ocupação, a diferença para os adultos é 16,7 pontos percentuais (7,1% desempregados adultos).

Na obra *Os sentidos do trabalho, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*, o sociólogo Ricardo Antunes (2009) teve a oportunidade de pesquisar juntamente com o professor emérito e pesquisador István Mészáros, aprofundando os estudos que havia iniciado na obra *Adeus ao Trabalho*, publicada em 1995. O que dizer de uma forma de sociedade que, conforme dados recentes da OIT, desemprega ou precariza mais de 1 bilhão de pessoas, algo em torno de um terço da força humana

mundial que trabalha? O autor alerta, ainda, que, se é um equívoco imaginar o fim do “trabalho na sociedade produtora de mercadorias, é, entretanto, imprescindível entender quais as mutações e metamorfoses vêm ocorrendo no mundo contemporâneo”. (ANTUNES, 2009, p.19).

3.2 Desemprego do Jovem no Brasil e o papel da escola

Estamos vivendo em um tempo e um espaço profundamente marcado por transformações, incertezas de futuro, oscilações econômicas, oscilação da inflação e desemprego geral da sociedade, mas, principalmente, o desemprego do jovem no mundo, especialmente no Brasil. Na obra de Antunes (2005), *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*, o autor preconiza a questão do trabalho na sociedade contemporânea e seus incrementos do mundo do mundo laboral. Destaca o autor que o:

Mundo contemporâneo oferece outra contribuição ao debate: fez explodir, com intensidade jamais vista, o universo do não-trabalho, o mundo do desemprego. Hoje, segundo dados da OIT, quase um terço da força humana mundial disponível para o ato laborativo, ou se encontra exercendo trabalhos parciais, precários, temporários, ou já vivencia as agruras do não-trabalho, do desemprego estrutural. Perambulam pelo mundo, como prometeus modernos, à cata de algo para sobreviver. (ANTUNES, 2005, p.139)

Em um cenário instável como este, não é mais possível traçar projetos de vida de médio e longo prazo, como se fazia até algumas décadas anteriores. A imprevisibilidade econômico/social associa-se ao aumento das desigualdades sociais entre os jovens brasileiros. (IPEA, 2015). Neste quadro de incertezas do futuro social do jovem, Carrano (2002, p. 116) aponta o surgimento de um novo fenômeno social para a juventude brasileira, designado de geração canguru.

São jovens que seguem morando com os pais e não veem perspectivas de sair de casa, mesmo com a união conjugal ou a gravidez, evidencia o quadro de restrição «voluntária» da autonomia [...] A passagem à vida adulta estava fundada no princípio da concordância necessária de três significativos momentos: o início da vida profissional, o matrimônio e a saída da família de origem. Os jovens encontram-se confinados num retalhado espaço social entre a família e a vida social autônoma, vivendo uma sociabilidade que se coloca entre duas idades: entre a idade centrada exclusivamente na família e na escola, e uma outra orientada pela vida da união sexual e das relações de trabalho. (CARRANO, 2002, p. 116).

Expressões como "qualificação", "competência", "formação profissional" ocupam lugar de destaque nos discursos e nos documentos dos diferentes agentes e instituições sociais e das políticas públicas do Brasil. O uso desses conceitos polissêmicos, conforme Manfredi (1998), na grande maioria das vezes empregadas como equivalentes e sinônimos, despertou nossa atenção, pois tanto na literatura como nos discursos aparecem como conceitos novos, atuais e não como reatualizações. Tais expressões, largamente utilizadas em outros momentos históricos, oriundas de visões teóricas com matrizes epistemológicas diversas aparecem, por vezes, como sendo unívocas, politicamente neutras e consensuais. Antunes (2009) descreve que o

Trabalho vivo, em conjunção com ciência e tecnologia, constitui uma complexa e contraditória unidade, sob as condições de desenvolvimento capitalista. [...] Liberada pelo capital para expandir-se, mas sendo em última instância prisioneira da necessidade de subordinar-se aos imperativos do processo de criação de valores, a ciência não pode converter-se em principal força produtiva. (ANTUNES, 2009, p.123)

Há um sentido para o trabalho que representa o medo que falte trabalho ou emprego. (ZUCCHETTI, 2003). A inserção dos mais jovens no mercado de trabalho é um assunto de extrema importância para aqueles que estão se preparando para iniciar suas vidas economicamente ativas e querem fazê-lo de forma competitiva. Neste sentido, a qualificação do jovem tem sido reconhecida como atributo essencial para que possa conseguir um bom emprego e, ao mesmo tempo, um bom rendimento. Nota-se no Brasil a criação de programas formativos focados na tentativa de garantir uma formação profissional mínima para a juventude.

Para aqueles que frequentam escola ou que já concluíram a escolaridade básica, vêm sendo ampliadas as oportunidades de formação profissional, em nível médio (técnico), com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei nº 11.513, de 26 de outubro de 2011, foram unificadas e criadas diversas ações voltadas à formação profissional em nível médio, como objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Trata-se de cursos ofertados de forma gratuita por instituições públicas, integrantes do Sistema S (SENAI, SENAT, SENAC e SENAR) e, a partir de 2013, por instituições privadas devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação. (IPEA, 2015, p.22).

Seguindo nesta lógica, Frigotto (1993), no entanto, defende que o vínculo entre escola e sistema produtivo não é direto, mas sim indireto. Não é imediato, mas sim mediato. Ou seja, a escola é um espaço mediador para o mundo de trabalho. Explicando melhor, a escola não forma imediatamente a força de trabalho, mas contribui para formar sujeitos adaptáveis ao modo de produção e até mesmo para se conformar com o não

trabalho, ou seja, com o desemprego. Isso porque, na escola estatal, difunde-se a ideia da meritocracia. Na lógica da escola neoliberal, Ruiz (2013) assegura que só os mais competentes arrumam boas colocações no mercado de trabalho. Os demais ficam desempregados, naturalmente, por serem incompetentes, mesmo que tenham a devida qualificação ou formação para almejar um posto de trabalho. Assim, a escola é utilizada também para mascarar a dura realidade. Não há postos de trabalho para toda a população que termina os estudos. O próprio sistema capitalista se alimenta do desemprego para formar o que Marx (1985) denominou de exército de reserva, a fim de controlar salários e trabalhadores, o que ainda é perceptível na atualidade.

No Brasil, criou-se ao longo de décadas, escolas especializadas no combate ao desemprego da juventude, instituições com espaço pedagógico para o reforço e o adestramento intelectual. Para Ruiz (2013), no capitalismo a escola:

É um dos mais poderosos Aparelhos Ideológicos do Estado. O poder dessa instituição é sem medida, pois lida com crianças e adolescentes compulsoriamente por muitos anos, difundindo a ideologia da classe dominante, transmitindo valores e comportamentos que serão úteis para adequar os indivíduos ao trabalho assalariado no capitalismo. (RUIZ, 2013, p. 129).

Assim, longe de ser neutra, a escola estatal tende a inculcar nos alunos a ideologia da classe dominante para que atuem reproduzindo as relações de produção hegemônica. Frigotto (2007) alerta que esta escola é originária de um país colônia e escravocrata durante séculos. E a hegemonia, na década de 1990, deu-se sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo e da pedagogia do capital.

Nesse sentido, as ideologias das competências e da empregabilidade criam um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador produtivo. “O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador”. (FRIGOTTO, 2009, p.75).

O contexto relatado impõe desafios à sociedade brasileira e também à escola. Oliveira (2003), em seu livro *Crítica à Razão Dualista*, demonstra-nos em uma metáfora

do “Ornitorrinco” a estrutura da nossa formação econômica, social, política e cultural. Isto é, “uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias – mais até que as economias mais pobres da África que, a rigor, não podem ser tomadas como economias capitalistas” (OLIVEIRA, 2003, p. 143). De um lado, uma estrutura sofisticada para a pequena parcela da população de altas rendas, e, de outro, condições extremamente precárias, nas quais encontra-se a maior parte da população.

Esses indivíduos, de acordo com Bauman (2003), em situação de desemprego, não apenas perdem seus empregos, seus projetos, seus pontos de orientação, a confiança de terem controle de suas vidas. Homens e mulheres também se veem despidos da sua dignidade como trabalhadores, da autoestima, do sentimento de serem úteis para a sociedade.

Na mesma linha, Milton Santos (2000), relaciona a realidade local a determinações contraditórias da globalização.

Para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2000, p.10).

A defesa de Santos (2000) é por uma “outra globalização” humana\solidária. As bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a “globalização perversa” de que falei acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. Parece que as condições históricas do fim do século XX apontavam para esta última possibilidade. Tais condições poderão ocorrer tanto no plano empírico, como no plano teórico. Mas isso exige o avanço na construção de um projeto de sociedade contra hegemônico no qual a educação pode assumir um lugar destacado.

Nesse contexto, Castel (1997) considera que a crise do desemprego e a crise da sociedade salarial são complexos e preocupantes. O pior cenário é o de uma radicalização das políticas neoliberais numa crescente mercantilização dos direitos sociais, a ruptura crescente da proteção ao trabalho e a instalação de um mercado autorregulado.

As mudanças do mundo globalizado e a inserção das novas tecnologias impactam diretamente as relações entre trabalhadores e o trabalho. De acordo com Rifkin (1995), as novas tecnologias e a racionalização do trabalho introduziram novas ideias e geraram dois resultados: de um lado o aumento da produtividade, dos lucros, da competitividade na sociedade globalizada; de outro lado, o desemprego e a tendência à exclusão da maioria da população. Para a OIT (2012), o desemprego gera exclusão social que, por sua vez, dá origem a uma forte dependência da ajuda social, leva ao crime e a comportamentos antissociais, e torna as sociedades mais vulneráveis à desordem civil e à agitação política.

Enfim, o desemprego prejudica o bem-estar econômico e pessoal de todos os atingidos, independentemente da idade. O dano é mais pronunciado quando ocorre num momento delicado no início de uma vida de trabalho, ou seja, ainda na juventude. As esperanças legítimas de encontrar um emprego e uma carreira são quebradas e substituídas pela dor relacionada com a injustiça da rejeição social. Isso equivale a uma negação da cidadania econômica e dá lugar ao desespero e ao ressentimento. As consequências dessas marcas iniciais são, muitas vezes, profundas e duradouras, manifestando-se por uma diminuição da empregabilidade.

No Brasil, o assunto desemprego jovem e qualificação profissional articula-se com variadas políticas públicas. Para Teixeira (2002), as políticas públicas são regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que, normalmente, envolvem aplicações de recursos públicos.

É importante considerar alguns tipos de políticas para que seja definido o tipo de atuação que se pode ter frente à sua formulação e implementação. Para Teixeira (2002), é necessário entender a modalidade, natureza ou grau da intervenção da política pública,

ou seja: a) estrutural, que buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego e propriedade; ou b) conjuntural ou emergencial, que objetivam amainar uma situação temporária ou imediata.

O que se constata são disputas e embates políticos, embates de forças hegemônicas e contra hegemônicas. Certamente, a escola, em seu processo histórico, presta serviço para a comunidade: trabalhar para a comunidade, ofertar algo que ela considera bom para um determinado grupo de educandos. Tal concepção leva, muitas vezes, a escola e as políticas públicas a imporem-se, desconsiderando a cultura construída por sua comunidade, desenvolvendo uma postura de permanecer em seu lugar e esperar que a comunidade venha à escola. Isso é perceptível nas propostas dos currículos oficiais que, frequentemente, são estabelecidos de cima para baixo, silenciando as manifestações da comunidade e dos sujeitos sociais.

Por ter uma formação originada em uma escola de educação profissional, valorizo minha formação técnica. Por isso, atualmente, sou adepto de práticas socioeducativas da juventude, procuro encontrar a compreensão dos projetos educacionais: *formação para o trabalho / politecnia* (Trabalho como princípio educativo), duas propostas educacionais distintas, ambas preocupadas com a juventude brasileira e articuladas ao longo do desenvolvimento do país. Em que medida esses dois projetos educacionais poderiam articular-se em torno de práticas de desenvolvimento social do país e práticas emancipadoras da juventude é uma dúvida que emerge neste percurso doutoral.

O desejo utópico que tem me movido a esperar e de me contrapor à educação profissional recebida no início da minha trajetória acadêmica, uma educação para a lógica do mercado, instrução para o “competir”. Contudo, somente na academia, na formação de Licenciatura Plena em Pedagogia, depois no Mestrado de Inclusão Social e Acessibilidade e agora no Doutorado em Educação, me encontro como sujeito disposto a ver e desenvolver um novo projeto educacional. Para Adams (2007),

O ser humano traz dentro de si a dupla tendência: a de ser altruísta e egoísta. Os processos de socialização, informais e formais (escolarização), podem desenvolver suas potencialidades solidárias / cooperativas ou podem enfatizar mais um modo de ser individualista, de competição no processo de convivência social. (ADAMS, 2007, p.16).

Do projeto utópico do qual meus sonhos habitam, encontra-se uma educação que rompa com o estigma da competição, da indústria e de serviços, que transforma a Pedagogia na pedagogia das competências, em que o *slogan* é a economia do conhecimento. Para esse efeito é necessário que se ensine a competir. Como sustenta criticamente Bauman (2003),

A questão do aperfeiçoamento não é mais um empreendimento educativo, mas individual; e assim, há muitas áreas em que precisamos ser mais competentes, e cada uma delas requer uma “compra”. Vamos às “compras” pelas habilidades necessárias a nosso sustento. (BAUMAN, 2003, p.156).

Embora seja uma tarefa ousada, procurei representar na figura 1 o atual sistema educacional hegemônico, a proposta da competição, de habilidades e competências.



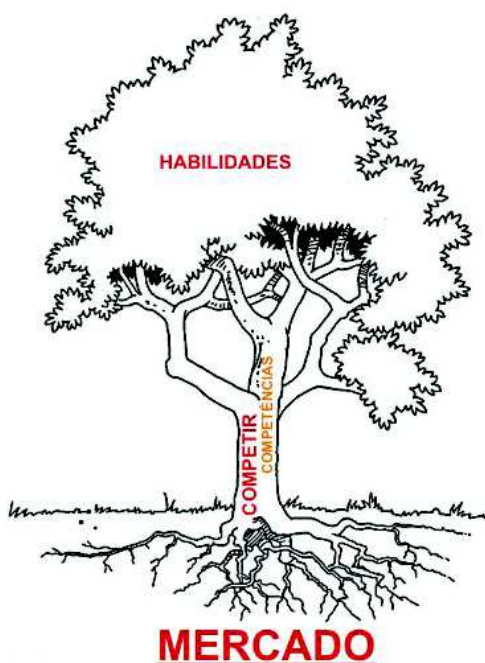
Fonte: o próprio autor, (2014).

A ilustração da imagem reforça o atual sistema educacional, focado na lógica da preparação para o mercado, instruindo a juventude para o competir. Para Cury (1979), isso significa a continuidade das relações essenciais do capitalismo, que democratiza via escola os princípios do liberalismo burguês individualista, tornando o jovem uma vítima oprimida do sistema. O meu desejo utópico me coloca a esperar, pois a verdadeira educação é aquela que visa à humanização. Para Freire (1992).

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir. (FREIRE, 1992, p. 83)

Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. Para Freire (1976, p.36), a sua concepção de educação libertadora parte de uma característica fundamental do ser humano: a sua “ontológica vocação de ser sujeito”, ser de relações, histórico, que produz cultura. Seu existir não se esgota numa passividade. Ele herda a experiência adquirida. Cria e recria. Integra-se às condições do contexto. Responde aos seus desafios.

Construir um novo caminho para a educação, portanto, exige partir do contexto contraditório do modelo de desenvolvimento do país, que sempre se pautou na dualidade educacional. Ao referir-me a este modelo, enraizado em nosso sistema educacional, ilustro a compreensão com a figura 2 (em destaque). As raízes já estão profundas, mas o que existe hoje no mundo não pode ser entendido como algo eterno ou impossível de ser modificado. Como docente utópico, não posso desanimar e sentar-me à margem dos acontecimentos, esperando que a história se repita, sem interferir na realidade educacional da qual faço parte e atuo. Luto por uma educação que nos ensine a refletir e pensar, diferente da que ensina a obedecer. Figura 2: Sistema Educacional da competição;



Fonte: o próprio autor, (2014).

A árvore desse modelo tem uma raiz profunda chamado *mercado* capitalista. Mas também tem outras raízes menores que realizam e alimentam outras formas educativas. Na comparação, sabemos que a raiz é imprescindível à planta, haja vista que, além de

fixar, ela absorve do solo os nutrientes necessários à sobrevivência. Porém, há outra função importante que é fazer reserva de nutrientes.

Dentro do sistema hegemônico do mercado capitalista, comparo a reserva de nutriente com a reserva de mercado. O tronco / caule da árvore é considerado o corpo da planta. Por ele passam os nutrientes para as folhas, flores e frutos. Os troncos das árvores variam em tamanho, forma, textura e cor. Geralmente, do tronco das árvores é extraída a madeira que o mercado usa. Nessa metáfora, podemos identificar a juventude, pois o mercado possui uma lógica desleal, desumana e usurpadora da subjetividade. Se educarmos para a lógica do mercado, a juventude será apenas uma engrenagem e que, segundo critérios estabelecidos, se não estiver funcionando bem, será substituída por outra engrenagem.

Desconsidera-se o lado humano da pessoa, que passa a ser um número, uma ferramenta substituível. Assim, para Cury (1979), a educação escolar se nutre de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real torna-se também veículo de dominação de classe.

A escola tendencialmente servidora do mercado e desumanização precisa mudar. A escola formadora dos mais competentes e da competição precisa ser repensada. Atualmente, temos um ranking das melhores e piores escolas, melhores e piores alunos por região. Os professores também são avaliados. Estamos em uma sociedade obcecada pelo ranking, pela classificação e competição. Qual será o efeito desses rankings? Qual escola e qual sociedade teremos após o ranqueamento?

Raquel Sosa (2011), investigadora do Centro de Estudos Latino-americanos e uma entusiasta da educação que parta do pensar com a nossa própria cabeça, propõe uma educação e pensamento crítico na América Latina. Contudo, ilustra a imposição da linguagem empresarial:

La imposición del lenguaje empresarial, o más precisamente, bancario (más no en el sentido de Paulo Freire, sino en el del Banco Mundial), que se generalizaría después en todas las instituciones sociales, de la educación a la salud, del funcionamiento de la economía, a los medios de comunicación. Fue en nuestras universidades donde comenzó a usarse el lenguaje de las competencias, la certificación, la búsqueda de la excelencia, el establecimiento de índices de desempeño, la evaluación de acuerdo a parámetros internacionales, y los estímulos a la productividad. (SOSA, 2011, p.2).

Tal imposição educativa elimina muitos conteúdos e práticas educativas que estimulam a imaginação, a memória e a criatividade, e coloca outros componentes em seu lugar. Podemos pensar a educação a partir da nossa realidade e não com os princípios e preceitos do sistema educacional Americano e Europeu. É preciso pensar a educação com o viés crítico, acreditar na possibilidade de mudar nossas cabeças, nosso horizonte, e confiar que nossas propostas serão seguramente melhores que as que fomos levados a aceitar como verdade educacional. Essa liberdade e criticidade terá um custo.

Para exemplificar, trago minha própria experiência. Ao me dar conta da seleção natural dos melhores, mergulho no tempo e me vejo nas atividades esportivas da Escola Estadual *Castelo Branco*, instituição onde passei minha infância e todo o ensino médio. Sempre gostei de esporte na escola, mas nunca fui um exímio atleta. Sempre era o último a ser escolhido nas atividades esportivas como o (vôlei, futsal e o caçador). A escola é a matriz da competição, entre os bons e os ruins, vencedores e perdedores.

Da minha própria experiência como estudante que sofreu nesse processo educativo classificatório, pergunto qual é o espaço da solidariedade, cooperação, coleguismo, culturas colaborativas e práticas solidárias no currículo das escolas politécnicas? Quais os danos da escola mercantil aos momentos do pensar e do ser crítico?

3.3 (Des)encontros da politecnicia: aproximação das políticas públicas da Educação Profissional e seu contexto

A presente inserção do tema da política pública da educação profissional na tese justifica-se exatamente pela hipótese do caráter educativo contraditório e suas interações com o campo da juventude. Vale neste tipo de proposta educacional a perspectiva afirmativa da empregabilidade das juventudes. Contudo, em algumas situações, o empregador realiza um joguete com o jovem, pois, ao terminar o período de contrato de estágio, não o efetiva e busca-se um novo profissional para a vaga.

A política pública do Brasil (2009), de trabalho e educação, está devidamente alinhada com os princípios do programa Jovem Aprendiz, pois o projeto possibilita ao jovem o direito ao salário mínimo, jornada máxima de seis horas, férias, vale-transporte,

anotação em Carteira de Trabalho e Previdência Social, além de outros benefícios trabalhistas e previdenciários. Como garantia de sua qualificação, ele recebe um certificado de formação profissional ao final do curso. O contrato tem duração máxima de dois anos, período no qual o jovem será acompanhado por um monitor designado pela empresa. Ao término do contrato, o estabelecimento em que atuou, tendo-o habilitado às funções, tem a faculdade de contratá-lo como empregado.

A predeterminação da duração contratual é necessária, não apenas por ser considerado tempo suficiente para o jovem adquirir os conhecimentos básicos relativos à atividade, qualificando-se, mas também porque o programa visa dar a oportunidade de participação a um número maior de jovens. No Brasil (2009), é notório que o governo federal está preocupado com o grande contingente de jovens desempregados no país, o programa jovem aprendiz é uma ação afirmativa para a qualificação e inserção dessas pessoas no mundo do trabalho.

É nesse sentido que, para Pinto (1959), a questão educacional não pode proceder de forma abstrata, imprecisa, genérica, descolada do contexto histórico-social e existencial do educando. A educação que se processa dessa maneira, para o autor, precisa superar o seu caráter abstrato, pois está desvinculada do contexto histórico existencial. Apoiado em sua teoria, encontro no relatório do IPEA (2015) a seguinte afirmação:

O desemprego estrutural quebrou a espinha dorsal da solidariedade. Cresce a competição entre os trabalhadores, em um mercado de trabalho cada vez mais flexível. Soma-se a isso o fato de que a instabilidade e o medo do desemprego firmaram-se como alavancas da desmobilização. (IPEA, 2015, p.61).

Esse último relatório do IPEA (2015) é bastante revelador, pois elucida o drama vivido pela juventude brasileira, destaca a precarização do trabalho em todos os setores e os seus impactos diferenciais para a juventude. Como um/a jovem pode participar da vida social e política da sua cidade depois de um dia brutal de trabalho na construção civil ou em uma central de telemarketing? Com a piora das condições de trabalho, o estrangulamento da organização sindical e das lutas por direitos, em meio a terceirizações, quarteirizações, entre outros dramas, quais são os horizontes de participação popular para a maioria da juventude trabalhadora?

Na perspectiva de Pinto (1959), deveríamos começar por estabelecer um índice de desaprendizagem, de acordo com a afirmação de Raquel Sosa (2011).

Creo que para evaluar los daños infligidos en nuestra capacidad de pensar, debiéramos comenzar por establecer un índice de desaprendizaje, lo que significaría comprender los alcances del cercenamiento de la identidad, de la memoria, de la voluntad, del proyecto de futuro en los egresados del sistema educativo en las generaciones del neoliberalismo. (SOSA, 2011, p.3)

Seguindo o pensamento desses autores, é fácil entender como os países dominantes se articulam e buscam garantir e prolongar sua hegemonia sob forma de colonialidade do conhecimento, do poder e do ser. A fim de reiterar o discurso ideológico da globalização, da competição, garantindo sua soberania, Cury (1986, p. 54) afirma que a hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação.

Tais relações de dominação podem ser compreendidas no contexto da colonialidade. Oliveira (2009) e Candau (2013) situam o tema com base nos estudos de Aníbal Quijano (2002, 2005), Walter Mignolo (2003, 2007), entre outros. Em síntese,

A colonialidade difere de colonialismo, chegando a primeira às raízes mais profundas de um povo, sobrevivendo de o segundo ter cessado no sentido da dominação territorial (geográfica). A colonialidade do poder constrói a subjetividade do dominado. A colonialidade do saber (do conhecimento) reprime outras formas de produção de conhecimento que não sejam alinhados aos modelos eurocêntricos / nortecêntricos. E a colonialidade do ser se constitui "violência epistêmica" no processo de negação da humanidade do Outro. Daí que segue a possibilidade de processos educacionais emancipadores desde um horizonte de descolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. (OLIVEIRA & CANDAU, 2013, p. 286).

A escola da competição é um sistema discriminatório, pois desenvolve habilidades e competências para uma formação distorcida e limitada. Diante de tal pressuposto, Andrioli (2014) destaca que o mito da competitividade suscita algumas indagações pertinentes. Por que as pessoas aceitam desafios competitivos se neles já está inerente sua lógica excludente? Exemplificando: se numa corrida onde há dez atletas competindo e já está dado como certo que apenas um sairá vencedor, por que os dez continuam correndo? A razão é que cada um dos dez atletas imagina ser, individualmente, o vencedor. Mas, e o que acontecerá com os demais, que são a maioria? Isso parece que não importa, já que não teriam sido "capazes" para vencer.

Considero as reflexões trazidas até aqui pertinentes e, por isso, merecem um maior aprofundamento teórico, possível de ser desenvolvido ao longo da tese. Neste momento,

busco apoio em Pablo Gentili (2014). O autor faz uma reflexão da Escola S.A, pois o mercado ataca de novo.

La estrategia discursiva parece ser siempre la misma, aunque algunos términos se modernicen y ganen nueva fisonomía: se atribuye a la educación un poder redentor (salvar a la nación del subdesarrollo y del atraso económico), mientras se condena el sistema educativo realmente existente, aquel en el que se educan, día a día, millones de niños, niñas y jóvenes; aquel en el que trabajan miles de docentes, muchos de ellos quizás mal preparados, pero que poco tienen que ver con el imagen caricaturesca que los presenta siempre como sujetos perezosos e indolentes. Hay una educación salvadora que se dibuja en el horizonte de la esperanza conformista de un mercado que sólo aspira a ser competitivo y dinámico (sólo eso). Y una educación real, digamos de carne y hueso, degradada y despreciada por los que aspiran a reformarla desde su totalitarismo economicista, especialmente cuando ella es pública y la garantiza el Estado; esa educación que, en apariencia, nos impide cumplir nuestro justo deseo de abandonar, de una vez por todas, el subdesarrollo. (GENTILI, 2014, p.7)

Acredito que podemos e devemos desenvolver novas culturas colaborativas e de cooperação na comunidade escolar e na sociedade. Destaco o projeto que conheci no *VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos Y Redes de Maestros Y Maestras que Hacen Investigación desde su Escuela y Comunidad*, realizado no Peru, em julho de 2014. Na oportunidade, conheci o projeto PEPAs - *Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos*. O projeto PEPAs procura focar sua formação na autonomia das comunidades escolares, articulando a proposta a partir de sua realidade local. Também alerta para:

Para Bedoya (2000):

El desplazamiento de la pedagogía que se sujeta a la lógica del mercado acogándose a las políticas de la organización mundial del comercio, el banco mundial y el fondo monetario internacional para que el país pueda acceder a créditos. Debemos escuchar a nuestro interlocutor, a nuestros alumnos, comunidad que son considerados como iguales. Despertando a una nueva cultura más abierta y participativa. (BEDOYA, 2000, p.10)

Não podemos permitir mais uma educação focada no horizonte conformista do mercado. Embora Gentili (2014) afirme que:

En toda América Latina, se multipliquen los cursos de formación profesional como la mejor opción de educación para los más pobres y se amplifiquen las demandas y reclamos empresariales por una educación que se adapte a sus necesidades de productividad y sus casi siempre poco modestas aspiraciones de ganancia. Tampoco deberá sorprender que cada vez más la voz y la participación empresarial en el campo escolar, inclusive en la formulación y ejecución de las políticas educativas, tienda a ampliarse y multiplicarse; una tendencia que se observa de forma clara durante los últimos 20 años. (GENTILI, 2014, p.9)

A perspectiva da educação libertadora leva-nos a não potencializar mais no ambiente escolar a cultura dos vencedores e perdedores, da corrida para o topo. Isso exige romper com o paradigma da classificação para que as pessoas possam ajudar umas às outras em vez de encontrarem uma maneira de vencer os seus concorrentes. Superar a competição que aparece impregnada nas relações humanas e fortalecida nos espaços escolares. A posição de Thiollent (2006) ilustra bem o real sentido e concepção da verdadeira educação:

Uma ação educacional com propósito emancipatório é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas acesso ao vigente conhecimento elitizado, mas, sobretudo condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos. (THIOLLENT, 2006, p.162).

Na mesma linha, Adams (2010, p.27) ilustra uma compreensão sobre a realidade humana com um sábio índio que teria feito a seguinte afirmação: “Dentro de mim existem dois cachorros. Um deles é cruel e mau. O outro é muito dócil. Eles estão sempre a brigar.” Quando lhe perguntaram qual dos cachorros ganharia a briga, o sábio índio parou, refletiu e respondeu: “Aquele que eu alimentar”.

A escola como centro e espaço democrático de formação não pode se pautar pela valorização da competição, que cria um ambiente em que o jovem vê o outro como seu inimigo. E quando há um ganhador, o mais forte, surgem irremediavelmente a opressão e a angústia para uma grande maioria dos considerados “perdedores”. Os poucos vencedores tendem a ser os que têm lugar na sociedade, e os demais são os não empregáveis. Se a educação é uma forma de intervenção no mundo, (FREIRE, 1992), devemos semear outras sementes para intervir nesse sistema e modelo educacional vigente.

Em minha trajetória educacional obtive formação profissional e redirecionamento de uma formação focada para o mercado de trabalho, resultado de uma política pública para a juventude. O programa em questão era o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional. O programa buscava colaborar com a formação profissional de jovens de baixa renda para inserir esta parcela da população no mercado de trabalho. Nos idos de 1997, fui bolsista do Curso Técnico em Processamento de Dados da Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM. Na época, a preocupação central do

curso era preparar o jovem para a inserção social no mercado de trabalho na região noroeste do Estado, mais especificamente na cidade de Três de Maio.

Esse modelo de formação deixou suas marcas em minha trajetória profissional e acadêmica. Minha dedicação ainda na formação jovem, minha experiência profissional e curiosidade me moveram à busca constante pela pesquisa. Utilizo as palavras da professora Dinora Tereza Zucchetti, que relewa e elucida, no vídeo institucional da instituição onde é docente, a formação do(a) pesquisador(a) : *“Eu não nasci pesquisador, embora fosse uma criança curiosa, a gente passa uma infância inteira dizendo que curiosidade é algo ruim. Descobri com Paulo Freire que a curiosidade é uma das maiores qualidades de uma pessoa. Pesquisa é curiosidade. Eu sou feliz sendo professora. Eu sou muito feliz pesquisadora”*.

Nesse olhar singelo de apoio genuíno à pesquisa social, me atrevo a pesquisar de forma igualitária, colaborativa e participativa, caminhando lado a lado com o campo empírico, socializando e aprendendo no coletivo. Já no Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade FEEVALE, encontrei suporte, ensinamentos e uma estrutura mais investigativa para galgar novos desafios do mundo da pesquisa participante na educação. A pesquisa, neste aspecto, é para Freire (1997), uma forma de intervenção.

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p.32).

Contudo, a educação de preparação para o mercado é uma estratégia do sistema, conforme alerta Cury (1979):

A educação adéqua-se como instrumento da acumulação capitalista ao preparar mão-de-obra, especialistas, técnicos, voltados todos para a reprodução ampliada do capital. A escola quer formar, quanto à classe subalterna, o cidadão dócil e operário competente. (CURY, 1979, p.65).

Ao concluir o curso técnico em informática, obtive três propostas de trabalho, podendo escolher em qual empresa desejava iniciar minha carreira profissional. Hoje, percebo a importância do PROEP em minha vida, sem negar os sentidos desta profissionalização para a inserção individual no mercado de trabalho. Contudo, mais crítico e com mais vivência teórica e profissional, agora questiono a formação aligeirada e

extremamente focada na preparação da juventude para o mercado de trabalho. Conforme Cury (1979, p.63), a prática escolar na atual estrutura recobre e significa a função técnica e de modo duplo: tende a manter a situação de exploração e de dominação, representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma dissimuladora.

Segundo IPEA (2015), as chances de uma inserção dos jovens no mercado de trabalho, em condições decentes, assim como o exercício pleno da cidadania, aumentam à medida que se eleva seu nível de escolaridade. No entanto, ainda hoje, observa-se que uma parcela significativa dos jovens brasileiros sequer concluiu o ensino fundamental, que constitui a primeira etapa da escolaridade básica.

Por conseguinte, no decorrer da tese, procuro desvelar as características das formações: Educação Profissional e Politécnica, ambos os projetos articulados e desenvolvidos para o público jovem, populações minoritárias e em situação de risco social. Um projeto pretende incluir o jovem no mercado de trabalho; o outro pretende emancipar o jovem da lógica neoliberal. A Politécnica

Compreende 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. (SEDUC-RS, 2011, p. 13).

No quadro 3, apresento o que classifico de marcos históricos do desenvolvimento das políticas públicas da educação e trabalho no Brasil.

ANO	DECRETO / LEI	PROJETO	PÚBLICO-ALVO
1909	Nº 7.566 em 23 de setembro	Escolas de Aprendizizes Artífices	Jovens de baixa renda
1927	Sanciona e obriga a execução do ensino profissional no país.	Projeto de Fidélis Reis	Jovens de baixa renda
1941	Reforma Capanema	O ensino profissional passa a ser considerado de nível médio	Jovens

A “Reforma Capanema” propõe remodelar todo o ensino no país. Os principais pontos: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio: o ingresso nas

escolas industriais passa a depender de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.

ANO	DECRETO / LEI	PROJETO	PÚBLICO ALVO
1956 - 1961	Aprofundamento da relação entre Estado e economia	Formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.	Jovens
1959	Escolas Federais	Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais	Jovens
1978	Lei 6545	Transforma três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica.	Jovens

A lei em questão procurava formar com urgência os jovens para o mercado de trabalho. Um novo paradigma se estabelece: “formar técnicos sob o regime da urgência”. A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia se associa a uma nova configuração dos processos de produção.

1994	Lei 8.948, de 8 de dezembro	Sistema Nacional de Educação Tecnológica	Jovens
------	-----------------------------	--	--------

A Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs em CEFETs. A expansão da oferta da educação profissional somente ocorreria em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Já em 1996, em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio.

ANO	DECRETO / LEI	PROJETO	PÚBLICO-ALVO
1997	Decreto 2.208	Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP	Jovens de baixa renda

2004	Decreto 5.154	Permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.	Jovens
2005	Lei 11.195	Primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal.	Jovens
2007	Decreto 6.302	Segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, 354 unidades.	Jovens

Nesta conjuntura de intervenção das políticas públicas focadas na qualificação profissional, a região Sul do Brasil vem se destacando pelos inúmeros investimentos realizados pelo governo federal. Para o MEC (BRASIL, 2001), nos últimos oito anos, a política de expansão de educação superior e profissional, implementada pelo governo federal, levou à região Sul cinco novas universidades e seis institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Até 2014, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul receberam mais 33 (trinta e três) campus de universidades e institutos. Toda esta expansão pode ser vista como proposta de política pública contra-hegemônica, pois possibilitou acesso a milhões de jovens e a interiorização dos institutos de educação proporcionou ingresso de comunidades que até o momento tinham seu acesso dificultado, pois os centros educacionais encontravam-se nas capitais e nas regiões metropolitanas.

Dessa forma, com grande importância na inclusão social dos jovens brasileiros, a educação profissional expande com passos largos por todo o país, conforme publicações do MEC (BRASIL, 2009). Em, aconteceu o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010. A ação objetivava cobrir todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Apresento, a seguir, o mapa atualizado pela Rede Federal de Educação em 07 de junho de 2016, que ilustra a expansão da rede federal de educação profissional no Brasil.

Figura 2: Expansão da Rede Federal



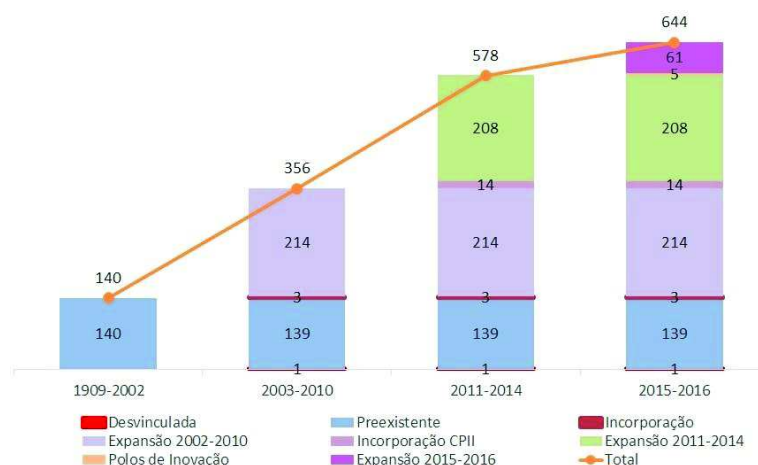
Fonte: (MEC, 2016).

Na expansão do projeto de formação para o trabalho, a presidente Dilma Rousseff propôs continuar com a ampliação da Rede Federal, sendo que para o final do ano de 2014 estavam previstas, no país, mais 201 (duzentas e uma) novas escolas. Nesse movimento, ocorreu o anúncio do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica – PRONATEC, criado pelo Governo Federal, em 2011, com a proposta de capacitar jovens do ensino médio e trabalhadores que fizeram uso do seguro desemprego por mais de uma vez, bem como famílias cadastradas no programa Bolsa Família.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC surge como mais uma política pública, a fim de ampliar o acesso à educação profissional (EP) e tecnológica no país. Seu principal objetivo é “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país.” (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2011).

Na figura 3, é possível visualizar o cenário da Rede Federal das escolas técnicas até o ano de 2016.

Figura 3: Cenário da Rede Federal até 2016



Fonte: (MEC, 2016).

Para o MEC (BRASIL, 2016), a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. Atualmente, a Rede Federal conta com 644 câmpus em funcionamento, dos quais são 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. A Rede é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois CEFETS, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma universidade tecnológica.

O objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderá ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação dos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária, trabalho associado, economia social, cooperativismo podem ser objeto de estudo na escola básica. Veronese (2008, p.147) explica que o trabalhador, nas empresas geridas num paradigma liberal-capitalista, é continuamente impelido a ser um gestor de si, a internalizar o controle, num sistema de dominação sutil e muito difícil de combater. Diferente do campo da economia solidária que prioriza a prática da autogestão.

Percebe-se, então, que o empreendedorismo virou uma vertente de formação nas escolas e nas universidades. Contudo, a economia solidária não vem encontrando o mesmo espaço nas propostas pedagógicas. Incluí-la e aproximá-la da vida do jovem poderá ser uma tentativa de formação contra hegemônica. Para Veronese (2008, p.47), “considera-se que o trabalho cooperativo e associativo constitui uma importante ponte entre o campo econômico e a demanda social. Não pode haver economia solidária sem democracia, e não pode haver democracia verdadeira sem uma economia em bases solidárias”.

Toda essa expansão na Educação Profissional pretende atingir a meta de criar 8 (oito) milhões de vagas na educação. A meta faz parte da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC⁶).

Entendo e reforço que são projetos educacionais distintos, mas o PRONATEC, na condição de uma nova política governamental, tem interiorizado o ensino técnico, ampliando as fronteiras e alcançando parceiros e alunos nas mais remotas regiões do Brasil. Teremos a formação de um sujeito crítico neste modelo educacional? Ou apenas o ensino da técnica e do adestramento para o mercado de trabalho? Não seria mais viável pensarmos em um novo modelo de educação, dando possibilidade ao jovem da educação e trabalho como princípio educativo, rompendo a lógica da técnica?

A partir destes dois atuais projetos educacionais – Rede Federal e PRONATEC, deduzo que ora o Estado serve e fica refém do discurso empresarial, ora numa formação para o mercado e em alguns estados, na tentativa de introduzir uma formação politécnica emancipadora. No meu entender, o qual, pela inclusão da perspectiva econômica, e o segundo, devido a proposta politécnica da intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista - SEDUC-RS (2011, p.14).

Essa visão reforça a dualidade na educação brasileira de acordo com Waldow (2014). Segundo o autor, apesar de grandes avanços no sentido de criação de universidades e instituições federais de ensino com os governos representantes das camadas menos favorecidas da população, a escola para os trabalhadores continua

⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

sendo uma escola que prepara a mão de obra para o mercado de trabalho. Nesta discussão, a questão que me inquieta é: o que fazer hoje com os jovens sobrantes ou em processo de exclusão do mercado de trabalho? É correto investir dinheiro público e reforçar a dualidade educacional?

Existe um reforço à dualidade na educação brasileira, onde pretende-se a substituição da noção de igualdade pela de equidade, “termo que se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo. (SAVIANI, 2008, p. 154).

No viés da expansão da formação para o mercado, Rodrigues (2014) diz que o programa apresenta uma regulamentação e permite a participação do ensino privado no Pronatec. No dia 5 de março de 2013, o MEC regulamentou a lei que havia instituído o Pronatec através da Portaria 160. Tal regulamentação foi extremamente polêmica, pois visou inserir no programa a possibilidade de bolsas no ensino privado, como já ocorria com o Prouni. No mesmo ano, foi publicada a Portaria 16,1 em 6 de março de 2013, dispondo sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) na modalidade de educação profissional e tecnológica.

A principal crítica dirigida pelo movimento sindical ao PRONATEC partiu da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE (2011), afirmando que o “PRONATEC é um projeto privatista e não garante uma educação profissional de qualidade”. Segundo a entidade, seis críticas poderiam ser apresentadas ao projeto:

O PRONATEC destina recursos públicos para a iniciativa privada; A dispensa de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere para o pagamento das bolsas formação às Instituições de Educação do Sistema S, sem controle efetivo; Falta de referência sobre a concepção de educação profissional; O dinheiro público irá para as empresas com o único objetivo de ajudar o capital a aumentar suas taxas de lucro, por meio da exploração e da rotatividade de mão de obra, qualificada ou não; A vinculação do seguro desemprego à formação profissional; O papel de destaque do Sistema S⁷ na formação em massa dos jovens brasileiros. (CONTEE, 2011, p.13).

Para Saviani (2008) e Waldow (2014, p.11), a lógica dessa legislação que aponta para a dualidade de sistemas respondendo aos seguintes pontos: a) redução de custos, por meio de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado; b) repasse de

⁷ O Sistema S com base na Constituição Federal (art. 149, inciso III), recebe contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas, tais como: o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado, a educação dos trabalhadores e fomento à iniciativa privada propriamente dita. (SAVIANI, 2008, p.153).

Outra forte crítica foi formulada pelo movimento estudantil, em especial pela União Brasileira de Alunos Secundaristas – UBES (2013):

Um dos principais problemas é o não estabelecimento de uma contrapartida do sistema “S”, possibilitando assim, a dispensa de celebração de convênio, acordo, contrato ajuste ou instrumento ou similares para o pagamento das bolsas formação às instituições de ensino, permitindo assim que verbas públicas, FGTS, BNDES sejam repassadas à iniciativa privada sem que haja um controle efetivo. Esse programa forma insuficientemente profissionais para as áreas estratégicas do desenvolvimento de nosso país e valoriza pouco as vocações econômicas regionais. Por isso, defendemos que o PRONATEC priorize o investimento na escola pública, garanta a regulamentação do sistema “S”, priorize cursos nas áreas industriais, químicas e agrícolas e das áreas em desenvolvimento das diversas regiões do Brasil, além de oferecer também um programa de estágio remunerado. (UBES, 2013, p.5).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE, 2011) reforça a crítica na falta de clareza, concepção de educação profissional melhor definida para o PRONATEC. A crítica passa, em especial, pelo divórcio entre educação profissional e educação propedêutica. Nas palavras da entidade sindical (CONTEE, 2011):

Além das exigências de carga horária mínima dos cursos e da oferta de cursos cadastrados no Ministério da Educação, não existe nenhuma referência sobre a concepção de educação profissional que orienta o Projeto, reforçando a falsa ideia da relação entre qualificação profissional e empregabilidade, de educação profissional como um apêndice à educação propedêutica e de educação profissional como uma educação apenas para o exercício das habilidades específicas para a execução de função em empresas produtivas e de serviços – reforçando, por fim, uma visão reacionária, restrita e tecnicista de educação profissional. (CONTEE, 2011, p.16).

Além de tudo isso, para Marcos Lima (2014), diante desse quadro, a reforma do ensino técnico buscava não apenas a formação de trabalhadores para a nova etapa do capitalismo, em fase de reestruturação de sua base de produção, mas também, dentro do pensamento neoliberal, queria reduzir custos com a formação de uma escala maior no número de formandos, já que, teoricamente, as escolas técnicas acabariam ou reduziriam as disciplinas não técnicas, desestimulando o ingresso de alunos que buscavam uma formação propedêutica. Com o PRONATEC, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, precarização e aligeiramento da formação técnica de nível médio. O que

antes era apenas anunciado torna a educação uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos na tentativa de contenção da crise estrutural do capital.

Perrenoud (2010) reforça o papel social da educação profissional para as classes populares:

Para as classes populares e a parcela menos escolarizada da classe média, a conclusão do ensino obrigatório é ainda, mesmo nos países desenvolvidos, o final dos estudos no âmbito escolar. O passo seguinte, na melhor das hipóteses, é um curso profissionalizante parcialmente escolarizado, e no pior dos casos, é o desemprego. (PERRENOUD, 2010, p.13).

Contudo, a educação para o mercado de trabalho é vista como servidora de competências ao mercado de trabalho capitalista. Diante de todas as mudanças já relacionadas referentes ao mundo do trabalho, principalmente a crise do emprego, já não se forma mais para o posto de trabalho, pois já se percebe que nem todos os trabalhadores serão integrados no sistema produtivo (Frigotto, 1999). Nessa perspectiva, procura-se atender a pedagogia de mercado, representada pela pedagogia das competências e da empregabilidade. Frigotto (2004) afirma, também, que a pedagogia das competências e da empregabilidade é:

Uma ideologia que aumenta sua eficácia na medida em que efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um, e não da estrutura social, das relações de poder. Trata-se de adquirir o “pacote” de competências que o mercado reconhece como adequadas ao “novo cidadão produtivo”. Por isso o credo ideológico reitera que a “empregabilidade é como a segurança agora se chama”. (FRIGOTTO, 2004, p.197)

O resultado da competitividade e da exigência profissional é uma consequência que os jovens se sentem desmotivados diante do aumento da mobilidade e da precariedade do trabalho, vendo-se obrigados a procurar em outro lugar a sua oportunidade de emprego, ou então, quando possível uma ocupação que melhor se adequar à sua qualificação. Ainda, segundo Castel (1998), os jovens que não possuem qualificação correm os riscos de não possuírem nem possibilidade para o desemprego, à medida em que os postos possíveis de serem ocupados estão sendo ocupados por outros jovens mais qualificados.

A princípio, se poderia pensar que somente o investimento em qualificação seria capaz de evitar o desemprego da juventude ou uma tentativa de sair do desemprego. Atualmente, temos percebido, evidentemente, a necessidade de melhorar o desenvolvimento cultural de parte da população, entretanto, esse desenvolvimento por si só não será responsável pela garantia de um emprego, pois a relação existente entre

formação e emprego instala-se em um contexto extremamente distinto do início do século XX. Então, onde buscar solução para esta problemática? Certamente não é por meio da empresa, pois essa expressa a lógica do mercado e da economia (CASTEL, 1998).

A formação técnico-profissional para Gentili e Frigotto (2001) é um exemplo de política que caminha passo a passo com uma propaganda da escola neoliberal. É ingênuo acreditar que seja possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação da juventude trabalhadora. Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes, o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é que acaba levando o jovem para um determinado tipo de escola. Portanto, não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola. Fischman (2010), um dos principais argumentos neoliberais aplicados à educação, se refere ao fato de que as escolas devem alinhar-se às suas políticas e práticas, entendendo o “conhecimento” como um bem vendável; portanto, uma mercadoria como tantas outras dentro do universo das mercadorias.

A partir desse cenário, as motivações que me levaram a propor este resgate histórico da pesquisa, os projetos educativos ofertados aos jovens brasileiros ao longo dos anos (Educação Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho; Politecnia) foram na tentativa de demonstrar que a juventude brasileira sempre foi vista como a força motriz do desenvolvimento econômico do país. Todas as políticas foram articuladas em consonância ao desenvolvimento da globalização e do projeto neoliberal, entre outros aspectos, modelo de sociedade focada na dominação social, aumento da acumulação de capital e uma política de competitividade. O jovem, neste cenário, jamais teve escolha do tipo de sociedade.

Fischman (2010, p.5) discorre que a proposta educativa neoliberal postula que, para uma sociedade permanecer competitiva, ela terá de implementar reformas que orientem o ensino para enfatizar a formação profissional, o desenvolvimento de habilidades de trabalho múltiplas e adaptáveis às demandas do mercado, e um currículo padronizado e orientado para os valores comerciais. Para Licínio Lima (2013), a educação integra-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição. A emulação e a rivalidade são valores centrais nessa proposta educacional da competição.

Nesta impossibilidade de escolha e conhecimento de um novo tipo de sociedade, a juventude brasileira vem sendo formada com os princípios da produção, competição e na mera transmissão de conhecimento. O papel do Estado de regular o setor corporativo e implementar políticas destinadas à promoção da justiça/equidade social, ou mesmo de redistribuir timidamente bens sociais (como educação, saúde e benefícios de aposentadoria), é desvalorizado como “Estado-babá”, no afã das políticas neoliberais. Nesse modelo regulador, para o Lima (2013) a educação reforça o protagonismo do mercado, da privatização e dos processos de individualização, acentuando o caráter pragmático, instrumental e competitivo da educação e da formação.

É importante registrar que o crescimento das vagas dos institutos federais pode ser comprometido se o atual governo concretizar e aprovar no Senado Federal a medida da proposta de Emenda Constitucional da PEC nº 241/2016. O texto prevê cortes aos institutos federais de educação e a outras áreas, limitando as despesas primárias da União com gastos do ano anterior, congelando os recursos até o ano de 2036.

3.4 Política Pública de emprego para a juventude

No Brasil, a preocupação com o jovem é marcada com mais veemência com a implantação da lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, a qual institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Já no art. 9º, encontramos o sentido de tanto investimento na área da educação profissional no país. “O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente”. (SINAJUVE, 2013).

Para Azeredo (2013), a importância de políticas de educação e emprego é notória, pois se verifica que a falta de oportunidades de emprego e/ou de emprego de boa qualidade está diretamente associada à crescente exclusão social e à elevação dos níveis de pobreza. Nesse contexto, Azeredo (2013) apresenta:

Os baixos índices de escolaridade combinada com o desemprego entre jovens. Após o processo de formulação de propostas, o Poder Público optou, entre as demais medidas ativas, pela adoção e incentivo a uma política pública de emprego e educação profissional, voltada hoje a jovens de baixa renda. No campo teórico, esta representa uma prática efetiva, que consegue realizar uma conexão essencial entre trabalho e educação, atingindo uma parcela significativa da população brasileira, além da manutenção de uma fiscalização e avaliação permanente dos resultados obtidos na prática. A política de aprendizagem aparece assim com uma possibilidade real de formação e qualificação desse público alvo, que estará mais bem preparado para enfrentar o mercado de trabalho, gerando, ao longo prazo, um crescimento da economia nacional. (AZEREDO, 2013, p. 153).

O discurso de mercado é facilmente aceito no meio educacional, ecoando nos currículos e planos de curso das escolas, como se a escola tivesse a culpa. Para Gentili e Frigotto (2001, p. 80), já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências e habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Os empregados ficam com a responsabilidade de buscar “requalificação” e “reconversão profissional”, a fim de tornarem-se empregáveis.

Em torno desta questão, estabeleço uma relação com o pensamento de Bauman (2011):

A humanidade está dividida em duas partes. Uma enfrenta o desafio da complexidade, a outra enfrenta o antigo e terrível desafio da sobrevivência. Esse talvez seja o aspecto principal do fracasso do projeto moderno. Não foi a ausência de progresso, mas, pelo contrário, o desenvolvimento – técnico-científico, artístico, econômico, político – que tornou possíveis as guerras totais, os totalitarismos, o crescente abismo entre a riqueza e a pobreza, o desemprego e os “novos pobres”. (BAUMAN, 2011, p. 48).

Sendo assim, torna-se quase impossível legitimar o desenvolvimento com a promessa de emancipação da humanidade em sua totalidade.

Para Silva (2013), os programas de formação e qualificação profissional para jovens podem ser considerados exemplos de focalização no que concerne às políticas públicas para trabalho jovem no Brasil. As políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social. Segundo Teixeira (2002), visam ampliar e efetivar direitos de

cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente.

Outras políticas objetivam promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico (econômicas). Algumas ainda são necessárias para regular conflitos entre os diversos atores sociais que, mesmo hegemônicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si ou pelo mercado e necessitam de mediação.

Os objetivos das políticas públicas, conforme Teixeira (2002), têm uma referência valorativa e exprimem as opções e visões de mundo daqueles que controlam o poder, mesmo que, para sua legitimação, necessitem contemplar certos interesses de segmentos sociais, dominados da sua capacidade de organização e negociação. Por isso, é imprescindível pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los. (GRAMSCI, 1978).

Outrossim, é importante destacar que, ao elaborar uma política pública, também é necessário definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. Para Teixeira (2002), são definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, o autor distingue “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração e realização é submetido ao debate público.

No entanto, para Ritter e Reis (2014), as políticas públicas destinadas a esse segmento jovem, em geral, são desenhadas a partir de uma concepção de que, por si só, a qualificação garantiria o acesso ao mercado de trabalho. Soma-se ainda o fato de que a qualificação destinada à camada mais pobre da população diz respeito à profissionalização para atividades de baixa capacidade laborativa e, conseqüentemente, de baixa remuneração. Não é garantida, assim, a possibilidade de ascensão social às

juventudes pauperizadas. Desse modo, de acordo com Cury (2008), é preciso se interrogar se não seria mais acertado um conceito como inclusão excludente, sobretudo considerando a lógica do capitalismo.

A inclusão excludente é uma necessidade sob o capitalismo, sabendo-se que a resistência a essa forma precária de inclusão também se dá sob forma de inconformismo como negação dessa necessidade, não se pode ignorar os movimentos de busca e superação. Ela tanto pode ser uma forma de resistência a uma suposta condenação quanto a procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios. (CURY, 2008, p.220).

As Políticas Públicas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania. Desse modo Cury (2008):

Ao não ignorar a situação socioeconômica de desigualdade, recupera-se a correlação sociedade e educação e seu impacto sobre o ensino/aprendizagem. Com isso evita-se exigir da ou até inculpar a escola pelo que não é de sua responsabilidade. Considerar esse ângulo é um passo importante para se pensar políticas públicas de cunho redistributivista, maior financiamento para a educação, os planos de carreira do magistério a partir de bases salariais recompostas. (CURY, 2008, p.218).

Considerando os ciclos de produção, Oliveira e Almeida (2005) argumentam que as mudanças do sistema capitalista no decorrer da história mostram que o processo educativo também acompanha essa ciclicidade, exigindo um investimento na formação profissional para cada necessidade apontada pela indústria, entendendo a educação como elemento essencial para uma posição no mercado de trabalho. Porém, para Cury (2008), esse raciocínio de formação para indústria deve desembocar em outra pergunta que, logicamente, se sucede ao para quem. Trata-se de interrogar o para quê dessa inclusão excludente.

A seguir, mostro uma notícia da FIERGS (2014), relacionando-a à discussão. É uma manchete em que seu texto está carregado de um discurso do mundo empresarial, culpando a educação pelo não preparo de mão de obra qualificada.

“A Educação para o Mundo do Trabalho é a que oferece aos jovens conhecimentos, competências e habilidades indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, como cidadão e agente produtivo. Assim a indústria brasileira contará com profissionais qualificados, inserindo-se na dinâmica da inovação e aumentando sua competitividade. O Sistema FIERGS - Lançou Projeto Educação para o Mundo do

Trabalho no dia 14 de agosto de 2014 na sede da Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul. O movimento, liderado pela Confederação Nacional da Indústria, está baseado em encontrar alternativas para a falta de preparo dos jovens que deixam as escolas e não ingressam na universidade". (FIERGS, 2014).

Para Cury (1979, p.53), na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. Este discurso é mais evidenciado nas estratégias de qualificação de todo o Sistema S, as entidades em questão são: Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil: SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Confederação Nacional do Comércio: SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, SESC - Serviço Social do Comércio, Sistema Cooperativista Nacional: SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, Confederação Nacional da Indústria: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI - Serviço Social da Indústria, Confederação Nacional do Transporte: SEST - Serviço Social de Transporte e o SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte. Para o autor (1979, p.55), a educação, nessa lógica, é elemento fundante e expressa a reprodução do capital empresarial.

O discurso do mundo empresarial é evidenciado com a evolução e avanço da globalização. De acordo com Kuenzer (2013), as novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização da economia e reestruturação produtiva, se viabilizam e se ancoram em um discurso mercantilizante. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado. Cury (2008) define isso como uma política de dominação, pois aprofunda a exploração mediante a manutenção da reprodução das relações de produção, focando no lucro imediato e no crescimento da produção.

Para Ritter e Reis (2014), a educação ainda permanece como um requisito para o ingresso no mercado de trabalho; no entanto, esse não é o único. Não é somente a partir dela que se garantirá à juventude vulnerabilizada o sucesso na sua inserção no mercado de trabalho e na trajetória de vida dos sujeitos. Nesse sentido, Pochmann (2000) alerta que as condições atuais do mundo do trabalho e das formas de gerar e organizar a produção fazem com que o desemprego aumente para todas as faixas etárias e, até

mesmo, para os sujeitos com qualificação profissional, configurando uma das expressões da nova pobreza.

Sendo assim, o desemprego está presente em todas as faixas etárias a partir da constituição do modo de produção capitalista no Brasil, consagrando-se uma marca atual do mercado de trabalho. Contudo, essa situação tende a ser mais desfavorável ao jovem. Com o excedente de mão de obra no mercado, a juventude encontra piores condições de competição em relação aos adultos, pois, acredita-se que possui menos experiência e menos qualificação profissional. Assim, precisa assumir funções de trabalho, muitas vezes, de qualidade inferior as dos adultos, com menores salários e jornadas mais extensas (POCHMANN, 2000; VELASCO, 2006).

A política da educação e emprego foca-se na empregabilidade do jovem. Segundo Minarelli (1995), a capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho podem ser uma oportunidade de inserção ao mundo laboral. Nesse sentido, estar qualificado seria um importante fator de competitividade no mercado atual.

A empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego. (GENTILI, 2005, p. 52).

A empregabilidade de hoje é conectada com os conceitos de habilidades e competências. Conceitos construídos em uma sociedade menos democrática que a sociedade dos anos 1990. Isso porque a empregabilidade e as competências de hoje dialogam com a disposição de o sujeito mudar constantemente, de aprender novas técnicas, mas de aceitar novas relações sociais e laborais do mundo empresarial. Para Gentili e Frigotto (2002), a proposição neoliberal restringe a proposta de liberdade, uma vez que se cultua a universalização da cidadania. Como se sabe, a cidadania confere a todos liberdade e igualdades formais. Todos somos iguais diante do Estado. No neoliberalismo, a igualdade é exercida no mercado (o Estado não pode interferir mais), por isso depende das habilidades e competências de cada um.

No campo educacional, fica evidente que políticas neoliberais têm como foco não a sócio-histórica universalização do ensino público em todos os níveis, mas apenas a educação rudimentar, minimalista, defendida como uma política capaz de “aliviar” a

pobreza para garantir adequada governabilidade. No caso do Brasil, a municipalização da educação, trouxe maior autonomia às escolas. Além de torná-las mais eficazes e eficientes, tais medidas permitem uma maior democratização do Estado, devido à ampliação da participação da comunidade. No entanto, os parceiros preferenciais são entidades chamadas de “terceiro setor”, ditas capazes de construir uma “esfera pública não estatal”, configurando o que Habermas chamou de “mundo da vida”. (GENTILI, FRIGOTTO, 2002, p. 167).

Nesse “mundo da vida” dos parceiros da esfera pública não estatal, nota-se a disponibilização de verbas públicas aos parceiros, para que esses funcionem como uma entidade do terceiro setor. É possível notar que a Educação Profissional é um projeto organizado pela esfera pública não estatal, anunciada pelo Ministério da Educação (MEC – BRASIL, 2005). Essa proposta visa reconstruir um espaço de formação profissional e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que, de maneira explícita, dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado. Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. “Empregabilidade” não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, se não melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não. (GENTILI, 2005, p. 54).

Na Educação Profissional, segundo o secretário da Educação Profissional e Tecnológica do ano de 2004, Eliezer Moreira Pacheco do MEC, (BRASIL, 2004), investir em ensino técnico e tecnológico é fundamental em países que, como o Brasil, passam por um grande processo de desenvolvimento econômico e social. Nesses casos, é imprescindível que haja mão de obra qualificada. Com a revolução técnica e científica não há desenvolvimento sem que uma ampla e eficiente rede de educação seja formada. Mesmo que para as dimensões nacionais a rede pública ainda seja pequena, os cursos nesses níveis ainda são muito procurados, seja em escolas públicas ou particulares. Há grande demanda devido à excelência do ensino e pela alta taxa de empregabilidade imediata, o que nem sempre acontece na maioria dos cursos superiores. (BRASIL, 2004).

A educação profissional e o ensino técnico têm o foco de qualificar e atualizar jovens, visando à sua inserção no mundo do trabalho e melhorando o nível de empregabilidade. Alega-se que empregabilidade seria a capacidade de adequação do profissional às novas necessidades e dinâmica dos novos mercados, gerando emprego e renda permanentemente. Neste tocante, para ter empregabilidade é preciso estar afinado com as exigências das empresas. (MINARELLI, 1995).

Nota-se que a educação profissional é vendida como mercadoria de empregabilidade, elevando anualmente a procura por essa modalidade educacional, cujos investimentos do governo federal são cada vez mais vultuosos. Forma-se, assim, um grande paradoxo. Ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho exige gradativamente um trabalhador mais qualificado e a busca desta condição passa a ser discurso de empresários e da comunicação de massa, que não se cansa de divulgar a falta de mão de obra qualificada, diminuem-se consideravelmente os postos de trabalho, reforçando o processo de exclusão e impotência da classe trabalhadora. (OLIVEIRA & ALMEIDA, 2005).

Retomando a argumentação de Gentili (2005), o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho.

A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir. (GENTILI, 2005, p. 55).

Assim, para Licínio Lima (2013, p.13), a empregabilidade transformou-se no substituto da educabilidade. A educação é, por esta via, desvinculada de uma cidadania democrática para a emancipação social. O sentido do termo “empregabilidade” numa visão neoliberal, em última análise, responsabiliza os indivíduos pelo (in)sucesso frente à chamada sociedade de incerteza. Isso pode ser ilustrado como clássica a citação que expressa claramente essa perspectiva:

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa – ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa

pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] Empregabilidade é como a segurança agora se chama. (MORAES, 1998, p. 53).⁸

Ao lado da empregabilidade, as empresas primam pelas competências como saber agir, intervir, decidir nas situações críticas, e não mais como a capacidade, o conhecimento e as habilidades em executar ou tomar decisões. O conceito mais utilizado no mundo empresarial e acadêmico deriva de estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2003), no qual, o termo “competência” “define a aquisição de conhecimentos e habilidades em um nível de conhecimento suficiente para ser capaz de executar atividades adequadamente em um ambiente trabalho”. (OCDE, 2003, p. 34).

Atualmente, vivemos em uma população ameaçada por um mercado da sociedade do conhecimento, das competências técnicas, que prescrevem uma pedagogia das competências e da empregabilidade. Para Frigotto e Ciavatta (2002), necessitamos superar esse modelo. O escopo dessas concepções é da formação de um “cidadão produtivo alienado”, cidadão mínimo que acabe introjetando a culpabilização de sua pouca escolaridade e de sua situação de desempregado ou subempregado. De acordo com Ribeiro (2003):

A globalização introduziu novos conceitos em termos de eficiência da organização de produção, do modelo de gestão, de perfis de qualificação dos padrões de inversão, das vantagens competitivas, e outras. Essas novas formas organizacionais são caracterizadas pelo aumento da flexibilidade, com redução de custos e o melhoramento da qualidade da produção e no controle de materiais, que resultam em ganhos significativos de produtividade. (RIBEIRO, 2003, p. 227).

A educação nesse cenário é vista como um bom investimento, na promessa de que, quanto mais a classe dominante investisse nela, maior o retorno produtivo de seus trabalhadores. “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo.” (SAVIANI, 2005, p. 22).

A educação profissional que se vincula, pois, à outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se

⁸ Este fragmento é citado várias vezes por Frigotto (2002, 2009) e outros autores como Oliveira e Almeida (2009), por se tratar de uma síntese peculiar do sentido de empregabilidade, como lógica de escolarização no sistema neoliberal.

possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Uma educação de sujeitos cultural, política e cientificamente preparados para as mudanças aqui sinalizadas.

Em 1932, Gramsci já contestava a escola da preparação para o trabalho como uma alternativa mais modesta aos mais pobres da sociedade. Segundo Manacorda (2008),

O problema de uma escola discriminatória, que não se justifica nem pelo pretexto ou a ideia de desenvolver precocemente as atitudes / competências presumidas dos alunos, mas simplesmente como perpetuação das discriminações sociais, apresenta-se de maneira clamorosa na Itália e afeta diretamente também os familiares de Gramsci na Sardenha. (MANACORDA, 2008, p. 111).

Tal situação aconteceu com a própria sobrinha Mea, que, depois de haver passado brilhantemente nos exames de admissão à escola média, teve que se contentar com a escola de preparação para o trabalho, isto é, com alternativa mais modesta que se apresentava.

Nessa perspectiva, Mészáros (2008) nos alerta que precisamos de uma verdadeira *práxis* social que negue a lógica do capital, mas não apenas isso, uma lógica que lute e aja concretamente contra esta ordem que aliena, marginaliza, desumaniza a classe trabalhadora, e que aprisiona toda a sociedade. Para o autor, enquanto a sociedade, a educação, a escola e o educador não romperem com a lógica do capital e perceberem que essa lógica trabalha para manter a estrutura capitalista, usando o sistema educacional e o professor como meio de internalização e aceitação de uma estrutura dominante, a educação escolar nunca será transformadora e emancipadora. Essa lógica não será construída na educação escolar, mas, também não será construída sem ela.

Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes [...]. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar as suas necessárias aspirações emancipatórias. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (MÉSZÁROS, 2008, p.59).

Assim como propunha Gramsci, havia a necessidade de existir uma educação que valorizasse o conhecimento intelectual, ao mesmo tempo em que valorizasse o trabalho manual e de “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p.33). Dessa forma, os sujeitos desenvolveriam a consciência política e ocorreria a almejada reforma intelectual e moral da massa trabalhadora que estaria apta e consciente da importância do seu trabalho para a sociedade.

3.5 A(s) juventude(s):⁹ vulnerabilidade, exclusão e inclusão social

Tendo como ponto de partida a discussão acerca da(s) juventude(s), destaco neste ponto que a produção social, discutida nos espaços democráticos institucionais, como a escola, o trabalho e nas participações sociais, procura encontrar espaços que facilitem o acesso desta multidão de vozes juvenis num mundo das gerações adultas.

A juventude é um grupo etário de 15 a 29 anos que, (BRASIL, 2013), de acordo com os dados anteriormente apresentados, constitui a faixa etária que mais sofre com a questão do desemprego no país, mesmo o trabalho sendo um dos direitos universais declarados pela ONU (1948). Neste documento, considera-se que o reconhecimento da dignidade passa por oportunidades de trabalho; descreve a importância do trabalho como um dos direitos humanos essenciais. No artigo vinte e três consta a seguinte consideração:

Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Toda pessoa, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. Toda pessoa que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana. (ONU, 1948, Art.23)

Para Tejedas (2007), a juventude como uma produção social histórica e que se desenvolve na inter-relação geracional, atualmente, ocupa um lugar diferenciado do que

⁹Juventudes na contemporaneidade vão além dos marcadores etários. As juventudes são tomadas como uma categoria social transversalizada pelas categorias de gênero, de classe social, de etnia, de gerações, sociais e culturais, marcadas pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais, religiosas e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. (DAYRELL, MOREIRA, STENGEL, 2011, p.13-38).

em séculos anteriores, reafirmando o movimento presente em sua delimitação. Nesse sentido, firma-se a necessidade de se compreender a juventude como juventudes.

O termo no plural significa a compreensão de que os jovens vivenciam realidades totalmente desiguais, em seu modo e condições de vida, e, conseqüentemente, nas demandas que apresentam. Busca-se abordar os jovens como sujeitos concretos, mas também se fala nas juventudes, na pluralidade que o termo traz, já que é constituído de múltiplas possibilidades do ser jovem, de tal forma que é preciso reconhecer a diversidade das circunstâncias sociais, materiais e culturais que o abarcam (VELASCO, 2006; GUIMARÃES, 2005). Além de serem marcadas pela diversidade, as juventudes podem ser entendidas como uma categoria dinâmica, transformando-se à medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história, como vimos. (DAYRELL, MOREIRA, STENGEL, 2011).

Assim, de acordo com Ritter e Reis (2014), a delimitação por faixa etária já não é determinante para falar de juventudes, pois existem circunstâncias em que ela começa muito cedo, como, por exemplo, no caso do trabalho infantil. Compreendem-se, então, as juventudes também como categoria sociopolítica. Pensar nas juventudes requer pensar qual é o lugar dos jovens no cenário atual a partir de diferentes ângulos: como sujeito político, social e/ou cultural. Em realidade, as pessoas jovens devem ser compreendidas dentro de uma estrutura social (classe, gênero, políticas, gerações, etc.), das experiências sociais (estilo, afetos, imagens, signos, etc.), da interligação de ambas com a família, das condições sociais e representações culturais. Ou seja, os jovens estão vinculados aos contextos sócio históricos, constituindo-se como tais, a partir das múltiplas determinações das relações de força de determinada sociedade. Desse modo, não é apenas a faixa etária que varia, mas também a condição de ser jovem.

Os jovens são extremamente vulneráveis às transformações sociais do século XXI. Ao relacionar as proposições da Declaração Universal e a realidade mundial e brasileira, percebo que já se passaram seis décadas da sua aprovação, no que se refere ao direito ao trabalho e à livre escolha do emprego. Observando com a realidade da juventude, a declaração está longe de ser respeitada nas terras brasileiras.

O atual estágio de desenvolvimento capitalista faz com que a inserção do jovem no mercado de trabalho torne-se mais difícil. Se o trabalho ainda se constitui um meio de

integração social das pessoas em idade de trabalhar, estamos frente a uma preocupante questão social, tendo em vista a dificuldade de acessá-lo (TEJADAS, 2007). Muitos jovens revelam-se vulnerabilizados devido ao difícil acesso aos direitos, como educação, saúde, habitação e trabalho. Este último mostra-se revelador, à medida em que situações de pobreza, analfabetismo e violência constituem fatores que contribuem para a falta de expectativa dos jovens brasileiros. As juventudes passam a desacreditar no trabalho como condição de mobilidade e ascensão social¹⁰ (VELASCO, 2006).

Nessa linha, atingindo principalmente as juventudes, surge a ameaça da exclusão social, em decorrência do lado perverso da globalização, como Milton Santos (2000) já denunciava no final do século XX. A não garantia de emprego e trabalho expõe as pessoas jovens a todo tipo de risco, pois elas não conseguem o reconhecimento da sua dignidade através do emprego, conduzindo-os para o caminho da exclusão social.

Para Martins (2008), em que pese tratar-se de um fenômeno intrínseco à lógica do capitalista a exclusão é:

Um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos, a outros porque lhes impõem o terror da incerteza quanto ao próprio destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não têm um trabalho e, sobretudo, não têm esperança. (MARTINS, 2008, p. 21).

A exclusão social das pessoas jovens coloca em risco o desenvolvimento da sociedade, pois força as mesmas a retardarem o ingresso no mercado de trabalho e amplia a sua dependência da família e das políticas públicas. Ao mesmo tempo, para quem foi desempregado, não existem trilhas óbvias para retornar ao quadro dos integrantes do mundo do trabalho. Observa-se que retornar ao mercado de trabalho não é algo simples e sim uma árdua tarefa, um sonho de regressar ao mundo dos incluídos para não serem considerados “refugos humanos” (BAUMAN, 2003).

Embora Bauman (2003) oriente que não existem trilhas óbvias para o reingresso ao mercado laboral, Kuenzer (2000) reforça e alerta para a importância da qualificação e da

¹⁰ De acordo com pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas, por meio do UNICEF, no ano de 1999 os jovens brasileiros encontravam-se em segundo lugar no *ranking* do pessimismo. Sete em cada dez jovens brasileiros acreditavam que não iriam ter condições de viver e trabalhar melhor do que seus pais (POCHMANN, 2000). As condições de inserção no mercado de trabalho agravaram-se ao longo dos anos que prosseguem, o que leva a crer que possivelmente essa taxa de pessimismo dos jovens continue estável ou que tenha se elevado.

competência técnica para o mundo do trabalho, como uma possibilidade de enfrentar essa lógica excludente.

[...] a desqualificação só interessa ao capital: o acesso ao conhecimento, embora não seja suficiente, é absolutamente necessário para a formação da consciência de classe, e, neste sentido, para a destruição das condições materiais e ideológicas que produzem exclusão. Negar este direito aos que vivem do trabalho é condená-los a priori à condição de lumpesinato, expressão clássica do marxismo para a categoria "excluído" ou "sobrante". É preciso ter claro que, nesta sociedade, em que o trabalho concreto significa trabalho precarizado, quem não desenvolver competências cognitivas que possibilitem usar o conhecimento de forma transdisciplinar para criar com rapidez soluções para os problemas inéditos na história das relações sociais e produtivas, está definitivamente excluído. (KUENZER, 2000, p. 361).

A exclusão social tem a ver com os níveis de pobreza que Santos (2000) descreve em três formas. A primeira seria uma pobreza acidental, às vezes residual ou sazonal, produzida em certos momentos do ano; uma pobreza intersticial e, sobretudo, sem vasos comunicantes. A segunda é que tem sido reconhecida e estudada como uma doença da civilização, a marginalidade, produzida pelo processo econômico da divisão do trabalho, internacional ou interna. Admitia-se que essa poderia ser corrigida pela ação dos governos. Já o terceiro tipo é identificado como pobreza estrutural, globalizada, presente em toda a parte do mundo e que se perpetua especialmente pelas relações de colonialidade que carregam as heranças coloniais.

O caminho da exclusão pela negação do direito ao trabalho para as pessoas jovens gera um enorme sentimento de fracasso que as acompanha, representando uma porta aberta para a frustração, desânimo e, também, a possibilidade de ingresso ao mundo das drogas e do crime. Para Unesco (2002), a depressão, a ansiedade, são situações que o jovem não consegue suportar, pois não está preparado e não projetou em seu inconsciente que seria tão difícil sua inserção no mercado de trabalho. Como os jovens, então, excluídos da possibilidade de trabalhar, podem ser os atuais parceiros para um outro desenvolvimento em que caibam todos as pessoas?

A preocupação com a exclusão do jovem é tão importante, que forçou uma política de emprego jovem no mundo e, hoje, é parte integrante da Declaração do Milênio, como uma contribuição chave à realização das Metas do Milênio; inclusive aquelas relativas à redução da pobreza. Para a OIT (2003), o emprego de jovens é crucial para a proposta mais ampla de emprego e combate à pobreza, pois visa estimular abordagens criativas para os desafios do desemprego, e combate à exclusão e à desigualdade social dos jovens. Mas como fazer isso no contexto das transformações ocorridas no mundo do

trabalho que interferem diretamente nesse processo, pela modificação na forma e organização da produção que exige um menor número de trabalhadores, a cada dia que passa com mais flexibilidade dos indivíduos que assumem uma situação de riscos permanente. (SENNETT, 2000).

As questões do empobrecimento e da exclusão social, portanto, têm a ver com a desigualdade que aponta a impossibilidade da generalização da cidadania. (SANTOS, 2000).

O espaço é esquizofrênico na expressão da exclusão social. Uns homens sentem-se mais cidadãos do que outros. Mas estes homens são apenas consumidores, pois a cidadania depende de sua generalização. Não existem cidadãos num mundo apartado. Não se é cidadão em um espaço onde todos não o são. São consumidores os que expressam direitos e deveres no âmbito do mercado e não no âmbito do espaço público, onde a política é realizada e o poder distribuído. Portanto, este é um mundo de alguns consumidores e poucos, pouquíssimos cidadãos. (SANTOS, 2000, p.113).

Concluindo este capítulo, percebe-se que alguns jovens conquistam o espaço no mundo do trabalho e, sob o olhar de Santos (2000), são mais cidadãos que outros que ficaram à margem e não tiveram seu acesso garantido. Essa problemática tem sido tratada também em muitos estudos, diagnósticos e proposições de políticas públicas.

Os estudos sobre vulnerabilidade social passaram a receber recentemente maior importância como instrumento de investigação da atual realidade do mundo do trabalho nos países desenvolvidos e “em desenvolvimento”. Para Katzman (2001), a vulnerabilidade social é a maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos (físicos, humanos e sociais). Já para a Unesco (2003), a vulnerabilidade remete a risco, fragilidade ou possibilidade de dano.

Para o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, (Brasil, 2007), a vulnerabilidade social conjuga uma situação de precariedade do trabalho e de fragilidade dos suportes de proximidade. A posição de determinados grupos sociais em relação ao mundo do trabalho surge como uma esfera de destacada importância na compreensão das situações de vulnerabilidade social.

Segundo o próprio Ministério (Brasil, 2007), os grupos sociais em situação de vulnerabilidade no mercado de trabalho são aqueles marcados por: baixo grau de

instrução formal; insuficiente ou inadequada formação e qualificação profissional; ausência ou reduzida experiência anterior de trabalho, como os jovens; ser portadores de necessidades especiais; redução da capacidade física, como grupos de idosos ou com doenças crônicas e discriminação em função do gênero, cor da pele e etnia.

Para o MTE (2007),

A vulnerabilidade social é uma zona intermediária instável que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade. Se ocorrer algo como uma crise econômica, o aumento do desemprego, a generalização do subemprego, a zona de vulnerabilidade dilata-se, avança sobre a zona de integração e elimina a desfiliação. Os estudos sobre vulnerabilidade social, especialmente os que se aplicam à realidade dos países menos desenvolvidos, estão associados também à ideia de risco frente ao desemprego, à precariedade do trabalho, à pobreza e à falta de proteção social. (BRASIL, 2007, p.16).

Observa-se, assim, que o desemprego, precariedade do trabalho ou mesmo a situação de subemprego são fatores propulsores para o aumento da vulnerabilidade social do jovem na sociedade contemporânea. Nesse contexto, ao propor a inclusão social da juventude, a OIT (2003), sugere igualdade de oportunidades e investimento na formulação de políticas públicas que gerem novas oportunidades de emprego, nas quais essas habilidades possam ser utilizadas.

Investir na juventude requer não apenas jovens mais bem preparados, mas também um compromisso por parte dos parceiros do setor público e privado para manter a criação de empregos como uma preocupação central de suas estratégias de investimento OIT (2003). A inclusão social pode ser efetivada por meio de políticas públicas que, além de oficializar, devem viabilizar a inserção dos indivíduos aos meios sociais, incluindo o trabalho. Para Schwartzman (2004), a participação no mercado de trabalho tem sido a principal forma de inclusão das pessoas nas sociedades modernas, e o ponto de partida de todas as análises sobre inclusão e exclusão social. Mesmo explorado, o trabalhador se submete, pois é melhor ser incluído explorado que ser excluído.

Refiro-me às contradições do trabalho que, sob o olhar da lógica capitalista, é reduzido a fator de produção, em troca de um salário que viabiliza, para a grande maioria “dos que vivem do trabalho”, uma precária condição de sobrevivência. O trabalho passa a ser uma mercadoria menos importante do que a máquina, o dinheiro. Em vez do ser humano, é o capital que ganha *status* de gente na medida em que a criação de produtos,

da tecnologia e a própria possibilidade de ser feliz são atribuídas a ele. Assim, as relações entre capital e trabalho, no capitalismo, desvirtuam o sentido ontológico do trabalho. Tais relações de produção inviabilizam, para essa maioria, a emancipação humana e social, constituindo um ser humano degradado. (ADAMS, 2010, p.7). De outra parte, na perspectiva dialética, por mais destruidoras que sejam as condições de trabalho, o trabalhador sempre encontra algum sentido criador que lhe permite alguma humanização.

E como se coloca o papel da escola em relação a essas questões? Tal movimento exige, por fim, enfrentar a tendência de submissão às demandas do mercado capitalista, onde o mérito do sujeito empregado não está no seu direito social ao emprego, mas em ter conseguido se colocar no mercado de trabalho competitivo. (GENTILI & FRIGOTTO, 2001). Todavia, como o próprio conteúdo da palavra competitividade expressa, nem todos serão vencedores. Nesse modelo de escola, a função central passa a ser, então, selecionar para o emprego. Atualmente, temos no Brasil escolas especializadas na formação e qualificação profissional da juventude. Perrenoud (2010) reforça o papel social da educação profissional para as classes populares. “Para as classes populares e a parcela menos escolarizada da classe média, a conclusão do ensino obrigatório é ainda, mesmo nos países desenvolvidos, o final dos estudos no âmbito escolar”. O passo seguinte, na melhor das hipóteses, é um curso profissionalizante parcialmente escolarizado, e, no pior dos casos, é o desemprego. (PERRENOUD, 2010, p.13).

Para acrescentar à reflexão, é válido trazer o pensamento crítico de Antunes (2008):

O desemprego estrutural que atinge o mundo em escala global e as crescentes fileiras de subempregados e precarizados, inclusive, entre os mais escolarizados, se somam aos contingentes consideráveis de sem-terra, sem-teto, sem-cidade, sem-cidadania, sem-direitos, aos desapropriados e negados nos gânglios mais vitais de seu ser. Não é de surpreender se é desse mundo “negado” que hoje despontam insurgências, revoltas e imponentes manifestações que se alastram em todos os continentes, sinalizando com as “ocupações” das ruas, das praças, das terras, das fábricas, dos prédios e das cidades a falência de um sistema estruturado sobre a depredação da natureza, o caráter destrutivo do seu modelo de desenvolvimento e de consumo e a desintegração das relações sociais e políticas engendrada pelas suas formas de trabalho. (ANTUNES, 2008, p.43).

Assim, jovens que há vinte anos teriam sido integrados sem problemas à produção acham-se condenados a vagar de estágio em estágio ou de um pequeno serviço a outro. Isso porque a exigência de qualificação não corresponde sempre a imperativos técnicos. Muitas empresas, em nome da competitividade, tendem a se precaver contra futuras

mudanças tecnológicas, contratando jovens com alto nível de qualificação, inclusive em setores de status pouco valorizados.

Em princípio, poder-se-ia pensar que somente o investimento em qualificação ou desenvolvimento cultural seria capaz de evitar o desemprego da juventude ou uma tentativa de sair do mesmo. Entretanto, esse desenvolvimento, por si só, não será responsável pela garantia de um emprego, pois a relação existente entre formação e emprego instala-se em um contexto extremamente distinto daquele do final do século XX. Onde buscar solução para essa problemática? Seria por meio da empresa, na medida em que ela expressa a lógica do mercado e da economia vigente?

Desse modo, a formação da juventude trabalhadora constituiu-se a partir de uma dualidade estrutural educacional brasileira: uma demarcação rígida entre os que podiam desempenhar funções de planejamento e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual. O lado perverso da dualidade educacional brasileira se consolidou por uma escola de técnicos e uma escola da elite: os filhos de operários sendo orientados muito cedo para escolas técnicas e profissionais; e aqueles cujos pais são provenientes de classes média e alta, conduzidos a cursos que preparam para o ingresso nas universidades (KUENZER, 2005).

Essa ideologização do discurso da dualização do ensino reforça a criação de sistemas escolares que enfatizem o ensino técnico para trabalhadores e o ensino humanista/geral destinado à burguesia. Essa dualidade foi amplamente debatida e criticada por Gramsci (2001), que defendia o desafio de se pensar uma escola de formação única, que articulasse o ensino técnico ao saber das humanidades em geral. Desse modo, se revolucionaria de cima a baixo o mundo implantado pela burguesia para dar lugar ao “autogoverno dos trabalhadores associados”, livres de criar pelo trabalho uma nova civilização capaz de constituir o ser humano na sua integralidade e de interagir humanamente, também, com a ontologia da natureza. (SEMERARO, 2015, p. 243).

Os jovens, frente ao discurso enganoso da mobilidade social, sentem-se desmotivados, pois se veem obrigados a procurar em outro lugar a sua oportunidade de emprego, ou, então, quando possível, encontrar uma ocupação que melhor se adequar à sua qualificação. Por meio desta exigência profissional do mercado, vivemos o discurso da pedagogia da hegemonia:

Um discurso criador e propagador de in“verdades”, que imputam na juventude a responsabilidade pelas condições adversas do mercado de trabalho. Afirma-se, desenvolva habilidades/competências, procure clientes, tema ser descartado, não fique parado, precisa adequar-se ao novo modelo de sistema. (MINARELLI, 1995, p.59).

Com esse efeito, Antunes (2008) diz que a intensificação da automação e de novas tecnologias aumenta a produtividade, imprime maior eficiência administrativa e valoriza os profissionais qualificados que agregam valor. Por outro lado, abre o caminho para uma alta rotatividade, e a subcontratação da mão de obra para o desemprego e a instabilidade que aprofundam a desigualdade entre os jovens.

As ideias de Antunes (2008) nos remetem a um discurso que delega toda a responsabilidade ao jovem para que ele crie sua rede de contatos, examine a formação correta para o mercado, decida, corrija o roteiro da sua carreira, saiba competir, saiba vender-se. E, em caso de fracasso, é responsabilizado pelas escolhas erradas que tenha feito no decorrer do percurso.

3.6 Políticas de trabalho digno para os jovens: trabalho decente

No Brasil, a modernização neoliberal, assim como as anteriores, não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade, que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos, etc. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

A OIT (2012) reforça a preocupação com a resolução sobre o emprego jovem, adotada na Conferência Regional de Agenda Nacional de Trabalho Decente, realizada em 2005 em Buenos Aires. Na ocasião, definiu-se um conjunto de políticas e programas para combater o problema do emprego jovem no mundo, bem como estratégia de novos

postos de trabalho decente ao jovem. Para tanto, entende-se por Trabalho Decente um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna.

Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a noção de trabalho decente se apoia em quatro pilares estratégicos:

a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social e d) diálogo social. A promoção do Trabalho Decente é considerada uma prioridade política estratégica da OIT, uma vez que se posiciona de forma a cobrar dos demais governantes em todo o mundo, um compromisso com esse propósito.

Apoiamos firmemente uma globalização justa e resolvemos fazer com que os objetivos do emprego pleno e produtivo e o trabalho decente para todos, especialmente para as mulheres e os jovens, sejam uma meta fundamental das nossas políticas nacionais e internacionais e de nossas estratégias nacionais de desenvolvimento, incluindo as estratégias de redução da pobreza, como parte de nossos esforços para atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. (OIT, 2012, p.64).

Contudo, qual a viabilidade disso, considerando que estamos em uma época em que a competição feroz fala mais alto que a solidariedade e a cidadania, para despertar o nosso senso social adormecido vale a pena lembrar o que disse Albert Einstein: *“Eu, enquanto homem, não existo somente como criatura individual, mas me descubro membro de uma grande comunidade humana. Ela me dirige corpo e alma, desde o nascimento até a morte. Meu valor consiste em reconhecê-lo. Sou realmente um homem quando meus sentimentos, pensamentos e atos têm uma única finalidade: a comunidade e seu progresso. Minha atitude social, portanto, determinará o juízo que tem sobre mim, bom ou mau”*.

Em consequência à preocupação Einsteiniana, Marrach (1999) defende: não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque ele se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. Os excessos do sistema de competição e especialização prematura, sob o falacioso pretexto de eficácia, assassinam o espírito,

impossibilitam qualquer vida cultural e chegam a suprimir os progressos nas ciências do futuro. É preciso, enfim, tendo em vista a realização de uma educação perfeita, desenvolver o espírito crítico na inteligência do jovem. A compreensão de outrem somente progredirá com a partilha de alegrias e sofrimentos. A atividade moral implica a educação dessas impulsões profundas.

Convém observar, também, que o que acontece com a juventude da sociedade brasileira é resultado histórico de um drama social do país. Isso porque a dinâmica excludente do mercado de trabalho brasileiro vem deteriorando as vantagens potencialmente oferecidas pela educação, além de aumentar as desigualdades de renda para os mesmos níveis educacionais. Pochmann (2004), ao citar Milton Santos, mostra a batalha travada entre a nação passiva e a nação ativa, em uma transição política que envolve todos os espaços do viver, desde o espaço da vida cotidiana.

A nação ativa, ligada aos interesses da globalização perversa, nada cria, nada contribui para a formação do mundo da felicidade, ao contrário da outra nação dita passiva que, a cada momento, cria e recria, em condições adversas, o novo jeito de produzir o espaço social, mostrando que a atual forma de globalização não é irreversível e a utopia é pertinente. (SANTOS, 2000, p. 56). Entretanto, não é esta a globalização desejada, mas sim outra, a de todos.

As pessoas jovens, muitas vezes diante da precariedade do trabalho ofertado, não têm seus direitos assegurados, não possuem férias, fundo de garantia, décimo terceiro, nem renda garantida ainda que baixa. Seguido da informalidade, está a flexibilização dos postos de trabalho. O empresariado argumenta sobre a necessidade que possui de ter quadros de funcionários que sejam abertos a negociações, que estejam dispostos a abrirem mãos de seus direitos para, segundo eles, gerarem mais empregos. Paralelamente a isso, surgem o desemprego e a informalidade. De acordo com Castel (1998) [...] o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do emprego. A precarização do trabalho constitui outra característica, menos espetacular, porém ainda mais importante, sem dúvida.

Segundo Mattoso (2000), a precarização das condições de trabalho, o aumento do caráter precário das condições, aliado à ampliação do trabalho assalariado sem carteira do trabalhador independente (por conta própria), pode ser identificada pelo aumento do

trabalho por tempo determinado, sem renda fixa em tempo parcial, enfim, pelo que se costuma chamar de “bico”. Em geral, a precarização é identificada pela ausência de contribuição à previdência social e, portanto, sem direito à aposentadoria.

As notícias e as estatísticas do desemprego são recorrentes, inclusive nos países desenvolvidos. O trabalho fragmentado cede lugar aos processos de produção flexível, que, ao contrário dos sistemas rígidos, melhor se adaptam às variações e incertezas de mercado, alterando não somente as formas produtivas, mas, de modo contundente, o processo de trabalho e também a educação de modo geral. Kuenzer (2005) chama atenção para uma recorrida prática do mundo capitalista: é preciso que o trabalhador se submeta ao capital, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista. (KUENZER, 2005, p. 80).

O discurso que vem sustentando a tentativa indireta da flexibilização da CLT chega a ser comovente. Afinal, empregadores afirmam que ao cortarem esses gastos será possível gerar mais vagas. Mas, a lógica do capital é o lucro e não a caridade. A necessidade de vagas em uma empresa não se efetiva por meio de cortes de gastos. Portanto, cabe aos trabalhadores não aceitarem que os políticos descomprometidos com a classe operária elaborem leis que os prejudiquem. As lideranças políticas devem entrar pela realização das medidas que valorizem os trabalhadores, que ampliem as vagas no mercado de trabalho, que integrem os mais pobres e excluídos nas empresas, como caminho para economizar o problema do desemprego.

Essas práticas de competitividade se tornam verdades no paradigma neoliberal, impactando diretamente o fazer pedagógico das escolas. Diante de tal situação, é oportuna a reflexão de Marrach (1996).

O discurso neoliberal insiste no papel estratégico da educação para a preparação da mão-de-obra para o mercado. Mas não se pode esquecer que o neoliberalismo torna-se hegemônico num momento em que a revolução tecnológica impõe o desemprego estrutural. Adeus ao trabalho, este título sugestivo do livro de Ricardo Antunes nos faz pensar que atualmente o mundo do trabalho é mais excludente que o sistema escolar. Em que pese o fato de a escola ser cada vez mais necessária para preparar profissionais para o mercado de trabalho, é preciso perguntar: e quanto aos excluídos do mundo do trabalho, que papel caberá à escola senão o de tornar-se uma espécie de babá de futuros desempregados? (MARRACH, 1996, p.47).

Seguindo na concepção de Marrach (1996), uma das tendências da educação na sociedade contemporânea é o prolongamento do período escolar e, com isso, a escola evita que um contingente razoável de jovens dispute vagas no mercado de trabalho. Mas a escola deve ser um lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. (KUENZER, 2002)

4 (DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

Este capítulo destina-se a apresentar as vivências e os processos construídos nas duas escolas, com interpretações analíticas apoiadas nas categorias escolhidas. O material empírico produzido a partir dos registros nos momentos de observação participante, atividades desenvolvidas com anotações no diário de campo, bem como transcrições das entrevistas com os coletivos (professores, alunos e gestores) foram devidamente organizados. A observação possibilitou a percepção de elementos que favoreceram a formulação mais concisa das questões de pesquisa, sobretudo no momento exploratório participativo no campo empírico. Tudo isso, permitiu a compreensão das chaves e o caminho investigativo da pesquisa participativa, bem como sua posterior análise.

A relação dialógica e participativa com o campo empírico elucidou a compreensão dos movimentos entre os coletivos de alunos, professores e gestores. A opção por esse modo de pesquisar expressou o meu compromisso com os coletivos, discutindo e percebendo os tensionamentos trazidos pela proposta do Ensino Médio Politécnico nas duas instituições pesquisadas.

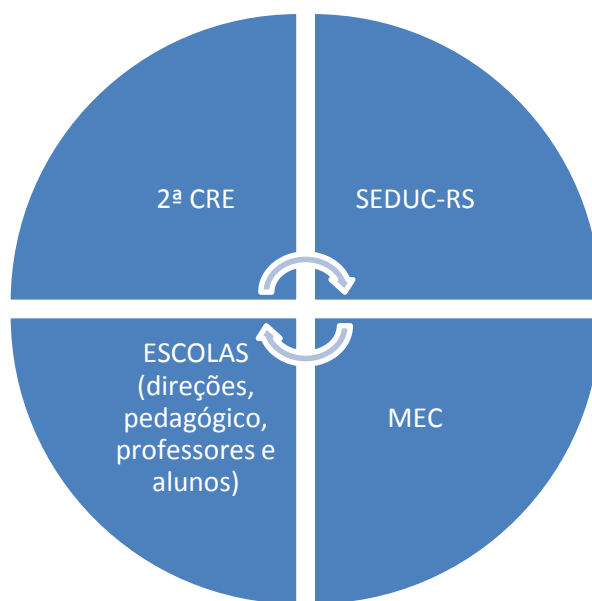
No processo interpretativo, valho-me de três categorias centrais, especialmente: a contradição, que trato como (des)encontros; a totalidade; e a hegemonia. Articulando sempre as relações e implicações mútuas entre as experiências locais e o contexto mais amplo do Ensino Médio Politécnico. Destaco as contradições e as vias de resistências relacionadas aos coletivos de professores e gestores e os (des)encontros desencadeados nos interesses e nas relações de poder evidenciados nos espaços empíricos da tese.

O cenário atual do contexto educacional em que tudo ocorre, enfatizando sua relação com o Estado (Federal; MEC e Estadual; SEDUC-RS), chega às coordenadorias de educação, direções de escola, pedagógico, professores. E, por fim, a proposta pedagógica se apresenta em formato de currículo escolar aos alunos do Ensino Médio Politécnico.

A seguir, podemos perceber (figura 4) como o currículo e o processo todo se deu, no seu desenvolvimento, desde o “sistema” federal até chegar à comunidade escolar. A

proposta é articulada pelo MEC – Ministério da Educação, depois de aprovado o texto base é tarefa pelo MEC o mesmo é repassada aos Estados, no Rio Grande do Sul a Secretaria Estadual da Educação – SEDUC-RS assume o papel de dialogar com as escolas estaduais. Já a 2ª Coordenadoria de Educação, faz a articulação direta com as escolas do Vale do Sinos. Por fim, a proposta chegará a comunidade escolar.

Figura 4: Sistema Educacional e estrutura organizacional



Fonte: o próprio autor, (2016).

Nota-se um grande distanciamento do poder decisório da proposta educacional (política pública) até a aplicação do contexto prático: (coletivo de alunos, professores e gestores). Nesse contexto da prática, a proposta pedagógica ficou bastante distante da proposta inicial anunciada pelo governo e a sua aplicação prática no cotidiano escolar.

Com base na visão gramsciana, conclui-se que, por meio do Estado, a classe dominante exerce o poder sobre a subalterna. É a hegemonia da classe dominante por meio da estrutura do Estado para manter o seu domínio. No Brasil, como em alguns outros países da América Latina, por alguns anos, viveu-se uma contradição nova: um Estado burguês, de modelo imperial, foi governado sob o protagonismo de partidos que com proposições socialistas tentaram colocá-lo a serviço da classe subalterna. Isso se deu em âmbito nacional (de 2003 a 2016) e em nível estadual (destaco o período de 2011 a 2014), quando se tentou instaurar elementos da proposta socialista de educação, em

uma estrutura de estado arcaica, tradicionalmente a serviço do fortalecimento do capitalismo e da concentração de renda.

Seria possível, nessas condições, suscitar um novo modelo de relações das instituições de estado com a sociedade, de setores de governo, no caso Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, com o sistema de Ensino Estadual? Considerando que as estruturas do Estado não se modificaram e que, em boa parte, a correlação de forças construída para a governabilidade manteve gestores promotores da velha política, seria possível estabelecer um processo de hegemonia, a partir desse Estado, dos interesses populares em vez dos interesses das elites?

Se o Estado capitalista tende a ser educador da classe dominante, no caso do governo com inspiração socialista seria possível uma inversão no sentido de a escola estar a serviço da classe dominada e, a partir desta ser educador de todos, sem distinção? Poderia um Estado em meio a essa contradição promover a elevação do nível cultural de toda a população modificando a lógica divisora de uma escola para a formação científica e humanista para as elites e uma para o treinamento técnico com a finalidade de preparar os filhos das classes populares para o trabalho? Em que medida, num ambiente de sociedade e Estado de hegemonia capitalista há possibilidade de uma Escola Unitária?

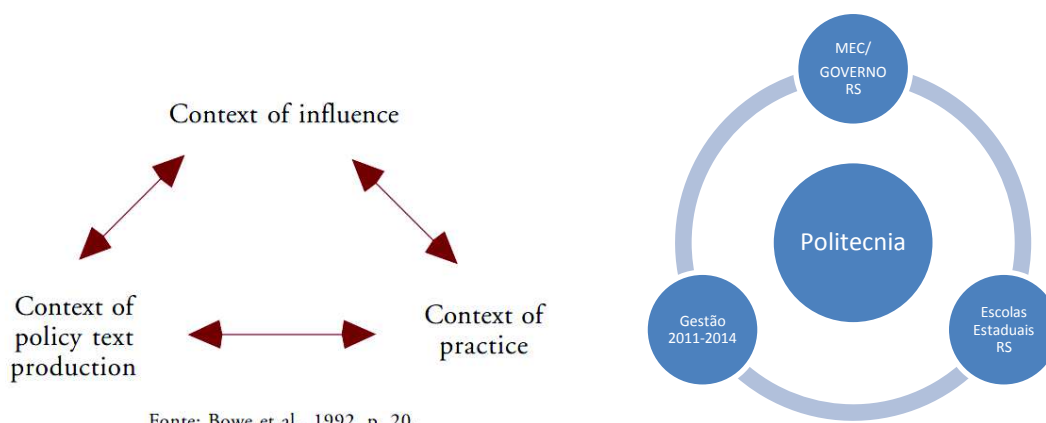
No que tange a esta última questão, parece ficar evidenciado que assumir o governo (de inspiração socialista) não significou ter o poder para modificar a estrutura do Estado capitalista incrustado em um formato colonial e imperial, uma herança histórica difícil de superar. Além do mais, analisando o politécnico rio-grandense a partir das duas escolas pesquisadas, destaco a necessidade de considerar as relações de poder internas (em nível de país e estado) e pressões internacionais que estiveram em jogo no processo de viabilização de uma proposta inspirada nos princípios da Escola Unitária.

A Escola Unitária deveria ser a Escola Politécnica: de formação humanista que desenvolva as capacidades de exercer o trabalho intelectual e manual; que prepare as pessoas para serem capazes de realizar sua escolha profissional, com condições de apropriar-se dos fundamentos da técnica, de serem dirigentes, individual ou coletivamente, ou terem a capacidade de controlar a quem os dirige. A Escola Unitária, na concepção de Gramsci, não admite uma formação técnica que leve crianças e

adolescentes a se submeterem à lógica da produção capitalista, perpetuando as diferenças sociais e desigualdades de classe.

Neste tocante, instalar uma proposta educacional unitária em um Estado Capitalista, cuja natureza de disputas e exclusões caracteriza-se pelo jogo de forças entre grupos com interesses políticos, ideologias distintas; disputas de poder no contexto do macro e micromundo das políticas sociais.

A proposta de interpretação¹¹ de Stephen Ball e Bowe (1992) contribui para a compreensão dessa questão, na medida em que inter-relacionam os contextos sempre presentes em processos das políticas públicas. Em todo seu caminho, desde a elaboração até a viabilização das políticas, as disputas ocorrem, segundo esses autores, em três contextos sempre articulados (MAINARDES, 2016): contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Figura 5: Ciclo de influência.



No projeto do Ensino Médio Politécnico Gaúcho, podemos perceber esses três contextos referidos. No que se refere ao contexto da influência e do contexto da prática, ressalto os debates denominados pela SEDUC-RS (2011) de Processo Participativo e Coletivo, discussão essa realizada com a comunidade escolar nas etapas da Conferência Estadual do Ensino Médio Politécnico, ocorridas no ano de 2011 e organizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação no RS.

No que se refere ao contexto da influência, suspeito que a proposta do Politécnico no Ensino Médio Gaúcho foi influenciada pela afinidade militante que a equipe do então

¹¹ A “abordagem do ciclo de políticas” para a análise de políticas educacionais foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e Bowe (1992) e vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais (MAINARDES, 2006, p. 48)

governador Tarso Genro possuía com a Presidente da República Dilma Vana Rousseff. Possivelmente, a influência para o campo educacional tenha ocorrido pelas diretrizes que o Ministério da Educação implementou a partir do ano de 2004, quando Tarso Genro foi o Ministro no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Sob sua gestão, as principais propostas e realizações, entre outras, foram a criação do PROUNI, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Piso Nacional dos Professores.

No contexto de influência, pode ser considerado, ainda, o processo de expansão do número de Escolas Técnicas Federais, iniciado durante sua gestão como Ministro da Educação. Além dos Institutos, foram criadas diversas universidades federais, dentre elas a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), como já citado anteriormente.

A produção do texto da Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul se deu em cinco etapas, conforme destacado no texto da Proposta Pedagógica da (SEDUC-RS, 2011, p.3); (1) Etapa Escolar, (2) Etapa Municipal, (3) Etapa Regional, (4) Etapa Inter-regional, (5) Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional; o fechamento ocorreu na etapa da Conferência Estadual com a participação das universidades, setores produtivos e outras organizações. O documento base da proposta politécnica apoiou-se nas proposições teóricas de Gramsci, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul. (AZEVEDO & REIS, 2013, p.36).

Neste contexto, encontramos uma proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e para uma educação profissional integrada ao ensino médio (2011-2014). O texto foi lançado, em novembro de 2011, para todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul. A proposta é considerada o texto base e material de apoio para o dia a dia das instituições que oferecem o Ensino Médio Politécnico.

Assim, Azevedo e Reis (2013) sinalizam que o processo de debate do documento-base (SEDUC-RS, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estendeu-se por todo o Estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos), em conferências realizadas em quatro níveis:

municipais, nos municípios que detêm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação. (AZEVEDO & REIS, 2013, p.34).

Quanto ao contexto da prática, evidenciam-se sinais de uma grande distância entre a elaboração de projetos de políticas públicas e a sua viabilização devido a multiplicidade de fatores que interferem direta ou indiretamente. Os fatores que destoam da participação para assimilação dos princípios norteadores das políticas públicas, neste caso o projeto politécnico no RS, pois a nova proposta propunha uma ruptura na organização curricular, seminário integrado e a avaliação emancipatória. Portanto, é contraditório perceber que houve tanto debate democrático no marco espaço das cinco etapas da construção da proposta e pouco entendimento no momento da execução do projeto no micro espaço escolar.

Além do mais, vale destacar a incoerência no contexto da prática do próprio criador do piso nacional para os professores de escolas públicas, uma vez que não conseguiu colocá-lo em prática durante o seu governo no Rio Grande do Sul (2011-2014), impactando a situação econômica de muitas famílias. Porém, o desrespeito com a classe trabalhadora da educação tem sido recorrente no Estado do Rio Grande do Sul, situação essa que se agravou a partir de 2015 com o parcelamento de salários aos trabalhadores do executivo gaúcho. É possível concluir que no contexto da prática, a educação, de fato, não tem sido prioridade para os governos e tampouco para a sociedade, que permanece passiva diante dos reais indícios de não investimento em educação de qualidade. Essa que deveria incluir projeto educacional, infraestrutura, valorização dos trabalhadores da educação com formação e remuneração justa.

Com o assumir de um governo de outro partido no Rio Grande do Sul, a partir de 2015, o contexto da prática se complicou ainda mais. O atual governo (2015-2018) do Estado do Rio Grande do Sul não mencionou até o segundo ano (2016) modificar a proposta do Ensino Médio Politécnico. Será por que acredita na proposta ou porque estava esperando a proposta da reforma do Ensino Médio anunciada por Michel Temer logo após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff (em setembro de 2016)?

Mas a reflexão sobre esse contexto exige outras perguntas. O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul de fato conseguiu se firmar suficientemente para

garantir alguma continuidade? Em que medida quatro anos foram suficientes para implementar o projeto educacional proposto dentro da intencionalidade com que foi criado? Em caso de continuidade, a prática de politecnia poderia significar um projeto de resistência, de emancipação da juventude, um projeto de enfrentamento da dominação? Para Frigotto (2010), a formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista.

Encontramos em Gramsci uma suspeita para o futuro da politecnia no Estado do Rio Grande do Sul. As razões dos sucessivos fracassos na tentativa de formação de uma vontade coletiva nacional-popular se devem à predominância de uma postura econômico-corporativista por parte de determinados grupos sociais, o que impede a ampliação da sua base social (Gramsci, 1978). Gramsci descreve isso como conformismo, significa, por outro lado, nada mais do que a “sociabilidade”, mas agrada utilizar precisamente a palavra “conformismo” para chocar os imbecis. (MANACORDA, 2008, p. 278).

A experiência em realização poderia significar uma contribuição importante em vista de generalizar a politecnia no Ensino Médio brasileiro. Nesse caso, seria a escola politécnica nacional um instrumento de luta contra hegemônica que resultasse no surgimento de novas lideranças juvenis? Possivelmente essa resistência não poderá dar o salto para uma transformação social se esta, assim como outras propostas, permanecerem no âmbito de governos e não forem assumidos pela sociedade organizada, sobretudo pelas instituições criadas pelos trabalhadores (SCHLESNER, 1992). Entendo que a luta por hegemonia passa necessariamente por novas relações que poderão ser construídas também no âmbito educacional. [...] “a luta por novas relações de hegemonia implica ativar os mecanismos de educação a fim de difundir o saber das classes subalternas de modo independente e autônomo. (SCHLESNER, 1992, p. 13), definindo novos parâmetros de cultura fundada na experiência popular, espaço eficaz de formação de uma consciência crítica.

Por fim, é no contexto da prática que a proposta pedagógica e a matriz curricular do ensino médio politécnico são vivenciadas na escola. É em meio às disputas ideológicas dos diferentes grupos de professores, em meio às fragilidades formativas dos coletivos de docentes, em meio à firmeza de ideais revolucionários, que as tensões e disputas do micro e macropolíticas se estabelecem, pois, os profissionais (professores)

possuem suas histórias, experiências, valores e propósitos políticos. Do modo como o projeto do Ensino Médio Politécnico foi elaborado e implantado, haveria condições de ele tornar-se consenso junto dos diferentes sujeitos envolvidos nas instâncias de gestão e na comunidade escolar, e ser assimilado como um projeto do conjunto da sociedade?

Com esse pano de fundo, continuo a análise interpretativa de acordo com os objetivos estabelecidos para o presente estudo. Os dados foram produzidos a partir da observação, dos encontros de formação, diálogos com os coletivos e entrevistas que foram organizadas no discurso do sujeito coletivo, destacando as contradições, que chamo de (des)encontros na relação com outras categorias como hegemonia e totalidade.

4.1. Projeto Politécnico no RS: seus (des)encontros no processo de implantação e a compreensão pedagógica

Considero que as relações de poder, marcaram, impactaram e foram condicionantes importantes na implementação da proposta do politécnico no Rio Grande do Sul, com referência às duas instituições de ensino pesquisadas. O foco analisado foi perceber os (des)encontros no processo de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, em especial no campo empírico pesquisado.

As relações de poder são descritas por Gramsci (2008) com um valor pedagógico e ético-político do conhecimento para a concretude de uma:

“Filosofia da transformação”. Por isso Martins (2008, p. 228), descreve que Gramsci desenvolveu o raciocínio pela disputa da hegemonia, revelando a importância dos elementos gnosiológicos na constituição das relações de poder nas tramas sociais. É exatamente a partir das relações de poder que muitos intelectuais bem-intencionados colaboram intelectualmente com as classes subalternas, propondo-lhes modelos ideológicos de libertação. (GRAMSCI, 2008, p. 282).

A concepção gramsciana descreve que o poder se dá nas relações mediadas na sociedade, nos espaços da educação, da mídia de massa, dos parlamentos e tribunais, todas atividades e iniciativas que formam o aparato político e cultural da hegemonia das classes dominantes (GRAMSCI, 1991, p. 89). O conhecimento desta forma perpassa a epistemologia materialista histórica e dialética, resultando em uma *práxis* política. “A

política seria a mediadora entre a filosofia e a infraestrutura” (DEBRUN, 2001, p.33). A política e as relações de poder são exercidas na superestrutura da sociedade civil, em seus organismos privados, escolas, igrejas, movimentos sociais e partidos políticos. As relações de poder em Gramsci são marcadas na formação da consciência crítica e esta é obtida através da discussão e entendimento das hegemonias contratantes, ocorrida primeiramente no campo da ética e depois no campo político, culminando na esfera superior de uma concepção real de hegemonia. Desta forma, “a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico” (GRAMSCI, 1991, p. 52).

Diante dessas considerações, acredito que o projeto politécnico pode ser o instrumento legal da luta contra hegemônica da classe trabalhadora, pois a batalha da classe operária não se ganha apenas no campo das ideias ou nos meandros empresariais, restrito à luta burguesa e limitada a classe trabalhadora. O projeto educacional da politecnia poderia ser o contra-poder operário que Gramsci propunha aos Conselhos de Turim, pois articulava-se nesse período a preparação e conscientização das massas.

Descreve Gramsci (2004):

Todo o período pré-revolucionário se apresenta como uma atividade predominantemente tática, voltada para a aquisição pelo proletariado de novos aliados, para a desagregação do aparelho organizativo de ataque e de defesa do inimigo, para o conhecimento e o esgotamento de suas reservas. (GRAMSCI, 2004, p.43).

Desse modo, as falas dos participantes da pesquisa resultaram na elaboração dos depoimentos que contemplam os coletivos de estudantes, professores e gestores. Sua organização se deu por meio da gravação, transcrição, juntamente com as anotações em diário de campo. A elaboração textual traz, prioritariamente, os diálogos realizados com os distintos coletivos.

As relações com a implementação da proposta foram conturbadas e de certo estranhamento na comunidade escolar, pois os coletivos de professores salientam que “a proposta foi bastante impositiva, vinda com uma ordem da Secretaria Estadual de Educação”. No entanto, a proposta pedagógica do plano de governo 2011-2014, no que

tange à Política Educacional, previa a democratização da gestão, acesso à escola e ao diálogo permanente. De acordo com o discurso governamental, a projeto foi amplamente discutida em todas as regiões do Estado, mais especificamente nas coordenadorias regionais de educação.

Os coletivos de professores contestam que “*a discussão foi bastante rápida e frágil, suscitando inúmeras dúvidas sobre a educação politécnica*”. Ainda reforçam que “*a infraestrutura das escolas, bibliografias e uma reorganização da carga horária dos professores não teve a devida adequação de acordo com as exigências*”. (CPE-A¹², 2016; CPE-B, 2016).

Paralelamente, encontramos no projeto pedagógico um indício do pouco tempo de discussão e debate com as comunidades sobre o projeto politécnico no Estado. O projeto pedagógico do politécnico, ao referir-se às mudanças necessárias ao ensino médio, propõe sua implantação com urgência: “*a realidade que se apresenta está exigindo, urgentemente, mudanças e novos paradigmas para o Ensino Médio e para Educação Profissional*”. (SEDU C-RS, 2011, p.3). Nas entrelinhas dessa afirmativa, é possível identificar (des)encontros que se inserem no âmbito da contradição maior acima apontada: a de um Estado capitalista e um governo com tentativas de implementação de políticas de cunho socialista, o ensino politécnico. O gestor assume uma postura, propõe instaurar uma hegemonia por decreto com uma prática gestora que lida com o condicionamento da conflitualidade de tempos: o da gestão e o dos gestores e professores das escolas. E isso agravado com os aspectos indicados acima pelo coletivo de professores, isto é, a deficiente infraestrutura das escolas, a dificuldade da adequação da carga horária dos professores.

De outra parte, não passaram despercebidas as mudanças que o politécnico propôs em termos de currículo para Ensino Médio, renovando-o e estabelecendo uma interação interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Nas duas escolas pesquisadas, com os diálogos em meio a dúvidas, os coletivos de professores e gestores mostravam-se atentos e com desejo de aprimorar a dimensão pedagógica do politécnico, incorporando inovações nas áreas de conhecimento, fortalecendo o espírito investigativo e a constante

¹² Os Coletivos de Professores das escolas serão representados como: (CPE-A, 2016) e (CPE-B, 2016); Já os Coletivos de Gestores de: (CGE-A, 2016) e (CGE-B, 2016). Os Coletivos de Alunos: (CAE-A, 2016) e (CAE-B, 2016).

renovação do currículo. Os coletivos de professores, gestores e alunos foram incorporando as novas dimensões do politécnico, buscando respeitar as trajetórias de vida e experiências sociais de cada aluno. Pude perceber, então, o avanço da consciência dos coletivos de trabalhadores da educação, produtores de saberes em meio a incertezas, mas que, coletivamente, puderam responder às indagações suscitadas pelo currículo politécnico. Neste aprender coletivo, “os mestres e alunos sujeitos da produção de Outros conhecimentos, não serão meros transmissores-aprendizes do conhecimento hegemônico” (ARROYO, 2014, p. 56), ao qual o politécnico veio se contrapor com possibilidade de esse último ser assimilado nos espaços escolares.

A curta experiência com o novo currículo, possivelmente, não foi suficiente para consolidar uma apropriação e um assumir autônomo da proposta na maioria das escolas estaduais gaúchas. E com a reforma Nacional do Ensino Médio proposta no início do governo Temer, a continuidade do projeto politécnico tende a ser interrompida. A fragmentação das gestões, em os projetos geralmente são criados para quatro anos, ao invés de políticas duradouras, as práticas têm se limitado à duração de cada mandato. Isso tende a impactar negativamente sobre o conjunto da comunidade escolar, atingindo diretamente a juventude e o futuro da sociedade como um todo.

No decorrer da pesquisa, como já mencionado, ocorreu a mudança do governo do Estado do Rio Grande do Sul, saindo o governador Tarso Genro, que propôs o projeto do Ensino Médio Politécnico no Estado, entrando um novo governador, José Ivo Sartori. Faço essa menção, em virtude de que a mudança na gestão interfere diretamente na continuidade ou interrupção do projeto politécnico vivido pelas comunidades escolares durante três anos; e ainda não devidamente avaliado. Vale salientar que o desrespeito aos trabalhadores em educação, sob olhar dos coletivos de professores e gestores, tem se agravado ainda mais. Verbas foram cortadas da educação, afetando diretamente as escolas públicas e o coletivo de professores.

O que propunha o projeto pedagógico do Ensino Médio Politécnico:

A qualidade cidadã da educação está ancorada em três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira (o grifo é nosso) 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. (SEDUC-RS, 2011, p. 3).

Observa-se um amplo (des)encontro no aspecto da qualidade cidadã da educação que deveria se dar também pela valorização profissional do professor. No entanto, não é isso que ocorre com os colegas professores no Estado do Rio Grande do Sul. Segundo dados de março de 2016 da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), tínhamos no Brasil 14 Estados que até o momento não cumpriam o pagamento do salário estipulado na lei do piso dos professores, piso mínimo que previa o salário de R\$ 2.135,64 por mês. Nota-se uma contradição, pois foi na gestão de Tarso Genro como Ministro da Educação que se instituiu o piso nacional do magistério. Contudo, em seu mandato como governador, mesmo período da implantação do Ensino Médio Politécnico, não conseguiu pagar o piso do magistério que ele próprio havia criado. Mas tanto no governo de Tarso Genro quanto no governo que o sucedeu, essa determinação legal foi descumprida. Além disso, da gestão do governador Ivo Sartori a situação se agravou com o parcelamento do salário dos servidores, que se tornou uma prática mensal. Portanto, a classe dos trabalhadores da educação é duplamente desrespeitada no tocante ao salário: por “não receber o piso do magistério” e por “receber o salário parcelado pela atual gestão”.

Conforme o coletivo de professores da Escola A.

Com o não pagamento do piso nacional somos desrespeitados e desprestigiados, mas receber o salário parcelado é o brutal atestado do que a educação e o professor vêm sentindo na pele com a precarização da educação. Não temos motivação, nossa esperança é a juventude assumir e conduzir de forma diferente o caminho educacional em defesa dos direitos dos Educadores e da educação pública de qualidade. (CPE-A, 2016).

Para o coletivo de professores da escola B:

Ao não cumprir o pagamento do piso nacional, instala-se um verdadeiro descaso e desrespeito com a educação gaúcha, o parcelamento do salário é um crime contra os direitos dos educadores e servidores gaúchos. Vivemos uma intensa pressão no meio educacional, todos apontam a escola e o professor como culpados, mas poucos percebem a precarização e o abandono das escolas públicas no estado. (CPE-B, 2016).

No caderno de campo, registrei que a preocupação com o possível parcelamento dos salários já vinha sendo associado com a crescente precarização da educação escolar, desde o início do ano letivo na Escola A. No aprofundamento dessa questão, considero que a globalização capitalista instalou uma crescente precarização no mundo do trabalho em geral. Nessa nova configuração, os direitos e garantias sociais tendem a não ser mais assegurados. Tudo tende a se converter em precariedade, sem qualquer garantia de continuidade. O trabalhador precarizado encontra-se em uma fronteira incerta das garantias sociais (ANTUNES, 2008).

Outro (des)encontro foi a ampliação da carga horária sem uma prévia análise do impacto na vida dos alunos. Quando indagados sobre as mudanças mais significativas dessa nova proposta, o coletivo de alunos de ambas as instituições destacam o aumento do sexto período letivo e a incorporação do seminário integrado. O Seminário Integrado, segundo Azevedo e Reis (2013, p. 36):

É um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico. É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real. (AZEVEDO & REIS, 2013, p.36).

Ou seja, 25 períodos foram ampliados para 30 períodos de aulas semanais. Isso impactou na vida e no tempo organizacional dos alunos. A organização horária foi percebida como um grande gerador de conflitos e um mal-estar em toda a comunidade escolar, de modo especial, entre professores, alunos e gestores.

Conseqüentemente, percebe-se uma lacuna igualmente na alocação de professores, uma vez que a SEDUC-RS não havia se organizado para suprir tal demanda, como destaca Fritsch (2015):

Praticamente todas as escolas tiveram falta de professores, pois a SEDUC não tinha se preparado para suprir a demanda com a antecedência necessária. Além disto, tiveram que reorganizar espaços para as aulas do contra turno, salas de aula foram desativadas para serem transformadas em sala de projetos. Foi necessário reorganizar refeitórios e alocação de merendeiras (muitas inexistentes) para fornecimento de almoço aos alunos que vinham no contra turno. A pressão

na Coordenadoria foi intensa para suprir deficiências na estrutura organizacional das escolas, especialmente a carência de professores. (FRITSCH, 2015, p.12).

Nesse contexto, o coletivo de gestores das instituições afirma que “a SEDUC-RS *poderia ter se organizado melhor, realizando mais formações no decorrer do ano de 2012 e somente ter iniciado o Projeto Politécnico em 2013*”. Destacam que não houve tempo suficiente de assimilação da proposta. *Tal desencontro desencadeou sofrimentos, insatisfações e reações por parte do coletivo de alunos, gestores e professores*. Conforme relata Fritsch (2015, p.12), a pressão na 2ª Coordenadoria foi intensa para suprir deficiências na estrutura organizacional das escolas, especialmente a falta de professores.

Outro (des)encontro está relacionado com o Seminário Integrado que se propunha a articular as áreas de tecnologias com os quatro eixos de: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Esta atividade, considerada central no Politécnico do RS, pressupõe entender as transformações do mundo, aspectos históricos, culturais, buscando envolver o aluno em uma pesquisa a partir do seu cotidiano escolar, garantindo, dessa forma, uma interação entre sujeitos, objetos e a construção coletiva do saber. A dificuldade do pleno desenvolvimento do seminário integrado se deu no aspecto tempo, carga horária dos professores e na implicação de articulação a ser viabilizada entre as diversas áreas do conhecimento. Os professores destacam que:

As pesquisas oriundas do seminário integrado necessitam de mais acompanhamento e envolvimento de outros professores, bem como o desenvolvimento de projetos práticos e vivências extracurriculares. [...] Qual professor irá acompanhar os alunos fora do espaço escolar sem a destinação de carga horária? Ou qual a possibilidade real disso, uma vez que estamos trabalhando também em outras escolas? (CPE-B, 2016).

A avaliação do coletivo de alunos é a mesma:

Sentimo-nos desassistidos em muitos momentos no decorrer do desenvolvimento dos projetos. Destacamos a pouca integração das disciplinas, dificultando a interdisciplinaridade dos projetos, sendo que poucos professores se envolvem no projeto interdisciplinar, frustrando e sobrecarregando alguns

professores. Por outro lado, existe uma resistência por parte de muitos professores a aprenderem coisas novas. (CAE-A, 2016).

Já para o coletivo de professores da Escola B,

O seminário integrado proporcionou a interdisciplinaridade, a partir dos planos de estudo, o planejamento de projetos por área tem sido mais praticado. A apresentação dos projetos no Seminário Integrado tornou o ensino mais dinâmico e tem ido além da escola ao exporem os resultados à comunidade escolar. (CPE-B, 2016).

Na mesma linha, nessa mesma Escola, para o coletivo de alunos,

O Seminário Integrado tentou buscar articulação, mas de forma bastante superficial. Os professores não possuem tempo para nos auxiliarem fora da sala de aula. Ocorreu bastante pressa na implementação da proposta, sentia-se uma grande pressão na escola, um desconforto bastante assustador no início do ano letivo. (CAE-B, 2016).

O coletivo de professores da Escola B, quando questionados se o novo currículo desenvolveu práticas educativas com articulação a temas socioambientais e economia solidária, descreveram que:

A nova proposta do Ensino Médio Politécnico não proporcionou conhecimento da Economia Solidária porque a sociedade ainda não conseguiu compreender os mecanismos sociais, sendo uma sociedade que acredita nos valores individuais. (CPE-B, 2016).

Na escola A, destaca-se a artificialidade no desenvolvimento de projetos no que tange à economia solidária, mas os projetos socioambientais começaram a ganhar força e espaço, especialmente no ano de 2015.

A proposta do Ensino Médio Politécnico está em fase de implementação, por isso, vemos estes aspectos, porém ainda de forma superficial. Estamos todos

aprendendo. Acreditamos que este processo deveria ser implementado já no ensino fundamental. (CPE-A, 2015).

A partir dessas manifestações dos coletivos, noto um amplo (des)encontro mediado por relações de poder, e por vezes tensas, na implementação do referencial teórico do projeto Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul. As dificuldades que marcam a compreensão das diretrizes da educação nacional e que propõe o projeto politécnico têm sido marcadas por articular espaços formativos emancipatórios, dos quais a formação integral e intelectual do jovem é desejada. Manacorda (2007), ao referir-se à dimensão intelectual, sugere que seria necessário incluir a história, as letras e as artes, conforme explica:

Que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio. (MANACORDA, 2007, p. 108)

Por isso a importância de entender a estrutura escolar, pois ela continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no “reino da necessidade”. O restante, o que o coloca no “reino da liberdade”, segue muito distante (MANACORDA, 2007).

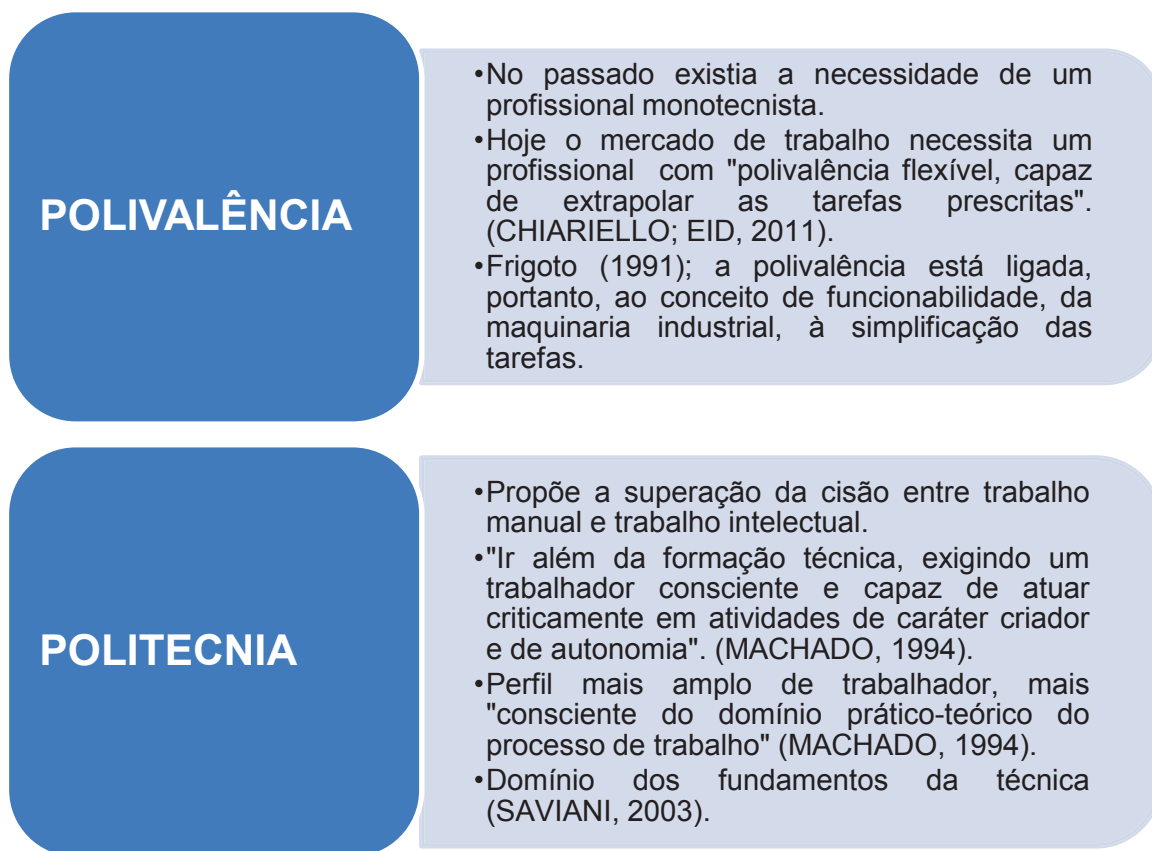
Nessa perspectiva, procuro fazer uma relação do não entendimento das potencialidades dos temas Socioambientais e da Economia Solidária no currículo do politécnico gaúcho. Pelos depoimentos e observações fica evidenciado que o currículo novo ainda não foi assimilado e segue pautado pelo “reino da necessidade”, desde a ótica das demandas emergentes do mercado, bastante distante do “reino da liberdade” onde poder-se-ia dar a criação. É aqui que entra o espaço da apropriação dos fundamentos da técnica e não apenas o aprendizado de manusear instrumentos, típicos do “reino da necessidade”.

Na prática, nega-se a formação politécnica e emancipatória, prepara-se para a indústria ou execução de outros trabalhos demandados no atual mercado, focando em técnicas de produção, divisão de trabalho e exigindo do jovem mais versatilidade ou

polivalência. (GRAMSCI, 2000). A polivalência aparece como uma demanda do atual mercado de trabalho, ligando-se, assim, a um conceito de funcionalidade, algo bem distinto da politecnicidade (FRIGOTTO, 1991). Portanto, polivalência acaba se contrapondo à proposição da politecnicidade, visto que “A escola politécnica procura justamente o oposto de adestramento para um determinado ofício ou profissão. Procura-se o aperfeiçoamento intelectual de todos os alunos” (RODRIGUES, 1998, p. 32).

Em outras palavras, Lucília Machado (1992, p. 82) endossa a posição descrita por Frigotto (1991): “O horizonte da polivalência dos trabalhadores tem sido interpretado como o novo em matéria de qualificação. Já a questão da politecnicidade se inscreve na perspectiva de continuidade e ruptura com relação à polivalência”. Ou seja, a versatilidade ou polivalência são demandas dos modernos processos de produtividade do mercado de trabalho. Assim, destaco no quadro 4, que a polivalência e a politecnicidade se relacionam, mas se diferenciam profundamente, no que tange a emancipação social do sujeito.

Quadro 4: A polivalência e a politecnicidade



Fonte: Organização do autor, baseado nos autores citados.

Nessa diferenciação, fica evidente que o caminho da emancipação social da juventude passa pela politecnicidade. Universalizar o ensino médio com qualidade social deveria ser esse processo emancipatório, em que se respeita o entendimento da diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos e o desenvolvimento da gestão democrática (KUENZER, 2010).

A avaliação emancipatória tem sido outro ponto dos (des)encontros. Ela tem sido apresentada como proposta central do projeto politécnico tal como descrita no projeto pedagógico da SEDUC-RS (2011).

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

O coletivo de professores, quando questionado sobre qual o seu entendimento da avaliação emancipadora, destacou algumas reflexões:

O entendimento não é linear, mas sim necessário para a transformação humana não só do educando, mas também dos atores que compartilham ideias e propostas. (CPE-A, 2016).

Entendemos que estão sendo utilizados métodos avaliativos diversificados, com maior ênfase nas habilidades trabalhadas e não no conhecimento ou objetos do conhecimento. O aluno tem tido a possibilidade de se autoavaliar, buscando mais comprometimento e estudo nas áreas em que está em defasagem. (CPE-AB, 2016).

Um dos principais (des)encontros no aspecto da avaliação emancipatória encontra-se em torno de sua compreensão. A proposta pedagógica da SEDUC-RS (2011) prevê: “Abandonar a prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial”. (SEDUC-RS, 2011, p. 20). Dessa forma, a avaliação emancipatória poderia constituir-se em elemento de luta transformadora para

os diferentes participantes da avaliação (SAUL, 1998). Mas em que medida está sendo possível instaurar uma nova prática e compreensão que abandone a relação autoritária e classificatória, em vista de outro modelo de interação com as especificidades do percurso formativo de cada aluno, com um acompanhamento processual dos professores no processo?

Nas duas Escolas, e nas demais escolas do Estado, possivelmente não seja diferente, notei uma frágil aproximação compreensiva do coletivo de professores quanto aos fundamentos da forma da avaliação emancipatória, como ela se dá e como ela se desenvolve no processo pedagógico do Projeto Politécnico do RS. A avaliação emancipatória quer ser mais que o simples ato de permitir ao coletivo de alunos a possibilidade da autoavaliação do seu aprendizado. E houve indícios de um maior comprometimento por parte do coletivo de alunos em trabalhar áreas em que eles se encontram em defasagem de aprendizagem.

No entanto, em relação à aprendizagem no politécnico, um dos desafios é romper a fragmentação do conhecimento, uma vez que, a motivação do aluno encontra-se não apenas na recuperação de defasagem. Nesse ponto, nota-se uma inadequação na prática cotidiana da proposta, descaracterizando a interdisciplinaridade prevista no projeto político pedagógico. Nas duas escolas, constata-se o desafio de ampliar o processo interdisciplinar para superar a fragmentação. Contudo, segundo os coletivos de professores, já ocorreram mudanças em relação à antiga modalidade de avaliação.

Ao falar sobre a questão “qual é o seu entendimento de politecnicidade a partir da compreensão e prática da proposta do Ensino Médio Politécnico?”, a intenção foi verificar a compreensão de politecnicidade e como ocorreu a sua operacionalização na proposta pedagógica em cada escola. Encontrei um discurso pedagógico voltado para a formulação da prática, na qual se reproduzem os saberes com o viés da formação das habilidades e competências, deixando de lado o rigor dos fundamentos científicos previstos no projeto pedagógico do politécnico.

Nessa discussão, os coletivos de professores destacaram:

A politecnicidade é uma disciplina curricular, metodologia de ensino em que se abordam diversas técnicas de aprendizagem, denominado de eixo integrador,

que cativa e enriquece a busca de conhecimentos significativos. Nesse processo o aluno passa a ser o protagonista da construção do seu saber, sendo o professor o mediador neste caminho. (CPE-B, 2016).

Para o coletivo de professores da Escola A, politecnia significa:

Fazer com que o aluno desenvolva e assimile o conhecimento nas diferentes áreas e saiba conhecê-las integralmente, para que a pesquisa se torne um instrumento de compreensão e mudança de sua realidade. (CPE-A, 2016).

É possível perceber que não há uma correta compreensão de politecnia, o que pode estar comprometendo a operacionalização da proposta pedagógica nas escolas, evidenciando um desvirtuamento dos princípios orientadores em vista de um agir coerente. Diante de tantas questões, perplexidades e tensões teóricas, a própria SEDUC-RS (2011, p.17) aponta como condição a necessidade de compreender os princípios orientadores, articulando a relação enquanto totalidade, o desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares, o que demanda uma relação constante entre a parte e o todo.

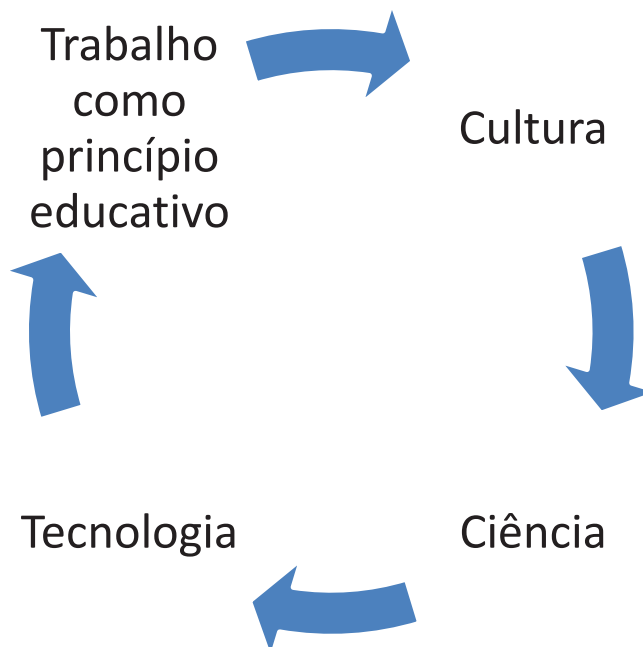
No entanto, na prática evidencia-se um (des)encontro central na relação entre a expressão “educação politécnica” e o seu conteúdo. O termo vem se tornando conhecido dentro e fora dos currículos educacionais; porém, no âmbito do próprio currículo, ele não acontece com a compreensão e intencionalidade original (RODRIGUES,1998).

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico anuncia uma base teórica crítica, de vertente Gramsciana com os pressupostos na relação Educação e Trabalho de autores de concepção dialética (FRITSCH, 2015). Conforme Frigotto (2009), trata-se de fazer uma crítica radical ao projeto excludente, elitista e diferenciador do ensino e da formação, desenvolvido na sociedade capitalista. Do contrário, afirma o autor em sua tese defendida em 1983, ainda se trabalha para incorporar a produtividade da escola improdutiva.

A proposta pedagógica do Projeto Politécnico prevê a articulação e não o disciplinamento. A essência interdisciplinar deve ocorrer entre os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho como princípio educativo, conforme descrição da SEDUC-RS

(2011). No ciclo da ilustração da figura 6, podemos perceber a dimensão interdisciplinar proposta.

Figura 6 – Interdisciplinaridade dos eixos:



Fonte: Adaptação do autor, SEDUC-RS (2011).

De acordo com o entendimento pelo coletivo de professores acima descrito, como iremos superar a fragmentação do conhecimento? Se, de certa forma, continuamos percebendo que a politecnia é apenas uma disciplina ou como sinônimo de polivalência? Como chegar à compreensão de politecnia como possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica, à medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais? E isso sem considerar o eixo central: politecnia significa “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas” (SAVIANI, 2003, p.136).

4.2 As condições em que se deu a implantação do projeto politécnico sob o olhar dos coletivos de gestores

Neste subcapítulo será analisado, de modo especial, o contexto da prática, articulado com o contexto das influências com foco na análise de (des)encontros mediados por relações de poder, interesses, conhecimentos, condições estruturais objetivas, juntamente com aspectos culturais e subjetivos.

Ao realizar a audição e o momento de partilha com os gestores escolares das duas instituições pesquisadas, procurei identificar como a proposta do politécnico foi vista e implementada sob olhar do coletivo de gestores. Busquei identificar as condições de infraestrutura, organização de pessoal, horário dos professores e os desafios que esse novo projeto, implementado no ano letivo de 2012 e denominado como uma nova proposta de Ensino Médio Politécnico em todo Estado do Rio Grande do Sul, propõe à educação.

Nessa assertiva, busquei dialogar para perceber a forma e a (não)aceitação da proposta. Para o coletivo de gestores da Escola A:

O grupo não aceitou o projeto politécnico, pois questionaram a forma que o mesmo chegou até a escola. O projeto foi jogado na escola e nós precisávamos dar conta de conduzir o projeto. (CGE-A, 2016).

Já para o coletivo de gestores da Escola B,

O projeto deveria ter sido discutido, estudado por mais um ano em todo o Estado, assim haveria melhor compreensão e não teria desencadeado tantas discussões e insatisfações por parte dos professores e da comunidade escolar. Percebemos uma forte pressão para que a implantação acontecesse. (CGE-B, 2016).

Para amenizar os ânimos de boa parte dos coletivos de professores que eram contrários a aplicação do politécnico, a SEDUC-RS publicou em 2011 um texto descrevendo os passos democráticos dos debates nas Conferências Regionais. Contudo, chama atenção na resposta da pergunta elaborada pela própria SEDUC-RS. Se não é uma proposta autoritária, por que as etapas das conferências não são deliberativas?

Não é autoritário porque a proposta não está pronta. Ela será formatada, discutida e aperfeiçoada na prática de cada escola durante o ano de 2012. As etapas não têm caráter deliberativo e não há encaminhamento de votações, pois todas as contribuições e sugestões serão acolhidas, sistematizadas e discutidas na etapa estadual prevista para dezembro de 2011, possibilitando assim que as contribuições resultem na construção de um documento que expresse o protagonismo da comunidade escolar. As etapas da conferência são espaços de caráter propositivo para contribuições e aprofundamentos, coerentes com o Documento-Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB. Tudo está para

ser feito. O ano de 2012 será um rico período e, nossas escolas, um privilegiado espaço para, coletivamente, construirmos o caminho na caminhada, com tensionamentos, dúvidas, problematizações, debates e muitos avanços que garantam a universalização do ensino médio agora, também, um direito básico da cidadania. (SEDUC-RS, 2011).

A proposta pedagógica do Politécnico RS expressa uma base teórica fundamentalmente crítica, de vertente gramsciana e pressupostos marxistas, destacando o trabalho como princípio educativo. Valoriza o diálogo e a compreensão teórica crítica para o melhor entendimento das concepções demandadas nesta nova configuração do homem em relação ao trabalho na contemporaneidade. Portanto, para compreender as novas configurações seria necessário tempo adequado para poder articular um novo fazer pedagógico para desconstruir o velho modelo de ensino médio. Na reflexão sobre o tema, Ferreira (2008, p.177), discorre que a gestão de um projeto educacional:

Constitui-se em soma de processos, e, se sabe, no cotidiano, esses processos são conectados e têm nos sujeitos os protagonistas dos rumos da escola. Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar. (FERREIRA, 2008, p.177)

Nesse sentido, a colaboração de todos poderá ser a essência central para o bom desenvolvimento de um currículo escolar. Conforme relatos dos coletivos de gestores, a pressa na implementação da proposta do politécnico, foi também responsável pelas incompreensões e descontentamentos. Ao acelerar a implantação, correu-se o risco da não compreensão da centralidade das Diretrizes Curriculares: a Cultura, a Ciência, a Tecnologia e o Trabalho como princípio educativo. Ao não compreender a base epistemológica do referencial gramsciano, não se consegue superar o tradicional modelo educacional do ensino médio, reducionista e organizado por uma proposta curricular disciplinar e não conseguindo dialogar entre as áreas de conhecimento. Para tal ação, Ferreira (2008, p. 188) destaca:

Acredito na possibilidade de os professores reconstituírem seu lugar social como profissionais, inseridos em sua comunidade política e socialmente organizada, imersos em movimentos mais ampliados, nos quais evidenciam-se políticas públicas, as quais reverberam nas ações pedagógicas. Por isto, refletir sobre os aspectos pedagógicos na escola, para mim, implica tais inter-relações e tem como possibilidade de revitalizar socialmente o trabalho dos professores, trabalho que é a produção da aula, este evento pedagógico, por excelência. (FERREIRA, 2008, p.188)

A aceleração da implantação da proposta não garantiu as condições para a reconstrução do seu lugar social enquanto professores e, menos ainda, a reconstrução do

processo curricular, da integração das áreas, da avaliação emancipatória e os projetos de pesquisa. Segundo o coletivo de gestores da escola A:

Depois da pressão a coordenadoria e o Conselho Estadual de Educação liberaram mais verbas para realizar a formação dos professores para entender como se trabalharia no Ensino Médio Politécnico. O primeiro ano foi muito difícil, pois não tínhamos parâmetros de como trabalhar. (CGE-A, 2016).

O coletivo de gestores da escola B, também descreve:

A resistência maior para compreender e pedir apoio se deu no primeiro ano. Para buscar apoiar a coordenação pedagógica e os professores, recorremos a instituições de ensino superior para realizarmos formações de como deveríamos trabalhar a: avaliação emancipatória, seminário integrado, a interdisciplinaridade e os projetos de pesquisa. Foi um ano bastante estressante, era muita informação e capacitações. (CGE-B, 2016).

Outro ponto de destaque e comum trazido pelos coletivos de gestores escolares das instituições A e B é a:

Resistência de o professor trabalhar com o novo, desconstruir suas práticas. Às vezes o professor deseja receitas prontas e já testadas. Mas o politécnico era novo para todo o Estado e não existiam receitas prontas. (CGE-A, 2016, CGE-B, 2016).

Conforme relato dos gestores da escola A,

O politécnico deu a liberdade aos professores trabalharem de forma autônoma em sala de aula, mas isso resultou em muitos docentes permanecerem com seus antigos esquemas de aula. (CGE-A, 2016).

Para o coletivo de gestores da escola B,

Os professores ficaram com medo dos projetos interdisciplinares, pois iriam expor a forma de como trabalham em sala de aula; trabalhar de forma interdisciplinar é discutir e dialogar com outros colegas. (CGE-B, 2016).

Em uma proposta de tamanha amplitude seria natural encontrar pessoas com posições favoráveis, contrárias e indiferentes à mudança do Ensino Médio em todo o RS. Nas duas instituições pesquisadas, a hipótese se confirmou. Os coletivos de gestores das duas instituições relatam que encontraram barreiras com a implantação do politécnico. O coletivo de gestores da escola A aponta que:

O primeiro ano foi bastante difícil, pois muitos professores contrários à proposta relatavam que a educação politécnica era um projeto político de um determinado partido e não uma proposta educacional. (CGE-A, 2016).

O partido em questão era o Partido dos Trabalhadores – PT, do então governador que implementou o projeto via Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, com o apoio das 30 coordenadorias regionais, sob responsabilidade direta do governo do Estado. Na figura 7, se observa a distribuição das coordenadorias em todo o RS.



Fonte: (SEDUC-RS, 2016).

Conforme Fritsch (2015),

Para a implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico, houve apenas uma formação que contemplou três membros das equipes diretivas de cada escola no início do ano letivo de 2012, ou seja, concomitante com o início das aulas. Foi um tempo difícil em que foi preciso parar para entender e se apropriar do novo regimento, planejar o trabalho para os alunos e, por fim, iniciar o trabalho. Houve muitas dúvidas e incertezas, trazendo como consequência mais grave a incidência de erros. Os relatos revelaram que, tanto professores quanto alunos sentiam-se inseguros quanto à sistematização do novo EM, com sentimento de estarem sendo cobaias de uma proposta de governo. (FRITSCH, 2015, p.11).

É notório o (des)encontro na implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico nas duas instituições de ensino. Trata-se da contradição aqui tomada como base de uma metodologia dialética (CURY, 1978). Vista como fator potencial de transformação da sociedade, a contradição é parte de um movimento histórico dialético que, se negado, pode levar a uma falsa concepção da educação: educação linear e mecânica.

Existe, então, uma relação dialética da contradição que está presente na totalidade do processo sócio histórico, na tensão entre processos de práticas locais e o ambiente econômico-político e ideológico presente nas diversas instâncias da sociedade (incluindo o mercado) e o governo (Estado). Em outras palavras, as tensões advindas das contradições existentes na própria sociedade, e que fazem parte do arcabouço histórico de cada professor participante da pesquisa, são fundamentais para a compreensão da relação da educação politécnica e dos (des)encontros relacionados a sua visão de conjunto da proposta.

Os agentes pedagógicos, “os professores”, reproduzem valores, métodos e práticas, mas sempre alertando os sujeitos da sua compreensão de mundo e criando consciências das suas realidades sociais (CURY, 1978). A compreensão e a concepção de mundo se expressa através de práticas escolares denominadas por rituais pedagógicos. Assim, a ação pedagógica conflita com o sistema capitalista, “O qual procura um instrumento de persuasão, de dissimilação em forma de instrução educativa. Busca-se um saber prático, um falso saber, limitado, mercadoria de uma escola que prevê as necessidades do mercado” (CURY, 1978, p. 83). Nesse contexto, por meio da categoria totalidade, procura-se atingir uma compreensão do real, visão dialética dos processos particulares, a fim de se obter uma síntese explicativa que articule o particular e o universal.

Atualmente, a partir da posição dos participantes da pesquisa, as duas instituições são favoráveis à proposta do Ensino Médio Politécnico no RS. Depois de vivenciarem de forma acelerada sua implantação, as escolas percebem a educação politécnica mais provocativa, pois procura contextualizar as realidades históricas e seus processos de transformação. Por tudo isso, segundo os coletivos de gestores, a educação politécnica

desafia o professor e o aluno, tirando-os da zona de conforto, pois os projetos no Seminário Integrado demandam uma integração entre as áreas de conhecimento.

Apesar das dificuldades vivenciadas na implantação do Ensino Médio Politécnico no RS, percebe-se nas escolas uma tentativa de apropriarem-se do projeto politécnico, procurando adaptar a proposta pedagógica sugerida pela SEDUC-RS às suas realidades, e desafiando-se a enfrentar constantes dúvidas que a atual proposta ainda suscita nos coletivos de professores e gestores. Nesse processo, vale ainda destacar que a educação politécnica se distingue pela tentativa de uma nova concepção de mundo e na proposição central de emancipar a classe trabalhadora.

A emancipação, na filosofia e ideias de Freire, retoma a etimologia do termo emancipação, no sentido literal “soltar a mão de”. Emancipação significa o processo de deixar o outro ou deixar-se a si mesmo caminhar de forma autônoma, como não-oprimido(a). Ora, na Pedagogia do Oprimido (2005), Freire defende que um papel fundamental da educação seria o de contribuir para que o indivíduo liberte-se tanto do opressor que limita externamente a sua liberdade, como do opressor internalizado, que cerceia o movimento desse indivíduo em direção a sua autolibertação. Ao conquistar a emancipação, o homem estaria mais próximo da satisfação do seu desejo de Ser-Mais e teria, assim, de volta a humanidade da qual estaria privado sob o jugo da opressão (FREIRE, 2005). Para o autor, a emancipação e a liberdade seriam alcançadas a partir da conscientização sobre a relação de opressão vivida em um contexto de lutas entre diferentes classes sociais, que possuem ou que são privadas de bens materiais (FREIRE, 2005).

Thiollent (2006) discorre que uma ação educacional com propósito emancipatório é um desafio às leis de reprodução social, gerando transformações sociais a partir do fato de as camadas desfavorecidas terem acesso à educação, não apenas acesso ao vigente conhecimento elitizado, mas, sobretudo, condição de construir conhecimentos novos, em termos de conteúdos, formas e usos. A Emancipação social implica em formarmos para a autonomia que não se restrinja ao nível individual, mas que exija democratização da construção do conhecimento, visão das dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e espirituais, com vistas a superar desigualdades e processos de exclusão.

Partindo dessas assertivas, apresento as respostas para os objetivos elencados no início desta tese e a análise dos (des)encontros no processo de implantação da proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. (2011-2014).

No desenvolvimento da pesquisa, verifiquei que o conceito de politecnia e a essência epistemológica de seu referencial não foi claramente compreendido por grande parte dos coletivos de professores e gestores. Isso, de certa forma, limitou o desenvolvimento da proposta pedagógica da política em processo de implantação nas escolas gaúchas.

A compreensão e a articulação pedagógica do Seminário Integrado foram comprometidas na qualidade do seu potencial, pois a integração interdisciplinar não ocorreu com a fluidez desejada pela proposta do novo currículo. Nesse processo, as práticas emancipadoras de trabalho incluíram temas socioambientais e, de maneira frágil, os temas de Economia Solidária foram desenvolvidos com os coletivos de alunos.

No que tange à avaliação emancipatória, o projeto previa abandonar a inadequada avaliação autoritária, função meramente controladora e classificatória. Contudo, a dificuldade da avaliação emancipatória ainda é bastante acentuada no coletivo de professores. Desse modo, percebi que as proposições pedagógicas da SEDUC-RS não foram totalmente incorporadas no currículo do politécnico nas duas instituições pesquisadas.

Portanto, a viabilização da proposta do Ensino Médio Politécnico poderia tornar-se possível desde que se possibilitassem as condições materiais, ético-políticas e a clareza dos fundamentos teóricos, pelos coletivos de gestores e professores na relação com a operacionalização da proposta. Ilustro no quadro cinco uma produção e percepção de uma educação hegemônica e a educação politécnica de viés contra-hegemônico.

Quadro 5: Princípios de uma educação hegemônica e contra-hegemônica

EDUCAÇÃO HEGEMÔNICA	EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA
Educação para a lógica do mercado, instrução para o “competir”, puramente técnica. Educação das habilidades e competências.	Educação e trabalho como princípio educativo. Conforme descrito por Gramsci, todos os homens são intelectuais. Educação que vislumbre a humanização.
Educação fragmentada e disciplinar.	Educação transdisciplinar para a compreensão do todo, do micro para o macro espaço; e desse para o micro.
Educação para a inclusão no mercado – adaptação ao que este oferece.	Educação inclusiva e crítica que oportuniza a formação para a autonomia e a emancipação dos seus sujeitos.

Fonte: o próprio autor.

Dessa forma, no embate contra hegemônico frente às perspectivas produtivistas e fragmentadas do modelo educacional vigente, haveria a possibilidade de contribuir para a emancipação social da juventude. Nesse aspecto, a construção da hegemonia civil para a transformação da sociedade poderia ser alcançada pela reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2001). Acredito, pois, que a construção de uma nova hegemonia se dará pelo processo de elevação cultural das massas populares, especificamente, o jovem do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, elucidado no quadro seis encontros e desencontros descobertos no decorrer do projeto, de acordo com a pesquisa realizada.

Quadro 6: Encontros e (des)encontros

ENCONTROS	(DES)ENCONTROS
Espírito solidário do coletivo de professores em procurar aprender e desafiar-se no projeto Politécnico depois do período da resistência inicial no primeiro ano.	O período de tempo insuficiente para a preparação de gestores e professores. A indicação unânime foi de que deveria ter havido mais tempo para formações no decorrer do ano de 2012 e iniciar a implementação do Projeto Politécnico em 2013.
O coletivo de professores mostrou-se unido nas reivindicações por melhores condições de trabalho e pelo fim do parcelamento de	Qualidade da educação <i>versus</i> a não valorização profissional dos professores.

salário protagonizando pelo Governador Ivo Sartori.	
Apesar dos limites, muitos professores e também gestores apostaram na proposta do ensino médio politécnico e estimularam os estudantes à realização de pesquisas que repercutiram em toda a comunidade escolar.	Ampliação da carga horária e a falta de professores. Não basta criar e desenvolver um novo projeto educacional no contexto da produção de texto. É necessário existir articulação, infraestrutura e mais carga horária aos coletivos de professores e gestores na condução do Politécnico no contexto da prática pedagógica.
Mesmo na dificuldade e na fragilidade o coletivo de professores buscou auxiliar os alunos nas atividades do Seminário Integrado, reduzindo minimamente o impacto da falta nos projetos interdisciplinares.	A articulação / diálogo entre as áreas do conhecimento <i>versus</i> fragilidade do Seminário Integrado. A verdadeira educação politécnica se propõe à superação da educação com o viés empresarial e na fragmentação das disciplinas. Ainda é bastante frágil o diálogo interdisciplinar entre as disciplinas
Disponibilidade para o diálogo com abertura para o novo	Disputas de poder <i>versus</i> entendimento do referencial teórico da proposta.
Mesmo não compreendendo com clareza a essência da avaliação emancipatória, os coletivos de professores esforçaram-se avaliar os alunos para além da mera nota da prova.	O (não) entendimento da avaliação emancipatória.
Atualmente as duas instituições são favoráveis ao Ensino Médio Politécnico, uma vez que o mesmo proporciona mais liberdade no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares.	A descontinuidade da política geradora de uma prática localizada, fragmentária – contradição de uma proposta de Ensino Médio Politécnico em um Estado capitalista.

Fonte: O próprio autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sintonia com o caminho metodológico participativo que orientou o estudo proposto nesta tese, no que tange aos dados empíricos averiguados, os conhecimentos produzidos são frutos das partilhas ocorridas ao longo da “peregrinação” realizada com os participantes. Destaco a ideia de peregrino que relaciono a um modo de ser que deseja mudanças e, portanto, sabe valorizar o percurso a ser percorrido até cumprir os objetivos do projeto na longa e sinuosa jornada. Como tal, o percurso educacional da grandeza e magnitude da implementação do Ensino Médio Politécnico no RS é sinuoso, pois se trata de um projeto que procura criar uma nova identidade. Tenta reverter os altos índices de evasão e busca desenvolver no coletivo de alunos o desejo da construção de projetos pessoais e coletivos, que garantam uma inserção social emancipada no mundo do trabalho.

No presente estudo busquei trazer elementos importantes para serem considerados e aprimorados para a melhor compreensão da dimensão pedagógica do projeto politécnico gaúcho, entre os quais estiveram presentes na relação estabelecida com as escolas no decorrer do processo de pesquisa: a busca de mais articulação e aproximação com instituições educacionais de ensino superior (Unisinos, Feevale, FACCAT, IENH); momentos formativos com essas instituições que possuem cursos na área da educação, com ótimos conceitos perante o MEC e que têm favorecido o fortalecimento educacional regional; a implementação de uma política da pesquisa participante entre os coletivos; a aplicação de uma pesquisa de acompanhamento do egresso, verificando se ele conseguiu ingressar no mundo do trabalho ou no ensino superior; e, por fim, a intensificação das formações continuadas do coletivo de professores e coletivo de gestores, possibilitando a integração entre as escolas estaduais em seminários e a socialização de experiências de sucesso das diferentes escolas da Rede Estadual do RS.

Percebo que o projeto do Ensino Médio Politécnico, apesar dos seus (des)encontros na compreensão e prática, é uma realidade no Estado do Rio Grande do Sul; e, por isso, necessita de contínuo esforço para a sua concretização, por meio da reflexão sobre as experiências, além de uma formação continuada envolvendo toda a comunidade escolar em cada local. Outras pesquisas poderão acompanhar e contribuir

num processo aprofundado de avaliação sobre a experiência em questão, colocada em risco pela “reforma do Ensino Médio”, anunciada pelo atual governo de Michel Temer logo após o impedimento da Presidenta Dilma Rousseff.

Entre as manifestações dos (des)encontros encontrados na caminhada participante da produção desta tese, a partir da análise interpretativa sobre o material empírico e documental-bibliográfico relacionado ao tema em foco, passo agora a dar ênfase ao que considero o foco principal da pesquisa. Nesse percurso, trago também indicativos ou sugestões que podem ser valorizadas pelos sujeitos das duas escolas, bem como para as demais que se encontrarem em condições similares. A finalidade é contribuir com um processo de avaliação e maior apropriação da proposta com a intenção de contribuir com a continuidade do Ensino Médio Politécnico.

1º (Des)encontro: o período de tempo insuficiente para a preparação de gestores e professores. A indicação unânime foi de que deveria ter havido mais tempo para formações no decorrer do ano de 2012 e iniciar a implementação do Projeto Politécnico em 2013. Aqui entra em questão a desaceleração do tempo para melhor oportunizar o incremento da aprendizagem coletiva e transformadora da juventude, pois a ação política, ação social e ação intelectual da sociedade, sonhada por Gramsci, poderá ser mais entendida, possibilitando o surgimento da intelectualidade orgânica da juventude no Ensino Médio Politécnico. O desafio de romper com as superestruturas impositivas da sociedade exige um tempo sem a pressa da implementação do projeto, para que a interdisciplinaridade tão central no politécnico possa ocorrer, de fato, entre a maioria dos componentes curriculares, por meio do diálogo integrador para a apropriação do conhecimento do coletivo de alunos. Entender o tempo presente, desacelerar para melhor compreender o caminho a ser percorrido poderá contribuir para redimensionar os alcances do projeto politécnico. Desta forma, os projetos de pesquisa desenvolvidos no Seminário Integrado farão sentido para todos os alunos e não apenas ao grupo que desenvolveu a pesquisa no decorrer do semestre. O conhecimento não deve ficar restrito aos seus participantes, mas sim para toda a comunidade escolar.

2º (Des)encontro: qualidade da educação x valorização profissional dos professores. Percebi que a qualidade educacional da proposta do politécnico tenha desafiado os alunos na busca pela pesquisa, pois houve relatos significativos, engajamentos dos coletivos nas produções de pesquisa socioambientais. Entretanto, a

valorização profissional do professor é distanciada com o não pagamento do piso nacional dos professores e, no governo subsequente, o parcelamento recorrente dos salários dos servidores públicos estaduais.

3º (Des)encontro: ampliação da carga horária e a falta de professores. Não basta criar e desenvolver um novo projeto educacional no contexto da produção de texto. É necessário existir articulação, infraestrutura e mais carga horária aos coletivos de professores e gestores na condução do Politécnico no contexto da prática pedagógica.

4º (Des)encontro: a articulação / diálogo entre as áreas do conhecimento x fragilidade do Seminário Integrado. A verdadeira educação politécnica se propõe à superação da educação com o viés empresarial e na fragmentação das disciplinas. Ainda é bastante frágil o diálogo interdisciplinar entre as disciplinas a partir das áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, além de Matemática e suas tecnologias. A politecnicidade prevê a troca de ideias nos projetos do Seminário Integrado, resultando em constantes trocas e narrativas de construção do amanhã, olhares dos jovens por uma educação politécnica contra hegemônica. O projeto politécnico pode se inserir como bandeira alternativa, emancipadora para a realidade da população trabalhadora, no qual o currículo seja pensado dentro da concepção de totalidade, na interligação entre as partes e todo na construção dos projetos no Seminário Integrado, promovendo a interdisciplinaridade nas diversas atividades escolares.

5º (Des)encontro: disputas de poder x entendimento do referencial teórico da proposta. Considero ainda que o coletivo de professores e gestores precisa se apropriar e conhecer com mais profundidade o referencial teórico que orienta a proposta do politécnico, pois esse aprofundamento daria a consistência para a construção do conhecimento do coletivo dos alunos na perspectiva emancipatória. Deste modo, proporcionaria mais clareza dos temas da economia solidária, cooperação e autogestão, abrindo para outras possibilidades de (re)criação de trabalho, que não somente o oferecido pelo mercado capitalista. A politecnicidade, então, se coloca como projeto oposto ao sistema de produção capitalista. Pode nutrir e estimular o jovem para a cooperação, fortalecendo o coletivo comunitário, desenvolvendo capacidades intelectuais e saberes transversais como alternativa ao motor da produtividade capitalista. Logo, a sala de aula no ensino politécnico poderá preponderantemente romper com a pedagogia de mercado,

na medida em que trabalha para o aluno conseguir seu espaço no mundo trabalho, articulando aprendizados da sala de aula com sua possível inserção no mesmo.

Nesse processo de educação do jovem, o esforço individual não poderá ser mais importante que o esforço coletivo. Pois, o mercado introduz e se alimenta dessa polarização, do individual em relação ao coletivo, com tendência a reforçar a competição nas relações de trabalho. A escola politécnica poderá ser a chave para o resgate da cooperação e apontar outros caminhos com vistas à autonomia, liberdade e o resgate do bem coletivo. O conhecimento do referencial teórico alerta para o rompimento da obediência educacional ao mercado de trabalho. O problema é o desconhecimento desses saberes. Assim, não se trabalha visando à formação politécnica e sim à educação polivalente flexível. Conhecimento ampliado, porém bastante fragmentado; formação esta atraente ao sistema de produção capitalista. Hoje o mercado de trabalho necessita um profissional com "polivalência flexível, capaz de extrapolar as tarefas prescritas". (CHIARIELLO; EID, 2011). A polivalência estaria ligada, portanto, ao conceito de funcionabilidade, da maquinaria industrial, à simplificação das tarefas. (FRIGOTTO, 1991)

6º (Des)encontro: o (não) entendimento da avaliação emancipatória. A falta de compreensão da tradicional avaliação para a nova proposta de avaliação emancipatória fragilizou a operacionalização da proposta pelos dois primeiros anos (2011 e 2012). Para que essa possa se viabilizar, é condição básica a compreensão teórica dos fundamentos da avaliação emancipatória por parte dos coletivos de gestores e professores; compreensão de que a operacionalização da proposta pressupõe o embate contra hegemônico às perspectivas produtivistas, fragmentadas e dualistas do modelo educacional hegemônico. A partir desse entendimento, os envolvidos na avaliação emancipatória poderiam tornar-se agentes de transformação, pois, desta forma, preparar-se-iam para questionar os mecanismos de dominação presentes no atual modelo de sociedade.

7º (Des)encontro: a contradição da prática em uma proposta de Ensino Médio Politécnico em um Estado capitalista. O governo do estado do Rio Grande do Sul ousou na proposição do politécnico, afirmando que a educação formaria a consciência crítica dos estudantes, ajudando-os a responder, na prática e no futuro, as respostas contraditórias às questões cotidianas, especialmente, da classe trabalhadora que estuda no ensino público rio-grandense. Seria, também, a escola o ponto de partida para uma

conscientização da massa dos coletivos de professores, gestores e alunos, capazes de romper com a ideologia dominante. Isso vem demonstrar o caráter contraditório da educação politécnica, ao propor o rompimento, quando, na verdade, a escola deveria ser mediadora da perpetuação das diferenças sociais e das desigualdades de classe.

A partir do processo realizado, concluo que há uma íntima relação entre a pesquisa participante realizada nas duas escolas e o desejo utópico de aprender a aprender nos processos de pesquisa onde os coletivos refletem sobre a ação e sua prática social na comunidade. Firmamos laços sociais que alicerçam o vínculo para além dos resultados da pesquisa realizada. Somos todos aprendentes, pois hoje entendo e posso contar com todos envolvidos. “Juntos somos mais solidários” e o laço humano seguirá firme para o fortalecimento dos coletivos.

A comunidade, destacada aqui por Bauman (2003, p. 7), nos remete sempre a algo bom, lugar cálido, aconchegante “como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado”. O desejo utópico de continuar acreditando no Projeto Politécnico no RS é evidenciado na energia do coletivo de professores e coletivo de gestores, pois acreditam que o projeto pode ser um alicerce da emancipação social da juventude. Esse desejo mobilizador poderá criar condições para aprendizagens coletivas, desde que se compreenda a necessidade de destinar tempo para a realização do processo de trabalho de gestores e professores de modo coletivo.

A possibilidade de compreender e proporcionar mudanças significativas no Ensino Médio Politécnico passará pelo entendimento, conhecimento da proposta pedagógica e envolvimento dos sujeitos. Isso passa a ser o meio e a proximidade das ideias e de sua própria prática. Para Gramsci (1975), o meio é educador e como tal deve também ser educado. Portanto, o coletivo de professores precisa conhecer o contexto social e cultural do coletivo de alunos, pois isso facilitará na condução dos projetos no seminário integrado, bem como do fazer pedagógico em sala aula. Freire (2002) destaca que a ação pedagógica começa pelo meio que envolve o educando: “antes de aprender a dizer a palavra é fundamental que o oprimido saiba ler o mundo” (FREIRE, 2005, p. 24). O meio oferece ao coletivo de professores e coletivo de gestores os elementos sócio pedagógicos necessários para uma formação integral, valorizando os pilares da politecnicidade: trabalho como princípio educativo, cultura, ciência e tecnologias.

Outro fator estratégico para a compreensão e condução da dimensão pedagógica da proposta do politécnico no RS é articular a escola e a vida por meio de um eixo integrador entre os círculos de cultura e vida dos coletivos de professores, gestores e alunos. Tal articulação se constituiria em um elemento importante para a compreensão da prática pedagógica de modo que escola e vida não se separassem. Se aprendessem inseridos em seu contexto histórico cultural, o coletivo de alunos construiria consciência política, ajudando-os a se livrarem da opressão do sistema de produção capitalista, sistema que influencia a juventude a se apegar aos bens de consumo.

A compreensão da “desaceleração” da implementação da proposta, a união das forças das instituições de ensino superior da região e o conhecimento e aprofundamento do referencial teórico da proposta por parte do coletivo de gestores e professores, proporcionaria maior compreensão da politécnica e o seu papel na educação para a liberdade e a formação de consciência. A educação para a liberdade deve dar a capacidade ao coletivo de alunos de ser “capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam”. Assim, a escola poderia contribuir não somente para “formar o cidadão, mas também o cidadão com condições políticas de governar”. (GRAMSCI, 1975, p. 487).

Dessa forma, o coletivo de alunos não aderiria aos valores, às ideologias e aos interesses do opressor, o que lhes permitiria serem livres e ampliar os processos de emancipação social. Freire reforça que o homem não se libertará sozinho, por isso a educação possui a natureza e o caráter comunitário e coletivo capaz de contribuir para um novo modelo de sociedade.

Assim, o educador precisa levar em conta o contexto social e cultural dos educandos, mas também é importante que o meio se abra para a contribuição do educador. Isso o leva a valorizar o saber popular, pois o educador, como intelectual, “compreende, sabe e sente”, enquanto o homem “simples das massas” segue o caminho inverso: “sente, compreende e sabe”. Isso quer dizer que o educador sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente, na medida em que o homem simples sente, mas nem sempre compreende e sabe (GRAMSCI, 1989, p. 139).

Fica, portanto, a inquietação frente às incongruências, contradições, questionamentos e dúvidas pedagógicas do melhor caminho para a emancipação social

da juventude. Manifesto meus questionamentos e descrevo os (des)encontros ou contradições no processo de implantação do projeto politécnico no RS. Acredito na essência da politecnicidade, pois se trata de uma proposta educacional com perspectivas interdisciplinares que exigem, necessariamente, a presença atuante dos coletivos de gestores, alunos e comunidade comprometida com os interesses de uma educação libertadora, emancipadora da juventude gaúcha.

Para tanto, compreender a filosofia da *práxis* e o seu caráter histórico, origem da luta gramsciana, pode ser o pilar central dos coletivos de professores e gestores na condução de uma proposta educacional contra hegemônica, resgatando o passado para mostrar o significado e a importância da educação no processo da formação crítica, social e política. Dessa forma, a educação desempenhará a função de inspiradora de uma nova cultura e de fonte de emancipação política para as classes populares da Educação Politécnica no Rio Grande do Sul. Assim, é essencial conhecer o passado e o referencial teórico da proposta gramsciana, do contrário a hegemonia da lógica do Mercado Capitalista irá ganhar força, em um ambiente de políticas neoliberais implementadas por governos que se instalaram em nível estadual e federal. A possibilidade de ampliação do Ensino Médio Politécnico está extremamente ameaçada se não resgatarmos a politecnicidade e o seu papel de educação crítica e de formação de consciência dos jovens.

Por fim, a educação politécnica necessita ser mais estudada para ser incorporada e praticada, pois a politecnicidade é uma proposta educacional inclusiva e focada na redução das desigualdades sociais. Em vista disso, pode oportunizar caminhos de esperança na possibilidade de uma sociedade mais justa, na qual as práticas coletivas de cooperação e autogestão possam resistir e contrapor-se à tendência reprodutiva das relações capitalistas. A educação politécnica pode ser o embrião desta luta, com visão renovada para um novo desenvolvimento sustentável/equitativo, fortalecendo as dimensões sociais, ambientais e econômicas dos coletivos envolvidos.

É necessário, porém, que os gestores governamentais entendam que o tempo deve ser respeitado, pois um projeto de tal envergadura necessita de entendimento e apropriação processual dos seus princípios histórico-filosóficos. O movimento do aprender no coletivo deve ser de ir e vir, de compreender a parte na relação com o todo, estabelecendo os limites da amplitude dos problemas e contradições para a busca de alternativas para solucionar desvios do projeto. Retomo aqui a ideia da caminhada do

peregrino que valoriza o percurso e a construção de laços humanos, pois uma caminhada tão longa e sinuosa carece de coletivos, caminhando, cooperando e aprendendo “em comunhão, mediados pelo mundo”, ora apoiando e ora recebendo apoio. Assim, a insegurança e as dúvidas serão menos impactantes no decorrer da peregrinação coletiva.

Como educador social de um projeto educacional que assegura a libertação e a emancipação social da juventude, sigo com meu desejo utópico, movendo-me no *sular* de Freire e na pedagogia da esperança (FREIRE, 1992), acreditando na politecnicidade como um projeto que valorize o trabalho como princípio educativo e que possibilite à juventude construir suas identidades, trajetórias de vida e, acima de tudo, libertá-los da sociedade da competição. Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é virar opressor. (FREIRE, 2005), pois a classe dominante tentará ampliar sua hegemonia para além do âmbito econômico e político. (GRAMSCI, 2001).

Esperava-se que as reformas educativas com Ensino Médio Politécnico resgatassem a finalidade do processo educativo: a escola pública universal, gratuita, obrigatória e de tempo integral, com vistas a superar o conteudismo como método escolar, reforçando a cultura formativa para equilibrar a técnica e o trabalho intelectual, pois assim a filosofia da *práxis* poderia crescer. Porém, “É no conflito que ela se liberta, ou tenta se libertar, de todo elemento ideológico unilateral e fanático”. (GRAMSCI, 1977).

Na pesquisa ficou evidente, no entanto, que se trata de processo conflitivo e contraditório dentro de um Estado capitalista, o que agora se escancara ainda mais com a medida provisória do governo Michel Temer, que prevê a reforma do Ensino Médio, apontando-se para uma direção contrária à politecnicidade. Fica o registro e a possibilidade desse latente tema para outras pesquisas educacionais, pois a PEC e o congelamento dos gastos públicos irão impactar profundamente a educação e a classe trabalhadora da qual Gramsci dedicou sua experiência pessoal de luta política pela organização da cultura de massa.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e economia popular solidária**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2010.

ADAMS, Telmo; MORETTI, Chereon Z.; STRECK, Danilo Romeu. De Cartagena à Porto Alegre: notas e reflexões sobre possibilidades de um *quixotismo* participante. In: STRECK, Danilo Romeu.; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. **Conhecer e transformar: pesquisa-ção e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: ed. CRV, 2014. p. 349 a 361.

ADAMS, Telmo. **Mediações pedagógicas nas práticas de economia solidária: Caminhos para uma ecologia de saberes?** Projeto de Tese, São Leopoldo, novembro de 2005.

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu. **Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica**. Revista de Educação Pública - v. 20, nº 44 (set./dez. 2011) Cuiabá. EdUFMT, 2011, 208 p.

ADORNO, Theodor W, (2003). **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. **O mito da competitividade**. Revista Espaço Acadêmico - Ano II nº 23, abril de 2003 - ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/023/23and.htm>> Acesso em: 12 dez. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho, ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha:** Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2009.

AGUIAR, Luciana Sacramento. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualidadetotaeducacao.html>> Acesso em: 02 mai. 2014.

ALMEIDA, Nelson Morato Pinto de. Tese (doutorado). **O Ensino Profissional Técnico de nível médio no Brasil e no Chile**. Convergências e Divergências na Formação Profissional e no Trabalho. São Paulo. 2010.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski:** um diálogo entre pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, Argos, 2012.

ARROYO, Miguel, DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: In: **Repensar o ensino médio: por quê?** Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, José Clóvis de. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.** São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>> Acesso em: 24 mar. 2015.

BARBOSA, Lívia. **Juventude e Gerações no Brasil Contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BATISTA, Eraldo Leme e MULLER, Meire Terezinha. **A Educação Profissional no Brasil: Desafios e Perspectivas para o século XXI.** Campinas: Alínea, 2013.

BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs). **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDU, 2000. p. 17-50.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **A pesquisa participante e a partilha do saber.** São Paulo: Ideias et Letras. 2006.

BRASIL. MEC. **Novas perspectivas para a rede federal de educação profissional e tecnológica.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_novasperspectivas_eliezerb.pdf>

Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. MEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: Assessoria de Comunicação do MEC, 2004.

BRASIL. MEC. **Sul ganhará mais 33 unidades de ensino superior e profissional.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17020

Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Juventude LEI Nº 12.852, DE 5 DE AGOSTO DE 2013.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 08 jul. 2014.

BRASIL. MET. **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social.** Brasília: Assessoria de Comunicação do MEC: 2007.

BRASIL. MET. **Construindo Diálogos Sociais Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas.** Brasília: Assessoria de Comunicação do MEC: 2005.

BEDOYA, José Iván. **Epistemología y pedagogia: Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos.** Bogotá, Colombia, 2000.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal. Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CATO INSTITUTE. **Handbook on policy.** 6ª ed. Washington, DC: Cato Institute, 2005.

CASTEL, Robert. **Desigualdade e a Questão Social.** São Paulo: PUC SP EDUC, 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão.** In: WANDERLEY, Mariângela Belfiore;

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral.** Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014.

ClAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema metodológico das mediações**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (orgs.). Teoria e educação no labirinto do capital. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

CONTEE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **Posicionamento da CONTEE sobre Projeto de Lei 1209/2011**. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/contee/docs/PRONATEC.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2014.

COSTA, Pierre. **Mercado de trabalho e empregabilidade**: um estudo exploratório. Rio de Janeiro, 2007.

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. **Revisando conceitos**: polivalência, politecnicidade e cooperação no debate sobre organização do trabalho. In: REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 4, n. 1, jul/dez. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, a Exclusão e seus Destinatários**. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 48 | p. 205-222 | dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

DAYRELL, Juarez, MOREIRA, Maria Ignez Costa, STENGEL, Márcia. **Juventudes Contemporâneas**: Um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte, Editora PUC, 2011.

DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino Médio**: Sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, Liz Cristiane. KLUG, André Quandt. **O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul e o conceito de politecnicidade**: para (re)pensar a geografia. Revista: Geographia Meridionalis, v. 01, n. 01, Jun/2015, p. 127–144. UFPEL, Pelotas: 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEBRUN, Lebrun. **Gramsci**: filosofia, política e Bom senso. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** São Paulo: Senac, 2002.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FALS BORDA, Orlando. **Historia doble de la costa**. Bogotá: Valencia Editores, 1979.

FEIXA, Carles. PAM, Nilan. **Uma juventude global?** Identidades híbridas, mundos plurais. Revista de Ciências Sociais, POLÍTICA & TRABALHO. Nº 31 Setembro de 2009 - p. 13-28. ISSN 0.104-8015.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação & História**. Ijuí, Editora Unijui, 2001.

FERREIRA, Lílana Soares. **Gestão do pedagógico**: de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.

FERREIRA, Lílana Soares. **Educação, paradigmas e tendências**: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), 2004.

FERREIRA, Lílana Soares. **O trabalho dos professores e o discurso sobre competências**: questionando a qualificação, a empregabilidade e a formação. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.120-133, Jul/Dez 2011.

FERREIRA, Lílana Soares. & KEHLER, Gabriel dos Santos. **Trabalho, educação profissional e emprego**: uma relação (im)possível à distribuição social de oportunidades sob o viés da empregabilidade? Revista Latino-Americana de História Vol. 1, nº. 3. Edição Especial – Lugares da História do Trabalho, 2012.

FIGUEIREDO, Marília. CHIARI, Brasília M. GOULART, Bárbara N. G. de. **Discurso do Sujeito Coletivo**: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. Distúrb Comun, São Paulo, 25(1): 129-136, abril, 2013.

FIERGS. **Sistema FIERGS lança Educação para o Mundo do Trabalho**. Disponível em:<goo.gl/IyaNq2> Acesso em: 14 ago. 2014.

FISCHMAN, Gustavo E. **Formação de professores e pedagogias críticas**. É possível ir além das narrativas redentoras? Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. **Construindo o Conceito de Competência**. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Porto: Escorpião, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

- FRICKE, Werner. **A realistic view of the participatory utopia.** Reflections on Participation. In: International Journal of Action Research, vol. 9, Issue, München, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação.** In: LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002. p. 60-74.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. e CIAVATTA, M. **Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002 p. 45-60.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani. (Org.) Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez: 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e *práxis* e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Revista Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, vol. 7, suplemento, p.67-82, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil:** perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, educação e tecnologia:** treinamento polivalente ou formação politécnica: In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: JANTSCH, Ari Paulo; BIACHETTI, Lucidio. (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRITSCH, Rosângela. **Uma política educacional em contestação:** o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. O Observatório da Educação, Projeto 044/2010. Unisinos, São Leopoldo: 2015.
- GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil:** contradições e desafios. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **La Costruzione del Partito Comunista 1923-1926 (CPC)**. Torino: Einaudi, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: temas de cultura**. Ação católica. Americanismo e fordismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição de Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci, org. Valentino Gerratana. Turim: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos**. Volume 2 (1921-1926), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004, pp. 183-184.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego**: A desintegração da promessa integradora. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). **Escola SA. Brasília**: CNTE, 1994.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª edição, 1995.

GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 3ª ed. 2002.

GENTILI, Pablo. **EDUCACIÓN S.A**: el mercado ataca de nuevo. Blog Contrapuntos. Disponível em:<<http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/12/educacion-sa-el-mercado-ataca-de-nuevo.html>> Acesso em: 18 dez. 2014.

GENTILI, Pablo. **Salir de PISA**. Blog Contrapuntos. Disponível em:<<http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2014/12/educacion-sa-el-mercado-ataca-de-nuevo.html>> Acesso em: 18 dez. 2014.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª. ed. São Paulo: Artmed, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; FILHO, Antonio Euzébios. **Desigualdade social e sistema educacional brasileiro**: a urgência da educação emancipadora. Escritos educ. v.4 n.2 Ibirité dez. 2005.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Trabalho**: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO, Helena Wendel Lassance; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado em questão. 2ª ed. Brasília: INEP, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. Disponível em: < [http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/13 Exclusao-Includente-Acacia](http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/13%20Exclusao-Includente-Acacia)> Acesso em: 14 nov. 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro: v. 28, n.2, p. 2-11, 2002.

KRUEGER, Alan e LINDAHL, Mikael. **Education for Growth**: Why and for Whom? *Journal of Economic Literature*, 39 (4): p. 1101-1136, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente**. Currículo sem Fronteiras, v.9, nº.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educ. Soc. vol.29 nº.102 Campinas Jan./Apr. 2008.

HOLLIDAY, Oscar Jará. **Resignifiquemos las propuestas y prácticas de educación popular frente a los desafíos históricos contemporáneos**. México: Disponível em <http://www.ceaal.org>, Revista La Pirágua, setembro de 2004, p. 110-114, acesso em março. 2015.

HUNTINGTON, Robert. **The nanny state**: how new labor stealthed us. London: Artnik, 2005.

IPEA; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Juventude e trabalho informal no Brasil**. Organização Internacional do Trabalho (OIT); OIT Escritório no Brasil - Brasília: OIT, 2015.

LANGE, Fabian e TOPEL, Robert. **The Social Value of Education and Human Capital.** In: HANUSHEK, Eric e WELCH, Finis (eds). *Hanbooks of the Economics of Education*, North-Holland, volume 1: 459-509, 2006.

LEFÉVRE, Fernando. LEFÉVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LIMA, Elvira Souza. **Do indivíduo e do aprender: Algumas considerações a partir da perspectiva interacionista,** Belo Horizonte: Edu. Ver, 1990.

LIMA, Licínio. C. **Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?** Disponível em:<<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>> Acesso em: 4 nov. 2013.

LIMA, Licínio. C. **Crítica da Educação Indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire.** Revista e-Curriculum, vol. 7, núm. 3, diciembre, 2011, pp. 1-12, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LIMA, Licínio C. **A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”.** Rev. Lusófona de Educação [online]. 2010, n.15, pp. 41-54. ISSN 1645-7250.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida.** Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Marcos Ricardo de. **PRONATEC-PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO: UMA CRÍTICA NA PERSPECTIVA MARXISTA.** Disponível em:<<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2014.

LOPES, Eduardo S. **O sonhar emancipatório e a educação.** Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr.2010. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em 30 de agosto de 2013.

MAIA, Angélica Araújo de Melo. **Dimensões da Emancipação em Abordagens Críticas e Pós-críticas de Currículo.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 Agosto 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.** In: Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação. Campinas, Papirus, 1992.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora.** In: Trabalho e Educação. Campinas: Papiros, 1994. p.9-23.

MAINARDES, Jéferson. **Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas, São Paulo: Alínea. 2008.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Alínea. 2007.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional das dimensões conceituais e políticas.** Campinas: CEDES. Educação & Sociedade, 1998.
- MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo, novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** 3º ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.
- MARTINS, Marco Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, São Paulo: Unisal, autores associados, 2008.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, filosofia e educação.** In: Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.
- MARX, Karl. **A Guerra civil na França.** Apresentação de Antonio Rago Filho. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **A educação em Mészáros: Trabalho, alienação e emancipação.** Autores Associados. São Paulo: 2012.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MESQUITA, Peri. ROSSETE, Silvana Regina. PASCHOAL, Geralda de Fátima. **Paulo Freire e Antonio Gramsci ou a filosofia da práxis na ação pedagógica.** Revista e-curriculum, São Paulo, Agosto 2013.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial: desprendimiento y abertura.** In: CASTRO -GÓMEZ , Santiago; GROSFUGUEL , Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, 2007, p. 25-45.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: Como ter trabalho e remuneração sempre.** São Paulo: Gente, 1995.
- MORAES, Carlos. **Emprego ou empregabilidade.** Revista Ícaro Brasil, Varig (171): 53-57, 1998.

MOURA, Danta Henrique. FILHO, Domingos Leite Lima. SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada:** confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.dez. 2015.

NADAL, Alejandro. **Trabalho e formas de vida no capitalismo contemporâneo.** Documento digital do HTML, disponível em <<http://goo.gl/VW3YdM>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação:** um caminho par ao mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da Nação: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOSELLA, Paolo. **A educação e o mundo do trabalho:** da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria Helena Câmara. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III, p. 243-256. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político?** Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2ª. ed. Revista ampliada. Bragança Paulista: EDUSF. 2002.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores:** para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

OCDE. ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Literacy Skills for the World of Tomorrow:** Further results from PISA 2000. OECD. Paris, 2003.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **A crise do emprego jovem:** Tempo de agir. Genebra: 2012.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Tendências Mundiais de Emprego 2016.** Tempo de agir. Genebra: 2016.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho decente e juventude no Brasil.** Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009. 220 p.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Suicídio jovem.** Documento digital do HTML, disponível em <<http://www.who.int/eportuguese/publications/pt/>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho:** impasses e contradições. Passo Fundo, REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, M. D. e OLIVEIRA, R. D. **Pesquisa Social e Ação Educativa:** Conhecendo a Realidade Para Poder Transformá-la. In C. R.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho**: impasses e contradições. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil**. In: WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 2013, p. 275-303.

PACIEVITCH, Thais. **Inclusão Social**. Documento digital do HTML, disponível em <<http://www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

PERRENOUD. Philippe. **Por que construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Curitiba: Melo, 2010.

POCHMANN, Márcio. **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade, novos Caminhos para a inclusão social**. São Paulo: Cortez, 2002.

POCHMANN, Márcio. **Educação e trabalho**: como desenvolver uma relação virtuosa? Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 abr. 2014.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro, Contraponto, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e desenvolvimento nacional**. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1959.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro, MEC/ISEB. 1960.

PINTO, João Bosco Guedes. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**. Belém: UFPA, Instituto de Ciências Aplicadas, 2014.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **A politecnia no Brasil**: História e trajetória política. Revista Educação e Filosofia - v. 16 - nº32, jul./dez 2002. p. 117-147.

PERONDI, Vera Maria Vidal. **As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais**. Texto publicado na Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. nº 7. Programa de pós-graduação Universidade Tuiuti, Curitiba, PR, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires, 2005.

- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos rumos, n. 37, p. 4-28, 2002.
- RIBEIRO, J. **Globalização, mercado de trabalho e educação**. Revista de Ciências da Educação, Lorena: Centro Unisal, 2003.
- RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- RITTER, Carolina. REIS. Carlos Nelson dos. **Mercado de trabalho para jovens e egressos do sistema de atendimento ao adolescente em conflito com a lei: uma experiência na perspectiva da economia solidária no município de Santo Ângelo**. digital do HTML, disponível em <cdn.fee.tche.br/eeg/5/60.doc>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: Editora EdUFF, 1998.
- RODRIGUES, Theófilo. **PRONATEC: um caminho para a politecnia?** Documento digital do HTML, disponível em <http://labjuv.wordpress.com/2013/08/12/boletim-10-pronatec-um-caminho-para-a-politecnicia/>. Acesso em: 04 mai. 2014.
- RUIZ, Maria José Ferreira. **Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983 a 2010)**. 2013. 203f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília, 2013.
- SAIDON, O. & KAMKHAGI, V. R. (org) **Análise Institucional no Brasil**. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza [Org.]. **Produzir para viver**. Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- SANTOS, Eloísa Helena. **A produção do saber e sua legitimação política**. Minas Gerais: Revista de formação Escola Sindical. 7 de outubro de 2007.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Sobre a Concepção de Politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, FIOCRUZ, v.1, p.131-152, 2003.
- SAVIANI, Demerval. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In FERRETTI C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B.

(Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Roberta Agostinho da. **Reestruturação produtiva: O jovem no mundo do trabalho**. Documento digital do HTML, disponível em <<https://sites.google.com/site/insitutopaulistadejuventude/home/semana-da-idadania/reestruturao-productiva-o-jovem-no-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores**. Rio de Janeiro, CEFEF, 2007.

SINGER, Paul. **Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário**. Estudos Avançados, 18 (51) 2004.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e Cultura: GRAMSCI**. Curitiba: Editora UFPR, 1992.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Manifesta-se favorável à criação de Escola Estadual de Educação Profissional, no município de Novo Hamburgo**. Seduc-RS: Porto Alegre, 2014.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Perguntas e Respostas**. Documento digital do HTML, disponível em <https://http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_perguntas_respostas.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

SEMERARO, Giovanni. **A concepção de trabalho em Gramsci: constituição ontológica e princípio educativo**. Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v.24 | n.1 | p.233-244 | jan-abr | 2015.

SCHERER, Susana Schneid. **A politecnia: compreensão e possibilidades para pensar a formação humana no campo escolar**. USP, São Paulo. 2012.

STEFANO, Silvio Roberto; NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. **Mercado de trabalho e empregabilidade: um estudo exploratório em Guarapuava**. Revista Capital Científico - Eletrônica, v. 4, n. 1, p. 111-129, 2006.

STRECK, Danilo Romeu. ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonidade**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo**: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, C.R, STRECK, D. R. (orgs). Pesquisa Participante: o saber da partilha. São Paulo: Idéias et Letras. 2006.

STRECK, Danilo Romeu. SOBOTTKA, Emil. EGGERT, Edla. **A pesquisa como mediação político-pedagógica**. In: BRANDÃO, C.R, STRECK, D. R. (orgs). Pesquisa Participante: o saber da partilha. São Paulo: Idéias et Letras. 2006. p. 167-188.

STEFANO, S. R. e GOMES FILHO, A. C. **O Desemprego e a Empregabilidade**: um estudo multi casos In: Encontro da associação nacional dos programas de pós-graduação em administração, 28., Curitiba: 2004.

SOSA, Elizaga Raquel. **Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico em América Latina**. Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano N° 48. CLACSO, noviembre de 2011. Publicado en La Jornada de México, Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Chile y España.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC**: REFLEXÕES INICIAIS. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SCHWARTZMAN, Simon, **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: editora FGV. 2004.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Brasília: Cortez, 2002.

TEJADAS, Silvia da Silva. **Juventude e o ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**. Pedagogia(s) da produção associada. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

TRIVANOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TOPEL, Robert. **Labor Markets and Economic Growth** in: ASHENFELTER, Orley e CARD, David (eds). *Handbook of labor Economics*, Elsevier, 1999.

THIOLLENT, Michel. **A inserção da pesquisa no contexto da extensão universitária**, in: Brandão, Carlos Rogrigues; STRECK, Danilo R. (orgs) Pesquisa Participante: O saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação**. In: C. R. Brandão (Org.), Repensando a Pesquisa Participante, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 82-103.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 2008.

VELASCO, Erivã Garcia. **Juventude e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação Profissional e a tensão entre preferência e individualização.** In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YASBEK, Maria Carmelita. Políticas Públicas de trabalho e renda no Brasil contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2006.

VERONESE, Marília Veríssimo. **Psicologia social e economia solidária.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence.** Paris: Liaisons, 1999.

ZEMELMAN, Hugo. **El conocimiento como desafío posible.** México, DF: Instituto Pensamiento y Cultura em América Latina, 2006.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. **Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

UBES, União Brasileira de Alunos Secundaristas. **Os desafios do ensino técnico é destaque nos ciclos de debate.** Documento digital do HTML, disponível em <<http://www.ubes.org.br/2013/os-desafios-do-ensino-tecnico-e-destaque-nos-ciclos-de-debate/>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

UNESCO, **Relatório de desenvolvimento juvenil.** Brasília: Assessoria de Comunicação Unesco. Brasília: 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Momentos de partilha com o coletivo de alunos

Nas formações realizadas por demandas de cursos de extensão relacionados com o Politécnico na Escola A, foram estudados temas mais amplos, como desenvolvimento, para possibilitar a compreensão dialética entre a prática local na relação com as determinações advindas do contexto mais amplo.

Atualmente, percebemos que o desenvolvimento é pautado pela busca desenfreada pela industrialização, crescimento econômico e investimento em inovação tecnológica. Isso tem levado a maioria dos países do mundo a concentrar seus esforços na promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), deixando a qualidade de vida em segundo plano. Nessa lógica, o desenvolvimento é visto como o meio e o fim do desenvolvimento. Para ampliar a compreensão em torno desse tema era necessário discutir com os coletivos de alunos e professores as diferentes experiências de desenvolvimento, ouvir diferentes realidades.

Desse modo, a Instituição Evangélica de Novo Hamburgo promoveu a primeira roda de conversa sob a ótica de quatro países: África do Sul, Cuba, EUA e Peru. A ideia central do debate foi oportunizar conhecimento aos jovens das diferentes formas de organização dos países e o olhar sobre o desenvolvimento das diferentes nações.

Na foto, podemos observar os debatedores da roda de conversa.



Fonte: Assessoria de Comunicação IENH

O debate ocorreu no dia 07 de novembro de 2015 e contou com a presença do coletivo de alunos da Escola A, bem como a participação do coletivo de professores. Cuba foi abordada pelo pesquisador, doutorando, Rodolfo González Ortega. O aluno Marcelo Ventorini Maier falou da realidade da África do sul. Representando os Estados Unidos, esteve presente o pesquisador, professor, doutor, Sílvio Vasconcelos. Aspectos do Peru foram compartilhados pelo aluno peruano Thiago de Souza Aranda, acadêmico de engenharia.¹³

Aproximar os jovens do Ensino Médio Politécnico dos temas desenvolvimento, consumo e as questões históricas da política social são matrizes mediadoras centrais para oportunizar possibilidades de emancipação social, pois, para Marx (1985), assumir seu lugar na história é parte integrante do que ele denomina emancipação política, em que cabe à classe trabalhadora se organizar para fortalecer seu poder político de luta a contra classe dominante.

Desse modo, a discussão no seminário proporcionou o entendimento e a clareza que o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política, social e cultural, com vistas à transformação da realidade e a do mundo em que vivemos.

No que tange ao consumo, Feixa e Pam (2009) dizem que os jovens são ávidos consumidores de produtos e serviços da indústria cultural global. Isso carece de profunda reflexão, uma vez que a vida dos jovens será marcada ativamente com sua relação de consumo e as estruturas dominantes. Os seminários e as próprias aulas são momentos oportunos de reflexão para formação da juventude mais consciente e emancipada e menos refém da indústria produtivo mundial.

Buscando apoio em Freire (1997), na Pedagogia da Autonomia, encontramos que a educação é uma forma de intervenção no mundo, quer para a reprodução da ideologia, quer para o seu desmascaramento, denominada respectivamente como educação bancária e educação progressista. Uma pedagogia que defende o encontro de educador/educando, no qual ambos são concebidos como sujeitos aprendentes/ensinantes, tendo em vista o processo de humanização, o qual contribui para

¹³ Roda de conversa de FREIRE, termo cunhado a partir dos círculos de cultura de Freire nos espaços de Educação Poupár, entendida como prática educativa para a liberdade.

que o ser humano veja-se na sua real vocação que é transformar sua realidade e o mundo.

Na prática investigativa problematizadora, é possível refletir que o desenvolvimento não pode ser visto como a capacidade de uma população de comprar carros e sim com a diminuição da utilização de carros, uma preocupação ancorada na desaceleração da deterioração do meio ambiente. No debate realizado, os quatro conferencistas foram unânimes ao afirmar que “o desenvolvimento é buscar um equilíbrio entre os meios de produção da vida e de distribuição de renda, com investimento em saúde, educação, meio ambiente e um cuidado especial com a juventude”. Obviamente, sempre pensando em longo prazo, para garantir a sobrevivência das gerações futuras.

Neste contexto da roda de conversa e da potencialidade do seminário integrado, a postura do educador, conforme Freire (1997, p.63), deve ser que o “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Assim posto, afirma-se sob o olhar de Freire (1997) que o diálogo não significa simplesmente palavras soltas ao vento, mas pronúncias que, juntas, fazem parte da conscientização dos homens e das mulheres para a luta pela libertação.

Com a intenção de compreender as mediações pedagógicas do politécnico, estabeleci relações de aprendizado cooperado entre os alunos e professores, buscando alicerçar os projetos em práticas já realizadas no entorno. Isso foi possível de forma mais permanente com a Escola A, pois se localiza bastante próxima à instituição de ensino na qual trabalho. Foi possível uma maior aproximação e integração com a Escola A, realizando mais momentos de partilha, projetos e temas interessantes que a IENH desenvolvia, procurava convidar o coletivo de alunos e o coletivo de professores para participarem. Esses momentos de roda de conversa e partilha pedagógica serviram para ampliar a sinergia e a integração social na pesquisa, como também possibilitou a observação holística do grupo e as relações de poder entre os coletivos.

Conseqüentemente, para dar conta e sequência dos momentos de partilha, sempre busquei compreender melhor as diferentes interações que os coletivos estabeleciam com o entorno. Para tanto, realizei outra roda de conversa com o coletivo de alunos e coletivo

de professores da Escola A no Container LAB¹⁴ da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo. Foi um encontro de discussão acerca de projetos socioambientais. A demanda pelo tema surgiu do coletivo de professores, pois os alunos estavam realizando pesquisas nessa área no Seminário Integrado.

No registro a seguir, é pode-se ver os alunos e professores em sua visita ao Container LAB na Unidade Fundação Evangélica na cidade de Novo Hamburgo – RS. A visita e a roda de conversa ocorreram no dia 29 de abril de 2016. Na oportunidade, apresentei as etapas da construção do projeto, sua concepção, formato e a forma correta da utilização de materiais reciclados.



Fonte: Assessoria de Comunicação IENH.

Com essa discussão realizada, foi possível obter informações e reflexões dos projetos socioambientais que seriam desenvolvidos no Seminário Integrado. O coletivo de alunos mostrava-se bastante interessado e com desejo de realizar projetos na instituição.

¹⁴ O Container LAB foi desenvolvido pelos alunos da IENH. A proposta central do projeto é o reaproveitamento de materiais reciclados com olhar para o fortalecimento das práticas ambientais. O projeto foi premiado na categoria práticas eco-responsáveis no ano de 2015 - <http://goo.gl/CkiOLu>.

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, consinto minha participação na pesquisa intitulada: “(DES)ENCONTROS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL”, realizada pelo doutorando LEANDRO SIEBEN, do doutorado em Educação da UNISINOS e orientado pela professor Dr. Telmo Adams. O estudo tem como objetivo verificar como as proposições pedagógicas da SEDUC-RS foram utilizadas na formação dos jovens do “novo” politécnico; se o projeto foi articulado para a emancipação social do jovem; e se existe integração de campos do saber do Ensino Médio com a formação geral e técnica para o mundo do trabalho e como ocorre.

A coleta de dados ocorrerá por meio entrevistas e um questionário semiestruturado com perguntas abertas, que será aplicado aos participantes pelo pesquisador. Ao assinar o presente documento declaro estar ciente de que:

- 1) caso venha participar da pesquisa, poderei desistir a qualquer momento;
- 2) fui informado que poderei solicitar esclarecimentos ou informações sobre a pesquisa a qualquer momento, bastando contato com o pesquisador LEANDRO SIEBEN pelo telefone: (51) 99965-4646 ou com o professor Dr. Telmo Adams, no telefone (51) 3591-1122 ramal 1156.
- 3) minha participação no estudo será voluntária;
- 4) a pesquisa atende a todas as normas do Comitê de Ética previstas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS;
- 5) a participação no estudo não acarretará nenhuma despesa a mim ou à minha instituição;
- 6) foi-me assegurado que os dados referentes à identificação dos participantes do estudo serão sigilosos, meu nome será preservado durante a divulgação dos resultados, mantendo-me no anonimato;
- 7) os resultados da pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos ou de publicação científica;
- 8) após a conclusão do estudo, serão encaminhados aos participantes um resumo contendo seus principais resultados;
- 9) as informações gravadas por ocasião da realização das entrevistas serão armazenadas e destruídas num prazo de cinco anos, após o término da investigação;
- 10) as fotos com minha participação podem ser usadas na produção acadêmica da tese.

Eu, _____, depois de ter esclarecido todas as minhas dúvidas, aceito participar da pesquisa em questão, assinando este documento em duas cópias, ficando uma em meu poder.

Novo Hamburgo - RS, _____ de _____, 2015.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do entrevistador

APÊNDICE C - DIÁRIO DE CAMPO

Relação dos momentos de observação participante

TEMÁTICA ABORDADA	INSTITUIÇÃO	DATA	RELAÇÕES COM A PESQUISA	PERCEPÇÃO DO GRUPO, RELATOS	OBSERVAÇÕES
Reunião com o coletivo de gestores	Escola A	13/07/2016	Como se deu a implantação do politécnico, fases, etapas e assimilação dos coletivos na instituição, dificuldades, resistências		
Palestra para coletivo de alunos do 1º e 2º do Ensino Médio	Escola B	17/06/2016	Palestra sobre a juventude e seu projeto de vida.		
Palestra para coletivo de alunos 3º do Ensino Médio	Escola B	16/06/2016	Palestra sobre a juventude e seu projeto de vida.		
Palestra para coletivo de alunos 3º do Ensino Médio	Escola A	29/04/2016	Palestra para os alunos do terceiro ano do ensino médio. Os projetos interdisciplinares e projeto de vida dos jovens		
Reunião com o coletivo de alunos	Escola B	12/04/2016	Entrevista e mediação com o coletivo de alunos		
Reunião com o coletivo de alunos	Escola A	13/04/2016	Entrevista e mediação com o coletivo de alunos		
Reunião com o coletivo de professores	Escola B	05/04/2016	Entrevista e mediação com o coletivo de professores		
Reunião com o coletivo de professores	Escola A	26/02/2016	Discussão do andamento do projeto e projeções para o início do ano letivo que inicia na Rede Estadual no dia 29/02/2016. Aplicação do questionário da	Preocupação com o início do ano letivo e o parcelamento dos salários dos professores	

			pesquisa ao coletivo de professores.		
A função social do SER PROFESSOR: Preparar para o mercado ou emancipar para a VIDA?	Escola B	25/02/2016	Em que medida a proposta da politécnica se relaciona com a preparação para o mercado. A politécnica propõe romper com a preparação tecnicista	O grupo desconhece o referencial teórico da politécnica, uma confusão entre emancipação e preparar o aluno para o mercado	Professores motivados e com desejo de mudanças, preocupados com as transformações sociais.
A Juventude, os Paradigmas Globais e a Sociedade do Consumo	Instituição Evangélica de Novo Hamburgo	07/11/2015	Conhecer as diferentes realidades da globalização, através dos aspectos como economia, mercado de trabalho, tendências, oportunidades e curiosidades de cada região.		Na oportunidade a Escola A participou com um grupo de alunos e professores do debate
Visitação e entrevista com os alunos que apresentam três projetos interdisciplinares do Politécnico da Escola A na IX Mostra CLACK	Colégio Luterano Arthur Konrath	24 e 25/09	A interdisciplinaridade do Politécnico produzindo pesquisas. Exposição dos trabalhos em Feiras Científicas.		Bastante relação das pesquisas com projetos socioambientais
Reunião com o coletivo de gestores da Escola	Escola A	22/09/2015	Autorização para o desenvolvimento do projeto de tese. Assinatura do termo de anuência da instituição	Percebi bastante receptividade e interesse da direção pelo desenvolvimento da pesquisa	
Trabalhar com Internet na sala de aula	Escola Estadual Pasqualini	23/07/2015	Como relacionar os conteúdos do politécnico com o mundo digital do aluno		
Discussão do Plano Nacional de Educação – Meta Educação Profissional	SENAI	16/04/2015	Em que medida a proposta da educação profissional do PNE 2014/2024 se relaciona com a educação emancipadora. Diferente da educação para o mercado.		
Discussão do Plano	Prefeitura		Em que medida a proposta da		

Nacional de Educação no Município de Novo Hamburgo	Municipal – Secretaria de Educação	14/04/2015	politecnia se relaciona com as 20 metas do PNE 2014/2024.		
O compromisso do aluno com os estudos	Escola Estadual de Ensino Médio Jacob Hoff	26/02/2015	Que sentido(s) os jovens buscam na escola com os estudos	Desinteresse por parte dos alunos	Alunos trabalhadores, cansados da jornada de trabalho. Professores cansados, trabalhando o terceiro turno, uma soma de fatores. Ambos buscando motivação.
O uso das TIC's nos processos de ensino e aprendizagem e suas potencialidades no Politécnico	Escola A	26/11/2014	Como relacionar as TIC's nos planos de trabalho do politécnico	Boa parte de grupo é bastante receoso ao utilizar as TIC's em sala de aula	Professores com desejo de aplicar o conhecimento das TIC's, mas com algum receio de usar as tecnologias educacionais.
Formar o jovem para a vida ou para o mercado de trabalho?	Escola A	24/11/2014	A educação politécnica articula-se com a formação de um sujeito histórico político, uma formação contra-hegemônica.	Formar para o mercado e para a vida, mas o foco é o mercado.	Conflito e algum desconhecimento da Proposta e os referenciais teóricos que embasam o Ensino Médio Politécnico. O grupo mostrou-se interessado em saber mais de Economia Solidária, Autogestão e Cooperativo.

Trabalhando Projetos com o Aluno Trabalhador	Escola Estadual Assunção	21/10/2014	Adaptar o plano de estudos com a necessidade e interesse dos alunos	Desinteresse por parte dos alunos	O grupo percebeu a importância de adaptar o plano de estudos e os projetos aos alunos do noturno, pois são alunos mais maduros e trabalhadores.
Planos de Estudo do ensino médio politécnico	Escola Estadual Assunção	21/09/2014	Como relacionar os conteúdos na nova proposta do politécnico	Preocupação de como irá ocorrer a interdisciplinaridade	Professores com receio e algum medo, mas motivados com a proposta.
Planos de Estudo do ensino médio politécnico	Escola A	23/09/2014	Como relacionar os conteúdos na nova proposta do politécnico	Preocupação de como irá ocorrer a interdisciplinaridade	Professores motivados com a nova proposta, porém com dificuldade da interdisciplinaridade .
A interdisciplinaridade nos projetos da escola: possibilidades com o mundo empresarial	Escola Estadual de Ensino Médio Jacob Hoff	26/09/2014	Aproximação da teoria e a prática	Desinteresse por parte dos alunos com os conteúdos	Os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo através da escola
A participação dos pais/comunidade na escola	Escola A	20/08/2014	A educação deve ser discutida com a comunidade escolar	Baixa participação dos pais no processo de ensino da escola	É necessário chamar os pais para a participação democrática da escola. Não apenas para advertir os filhos.
Trabalhando Projetos com o Aluno Trabalhador	Escola Estadual Araricá	18/07/2014	Adaptar o plano de estudos com a necessidade e interesse dos alunos	Desinteresse por parte dos alunos, cansaço com as atividades propostas pelos professores	O grupo percebeu a importância de adaptar o plano de estudos e os projetos aos alunos do noturno, pois são alunos mais maduros e trabalhadores

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista em grupo com os coletivos de professores e gestores

NOME:	
FUNÇÃO:	
Quantos anos de docência:	Docência na instituição:

Que conhecimentos julga fundamentais trazidos na implementação do Politécnico?

Como as proposições pedagógicas da SEDUC-RS (2011) foram utilizadas na formação dos jovens do “novo” politécnico? O projeto foi articulado para a emancipação social do jovem? Existe integração de campos do saber do Ensino Médio com a formação geral e técnica para o mundo do trabalho e como ocorre?

Que aprendizados do cotidiano do mundo do trabalho são associados à formação social do jovem Ensino Médio Politécnico?

Em relação ao aprendizado e participação dos jovens no Politécnico, que elementos de mudança em relação ao antigo Ensino Médio pode-se observar?

O que mudou no cotidiano da escola após a implementação do Politécnico? (Adesão à proposta, resistência, visões, reflexões dos professores, alunos e pais)

O que mudou na prática pedagógica com a implantação do Politécnico?

O Ensino Médio Politécnico conseguiu reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social?

Qual é o entendimento sobre a nova proposta de avaliação emancipatória?

Qual é o seu entendimento do conceito de politecnicidade a partir da compreensão e prática da proposta do Ensino Médio Politécnico?

A nova proposta do Ensino Médio Politécnico promoveu o conhecimento da Economia Solidária, Autogestão e o Cooperativismo?

Na sua visão, de que forma ocorreu a organização dos conteúdos a partir da realidade vivida pelos alunos e a regionalidade?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista com os coletivos de alunos

NOME:	
SÉRIE:	

Quais foram as mudanças mais significativas na nova proposta do ensino médio politécnico?

O que esperava aprender com a nova proposta do Ensino Politécnico?

Como se deram os aprendizados sobre o cotidiano do mundo do trabalho e as exigências para o ingresso no mundo do trabalho?

O aprendizado ocorrido será importante para sua vida pessoal, mercado de trabalho ou para uma nova visão de sociedade?

O seminário integrado oportunizou aprofundamento e articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania? Caso afirmativo, como ocorreu?

O seminário integrado proporcionou aproximação da Economia Solidária, Cooperativismo e a Autogestão?