

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GUSTAVO MACHADO DE MATTOS

**UM ESTUDO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA
PÚBLICA BRASILEIRA**

JUIZ DE FORA
2022

GUSTAVO MACHADO DE MATTOS

**UM ESTUDO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA
PÚBLICA BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Juiz de Fora para obtenção do título de
Bacharel e Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lorene Figueiredo de Oliveira

JUIZ DE FORA
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha família sem a qual jamais seria capaz de concluir esse ciclo tendo em vista toda a garantia de condições para minha dedicação e produção. Agradeço à minha orientadora Lorene Figueiredo, que apesar dos desencontros e da corrida rotina, não abriu mão de participar desse momento e assumir essa responsabilidade, além de todos os outros professores que contribuíram tanto para minha formação acadêmica quanto política. Aos meus amigos, de modo especial à Talita Toschi, que direta ou indiretamente participaram desse momento tornando os dias mais leves e felizes, com seus sinceros abraços e as palavras de força. À minha namorada Jéssica Vieira, que me apoiou durante todo tempo, ao longo das muitas trocas de objeto e das crises produtivas, sempre com palavras de carinho e amor. Agradeço também à universidade pública, gratuita e de qualidade, que tenta, apesar das adversidades políticas, abrir espaço para que possa ser cuidada e defendida por aqueles que entendem sua importância para a sociedade na busca por um futuro com a garantia de vida digna para todos.

*Dizeis também que destruímos os vínculos mais íntimos,
substituindo a educação doméstica pela educação social.
E vossa educação não é também determinada pela sociedade,
pelas condições sociais em que educais vossos filhos,
pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio
de vossas escolas, etc? Os comunistas não inventaram
essa intromissão da sociedade na educação,
apenas mudam seu caráter e arrancam a educação
à influência da classe dominante.*

ENGELS, F; MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**, 1848.

UM ESTUDO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA PÚBLICA BRASILEIRA

Gustavo Machado de Mattos¹

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o conceito de Politecnia enquanto perspectiva de educação, além de buscarmos elaborar um contraponto ao novo ensino médio, projeto que se materializa na Lei nº 13.415/2017. Para isso, amparados pelo materialismo histórico-dialético, faremos uma revisão bibliográfica a fim de demonstrar as características ontológicas e históricas do trabalho e da educação, destacando a importância dessa relação no processo de formulação dos projetos educativos ao longo do tempo, incluindo a Politecnia, porém frisando as diferenças na natureza dos princípios educativos e possibilitando o debate claro do que se defende enquanto educação de qualidade para a classe trabalhadora daquela que é oferecida com objetivo de manutenção da estrutura de classes.

Palavras-chave: Politecnia; Novo Ensino Médio; Educação.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: gustavokrpt@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
INTRODUÇÃO	6
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA E HISTÓRICA	7
A POLITECNIA: BREVES REFLEXÕES	12
O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	26

APRESENTAÇÃO

Ingressando no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, já graduado em Geografia pela mesma instituição, buscava complementar o currículo com interesse direcionado à área de gestão e políticas públicas. No contexto político, desde 2016, quando iniciei o curso, com o golpe sofrido pela presidente Dilma Rousseff e a candidatura seguida da eleição de Jair Bolsonaro, senti a necessidade de assumir uma postura mais crítica em relação à realidade.

Não por coincidência, o materialismo histórico-dialético me é apresentado, não por vias de doutrinação como diriam os mais reacionários, mas pelo fato destes iniciarem um movimento forte de perseguição a esse método – sob o nome de marxismo – me pareceu correto abraçá-la e, com isso, foi possível reconhecê-la como uma base teórica-política que seria capaz de permitir a apropriação crítica da realidade.

Ao longo das discussões da disciplina Trabalho e Educação, pertencente à grade do curso, passou a ser de meu conhecimento o termo "Politecnia", que me chama a atenção por ser uma proposta de educação de bases marxistas.

Até então, teorias de educação já haviam sido apresentadas e criticadas, fazendo parecer que educar se tratava de um ato subjetivo, que dependia muito mais da sensibilidade do professor do que uma ação carregada de propósito. A partir de então, decidi que voltaria minha pesquisa para o aprofundamento das questões relativas à educação politécnica, visando conhecê-la melhor. Dessa forma, foi possível definir os objetivos dessa pesquisa destacados a seguir.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o conceito de Politecnia enquanto perspectiva de educação para a classe trabalhadora, possibilitando a apropriação dos saberes socialmente construídos e permitindo o enfrentamento, teórico e prático, das relações de dominação estabelecidas no contexto capitalista, bem como mantê-la ativa no debate da educação, permitindo que outros colegas tenham acesso a esse saber.

Além do referido objetivo geral, a fim de validar ainda mais sua potência teórica e prática, buscamos elaborar um contraponto ao novo ensino médio, projeto que se materializa

na Lei nº 13.415/2017, sob discursos mascarados de educação integral, autonomia estudantil, diversificação de currículos, onde identificamos que o referido projeto promove o desmonte da educação pública e segregação do saber para a classe trabalhadora com intuito de perpetuar o sistema de classes.

A fundamentação epistemológica da pesquisa é o materialismo histórico-dialético e, nesse sentido, recorremos a alguns teóricos da epistemologia marxista que nos acompanharam nessa discussão em defesa da Politécnica e o debate com o novo ensino médio, quais sejam: Dermeval Saviani, fundamentando a discussão e estabelecendo a relação entre trabalho e educação; José Rodrigues, apresentando a Politécnica e como a perspectiva se construiu no Brasil nas últimas décadas; Acácia Kuenzer, relacionando trabalho e educação dentro do contexto de acumulação flexível; Mônica Ribeiro Silva, como nome de autoridade na discussão sobre o novo ensino médio, exibindo o processo que levou à aprovação da lei que estabelece o novo ensino médio; Ricardo Antunes, devido a seus muitos estudos relacionados ao mundo do trabalho e a pauperização do trabalhador no atual contexto do capitalismo; além de Karl Marx, devido seu papel de formulador da perspectiva de Politécnica.

Sigamos para a fundamentação teórica de nosso percurso, demonstrando a relação intrínseca entre trabalho e educação, dando significado às formulações acerca da Politécnica e permitindo uma reflexão crítica ao novo ensino médio.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA E HISTÓRICA

Devido a nossa opção metodológica anteriormente indicada e fundamental para defesa da educação que pretendemos sustentar, é imprescindível considerar a importância e centralidade da ontologia e historicidade da categoria trabalho e sua relação com a educação e, por isso, dedicaremos neste tópico a sua breve apresentação.

Em algum momento da história humana, houve a necessidade de se desprender das determinações impostas pela natureza e, para garantir a existência, foi necessário produzi-la. É quando ocorre o salto evolutivo da espécie, onde passamos a dominar, com uso de ferramentas e técnicas, o meio em que vivemos.

Através de uma ação objetiva e direcionada, mentalmente prefigurada, de transformação da natureza para satisfazer necessidades, o ser humano coloca-se em posição de apropriar do meio em que vive. A partir disso, ele é capaz de produzir e reproduzir sua existência, característica que o faz distinguir-se de todo ser vivo existente. Essa ação consciente denominamos trabalho.

A capacidade de trabalhar é, ao longo do tempo, aprimorada com ferramentas e técnicas que influem sobre as relações sociais de produção da vida e se firma, por esse fato, enquanto determinação ontológica e histórica.

A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

No processo de transformação da natureza na produção de bens materiais, o homem transforma a si mesmo em uma relação simultânea. Entende-se, então, que nos primórdios das sociedades, era no ato do trabalho que o ser humano transmitia os conhecimentos e técnicas desenvolvidas. Portanto, durante o processo de produção de bens materiais, se dava também a produção imaterial do homem, ou seja, a transferência dos saberes necessários à vida produtiva ou social; a prática e a teoria unidas em um único momento.

O ser humano que age sobre o meio natural altera seu modo de pensar, influenciando na própria maneira de se relacionar com ele, além de influenciar sua forma de agir entre seus iguais, construindo um sistema de valores e regras sociais: a cultura. A existência humana, então, é produzida pela sua própria atividade, enquanto produto do trabalho e, desta maneira, o homem se forma nessa relação (SAVIANI, 2007).

Assim sendo, a origem da educação se atrela à origem do próprio trabalho, que funciona como princípio educativo, sendo *no* trabalho e *para* o trabalho que se dá o ato de educar.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. [...] Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154).

Devido à íntima relação entre a trabalho e educação, percebemos que as determinações ontológicas e condições históricas ligadas ao processo de trabalho influem também no fenômeno da educação, de forma que o modo de produção condiciona o curso da educação e, por sua vez, tende a legitimar e reforçar o modo de produção.

As mudanças que ocorrem nas formas da produção se ligam diretamente com as exigências educativas daquele tempo específico, já que “os projetos educativos de cada época tem haver com o trabalho, porque o trabalho para se realizar precisa de conhecimento e precisa de ação, portanto o trabalho sintetiza a relação de teoria e prática” (KUENZER, 2021).

Temos, então, que somente o ser humano trabalha e somente o trabalho o garante e forma-o num processo intimamente ligado à experiência desta ação como condição essencial para a reprodução da sua existência. Porém, com o advento da propriedade privada, inicialmente da terra como o primeiro meio de produção, foi possível que homens pudessem viver sem trabalhar, se apropriando do excedente de trabalho alheio e configurando duas classes principais: proprietários e não-proprietários (SAVIANI, 2007).

O movimento de apropriação privada da terra, durante a antiguidade, somada ao desenvolvimento dos processos produtivos e da tecnologia, intensifica a divisão social do trabalho, numa economia baseada no escravismo.

Nesse ponto da história, passa a ter uma diferenciação da educação – já reafirmando o caráter histórico do trabalho e da educação – sendo possível identificar dois tipos diferentes de educação: uma educação para proprietários voltada à intelectualidade, à filosofia, ao discurso e exercícios físicos; e outra educação para os não-proprietários que se mantinha no plano do trabalho concreto, a braçal.

Segundo Saviani (2007), “estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” (p. 155).

Essa forma da dualidade da educação se manteve sem muitas diferenciações durante o período histórico que culminou na modernidade, com a educação sendo cada vez mais institucionalizada e restrita a poucos grupos sociais. Porém, quando o modo de produção capitalista começa a dar seus primeiros passos, há uma exigência de uma educação mínima para que a população tenha condições de se inserir nos processos de produção:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p. 159).

A partir disso, podemos ver que a educação passa por um processo de universalização, ao passo dos ideais das revoluções burguesas e das novas demandas econômico-sociais que surgiam, alcançando camadas mais frágeis da sociedade pela necessidade de incorporação de mão de obra na indústria moderna e mercado consumidor da mesma. No entanto, a marca da divisão trabalho-educação causada pela propriedade privada ainda permanece e se afasta da ideia de escravos ou servos para agora dar espaço aos operários enquanto classe subalterna.

Como visto em Saviani (2007), a simplificação dos ofícios e redução da necessidade de qualificação específica possibilitaram a oferta aos operários de uma educação geral, somente para que fossem capazes de operar as máquinas e se inserir na sociedade de consumo que vinha se construindo, enquanto para a classe proprietária a educação tinha um caráter mais alargado visando uma formação universitária direcionada a posições sociais de dirigentes.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção (SAVIANI, 2007, p 157).

Devido ao grande desenvolvimento das ciências nos mais diferentes âmbitos, principalmente no setor produtivo mas também no campo da psicologia, o século XX – trataremos mais precisamente na América Latina – é marcado pelo surgimento de diferentes teorias educacionais que buscavam lidar com os problemas que surgiam da escola após sua universalização que, apesar da oferta crescente, ainda apresentava contingentes expressivos da população que permanecia fora ou desistia dos estudos.

Saviani (1999) faz a análise desses problemas generalizando-os como uma questão de “marginalização”, trazendo ao debate o que ele chama de “teorias não críticas” e “teorias crítico reprodutivistas” e como cada uma enxerga e lida com a questão dos marginalizados.

O caminhar histórico que faz o referido autor nos mostra que a pedagogia tradicional, a primeira pedagogia não crítica, baseada nos princípios do ideal revolucionário burguês, – revolucionário para sua época – do contrato social, de universalização da escola, de direito comum, de igualdade, são as marcas da escola institucionalizada, trazendo o ensino “como antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (*Ibidem*, p. 18).

Porém, universalizar a escola a partir de bons princípios não garante a educação e superação de condições determinadas pela condição de classe e, dessa forma,

a referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (*Ibidem*, p. 18).

Das críticas à pedagogia tradicional, surge a pedagogia nova, que partia do mesmo princípio de que a educação era o caminho para a resolução da marginalização, entendida com desvio social de responsabilidade da educação, porém se organizava de maneira equivocada, transferindo a centralidade de certos elementos da escola tradicional para outros como: do professor para o aluno, da quantidade para qualidade, da lógica para a experimentação, do aprender para o *aprender a aprender*.

Da mesma maneira, a pedagogia nova falha ao não conseguir expandir seu projeto de escola devido, em grande medida, ao custo infraestrutural do modelo. Mas ainda que materialmente tenha ficado limitada, o ideal escolanovista adentrou a escola de massa, rebaixando o nível de ensino para as classes populares e aprimorando o nível de ensino das elites (*Ibidem*, p.18).

Saviani cita também a escola tecnicista, que surge com o desencantamento da escola nova, incorporando as técnicas fabris no âmbito do ensino para torná-lo “objetivo e operacional”, tendo em vista a eficiência e produtividade, entendendo a marginalidade como incompetência. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se pois, que, se para a pedagogia tradicional a questão central era aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (*Ibidem*, p.18).

A partir dos anos 1970, os esgotados modelos de escola não críticos, sem conseguirem dar conta dos problemas os quais se propunham solucionar, surgem o que Saviani (1999) chama de teorias crítico reprodutivistas, por entenderem “não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (*Ibidem*, p. 27), mas limitando a escola a simples reprodutora das condições da sociedade a qual ela está inserida, funcionando com aparelho ideológico do Estado burguês.

Nessa perspectiva, temos as teorias não críticas buscando resolver a questão da marginalidade a partir da escola e as teorias crítico-reprodutivistas explicando a razão do seu fracasso. Interessante destacar que o referido autor faz sua exposição demonstrando como as

diferentes pedagogias se estabelecem no sentido de garantir as condições da classe que se coloca à frente do controle social.

Assim, identifica-se nas três perspectivas educacionais não críticas abordadas, pontos que nos remetem aos discursos atuais, como: a transmissão dos conhecimentos científicos no limite para a sociabilidade burguesa, da escola tradicional; respeito às diferenças e o aprender a aprender, como um dos lemas da pedagogia das competências, da escola nova; e eficiência e produtividade da pedagogia tecnicista dando mais ênfase às técnicas e tecnologias do ensino, questões que poderão ser vistas ao longo do trabalho.

Considerando-se que a classe dominante não têm interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos dominados. (SAVIANI, 1999, p. 41)

Nesse sentido, ao nos apoiarmos nessas importantes análises do pensamento de Saviani, avançamos para compreendermos a Politecnia.

A POLITECNIA: BREVES REFLEXÕES

No cenário que se impõe em nossa sociedade de mudanças no regime de acumulação capitalista que reafirmam a dualidade estrutural da sociedade e o aprofundamento das contradições de classe, afetando e alterando, em grande medida, a esfera pública e as funções do Estado com base no seu enxugamento e da escola (KUENZER, 2005), urge a necessidade de indicar propostas que tenham como objetivo resgatar os fundamentos do trabalho como princípio educativo permitindo dar um novo sentido à educação.

Tendo em vista nossa perspectiva crítica e base teórica selecionada, elencamos a Politecnia como conceito chave para refletir sobre a luta pela recomposição da relação orgânica entre o trabalho e a educação, entre o pensar e o fazer, como parte do horizonte de luta pela emancipação humana e, sendo assim, um eixo norteador para se pensar educação nessa perspectiva.

A ideia de Politecnia, enquanto conceito sistematizado numa perspectiva de educação para a classe trabalhadora, surge nos estudos de Karl Marx que, apesar de nunca ter se debruçado a escrever sobre educação de maneira direta, dedicou grande parte de sua vida ao estudo da sociedade burguesa – materializado, principalmente, n’O Capital – que, sob o

método do materialismo histórico-dialético, interpreta de maneira inequívoca a formação do ser humano ao longo da história e das sociedades, sendo a partir disso, capaz de sugerir orientações sobre o que seria indispensável à educação da classe trabalhadora.

Segundo a obra marxiana, é possível destacar que, a educação para a classe trabalhadora, para que seja capaz de colocá-la em posição de enfrentamento e superação da hegemonia burguesa, precisa ser: universal, pública, gratuita – com financiamento e fiscalização do Estado, mas sem por ele ser organizada – e laica, capaz de unir a educação e o trabalho, promovendo uma formação omnilateral, garantindo a integração total das pessoas ao mundo do trabalho e permitindo que estejam "disponíveis para alternar sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto às suas inclinações pessoais" (MANACORDA, 2010, p. 42, *apud*. RODRIGUES, 2016, p. 17). A partir desses princípios, sugerem uma organização para a escola na perspectiva da Politecnia.

Marx (1866) em seu texto “*Instruções para os delegados do conselho geral provisório*”, nos apresenta como deveria se organizar a educação da classe trabalhadora em três itens:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Diante da proposta de Marx para a educação, é esperado que os filhos da classe trabalhadora possam ter acesso aos conteúdos científicos produzidos, na máxima qualidade a que se pudesse oferecer, essa seria a educação geral, que de certa maneira não difere em muito da noção de educação universal já estabelecida.

Importante destacar que essa afirmação não se faz sem crítica. A educação pública hoje demonstra grande poder de resistência aos movimentos de sucateamento da burguesia graças aos trabalhadores da educação que, com postura quase heróica, lutam para garantir o mínimo de qualidade em seu trabalho. É nesse sentido que se defende “a educação geral já estabelecida” e, por isso, lutamos em favor de sua valorização.

Quanto à educação corporal, o autor tem como referência de qualidade para seu tempo, a ginástica e exercícios militares, além, claro, de entender a importância da condição física do indivíduo num processo revolucionário.

No Brasil, o debate dessa dimensão da Politécnica tem sido muito enriquecido desde os anos 1980 com o conceito de cultura corporal, que surge da crítica à esportivização da educação física, buscando a construção de uma nova relação em termos de cultura e corpo no cenário brasileiro (COLETIVO DE AUTORES, 2011).

Por último, a educação politécnica que aparece como dimensão inédita “para a educação escolar que procura recolher os princípios gerais e científicos de todo o processo de produção e, simultaneamente, inicia os educandos na utilização das ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (RODRIGUES, 2016, p. 22).

Ainda nas instruções aos delegados, Marx orienta sobre como a atividade produtiva deveria ser distribuída de acordo com a idade das crianças e jovens, entendendo que é processo próprio da indústria moderna, além de sua negação ser nociva à construção da consciência do trabalho:

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação [...]. No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos [pertencendo ao povo trabalhador. Devem ser divididos] em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo de pelo menos uma hora para refeições ou descontração (MARX, 1866).

Destacamos que Marx fala de uma educação em seu tempo, onde a indústria na busca por mão de obra barata, incorporava mão de obra infantil em condições degradantes. A centralidade do trabalho na concepção de Marx e o momento histórico analisado por ele, levam a uma postura de necessária regulação do trabalho infantil – por ser uma prática que já estava estabelecida no meio industrial, reconhecendo os limites táticos para sua abolição –, sem sua negação, utilizando disso como possibilidade de contribuir na formação humana e política dos jovens.

No Brasil, em meados dos anos 1980, durante a grande efervescência política da redemocratização, as discussões influenciadas pelas mais diversas vertentes teóricas inundavam o meio político de propostas para o país, principalmente no campo da educação. Conferências educacionais foram realizadas ao longo de toda década a fim de gerar o consenso necessário para a construção de diretrizes para a educação nacional, que

culminaram colocando fim aos retrocessos educacionais da ditadura empresarial-militar durante a Assembléia Nacional Constituinte.

Demerval Saviani que, ao propor uma pedagogia histórico-crítica, sob a égide da teoria marxista, foi o responsável por trazer, novamente, o debate da Politécnica no país e, através de seu trabalho docente, levou outros pesquisadores o desejo pelo aprofundamento ao tema.

Segundo Rodrigues (2016), o estudo da Politécnica por diversos autores fez com que as dimensões de análise fossem distintas resultando, assim, em concepções diferentes, porém complementares da Politécnica, as quais são: a dimensão infraestrutural, a dimensão utópica e a dimensão pedagógica.

A dimensão infraestrutural está relacionada à crítica ao mundo do trabalho no contexto capitalista, a organização e a qualificação profissional diante do desenvolvimento técnico e tecnológico constante, principalmente após a segunda guerra mundial. Esse desenvolvimento passa a demandar uma formação humana que seja compatível com os novos processos de trabalho, um trabalhador flexível que seja capaz de atuar em diferentes segmentos. Essa definição, no entanto, tem uma certa aproximação com a ideia que viemos a defender, se não fosse diferenciada pelo princípio a que se dispõe essa formação.

Marx, n' *O Capital*, fala sobre como o desenvolvimento das forças produtivas poderia desencadear um processo de reapropriação do trabalhador da autonomia do trabalho perdida devido a fragmentação do processo de produção durante a primeira revolução industrial, ou seja, o desenvolvimento produtivo exigiria a polivalência e uma formação nesse sentido.

No entanto, como destaca Rodrigues (1998, p. 64-65) – em sua apreensão de Frigotto (1991) e Machado (1992) –, a polivalência exigida neste processo está ligada a uma visão unilateral de ser humano, estreita e funcionalista, direcionada às necessidades de mercado, formado para ocupar funções distintas, mas ainda apartado do conhecimento científico.

No que diz respeito à dimensão utópica, propõe a ruptura com o projeto de educação burguês baseado na qualificação profissional, visando a formação para um nova sociedade verdadeiramente socialista. Apesar da referida dimensão perder força após o fim da Guerra Fria, marcada pela queda do muro de Berlim e pelo fim do Estado soviético, permanece sendo importante para a construção da consciência revolucionária, fazendo o contrapeso que mantém a discussão da Politécnica no eixo da busca pela transformação social e chamando a atenção para a possibilidade da ênfase na questão da dimensão infraestrutural poder ser equivocadamente entendida como o fim natural do avanço tecnológico capitalista ser a formação politécnica (RODRIGUES, 2016).

Por fim, a dimensão pedagógica aparece com intuito de explicitar a organização do trabalho pedagógico a partir de uma orientação politécnica, chamando a atenção para a importância da práxis. Rodrigues (2016) atenta para dois aspectos importantes dessa organização: o primeiro diz respeito à Politécnica, uma proposta ligada, essencialmente, ao ensino médio pelo fato de este estar situado entre o ensino fundamental, no qual o trabalho aparece de forma implícita e, o ensino superior, cujo trabalho aparece de forma explícita. O segundo aspecto é a forma como se explicitará o trabalho, ponto este de tensão entre diversos autores da área.

É consenso entre os autores que a formação politécnica busca romper, de um lado, com a profissionalização estreita e, de outro lado, com a educação geral e propedêutica livresca e descolada do mundo do trabalho. O que se mostrava tendencial naquele debate, portanto, era a defesa de uma formação que desse conta dos fundamentos técnicos, científicos e também gerenciais comuns ao trabalho moderno (RODRIGUES, 2016, p. 12).

Observamos que a busca de uma educação politécnica é de garantir a compreensão dos fundamentos técnicos e científicos que estão na base dos processos de trabalho modernos. Para isso, é fundamentalmente necessário compreendermos a escola como espaço importante da luta de classe, caracterizada como um lugar de encontro das diversas demandas sociais, para que seja possível construir uma escola para além de reformas educacionais propostas pela classe dominante, permitindo ir além de uma formação dos trabalhadores polivalentes unilaterais

Como vimos, o ensino médio acaba sendo o grande foco de análise e proposições pela grande parte dos autores que defendem a Politécnica, devido a sua falta de conceituação e “essa indefinição faz o ensino médio oscilar entre dois extremos: ora pende para as finalidades específicas (e até mesmo inquestionáveis) do ensino de primeiro grau, ora se aproxima das perspectivas de terceiro grau, descrevendo assim um movimento pendular” (RODRIGUES, 1998, p. 44).

Tendo a percepção de que a escola surge enquanto resultado do desenvolvimento da sociedade e a necessidade de transmitir os conhecimentos dessa para as futuras gerações, ela carrega em si as contradições da sociedade que ela compõe.

Dessa forma, entendemos que a escola sofre forte imposição das forças hegemônicas, mas que esse fato não a torna menos importante no processo de luta e, por isso, quanto mais o trabalho – sob a perspectiva do trabalhador – for trazido para dentro da escola, mais ela tem a capacidade de se tornar instrumento da luta de classe.

O processo histórico da Politecnicia no Brasil tem como principal difusor Demerval Saviani que redige uma proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em 1988, se torna projeto de Lei pelas mãos do deputado Octávio Elísio do *Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)*, onde apresenta uma educação sob uma perspectiva histórico-crítica, permitindo que a Politecnicia pudesse evidenciar-se.

Porém, ao longo do debate educacional e muitas revisões e projetos, no ano de 1996 quando promulgada a LDB, a Politecnicia desaparece em termo, sobrando apenas uma vaga ideia da proposta do autor, tal como ele comenta

Essa idéia de politecnicia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na lei, apenas o inciso IV do artigo 35 que proclama como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos...” reiterado pelo inciso I do parágrafo.” (SAVIANI, 1997, p.213 *apud*. RODRIGUES, 2016, p. 13-14)

O próprio Saviani reitera que, apesar da derrota da proposta por sua disformidade, era algo previsível, já que para viabilizá-la seria necessário mudanças políticas, econômicas e sociais prévias.

Na verdade, a partir de 1989, o Brasil ingressou numa conjuntura política bastante diversa e adversa à defesa da noção de educação politécnica. Com efeito, as eleições de Fernando Collor para a presidência e, em seguida, a de Fernando Henrique Cardoso, marcaram o ingresso das políticas neoliberais (RODRIGUES, 2016, p. 14).

Mesmo durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), seguindo um modelo de governança com base na conciliação de classes, os defensores da Politecnicia não conseguiram inseri-la como eixo elaborador da política de educação técnica e seguiu permanecendo à margem dos documentos oficiais. Apesar disso, é de destacar que ocorreram muitos debates e importantes mudanças durante esse período que favoreceram o pensar politécnico para a educação pública como exemplo do decreto nº 5.154/2004 que revoga o decreto nº 5.208/1997 possibilitando o ensino médio integrado. (SILVA, 2018, p. 7)

Assim, apesar de ganhar grande destaque durante o período de discussões que desaguarda na Assembléia Constituinte e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Politecnicia, que vinha sendo discutida pela força dos teóricos marxistas e do movimento de trabalhadores da época, recebeu muitos golpes tendo sua essência quase totalmente suprimida do documento oficial.

Essa reflexão demonstra que a escola é fruto das lutas e disputas entre as classes, sendo condicionada historicamente pelos embates que se dão na sociedade em geral, estando seus trabalhadores e comunidade a ela vinculados. Em uma paráfrase à Paulo Freire, não há transformação da sociedade que exclua a escola de seu processo, mas não há transformação da escola sem mudança social, exigindo que o movimento de mudança seja simultâneo: sociedade e escola.

Rodrigues recupera a análise de Marx n' *O Capital* sobre a forma como a indústria moderna pressiona o campo da educação para uma formação capaz de acompanhar o constante desenvolvimento técnico dos meios produtivos, classificando-a como “revolucionária” frente aos antigos meios produtivos. Dessa forma, a educação atua condicionando a variação do trabalho, a fluidez da função, a mobilidade pluriprofissional do trabalhador (MARX, 2013, p.557. *apud.* RODRIGUES, 2016, p. 23).

Contudo, Marx chama a atenção que tal condicionamento do trabalhador exigido pela indústria moderna não está diretamente relacionado com a forma capitalista de organização do trabalho que coloca em situação de vulnerabilidade toda a segurança das condições de vida do trabalhador.

A seguir, vamos expor as ideias por trás do projeto do novo ensino médio, fazendo algumas reflexões e caminhando para a conclusão.

O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO

Para entender a construção da proposta do novo ensino médio, que se tornou lei em 2017, é essencial entendermos o atual momento do desenvolvimento produtivo da sociedade capitalista, que dá direção ao debate.

A microeletrônica se destaca como a grande inovação tecnológica no mundo ocidental a partir dos anos 1980, juntamente com a organização de trabalho nos moldes toyotistas². O olhar crítico de Antunes (2020) a respeito da acumulação flexível³ e para esse modo de

² Segundo Antunes (2009) é uma forma de organização do trabalho que nasce no Japão pós 1945, garantindo grandes crescimentos econômicos baseado em: uma produção baseada na demanda, trabalho em equipe, operação de várias máquinas simultaneamente (flexibilidade), produção *just in time*, sistema *kanban* (estoque mínimo), empresas com estrutura horizontalizada, círculos de controle de qualidade (CCQs) que surgem no Japão após a segunda guerra, configuram o que chamamos de reestruturação produtiva do mundo do trabalho, ocorrendo inicialmente nos países desenvolvidos. Essa é a base material que dá o tom da atual organização do mundo do trabalho, fomentando o enorme desenvolvimento das tecnologias, fundamentalmente as ligadas aos meios de comunicação e informação, e incidindo fortemente nas formas de organização e distribuição da produção.

³ Segundo Antunes (2009) a acumulação flexível é “a lógica de uma sistema de metabolismo social do capital” que “se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução

gerência do capital, permite perceber o quão funestas são as novas formas e condições de trabalho promovidas pela flexibilização, tendo como exemplo que define essa pauperização o fenômeno da *uberização*.⁴

Como já experimentado pelo ensino superior, o avanço das tecnologias permitiram maior flexibilização nessa etapa do ensino, facilitando que o setor privado fosse capaz de participar de sua oferta à população, seguindo a lógica do baixo custo e da alta produtividade⁵ que acarretaram em um processo de desqualificação tanto do trabalho quanto da formação superior, evidenciado nos dias de hoje.

No âmbito da Educação Básica, as mudanças no mundo do trabalho orientam para as mudanças curriculares, tendo como fruto a chamada pedagogia das competências definida por seus objetivos e validada pelas competências.⁶

A partir desses contornos, em 2012, se iniciam as discussões acerca da formação básica de nível médio, reunindo uma série de entidades do setor produtivo e empresarial tais como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, nos quais foram orientados por organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, além disso, também participaram do debate alguns poucos representantes da sociedade civil, dentre eles, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), silenciados no processo.

de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços., na busca das grandes corporações pela redução dos custos e aumento da produtividade, se caracteriza pela deslocalização produtiva, “pela expansão das redes de subcontratação, pelo trabalho em equipe, salários flexíveis, ‘células de produção’, ‘times de trabalho’, ‘envolvimento participativo’, ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’” (p. 01).

⁴ Segundo Antunes (2020), a *uberização* é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de “prestação de serviços”, obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho.

⁵ O baixo custo implica em salários baixos, mínimas condições de trabalho, flexibilização de horários, etc.; enquanto a alta produtividade resulta num trabalho estabelecido em sistema de metas cada vez mais exigentes.

⁶ Segundo Ramos (2009) são um “conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.” No âmbito do trabalho e da formação, caracteriza-se como atributos individuais, não necessariamente ligados à educação formal, relacionados a conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho, passíveis de avaliação e validação constantes que produz, “verificáveis em situações e tarefas específicas e que visam essa produção”, formando indivíduos para gerir as incertezas levando em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. Essa pedagogia reconfigura o papel da escola a partir da correspondência entre esta e o setor privado, agindo não só na formação escolar mas na definição de novas formas de sociabilidade no contexto neoliberal, garantindo validade econômico-social e cultural. (RAMOS, 2009)

Surge, então, o Projeto de Lei 6.840/2013, uma proposta de reformulação do ensino médio que começa a ser discutido por entender que o ensino médio daquele momento já não correspondia às expectativas dos jovens, além de não atingir resultados esperados frente ao crescimento social-econômico do país (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

Após o início dos debates, setores progressistas da educação se mobilizaram em oposição ao projeto que previa mudanças do formato e organização do ensino médio sem pensar nas condições de implementação.

Dessa forma, uma ampla discussão se estabeleceu até o ano de 2016 na busca por adequar o projeto à realidade brasileira, levando em conta pesquisas anteriores e experiências educacionais pelo mundo. Inclusive, como destaca Silva e Krawczyk (2016), nossa própria história nos atenta para o modelo de organização do currículo que propunha o primeiro vislumbre do projeto, remontando o período de reformas educacionais da ditadura militar com “viés efficientista e mercadológico”, além de ferir a Constituição Federal e a LDB no que tange à garantia do desenvolvimento pleno do estudante e direito à formação comum.

No entanto, apesar dos intensos debates, em 2016, com a desestabilização política causada pelo processo de impeachment da presidente Dilma Roussef, Michel Temer assume o governo que, de maneira rápida, golpeia a educação básica com a assinatura da Medida Provisória nº 746 de setembro de 2016 sob os seguintes pretextos: há um número excessivo de disciplinas e não adequadas ao mundo do trabalho; b) falta de alinhamento com proposições do Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); c) adoção da pedagogia do aprender a aprender e baixos resultados nas avaliações em larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (SILVA, 2018).

Sem muito debate, orientada pelo ideário neoliberal, a Medida Provisória se concretiza na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, mesmo sob forte oposição de setores da sociedade e intensas manifestações estudantis – inclusive marcadas pelas ocupações secundaristas de 2016 – que foram ignoradas pelo governo para fazer valer os interesses de setores privados, demonstrando caráter altamente autoritário (KUENZER, 2017).

Desde então, nasce como fruto das políticas econômicas direcionadas para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando garantir maior controle da educação pelos Estados nacionais através das avaliações em larga escala, enquanto orienta, devido a crise fiscal, para uma descentralização do financiamento, abrindo margem de atuação para o setor privado nesse novo formato.

O primeiro ponto que chama atenção na reorganização do ensino médio é a contradição que se coloca em seu financiamento. Quanto à organização do currículo escolar de nível médio, temos a ampliação do tempo de permanência na escola, porém redução da formação geral que

determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral (KUENZER, 2017, p. 334).

Percebe-se que a Lei prevê o aumento de carga horária do ensino fundamental, direcionando o ensino médio para o tempo integral, concomitante a uma Lei orçamentária, a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congela investimentos em setores sociais, atacando diretamente as condições de garantir a qualidade e a infraestrutura necessária para a realização da permanência na escola.

A lei do novo ensino médio ainda abre brechas para a formação de convênios com instituições privadas que, devido à carga horária impraticável sem os investimentos necessários para as escolas públicas, tendo em vista que a ampliação para 1000 horas anuais já possui dificuldades. A resposta a essa limitação aparece na possibilidade de oferecimento de cursos para a complementação da carga horária, inclusive em formato de Educação à Distância (EAD).

Além disso, outros modos de privatização giram em torno da oferta de cursos de capacitação de professores e materiais didáticos, que se destaca como outro ponto alto do projeto.

Nesse novo formato, o ensino médio contempla de modo específico apenas as disciplinas de português, matemática e inglês em suas linhas, porém sem dar direcionamentos precisos sobre as outras. A arte aparece como “obrigatória em suas expressões regionais” a partir da alteração do artigo 26 da LDB, mas quando colocada ao lado de outras disciplinas é possível perceber seu enxugamento:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017)

A questão relativa a “estudos e práticas” implicam em perda de estabilidade da disciplina, podendo aparecer como módulos de curta duração, além de poderem ser oferecidas de maneira integrada a outras disciplinas. É possível destacar a posição frágil do magistério, que devido a uma pedagogia baseada em competências, há uma desvalorização dos conhecimentos específicos e conseqüentemente da função do professor que aparece de modo subentendido muitas vezes como aplicador/operador de metodologias, avaliações e tecnologias.

Quanto aos itinerários formativos, quantos e quais, serão definidos pelas redes, segundo suas condições concretas de oferta,

sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. [...] linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional.” (KUENZER, 2017, p. 334-335).

A questão fundamental desse ponto é justamente as “condições de oferta de cada rede de ensino”, isto é, haverá uma grande diferenciação da educação, ferindo o direito garantido por lei de formação comum, na qual o que será ofertado não necessariamente seguirá na direção da escolha e autonomia dos alunos, mas do que for possível. Dessa forma, os convênios com escolas técnicas aparecerão como propostas mais realizáveis devido a sua infraestrutura, podendo limitar as opções de escolha.

Como visto nos capítulos anteriores, as práticas pedagógicas acompanham o desenvolvimento produtivo devido seu caráter histórico, e essa nova fase do capitalismo marcada pela flexibilização do trabalho exige da educação que se organize baseada numa concepção de aprendizagem flexível, preparando futuros trabalhadores adequados a essa lógica de mundo competitivo e acelerado, desenvolvendo competências socioemocionais amplamente divulgadas em termos como: resiliência, atitude, confiança, disciplina, etc, o que permite a individualização da culpa pelo fracasso sob esse prisma que o novo ensino médio se estrutura.

É possível perceber que a própria lógica da acumulação flexível compreende a importância de mudanças na formação dos futuros trabalhadores, sendo necessário que se

garanta uma formação mais geral que percorra todas as áreas do conhecimento, desenvolvendo competências que permitam a esses transitar por diferentes áreas, aludindo à dimensão da polivalência do trabalhador, vista quando tratamos do conceito no capítulo anterior. Porém, como discutido naquele momento, o que direciona essa formação polivalente, dentro de um sistema de acumulação flexível, é a unilateralidade da capacitação para o mercado e suas necessidades, pautadas pelo lucro e esvaziando as possibilidades de explorar a multilateralidade da polivalência.

A organização pedagógica do ensino médio proposta por essa Lei, se baseia no documento que define a BNCC para o ensino médio, documento este, que como destacado por Silva (2018), tem muita ligação com os documentos que direcionaram as reformas do ensino médio dos anos 1990, trazendo com força as noções de competências.

A ideia de “competências” se relaciona com as dinâmicas de concorrência do mercado, que foi muito central nos anos 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso e agora retoma o fôlego, demonstrando o caráter regressivo das políticas adotadas pela classe dominante no Brasil.

Como vimos, a forma como se estrutura o novo ensino médio, não segue na direção da formação geral. Antes da aprovação da Lei, o ensino médio possuía um total de 2.400 horas de formação geral, agora ela foi reduzida ao máximo de 1.800 horas sem a definição do mínimo, abrindo brechas para que esse tempo possa, inclusive, ser menor de acordo com a rede de ensino, sua capacidade de arrecadação e financiamento. O tempo restante para a soma das 3.000 horas previstas para essa etapa do ensino ficam dedicadas ao itinerário formativo.

Contudo, como a proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível, esse aligeiramento [da formação geral] não se apresenta como relevante para os proponentes da nova Lei (KUENZER, 2017, p. 339).

A flexibilização do ensino, definida na Lei, gira em torno da escolha dos estudantes de qual percurso formativo ele seguirá, cabendo escolher entre as grandes áreas definidas na BNCC (Linguagens, Matemáticas, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Curso Profissionalizante), ou seja, uma especialização precoce que reduz as condições de formação geral mais aprofundada, limitando possibilidades de prosseguir com os estudos e alcançar o ensino superior, bem como postos de trabalho mais complexos, que exigirão formação

individualizada posterior ao período de escolarização, como cursos pré-vestibular, restringindo ainda mais condições de acesso de grande parte da população.

Kuenzer (2017) atenta, então, para essa divergência na aplicação da aprendizagem flexível⁷. Destaca-se o caráter dualizado da educação que se constrói nesse contexto, no qual a escola pública fica limitada às suas condições, já precárias, para a transmissão de todo saber necessário e o oferecimento dos itinerários formativos com qualidade, enquanto as escolas particulares, que muitas delas já possuem a infraestrutura para realizar o ensino em tempo integral, conseguem oferecer a formação geral e os itinerários formativos com a qualidade necessária para o prosseguimento na formação universitária.

Silva (2018) também segue na mesma direção crítica, porém demonstra que antes de uma formação dualizada, onde a pequena parcela de elite ainda terá acesso à formação geral, as novas formas de organização do currículo baseadas em competências que permitem a adaptação às lógicas de mercado, se constroem contrárias às concepções histórico-sociais de formação humana, negando a dimensão cultural e a construção e valorização de identidades e diferenças, afetando uma dimensão ainda mais ampla da sociedade que supera as condições de classe, podendo alcançar dimensões éticas.

No mundo do trabalho que se estabelece, a marca presente é a alta instabilidade, por isso são necessários trabalhadores flexíveis, resilientes, comunicativos, proativos, que se adequem a diferentes ritmos e atividades mediadas pelas tecnologias e aptos a serem capacitados em rápidos treinamentos.

Porém, segundo Kuenzer (2017), esse contexto destrói os vínculos entre capacitação e trabalho, que de alguma forma vemos no período taylorista/fordista, fazendo com que as diferentes competências possam ser incorporadas ou descartadas segundo a ordem da demanda.

Importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (KUENZER, 2017, p. 340).

⁷ Segundo Kuenzer (2017) é resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. e nos leva a refletir sobre *para quem* e *com que qualidade* esse tipo de educação se direciona? Afinal, ao se negar acesso a toda integralidade que a educação pública pode oferecer, é negar isso a uma parcela específica e significativa da população.

Dessa maneira, independente do grau da capacitação/formação profissional, os trabalhadores estão constantemente ameaçados pela possibilidade do desemprego, em maior ou menor grau.

Essa forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, no qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível (KUENZER, 2017, p. 341).

Como percebemos no decorrer dessa exposição, o projeto do novo ensino médio é reducionista, fragmenta o conhecimento, esvazia o currículo, aprofunda a alienação, restringe ou redireciona o percurso formativo fazendo-o tender à terminalidade e, portanto, criando barreiras para o acesso à formação superior. Trata-se de um projeto de destruição da educação como direito e de destruição de forças produtivas, o que o vincula a um projeto de sociedade e de desenvolvimento que reitera nossa ontológica dependência.

Assim sendo, evidentemente, apresenta-se como antagônico à ideia que temos de busca por uma sociedade igualitária e verdadeiramente livre para todos, pois em sua prática demonstra garantir o pleno funcionamento da sociedade capitalista, aprofundando a desigualdade do acesso ao conhecimento socialmente produzido e submetendo a grande massa dos trabalhadores à exploração desmedida, constante e acelerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível ver durante nosso percurso teórico, pensar a educação implica necessariamente pensar em trabalho, sob a pena de sua separação acarretar em um fracasso social, formando indivíduos sem condições de se inserirem na vida coletiva com qualidade e justificando desigualdades, devido a origem das duas categorias e suas características históricas, como demonstrado pela teoria marxista. Então o trabalho se mostra como possuidor do valor de princípio educativo e se vincula, por isso, às teorias educacionais.

Devido à centralidade da educação na formação dos indivíduos, ela se torna campo de disputa dos interesses de classe, em busca de manutenção da hegemonia ou de superação das atuais condições.

É possível compreender que, desde a universalização da escola a classe dominante vem buscando estratégias para lidar com a questão, identificada por Saviani (1999) como marginalização e que somos capazes de traduzir como desigualdade, sem ferir a garantia de seus privilégios, acarretando não só na persistência do problema como também em seu aprofundamento, demonstrando justamente a incapacidade da classe dominante de lidar com tal questão.

Seguindo os desdobramentos da história da luta de classes no campo da educação e, de modo mais delimitado o cenário brasileiro, a classe dominante apresenta o Novo Ensino Médio, que apresenta-se, segundo análise crítica, como ferramenta de segregação, apartando trabalho produtivo de trabalho intelectual e dificultando acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, favorecendo a manutenção e aprofundamento do sistema de dominação de classes.

Além disso, somado aos ideais neoliberais de enxugamento do Estado, o Novo Ensino Médio mercantiliza a educação em um movimento de privatização e desresponsabilização estatal, afetando, dessa forma, a qualidade do trabalho docente, bem como a qualidade do ensino.

Nos chama atenção, como identificado por Kuenzer (2005), a pedagogia toyotista tem uma grande facilidade em se apropriar das ideias produzidas no âmbito da luta de classes pelos trabalhadores e adaptar de modo a mascarar o sistema de dominação, de forma que, como complementa Saviani (1999), a ideologia dominante cria armadilhas a partir de “mecanismos de adaptação” que são confundidos como avanços qualitativos para a classe dominada.

Por isso, defende-se a ideia da interdisciplinaridade na educação, aliando os conteúdos disciplinares com o mundo do trabalho, mas que não seja confundida com a perda de relevância de conteúdos das diversas disciplinas que são fundamentadas pelas ciências produzidas pela humanidade e, além disso, que as noções de eficiência e produtividade não sejam confundidas com excessos e produtivismo; que a polivalência não seja sinônimo de utilitarismo multifuncional e que a educação integral não seja apenas aumento de tempo de escola, mas o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos.

Como possibilidade de caráter imediato, levando em conta as reflexões feitas por Marx (1866), a escola, juntamente com o apoio dos pais, pode introduzir o trabalho na vida dos

jovens desde cedo, antecipando a relação com o trabalho de modo explícito somente no ensino médio, através do trabalho doméstico e de acordo com a progressão da idade, acompanhá-los no próprio trabalho, ou havendo impossibilidade da presença, destinar momentos de conversa sobre o tema. Isso daria aos professores material de debate em sala permitindo introduzir questões relativas às técnicas e ferramentas do trabalho, bem como a importância do trabalho para o ser humano.

É nesse contexto que nos apropriamos da perspectiva da Politecnicidade, produzida no seio da práxis marxista, entendendo-a como uma ferramenta com a capacidade de conduzir à tomada de consciência da classe trabalhadora, fortalecendo a luta de classes, formando sujeitos capazes de compreender o mundo em sua totalidade, desde os fundamentos técnico-científicos dos diferentes processos de trabalho até suas raízes sócio-históricas, políticas e filosóficas, isto é, garantindo uma formação omnilateral, que contemple as diversas dimensões do ser. Entendendo que só dessa forma será possível abrir brechas capazes de direcionar, não só a classe trabalhadora, mas a sociedade em geral, para uma vida plenamente livre.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Qual é o futuro do trabalho na era digital?**. Laborare. Ano III, Número 4, Jan-Jun/2020, pp. 6-14.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo e as novas formas de acumulação do capital. In: **Os Sentidos do Trabalho** : ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho / Ricardo Antunes. - [2.ed., 10.reimpr. rev. e ampl.]. - São Paulo, SP : Boitempo, 2009.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. A cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 331-354, 2017.

KUENZER, Acácia. Exclusão incluída e inclusão excluída: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.;

SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia. **O trabalho como princípio educativo**. Youtube, data de publicação do vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OoRPX-lBmIY&t=2954s>>. Acesso em: 19/05/2022.

MARX, Karl, **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> > acesso em 13/05/2022

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. 1. ed. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998. v. 1. 120p .

RODRIGUES, José. Por um programa de transição para a educação: em defesa da concepção marxista de formação politécnica. In: EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (Org.). **Caminhos da politécnia: 30 anos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. 1ed.Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, 2016, v. , p. 357-401.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, Dermeval. Teorias da educação e o problema da marginalidade. In: **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32º edição. Campinas, São Paulo: Autores associados. 1999

SILVA, Mônica. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.34. e214130. 2018.

SILVA, Mônica R.; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. org. **Ensino Médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.